

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa

GATE-hankkeen loppuraportti

Hanna Nori, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki, Anu Lyytinen ja Jussi Kivistö

VALTIONEUVOSTON SELVITYS- JA
TUTKIMUSTOIMINNAN JULKAISUSARJA 2021:12

tietokayttoon.fi

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa

GATE-hankkeen loppuraportti

Hanna Nori, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki,
Anu Lyytinen ja Jussi Kivistö

Valtioneuvoston kanslia Helsinki 2021

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Julkaisumyynti

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston
verkkokirjakauppa**

Statsrådets
nätbokhandel

vnjulkaisumyynti.fi

Valtioneuvoston kanslia

© 2021 tekijät ja valtioneuvoston kanslia

ISBN pdf: 978-952-383-057-8

ISSN pdf: 2342-6799

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2021

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa GATE-hankkeen loppuraportti

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12

Julkaisija Valtioneuvoston kanslia

Tekijä/t Hanna Nori, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki, Anu Lyytinen and Jussi Kivistö

Kieli suomi

Sivumäärä 270

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin korkeakoulutuksen sosiaalista, alueellista, kielellistä ja sukupuolten tasa-arvoa ja saavutettavuutta Suomessa, ja verrattiin sitä muihin OECD- ja EU-maihin. Lisäksi tarkasteltiin verrokkimaiden – Ruotsin, Irlannin ja Englannin – tasa-arvon edistämisessä hyödynnettyjä politiikkoja ja toimenpiteitä, sekä pohdittiin niiden soveltuvuutta Suomeen.

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tasa-arvo ja saavutettavuus toteutuvat eri tavoin. Akateeminen perhetausta ohjaa hakemaan yliopistoon koulumenestyksestä riippumatta, ja osa aloista on sosiaalisesti valikoivia. Ammattikorkeakoulut tasaavat perhetaustojen eroja ja toimivat tasa-arvoa lisäävänä koulutusväylänä. Myös alueellisesti ammattikorkeakoulutus on paremmin saavutettavissa. Kielellisen tasa-arvon suhteen on parannettavaa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Koko suomalainen korkeakoulutuskenttä on sukupuolen suhteen huomattavan eriytynyt. Todistusvalinta lisää naisten hakemista ja pääsyä miesten aloille, mutta ei toisin päin.

Korkeakoulutuksen tasa-arvoon ja saavutettavuuteen liittyvien toimien edistäminen on kompleksinen kokonaisuus. Tutkimuksessa suositellaan erilaisia kehittämistoimia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Klausuuli

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa. (tietokayttoon.fi) Julkaisun sisällöstä vastaavat tiedon tuottajat, eikä tekstisisältö välttämättä edusta valtioneuvoston näkemystä.

Asiasanat

tutkimus, tutkimustoiminta, korkea-asteen koulutus, tasa-arvo, saavutettavuus, yhdenvertaisuus, koulutusmahdollisuudet

ISBN PDF 978-952-383-057-8

ISSN PDF

2342-6799

Julkaisun osoite <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>

Jämställdhet och jämlikhet i högskoleutbildning i Finland och referensländerna Slutrapport från GATE-projektet

Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 2021:12

Utgivare Statsrådets kansli

Författare Hanna Nori, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki, Anu Lyytinen och Jussi Kivistö

Språk finska

Sidantal 270

Referat

I studien undersöktes den sociala, regionala och språkliga jämlikheten, jämställdheten mellan könen inom och tillgången till högskoleutbildning i Finland, och jämfördes med resultaten i andra OECD- och EU-länder. Dessutom granskade man jämlikhets- och jämställdhetsfrämjande praxis och åtgärder som man använt sig av i Sverige, Irland och England, och dryftade dessas tillämplighet i Finland.

Jämlikheten och jämställdheten förverkligas på olika sätt vid universiteten och yrkeshögskolorna. En akademisk familjebakgrund styr en att söka till universitet oberoende av skolframgången, och en del branscher är socialt selektiva. YH-skolorna jämnar ut skillnaderna i familjebakgrund och fungerar som en utbildningsled som ökar jämlikheten. Också ur regional synvinkel är YH-utbildningen bättre tillgänglig. Vad gäller den språkliga jämlikheten finns det en del att förbättra såväl inom universiteten som inom YH-skolorna. Hela det finländska högskolefältet är anmärkningsvärt differentierat i fråga om kön. Betygsbaserat urval leder till att fler kvinnor söker sig till och kommer in i manliga branscher, men inte tvärtom.

Främjandet av åtgärder i anslutning till högskolornas jämlikhet och jämställdhet samt tillgången till dem är en komplex helhet. I studien rekommenderas olika utvecklingsåtgärder för att främja jämlikheten och jämställdheten.

Klausul

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan. (tietokayttoon.fi) De som producerar informationen ansvarar för innehållet i publikationen. Textinnehållet återspeglar inte nödvändigtvis statsrådets ståndpunkt

Nyckelord

forskning, forskningsverksamhet, högskoleutbildning, jämlikhet, jämställdhet, likaberättigande, utbildningsmöjligheter

ISBN PDF 978-952-383-057-8

ISSN PDF 2342-6799

URN-adress <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>

Accessibility and equality in higher education in Finland and comparative countries Final report of the GATE project

Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 2021:12

Publisher Prime Minister's Office

Authors Hanna Nori, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki, Anu Lyytinen and Jussi Kivistö

Language Finnish **Pages** 270

Abstract

This study ascertained social, regional, linguistic and gender equality within and having access to higher education (HE) in Finland and compared the findings to other OECD and EU member countries. It examined also the policies and measures employed in equality advancement in Sweden, Ireland and England, and discussed their applicability in Finland.

Equality within and the possibilities of having access to HE at universities and universities of applied sciences (UAS) are realised in different ways. An academic family steers students to apply to a university regardless of school performance, and some disciplines are socially selective. UASs balance out the differences between family backgrounds and serve as a more equal educational channel. Moreover, there are better possibilities of having access to UASs on a regional level. Both universities and UASs can improve in terms of linguistic equality. The Finnish HE field has diverged in terms of gender. Certificate-based admission increases application amongst women and their getting into men's disciplines, but not the other way around.

The advancement of actions involving equality within and having access to HE is complex. Positive developments can be achieved with systematic guidance using several policy-implementing tools. This study recommends various development measures for the advancement of equality and non-discrimination.

Provision This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research. (tietokayttoon.fi) The content is the responsibility of the producers of the information and does not necessarily represent the view of the Government.

Keywords research, research activities, higher education, equality, accessibility, non-discrimination, educational opportunities

ISBN PDF 978-952-383-057-8

ISSN PDF 2342-6799

URN address <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>

Sisältö

Lukijalle	10
1 Johdanto	11
1.1 Hankkeen tausta ja tavoitteet	11
1.2 Eurooppalainen korkeakoulualue ja verrokkimaat	12
1.2.1 Ruotsi	14
1.2.2 Irlanti	14
1.2.3 Yhdistynyt kuningaskunta (UK)	14
1.3 Aineisto ja menetelmät	15
1.4 Keskeiset käsitteet.....	18
1.5 Raportin rakenne	19
2 Korkeakoulutuksen tasa-arvokehitys Suomessa 1990–2019	21
2.1 Sosiaalinen tasa-arvo.....	21
2.2 Alueellinen tasa-arvo.....	39
2.3 Kielellinen tasa-arvo.....	46
2.4 Sukupuolten tasa-arvo	49
3 Korkeakoulutukseen hakeminen ja pääsy nykyisin	60
3.1 Yliopistoihin hakeminen ja pääsy.....	60
3.2 Ammattikorkeakouluihin hakeminen ja pääsy.....	65
4 Korkeakouluista työelämään	69
4.1 Korkeakoulutettujen työllistyminen 1990–2019	69
4.2 Eri korkeakoulusektoreilta valmistuneiden asemoituminen työmarkkinoilla	72
5 Yhteenveto: Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa	76
6 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo: kansainvälinen tilastovertailu	82
6.1 Tilastokatsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteeseen OECD- ja EU-maissa.....	82
6.1.1 Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytilanne Education at a Glance -julkaisujen pohjalta	82
6.1.2 Katsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon EHEA Bologna Process Implementation -raporttien pohjalta	97

6.1.3	Katsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon Eurostudent-kyselyjen (V & VI) pohjalta	100
6.1.4	Yhteenveto	103
6.2	Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteen vertailu Ruotsin, Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskunnan tilanteisiin	104
6.2.1	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa	105
6.2.2	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Ruotsissa	107
6.2.3	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Irlannissa	110
6.2.4	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Yhdistyneessä kuningaskunnassa	112
6.2.5	Vertailu ja yhteenveto	113
7	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Ruotsissa	121
7.1	Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset	122
7.2	Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen	124
7.3	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet Ruotsissa	126
7.3.1	Alueellinen ulottuvuus	127
7.3.2	Sosiaalinen tausta	129
7.3.3	Sukupuolten tasa-arvo	131
7.3.4	Toimintarajoitteiset henkilöt	135
7.3.5	Vähemmistökielten edustajat ja etnisiin ryhmiin kuuluvat henkilöt	138
7.3.6	Maahanmuuttajataustaiset henkilöt	140
7.4	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus	142
7.4.1	Sosiaalisen taustan merkitys ja alueellinen saavutettavuus	144
7.4.2	Sukupuolten tasa-arvo	144
7.4.3	Toimintarajoitteiset henkilöt	145
7.4.4	Kansalliset vähemmistöryhmät	145
7.4.5	Maahanmuuttajataustaiset ryhmät	146
7.5	Yhteenveto saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista	147
8	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Irlannissa	151
8.1	Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset	152
8.2	Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen	155
8.3	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet Irlannissa	156
8.3.1	Alueellinen ulottuvuus	160
8.3.2	Sosiaalinen tausta	162
8.3.3	Aikuisopiskelijat	166
8.3.4	Sukupuolten tasa-arvo	168
8.3.5	Toimintarajoitteiset henkilöt	171
8.3.6	Etnisiin ryhmiin kuuluvat henkilöt	174
8.3.7	Maahanmuuttajataustaiset henkilöt	176
8.4	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus	178
8.4.1	Sosioekonominen tausta ja alueellisuus	179
8.4.2	Sukupuolten tasa-arvo	179
8.4.3	Toimintarajoitteiset henkilöt	180

8.4.4	Etniset vähemmistöt	181
8.4.5	Aikuisopiskelijat	181
8.4.6	Maahanmuuttajataustaiset henkilöt	182
8.5	Yhteenvedo saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista	182
9	Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo	
	Yhdistyneessä kuningaskunnassa	187
9.1	Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset	188
9.2	Korkeakoulutus ja keskeiset korkeakoulupoliittiset viranomaistahot Englannissa	190
9.2.1	Englannin markkinaorientoitunut korkeakoulujärjestelmä	191
9.2.2	Englannin korkeakoulutusta koskevat osaamisen ja tutkintojen viitekehykset	192
9.3	Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen	194
9.3.1	Vaihtoehtoisia väyliä korkeakoulutukseen	195
9.3.2	Laatuauditoinneissa huomio myös opiskelijavalintamenettelyyn	196
9.3.3	Opiskelijarekrytoinnissa diskriminointikielto	196
9.3.4	Opiskelijavalintamenettelyt ja nivelvaihe Englannissa	196
9.3.5	Korkeakoulukohtainen esimerkki alemman korkeakoulututkinnon hakuprosessista	197
9.4	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet	199
9.4.1	Alueellinen ulottuvuus	201
9.4.2	Sosiaalinen tausta	204
9.4.3	Sukupuolten tasa-arvo	207
9.4.4	Toimintarajoitteiset henkilöt	210
9.4.5	Etniset ryhmät	214
9.4.6	Pakolaiset ja turvapaikanhakijat	218
9.5	Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus	219
9.5.1	Sosioekonominen tausta ja alueellisuus	220
9.5.2	Sukupuolten tasa-arvo	221
9.5.3	Toimintarajoitteiset henkilöt	221
9.5.4	Etniset ryhmät	222
9.5.5	Pakolaiset ja turvapaikanhakijat	222
9.6	Yhteenvedo saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista	223
10	Tiivistelmät tasa-arvon toteutumisesta verrokkimaissa	227
10.1	Ruotsi	229
10.2	Irlanti	231
10.3	Yhdistynyt kuningaskunta	234
11	Verrokkimaatuliaiset Suomeen – pohdintaa verrokkimaiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämispoliittikoiden ja -keinojen soveltuvuudesta Suomeen	237
11.1	Vähemmistöryhmien/marginaaliryhmien maakohtaisuus	237
11.2	Normi-, talous- ja informaatio-ohjausinstrumenttien soveltaminen	239
11.3	Hybridiohjaus	242

11.4 Verrokkimaiden mahdollisia käytännön oppeja.....	243
11.5 Yksilönäkökulma.....	244
Liite 1. Korkeakoulutusaluejako	247
Liite 2. Analyysissä käytetyt OECD:n Education at a Glance indikaattorit	248
Liite 3. ISCED 2011 -luokitus (tasot 5–8)	249
Lähteet.....	250

LUKIJALLE

Tämä tutkimusraportti perustuu Turun ja Tampereen yliopistojen konsortiohankkeeseen Gaining Access to Tertiary Education (GATE) – Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. Tutkimus toteutettiin osana valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimintaa (VN TEAS) 1.1.2020–28.2.2021. Hankkeen johtajana toimi yliopistotutkija Hanna Nori Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Tampereen yliopiston johtamisen ja talouden tiedekunnasta hankkeessa olivat mukana tutkijatohtori Henna Juusola, dosentti, yliopistonlehtori Vuokko Kohtamäki, yliopistotutkija Anu Lyytinen ja professori Jussi Kivistö.

Tutkimuksen toteutuksessa ovat olleet mukana useat eri tahot. Haluamme kiittää erityisesti hankkeen asiantuntevaa ohjausryhmää, jonka puheenjohtajana toimi opetusneuvos Ilmari Hyvönen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, ja jäsenenä Sanna Nieminen valtiovarainministeriöstä, Hanna Onwen-Huma sosiaali- ja terveysministeriöstä sekä Katri Tervonen opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Hankkeen loppumetreillä ohjausryhmän kokouksissa oli mukana myös erityisasiantuntija Tapio Kosunen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, jota kiitämme asiantuntevista kommentteista ja aidosta kiinnostuksesta hankettamme kohtaan.

Tutkimuksessamme olemme hyödyntäneet Tilastokeskuksen tuottamia rekisteriaineistoja. Haluamme kiittää yhteistyöstä ja avusta eritoten Tilastokeskuksen tutkijapalveluiden yliaktuaari Hannes Tenholaa. Tutkijapalveluiden kiireistä ja resurssipulasta huolimatta saimme tilaamamme aineiston käyttöön siten, että pystyimme hyödyntämään sitä loppuraportissamme.

GATE-hankeemme on kestänyt likipitään yhtä kauan kuin koronapandemia Suomessa. Emme päässeet tutkimusryhmässämme kertaakaan tapaamaan kasvokkain, joten kokoukset ja seminaarit piti hoitaa Zoomein ja Teamsein. Tästä huolimatta yhteistyö Turun ja Tampereen tutkijoiden välillä toimi moitteettomasti. Haluankin kiittää lämpimästi muita hankkeen tutkijoita sujuvasta yhteistyöstä.

Hanna Nori
Helmikuu 2021

1 Johdanto

1.1 Hankkeen tausta ja tavoitteet

Suomalainen koulutusjärjestelmä menestyy hyvin kansainvälisissä vertailuissa kerta toisensa jälkeen. Esimerkiksi erot korkeakoulutukseen osallistumisessa eri sosiaaliryhmien välillä ovat Suomessa monia muita länsimaita pienemmät. Toisaalta meillä korkea-asteen koulutus aloitetaan keskimääräistä vanhempana, ja aloittaneiden osuus jää alle OECD-maiden keskiarvon (OECD 2019a). Vaikka tasa-arvon tavoitteet ovat joutuneet viime aikoina antamaan tilaa taloudellisen kasvun, tehokkuuden ja kansainvälistymisen vaatimuksille, voidaan suomalaisen korkeakoulujärjestelmän suotuisan tasa-arvokehityksen selityksinä pitää alueellisesti kattavaa korkeakouluverkostoa, sukupuolten yhtäläisiä opiskelumahdollisuuksia ja sosioekonomisia eroja tasaavaa maksutonta opiskelua.

Pelkkä koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen ei kuitenkaan suoraan muunnu todelliseksi mahdollisuudeksi hyödyntää koulutusväyliä taustasta riippumatta. Esimerkiksi korkea-koulutettujen vanhempien lapset hakevat ja pääsevät korkeakouluihin edelleen useammin kuin matalammin koulutettujen vanhempien jälkeläiset (Nori 2011; Nevala & Nori 2017). Alempien sosiaaliluokkien lapsilla ei välttämättä ole hallussaan kouluympäristön vaatimukseen sopivaa kulttuurista pääomaa, mikä vaikuttaa heidän käsityksiinsä koulutuskelpoisuudestaan ja menestymisen mahdollisuuksistaan. Tästä syystä vähän kouluja käyneiden perheiden jälkeläiset eivät monesti edes lähde tavoittelemaan korkeakoulutusta, vaan valikoivat itsensä ulos koulutuskilvasta (Nori 2011). Tämän hankkeen tarkoituksena on pureutua juuri tähän ongelmaan. **Selvitämme, mikä on korkeakoulutuksen tasa-arvon tila Suomessa 2020-luvun kynnyksellä ja millä keinoin korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia voisi parantaa. Lisäksi tarkastelemme, miten Suomen tilanne suhteutuu korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilaan ja trendiin OECD- ja EU-maiden tasolla yleisesti sekä Ruotsin, Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskunnan (UK) tilanteisiin erityisesti sekä minkälaisia politiikkoja ja toimenpiteitä verrokkimaissa on käytetty korkeakoulutuksen tasa-arvon edistämiseksi.**

Mahdollisuuksien tasa-arvoa mitataan useimmiten kotitaustan yhteydellä koulutukseen valikoitumiseen. Tasa-arvon ajatellaan toteutuvan hyvin, jos koulutukseen pääseminen ei ole yhteydessä vanhempien yhteiskunnalliseen asemaan, koulutukseen tai tuloihin. Perhetaustalla on kuitenkin myös yhteyttä koulumenestykseen: korkeasti koulutettujen vanhempien lapset pärjäävät keskimäärin paremmin koulussa kuin matalasti koulutettujen vanhempien jälkikasvu (Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2020). Salmela-Aron

(2019) mukaan vanhempien sosioekonomisen taustan merkitys nuoren koulumenestyksessä on jopa kasvanut viime vuosina siinä määrin, että Suomi erottautuu tässä suhteessa muita länsimaita eriarvoisempana. Kotitaustan ohella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista voi tarkastella myös muista näkökulmista. Esimerkiksi alueellinen tasa-arvo (Saari, Aarnio & Rytönen 2015), sukupuolten tasa-arvo (Brunila 2009) sekä kielellinen tasa-arvo (Ristaniemi 2015) ovat keskeisiä näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen arvioimisessa.

Suurin osa suomalaisista valikointitutkimuksista keskittyy yliopistokoulutukseen (Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999; Nori 2011; Nevala & Nori 2017), kun taas valikoitumista ammattikorkeakouluihin on tutkittu huomattavasti vähemmän. Saari ym. (2015) ja Heiskala ym. (2020) ovat kuitenkin tarkastelleet tutkimuksissaan molempia korkeakoulusektoreita. Ammattikorkeakouluissa taustan mukaista valikoitumista ei ilmene samassa määrin kuin yliopistoissa. Toisaalta koulussa hyvin menestyneet, korkeasti koulutettujen vanhempien lapset preferoivat nimenomaan yliopistoja (Heiskala ym. 2020). Suomalainen korkeakoulukenttä on lisäksi lohkoutunut alueittain, yliopistoittain ja tieteenaloittain: vanhempien taustalla mitaten elitistisimmät yliopistot paikantuvat Etelä-Suomeen ja erityisesti pääkaupunkiseudulle. (Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999; Nori 2011; Saari ym. 2015).

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoinen jakautuminen väestössä on tärkeää ennen kaikkea siksi, että kouluttautumisen on todettu olevan yhteydessä moniin, kansalaisten hyvinvointia kohentaviin asioihin, kuten parempaan työllistymiseen ja urakehitykseen, suurempiin tuloihin, parempaan terveyteen, elämänlaatuun ja yhteiskunnalliseen toimintakykyyn (OECD 2019a). Tasa-arvoisesti saavutettavissa oleva koulutus on siten yksi vahvimmista keinoista yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämiseen. Korkeakoulutuksen saavutettavuuden tarkastelu on erityisen tärkeää tehdä juuri nyt, kun opiskelijavalintoihin tehdyt uudistukset ovat astumassa täysimääräisesti voimaan. Tämä helpottaa huomattavasti myös myöhemmin tehtäviä vaikuttavuusarviointeja.

1.2 Eurooppalainen korkeakoulualue ja verrokkimaat

Suomi on monilta osin integroitunut osaksi eurooppalaista korkeakoulualueutta (European Higher Education Area, EHEA). Tähän on vaikuttanut ennen kaikkea Bolognan prosessi, joka nykyisellään kattaa 48 osallistujamaata. Bolognan prosessin tavoitteet sen ensimmäisestä julistuksesta (vuodesta 1999) lähtien ovat linkittyneet tutkintojärjestelmien yhtenäistämiseen, elinikäiseen oppimiseen ja eurooppalaisen yhteistyön syventämiseen muun muassa kansainvälisen liikkuvuuden keinoin. (EHEA 2019.) Koulutuksen tasa-arvoon liittyvät teemat ovat tulleet Bolognan prosessissa esille vuodesta 2001 alkaen ennen kaikkea sosiaalisen ulottuvuuden kautta, joiden tavoitteita on sivuttu jo prosessin aikaisemmissa

vaiheissa (Prague Communiqué 2001). Sosiaalinen ulottuvuus on prosessin etenemisen myötä laajentunut ja nykyisellään se kattaa muun muassa sukupuolten välisen tasa-arvon, koulutuksen saavutettavuuden, aliedustettujen ryhmien aseman tukemisen korkeakoulutuksessa ja vammaisopiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden takaamisen (BFGU 2015). Sosiaalisen ulottuvuuden toteutumista, kuten muitakin Bolognan prosessin tavoitteita, seurataan Bolognan prosessin osallistujamaiden kesken säännöllisesti ja prosessin etene- miseen liittyviä prioriteetteja asetetaan erityisesti ministerikokousten yhteydessä.

Bolognan prosessin ohella korkeakoulutuksen tasa-arvoa on sivuttu myös muissa euroop- palaisen tason poliittisissa tavoitteissa. Esimerkiksi Euroopan unionin EU 2020 -strategiassa yksi tavoite on, että vähintään 40 prosenttia 30–34-vuotiaista suorittaa korkeakoulututkin- non (Valtiovarainministeriö 2019). Kukin EU-maa on soveltanut EU 2020 -strategian tavoit- teita omaan kansalliseen kontekstiinsa sopivalla tavalla. Esimerkiksi Suomessa on asetettu kansalliseksi tavoitteeksi, että vähintään puolet 25–34-vuotiaista suorittaa korkeakoulutut- kinnon vuoteen 2030 mennessä (OKM 2017).

Tasa-arvon osalta eurooppalainen korkeakoulualue sisältää kullekin maalle ominaisia kan- sallisia piirteitä, jotka heijastavat sekä kansallista korkeakoulujärjestelmää ja siihen liitty- vää historiallista ja poliittista ulottuvuutta että demografisia tekijöitä. Samalla eurooppa- laisella korkeakoulualueella on tasa-arvon osalta tunnistettu yleisiä teemoja, jotka toistu- vat samankaltaisina maiden välillä. Esimerkiksi alhainen sosioekonominen tausta (mukaan lukien vanhempien koulutustausta), sukupuoli ja maahanmuuttajastatus ovat tekijöitä, jotka yleisesti ottaen ovat vaikeuttaneet korkeakoulutukseen hakeutumista. Muihin EHEA-maihin verrattuna Suomessa on melko vähän maahanmuuttajataustaisia korkea- kouluopiskelijoita, kun taas kansainvälisten opiskelijoiden osuus on meillä suhteessa kes- kivertoa suurempi. Sukupuolten välisen tasa-arvon osalta EHEA-maissa on tunnistettavissa kahdensuuntaista epätasapainoa: ensinnäkin miehet ovat yleisesti ottaen aliedustettuina korkeakoulutuksessa, toisekseen joillakin koulutusaloilla on voimakas sukupuolten välinen epäsuhta. (European Commission/EACEA/Eurydice 2018.)

Myös OECD tuottaa tietoa korkeakoulutuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta osana Education at a Glance koulutusjärjestelmävertailujaan. Vertailuissa saavutettavuus- ja tasa-arvonäkökulmat sisältyvät indikaattoreihin, joissa analysoidaan korkeakouluopinnot aloittaneita, opinnot läpäisseitä ja tutkinnon suorittaneita opiskelijoita sukupuolen, maa- hanmuuttajataustan sekä vanhempien koulutustaustan mukaan. Koulutuksen saavutetta- vuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo oli OECD:n Education at a Glance -raportin erityisenä teema-alueena vuonna 2018. (OKM 2018a; OECD 2018a; 2019a.)

Hankkeen verrokkimaiksi valitsimme Ruotsin, Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskun- nan (myöhemmin UK). Maiden valinnassa on huomioitu Suomen kansallinen lähtökohta

korkeakoulutusta koskevaan tasa-arvoon, tasa-arvon ilmenemisen moninaisuus sekä verokkimaiden tasa-arvopoliittisten toimien kattavuus suhteessa hankkeen tavoitteisiin.

1.2.1 Ruotsi

Ruotsissa korkeakoulutukseen hakeutuminen on monien muiden maiden tapaan kytköksissä sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan (Beach & Puaca 2014; Thunborg, Bron & Edström 2012), mutta korkeakoulupolitiikassa ja tutkimuskirjallisuudessa on korostettu myös sukupuolten välistä tasa-arvoa ja korkeakoulutuksen saavutettavuutta eri ryhmien, kuten etnisten ryhmien ja kielivähemmistöjen näkökulmasta (Berggren, 2013; Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012; Thunborg, Bron & Edström 2012; UHR 2016). Ruotsissa erityisesti sukupuolten välinen tasa-arvo on teema, joka kattaa erilaiset koulutuspoliittiset toimet aina korkeakoulutusta koskevasta lainsäädännöstä (Högskolelag 1992/1434) korkeakoulujen laadunvarmistukseen (UKÄ 2016) ja siten se tarjoaa riittävän kattavan koulutuspoliittisen aineiston, joka mahdollistaa poliittisten toimien vaikuttavuuden huomioimisen.

1.2.2 Irlanti

Irlannissa korkeakoulutusta koskevia saavutettavuussuunnitelmia on toteutettu jo kolmella erillisellä ohjelmalla (Keane 2016; HEA 2004; 2008; 2015). Maassa on pitkät perinteet saavutettavuutta edistävien toimenpiteiden kansallisessa implementaatiossa. Kuluneen kauden (vuodet 2015–2021) saavutettavuussuunnitelmassa painopiste on ollut toimintarajoitteisissa opiskelijoissa, opiskelijoiden sosioekonomisessa taustassa ja aikuisopiskelijoissa (HEA 2015). Sukupuolten väliselle tasa-arvolle (korkeakoulutuksessa) on niin ikään tehty oma erillinen suunnitelma (HEA 2018). Tasa-arvokysymykset on integroitu myös osaksi lainsäädäntöä (Universities Act 1997). Tutkimuskirjallisuudessa korkeakoulutuksen tasa-arvoa on Irlannin kontekstissa tarkasteltu muun muassa sosiaalisen taustan (Cullinan, Flannery, Walsh & McCoy 2013), sukupuolen (McCoy 2011) ja työllistymisen (Keane 2016) näkökulmista.

1.2.3 Yhdistynyt kuningaskunta (UK)

UK:ssa tärkeä lähtökohta on yhdenvertaisuuslaki (Equality Act), jonka tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta ja estää syrjintää muun muassa henkilön etnisen tai uskonnollisen taustan vuoksi (Equality Act 2010). Laissa on oma lukunsa korkeakoulutuksesta, joka sisältää esimerkiksi opiskelijavalintoja koskevat yhdenvertaisuusmenettelyt (Equality Act 2010, 91 §). UK:ssa onkin toteutettu lukuisia aloitteita korkeakoulutuksen tasa-arvon edistämiseksi, kuten esimerkiksi sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävä Athena SWAN Charter

(Teelken & Deem 2013) ja etnisten vähemmistöjen asemaa vahvistava Race Equality Charter (Bhopal & Henderson 2019). Molemmat toimivat laatuleimojen tapaan edellyttäen niitä hakevilta korkeakouluilta selkeitä strategisia toimia yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Rosser, Barnard, Carnes & Munir 2019). Näiden lisäksi tasa-arvoon liittyviä kansallisia strategiadokumentteja on kohdennettu muun muassa inklusiiviselle opetukselle ja oppimiselle, jossa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat on huomioitu omana ryhmänään (Department for Education 2017) sekä sosiaaliselle liikkuvuudelle, jonka tavoitteissa käsitellään näkyvästi tasa-arvoa ja laajempaa korkeakoulutukseen osallistumista (Department for Business Innovation & Skills 2015). Aiemmassa korkeakoulutusta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa tasa-arvoa on selvitetty verrattain monipuolisesti huomioimalla muun muassa aiemmin mainitun Athena SWAN Charterin vaikuttavuus (Teelken & Deem 2013; Rosser, Barnard, Carnes & Munir 2019; Bhopal & Henderson 2019), etnisten vähemmistöjen asema (Kimura 2014; Bhopal & Henderson 2019) sekä opiskelijoiden asuinalueen (White & Lee 2019) ja sosiaalisen taustan yhteys korkeakoulutukseen hakeutumisessa (Croxford & Raffe 2014).

1.3 Aineisto ja menetelmät

Taulukossa 1 on esitelty hankkeen tutkimuskysymykset, käytetyt aineistot ja menetelmät.

Taulukko 1. Hankkeen aineistot ja menetelmät tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	Aineistot	Menetelmät
Osatavoite 1:		
Miten erilaisista taustoista ja väestöryhmistä tulevat hakevat ja pääsevät yliopistoihin?	Tilastoaineisto 2014 yliopistoon hakeneista (50 % otos)	Ristiintaulukoinnit + khiin neliö -testit, logistinen regressioanalyysi
Miten erilaisista taustoista ja väestöryhmistä tulevat hakevat ja pääsevät ammattikorkeakouluihin?	Tilastoaineisto 2016 korkeakoulutukseen (amk + yo) hakeneista (kokonaisaineisto)	Ristiintaulukoinnit, logistinen regressioanalyysi
Miten korkeakouluista valmistuneet sijoittuvat työelämään?	Aiemmat tutkimukset Suomessa	Keskeisten tutkimustulosten koonti
Miten sosiaalinen, alueellinen ja kielellinen sekä sukupuolten tasa-arvo on toteutunut viimeisen 30 vuoden ajanjaksolla?	Aiemmat tutkimukset Suomessa	Keskeisten tutkimustulosten koonti

Tutkimuskysymys	Aineistot	Menetelmät
Osatavoite 2:		
Mikä on korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytila OECD- ja EU-maissa (yleiskatsaus)?	OECD Education at a Glance 2018 (yhdenvertaisuus-teema) OECD Education at a Glance -raportit 2009–2020	Tilastokatsaus korkeakoulutuksen sosiaalisen ja sukupuolten tasa-arvon ja saavutettavuuden nykytilasta OECD- ja EU-maissa.
Mikä on korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytila Suomessa, Ruotsissa, Irlannissa ja UK:ssa?	The European Higher Education Area: Bologna Process Implementation Report -raportit 2018 ¹ , 2015, 2012 ²	Tilastoaineistoihin pohjautuva Suomen, Ruotsin, Irlannin ja UK:n maakuvaus sekä Suomen tilanteen vertailu Ruotsiin, Irlantiin ja UK:hon.
Mikä on Suomen korkeakoulutuksen tasa-arvon tilanne, kun sitä verrataan Ruotsiin, Irlantiin ja UK:hon?	Eurostudent-kyselyt: Eurostudent V & VI ³	
Osatavoite 3:	Koulutuspoliittisia dokumentteja verrokkimaista (Ruotsi, Irlanti ja UK):	
Mitä korkeakoulutusta koskevia tasa-arvopoliittisia strategioita, tavoitteita ja lainsäädäntöä verrokkimaissa on toteutettu?	Tasa-arvopoliittiset strategiat, suositukset ja muut dokumentoidut kansalliset linjaukset	Laadullinen sisällönanalyysi
Mitä ryhmiä (sukupuoli, etnisyyden erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat jne.) ne ensisijaisesti koskevat?	Viranomais selvitykset ja -julkaisut	Taustoittava aineisto, jota sovellettu toimintaympäristön kuvauksessa
Mitä toimenpiteitä ne sisältävät? Miten esitetyt toimenpiteet ovat toteutuneet ja mikä on niiden vaikuttavuus?	Käytettävissä olevat arvioinnit ja tutkimuskirjallisuus Täydentävänä aineistona tasa-arvoa ja korkeakoulutusta koskeva lainsäädäntö	Keskeisten tutkimustulosten koonti tutkimuskirjallisuudesta

Hankkeessamme olemme hyödyntäneet Tilastokeskuksen kokoamaa tilastoaineistoa vuonna 2014 yliopistoihin hakeneista (50 %:n otos, n = 114 337). Tätä aineistoa on käytetty aikaisemmin kahdessa tieteellisessä artikkelissa (Nevala & Nori 2014; Kohvakka, Nevala & Nori 2019). Edellä mainituissa tutkimuksissa selvitettiin logistisen regressioanalyysin avulla erityisesti sitä, mitkä taustatekijät olivat yhteydessä opiskelemaan pääsyyn ja millä tavoin. Jotta saimme kokonaiskuvan suomalaisen korkeakoulutuksen kentästä, tarkastelimme

1 Chapter 5: Opening Higher Education to a Diverse Student Population.

2 Luku "Social dimension in higher education".

3 Luku "Social background of national student populations".

myös Tilastokeskuksen kokoamaa, vuonna 2016 ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin yhteishaussa hakeneita koskevaa aineistoa (kokonaisaineisto, N = 712 442). Yhteishakuaineisto sisältää myös tiedot hakijoiden ylioppilaskoemenestyksestä. Olemme liittäneet nämä tuoreimmat valikoitumistutkimusten tulokset pitkän linjan tarkasteluun koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon suunnasta ja muutoksista 30 vuoden ajalta (1990–2019). Näiden lisäksi olemme koonneet yhteen korkeakoulutettujen työllistymistä koskevia tilastoja ja tutkimustuloksia.

Toisena osatavoitteena selvitimme korkeakoulutuksen tasa-arvon tilaa ensiksi OECD- ja EU-maissa yleisesti tilastoaineiston pohjalta kymmenen vuoden aikajänteellä. Aineistoina käytimme julkisesti saatavilla olevaa tilastoaineistoa: OECD:n Education at a Glance -raportit 2009–2020 (erityisesti 2018, jonka teemana oli yhdenvertaisuus), Eurostudent-kyselyt V ja VI, Bologna Process Implementation Report -raportit 2012, 2015 ja 2018. Näissä aineistoissa korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon toteutumista on tilastoitu erityisesti opiskelijan sukupuolen ja maahanmuuttajataustan sekä vanhempien koulutustautan näkökulmista korkeakouluopintojen eri vaiheissa: korkeakouluopintojen aloittamisesta ja opintojen läpäisystä tutkinnon suorittamiseen sekä korkeakoulututkinnon suorittaneiden työmarkkinoille osallistumiseen. Yleiskatsauksen jälkeen esitämme Suomen ja kunkin verrokkimaan maakuvauksen, jonka jälkeen Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilannetta verrataan Ruotsin, Irlannin ja UK:n tilanteisiin.

Verrokkimaita (Ruotsi, Irlanti, UK) koskevista aineistoista toteutimme kirjallisuus- ja dokumenttikatsauksen siten, että verrokkimaista kartoitimme 1) olemassa olevat korkeakoulutusta koskevat kansalliset tasa-arvopoliittiset dokumentit (strategiat, suositukset jne.) ja tasa-arvoa sekä korkeakoulutusta koskevan lainsäädännön sekä 2) korkeakoulutuksen tasa-arvoa koskevan tutkimus- ja selvityskirjallisuuden. Aineiston hankinnassa hyödynsimme viranomaistahojen julkisia nettisivuja (esimerkiksi opetuksesta vastaavat ministeriöt ja muut viranomaistahot), Google Scholar -tietokantaa ja Tampereen yliopiston kirjaston tietokantoja. Lisäksi pyysimme aineiston kattavuuden ja aineiston tulinnan osalta tarkennusta Ruotsin ja Irlannin korkeakoulutuksen tasa-arvosta vastaavilta viranomaistahoilta. Aineisto koostui yhteensä 102 korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa käsittelevästä politiikkadokumentista, jotka oli julkaistu vuosina 2008–2020.

Aineiston analysoinnissa hyödynsimme laadullista sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs 2008) siten, että aineistosta identifioitiin koodaamalla 1) tasa-arvopoliittisena kohteena olevat ryhmät (esim. sukupuoli, etnisyyt, erityistä tukea tarvitsevat ryhmät) ja 2) näitä ryhmiä koskevat toimenpiteet. Vaikuttavuuden osalta analyysi kohdennettiin kussakin maassa niihin teemoihin ja ryhmiin, jotka sisällönanalyysin perusteella olivat verrokkimaassa erityisinä prioriteetteina. Vaikuttavuuden tarkastelussa hyödynsimme erityisesti kansallisia ja kansainvälisiä raportteja (esim. korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen kautta tuotetut dokumentit, OECD:n tuottamat dokumentit), selvityksiä ja tutkimuskirjallisuutta. Esitimme

laadullisen sisällönanalyysin perusteella tehdyt keskeiset havainnot soveltamalla Vedungin (1998) esittämiä politiikkainstrumentteja. Arvioitaessa verrokkimaissa identifioitujen tasa-arvopolitiikoiden soveltamista Suomessa huomioitiin kunkin maan poliittiset, historialliset ja sosiokulttuuriset lähtökohdat silloin, kun niillä oli selkeä yhteys korkeakoulupoliittisiin toimintoihin.

1.4 Keskeiset käsitteet

Esittelemme tässä alaluvussa raportin keskeiset käsitteet. **Tasa-arvo** korkeakoulutuksessa tarkoittaa OECD:n määritelmän mukaan sitä, että niin opiskelemaan pääsy, osallistuminen kuin tuloksetkin perustuvat kykyihin ja opiskelusaavutuksiin, eivätkä ne riipu sosioekonomisesta asemasta, sukupuolesta, etnisestä alkuperästä, asuinpaikasta, iästä tai vajaakuntoisuudesta (OECD 2008, 14). Jokaisella tulisi siten olla tasa-arvoinen, kykyjään vastaava mahdollisuus hakea ja päästä korkeakoulutukseen ja eri koulutusohjelmiin, edetä opinnoissaan ja valmistumisen jälkeen saada oikeudenmukaiset palkkiot opinnoistaan.

Koulutuksellisen tasa-arvon englanninkielisissä tarkasteluissa esiintyy usein kaksi toisilleen läheistä käsitettä: equity ja equality. Ensimmäisellä tarkoitetaan lähinnä oikeudenmukaisuutta, reiluuutta ja kohtuutta, jälkimmäisellä samanarvoisuutta, joskus jopa samantasaisuutta. Equality toteutuu, kun yksilöitä kohdellaan aina samantasaista, equityn saavuttaminen voi sen sijaan edellyttää erilaista kohtelua silloin, kun sen ajatellaan olevan oikeudenmukaista. Equalityyn sisältyy usein vain tasa-arvon määrällistä mittaamista toisin kuin equityyn, joka sisältää myös subjektiivisia, moraalisia ja eettisiä arviointeja. (Espinoza 2007.)

Kun arvioidaan korkeakoulutukseen pääsyn tasa-arvoa, huomio tulisi McCowanin (2016) mukaan kiinnittää kolmeen ulottuvuuteen: 1) **saatavuuteen** (availability), 2) **saavutettavuuteen** (accessibility) ja 3) **horisontaaliseen eriytymiseen** (horizontality). Saatavuudella tarkoitetaan tarjolla olevia korkeakoulutuspaikkoja sekä muita korkeakoulutukseen liittyviä resursseja (esim. riittävästi opetushenkilökuntaa). Korkeakoulutuksen hyvä saatavuus ei kuitenkaan tarkoita, että se olisi tasapuolisesti kaikkien saavutettavissa. Korkeakoulutukseen pääsyn tiellä voi olla monia esteitä, kuten aiempi heikko koulumenestys, taloudellisten resurssien puute tai kielelliset ja kulttuuriset esteet. Saavutettavuuden toteutuminen vaatii usein edellä mainittujen erilaisten esteiden poistamista. Vaikka kaikilla ryhmillä pääsy korkeakoulutukseen toteutuisi yhtäläisesti, horisontaalisesti eriytynyt korkeakoulukenttä voi asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan opetuksen laadun ja tutkintojen arvostuksen suhteen. Korkeakoulutukseen pääsy ei siten ole tae tasa-arvon toteutumisesta, vaan huomio tulee kiinnittää myös koulutuksen laatuun ja tasoon.

Suomessa tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki antavat raamit tasa-arvon ja **yhdenvertaisuuden** edistämiseksi korkeakouluissa. Tasa-arvolain tarkoituksena on sukupuolten tasa-arvon parantaminen, sukupuoleen perustuvan syrjinnän estäminen ja naisten aseman parantaminen erityisesti työelämässä. Yhdenvertaisuuslaki tavoittelee kaikkien yhdenvertaista kohtelua ja syrjinnän estämistä. (Opetushallitus 2020.) Koulutuspoliittisessa keskustelussa ja tutkimuksessa tasa-arvokäsitettä käytetään tyypillisesti laajemmin kuin pelkästään sukupuolten tasa-arvoon kiinnittyvänä. Myös tässä raportissa hyödynnämme tasa-arvon käsitettä kattavammassa merkityksessä tarkastellessamme koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista erilaisista taustoista (perhetausta, asuinpaikka, äidinkieli) tulevien suhteen.

Oikeudenmukainen tasa-arvo edellyttää tasa-arvoisten samanlaista kohtelua ja vastaavasti epätasa-arvoisten erilaista kohtelua. Epäoikeudenmukainen tasa-arvo on kyseessä, mikäli tasa-arvoisia kohdellaan erilaisesti tai epätasa-arvoisia samanlaisesti. Epätasa-arvoinen kohtelu on siis joskus oikeudenmukaista ja tasa-arvoinen kohtelu vastaavasti epäoikeudenmukaista. John Rawlsin (1988) mukaan oikeudenmukaisuudella on kaksi periaatetta: 1) jokaisella ihmisellä on oltava yhtäläinen oikeus laajimpaan mahdolliseen perusvapauteen, joka on yhteen sovitettavissa muiden samanlaisen vapauden kanssa, ja 2) yhteiskunnalliset ja taloudelliset eriarvoisuudet on järjestettävä sellaisiksi, että on järjestyksessä odottaa niistä etua jokaiselle, ja että ne liittyvät kaikille avoimiin asemiin ja virkoihin. Rawlsin mukaan erilaisten etuuksien epätasainen jakautuminen on oikeutettua silloin, kun siitä hyötyvät kaikki. Lainsäädännöllä ja muilla valtiollisilla interventioilla on mahdollista saavuttaa tasa-arvo riippumatta siitä, millaisia eriarvoisuuden muotoja ihmisten kesken esiintyy. Egalitaarisessa yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevien positiivinen erityiskohtelu on siten oikeutettua.

1.5 Raportin rakenne

Luvussa 2 tarkastellaan korkeakoulutuksen tasa-arvon kehitystä Suomessa vuodesta 1990 vuoteen 2019. Sosiaalista, alueellista, kielellistä ja sukupuolten tasa-arvoa käsitellään kutakin omilla luvuillaan. Luku 3 keskittyy korkeakoulutukseen hakemiseen ja pääsyyn nykyisin. Luvussa 4 tarkastellaan siirtymää korkeakouluista työelämään: korkeakoulutettujen työllistymistä 1990–2019 ja eri korkeakoulusektoreilta valmistuneiden asemoitumista työmarkkinoilla. Luku 5 vetää yhteen sen, mitä edeltävien lukujen perusteella voimme sanoa suomalaisen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteesta tällä hetkellä. Luvut 2–5 on kirjoittanut Hanna Nori.

Luvussa 6 tarkastellaan korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilannetta kansainvälisesti. Suomen tilannetta suhteutetaan korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilaan ja trendiin OECD- ja EU-maiden tasolla yleisesti sekä verrataan Ruotsin,

Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskunnan tilanteisiin. Luvun 6 ovat kirjoittaneet Anu Lyytinen ja Jussi Kivistö.

Luvuissa 7, 8 ja 9 tarkastellaan korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa verrokkimaissa: Ruotsissa (luku 7), Irlannissa (luku 8) ja UK:ssa (luku 9). Jokaisen luvun lopussa on yhteenveto kunkin maan keskeisistä saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista. Luvussa 10 on esitetty tiivistelmät verrokkimaatarkastelusta. Lukujen 7–10 kirjoittamisesta ovat vastanneet Henna Juusola ja Vuokko Kohtamäki.

Luvussa 11 annetaan verrokkimaatuliaiset Suomeen eli pohditaan lähemmin sitä, miten verrokkimaiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämispolitiikat ja -keinot soveltuvat maahamme. Luvun 11 on kirjoittanut Vuokko Kohtamäki.

2 Korkeakoulutuksen tasa-arvokehitys Suomessa 1990–2019

Tässä luvussa tarkastelemme korkeakoulutuksen sosiaalisen, alueellisen, kielellisen sekä sukupuolten tasa-arvoa Suomessa ja selvitämme, miten se on muuttunut 30 vuoden ajanjaksolla (1990–2019). Tämä luku pohjautuu pääasiassa aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja tilastoihin. Hyödynnämme myös kahta Tilastokeskuksen kokoamaa rekisteriaineistoa: vuonna 2014 yliopistoihin hakeneita koskevaa otosaineistoa (50 %) ja vuonna 2016 korkeakoulujen yhteishaussa yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin hakeneita koskevaa kokonaisaineistoa (sisältää tiedot myös hakijoiden yo-kirjoitusten tuloksista).

2.1 Sosiaalinen tasa-arvo

Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen yliopistokoulutus on käynyt läpi monenlaisia uudistuksia. Yliopistolaitoksen alueellinen laajentaminen ja sisäänottomäärien kasvattaminen olivat keskeisiä tavoitteita erityisesti 1960- ja -70-luvuilla, jolloin uudistusten lähtökohtana oli nimenomaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon parantaminen. Koulutus- ja yliopistopolitiikan painotukset muuttuivat kuitenkin selvästi 1990-luvulta lähtien. Tasa-arvo säilyi edelleen tavoitteena virallisissa linjausasiakirjoissa, mutta painopiste siirtyi liike-elämästä tuttuun toimintamallien suuntaan. (Nevala & Nori 2017.)

1990-luvulle ajoittui yksi suurimmista rakenteellisista muutoksista korkeakoulujärjestelmässä, kun yliopistojen rinnalle perustettiin ammattikorkeakouluja. Näin korkeakoulutus oli entistä laajemman joukon saavutettavissa. Vaikka yleinen saavutettavuus parani, korkeakoulujärjestelmän sisälle oli muodostunut eliittiyliopistolle tyypillisiä saarekkeita eli tieteenaloja ja koulutusohjelmia, joihin hakeutuvat tulivat muita korkeammista sosiaalisista taustoista (Nevala & Nori 2017). Yliopistoon päätyvät ovat pääsääntöisesti ammattikorkeakouluun pyrkineitä korkeammin koulutetuista perheistä, eikä ammattikorkeakoulujen sisäinen eli alojen välinen eriytyminen perhetaustan mukaan ole yhtä selvää kuin yliopistoissa (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Ammattikorkeakouluun valikoitumisesta on tehty myös huomattavasti niukemmin tutkimuksia kuin yliopistoihin valikoitumisesta.

Koulutussiirtymät yliopistoon ja ammattikorkeakouluun toimivat eri tavoin. Keskitäsoa paremmin pärjäävät nuoret siirtyvät useimmiten yliopistoon, jos heidän vanhemmiltaan on korkea-asteen koulutus, ja ammattikorkeakouluun, jos vanhempien koulutustaso

on perus- tai toiselta asteelta. Ne korkea-asteen koulutuksen saaneiden vanhempien lapset, joiden koulumenestys on korkeintaan keskitasoa, päätyvät taas suurella todennäköisyydellä ammattikorkeakouluihin. Kokonaan korkeakoulutuksen ulkopuolelle taas todennäköisimmin jäävät ne nuoret, joiden koulumenestys on keskitasoa heikompi ja joiden vanhemmilla ei ole korkea-asteen koulutusta. (Heiskala 2018; Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2020.)

Tarkastelemme ensin yliopistoihin valikoitumista sosiaalisen taustan mukaan, koska siitä on saatavilla tutkimuksia huomattavasti enemmän ja pidemmältä aikaväliltä kuin ammattikorkeakouluihin valikoitumisesta. Seuraavassa taulukossa on esitetty jälkeläisen osallisuuskerroin yliopisto-opinnoissa vanhempien sosioekonomisen aseman mukaan vuosina 1990, 2000, 2005 ja 2010. Osallisuuskerroin 1 tarkoittaa tilannetta, jossa opiskelijoiden osuus vastaa ryhmän väestöosuutta. Alle yhden jäävä osuus kuvaa siten ryhmän aliedustusta ja yli yhden menevä osuus yliedustusta.

Taulukko 2. Jälkeläisen osallisuuskerroin yliopisto-opinnoissa vanhempien sosioekonomisen aseman mukaan 1990–2010 (Nevala & Nori 2017)

Vuosi	Ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät	Alemmat toimihenkilöt ja pienyrittäjät	Työntekijät (ammattitaitoiset ja muut)	Maatalousväestö (yrittäjät ja työntekijät)	Muut
1990	1.93	0.63	0.50	0.87	1.30
2000	1.78	0.66	0.57	1.29	1.08
2005	1.80	0.54	0.62	1.14	1.08
2010	1.69	0.53	0.63	1.21	1.12

Vuosien 1990 ja 2010 välisenä aikana toimihenkilöiden osallisuuskertoimet ovat laskeneet, työntekijöiden ja maatalousväestön taas kasvaneet. Maatalousväestön osuudessa tapahtui suuri muutos 1990-luvun loppupuolella. Selitys tähän on todennäköisesti Suomen liittyminen Euroopan unioniin vuonna 1995. Pienet peltoviljelykset kävivät kannattamattomaksi, ja suuresta maatalouden murroksesta selviytyivät ne, joilla oli riittävästä erilaisia pääomia. Nämä pääomat, jotka perinteisesti on liitetty keskiluokkaan (taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat; ks. Bourdieu 1986), heijastuivat todennäköisesti edelleen jälkeläisten hyvään menestymiseen opiskelijavalinnoissa. Esimerkiksi vuonna 2003 maanviljelijäperheestä tulevat pääsivät kaikkein todennäköisimmin opiskelemaan, kun muut taustatekijät oli vakioitu (Nori 2011, 122).

Vuonna 2010 ylempien toimihenkilöperheiden jälkeläiset olivat kuitenkin edelleen yli-edustettuina uusien opiskelijoiden joukossa. Sen sijaan alempien toimihenkilöiden lasten osallistuminen korkeakoulutukseen oli vaihtunut yliedustuksesta aliedustukseksi. Nevala ja Nori (2017, 343) puhuvatkin uudenlaisen osallisuuden jakolinjan syntymisestä toimihenkilöluokkien välille. Sitä vastoin työväestön jälkikasvun osallisuuskerroin on muuttunut vain vähän, joskin heidän osuutensa on ollut hienoisessa kasvusuunnassa.

Taulukko 2 siis osoittaa, että vuoteen 2010 tultaessa uusien yliopisto-opiskelijoiden perhetaustojen väliset erot ovat tasoittuneet huomattavasti. Tästä huolimatta ääripäiden erot ovat edelleen selvät: ylempien toimihenkilöiden jälkeläisiä oli uusissa opiskelijoissa yli kolme kertaa enemmän kuin alempien toimihenkilöiden lapsia. Lukumääräisesti tarkasteluna kaikista ryhmistä lähtöisin olleiden opiskelijoiden määrä on lisääntynyt. Esimerkiksi työväestön jälkeläisten määrä oli 2000-luvulla noin kolmanneksen suurempi kuin 1980-luvulla. Tämä ei ole silti nostanut vastaavassa määrin kyseisen ryhmän osallisuuskerrointa, koska muissakin ryhmissä muutos on ollut samanlainen. Joka tapauksessa esimerkiksi opintotukijärjestelmän rakentaminen ja laajentaminen osui ajallisesti yhteen yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan tasoittumisen kanssa. Edullinen opintotuki paransi siis epäilemättä alemmista sosioekonomisista ryhmistä lähteneiden nuorten mahdollisuuksia opiskella yliopistossa. (Nevala & Nori 2017.)

Seuraavassa taulukossa on esitetty vuoden 2016 korkeakoulujen yhteishaussa (sekä yo että amk) hakeneiden ja hyväksytyjen perhetausta sekä hyväksymisprosentit. (Koska aineisto sisältää tiedot hakukohteittain, hyväksymisprosentit ovat matalammat kuin hakeneiden henkilöiden hyväksymisprosentit.)

Taulukko 3. Vuonna 2016 korkeakouluihin hakeneiden ja hyväksytyjen vanhempien koulutus ja sosioekonominen asema sekä hyväksymisprosentit

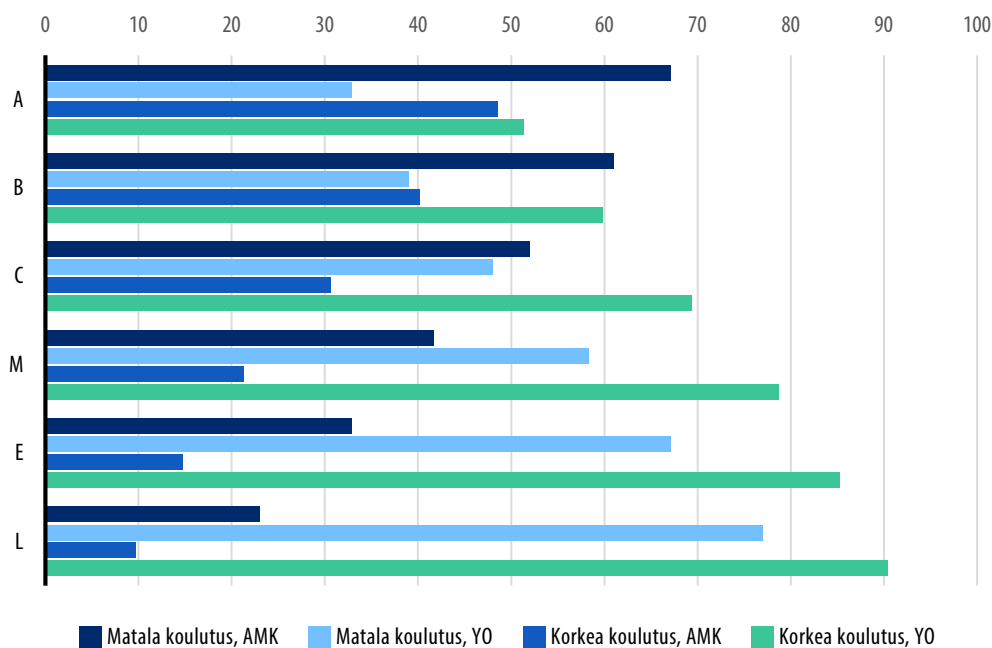
	Hakeneet (%)		Hyväksytyt (%)		Hyväksymisprosentti	
	amk	yo	amk	yo	amk	yo
Korkeakoulusektori						
perusaste/tuntem.	36,3	26,8	33,0	28,4	ei tietoa	
toinen aste	33,6	27,3	33,2	24,5	9,6	11,1
erik.ammattikoulutus	1,2	1,0	1,2	0,8	9,2	9,6
Isän koulutus						
alin korkea-aste	13,3	14,8	14,3	14,0	10,5	11,8
alempi kk-aste	7,7	10,0	8,9	9,9	11,3	12,2
ylempi kk-aste	7,0	17,1	8,2	19,1	11,4	13,9
tutkijakoulutusaste	1,0	3,0	1,2	3,4	11,8	14,2
perusaste/tuntem.	25,4	17,5	21,7	20,0	ei tietoa	
toinen aste	34,0	26,0	33,6	22,8	9,6	10,9
erik.ammattikoulutus	1,2	0,9	1,1	0,7	8,8	10,0
Äidin koulutus						
alin korkea-aste	21,4	23,4	22,9	22,5	10,4	11,9
alempi kk-aste	8,6	10,6	9,6	10,0	10,8	11,8
ylempi kk-aste	8,8	19,6	10,3	21,5	11,5	13,6
tutkijakoulutusaste	0,7	2,2	0,8	2,4	11,9	14,0
Isän sosio-ekonominen asema						
yrittäjä	2,7	2,4	3,3	2,7	12,4	13,4
maatalousyrittäjä	11,1	11,1	10,5	10,6	9,5	11,4
ylempi toimihlö	16,2	27,9	17,4	30,1	10,8	12,9
alempi toimihlö	14,5	13,4	13,4	13,0	9,3	11,6
työntekijä	21,5	14,4	18,9	12,5	8,8	10,4
työtön	8,7	7,0	7,8	6,1	9,0	10,4
muu	25,4	23,7	28,7	24,9	11,3	12,5
Äidin sosio-ekonominen asema						
yrittäjä	1,2	1,0	1,5	1,2	12,4	13,7
maatalousyrittäjä	5,3	6,1	5,3	6,2	9,9	12,0
ylempi toimihlö	15,9	27,2	17,0	30,2	10,7	13,2
alempi toimihlö	40,0	34,1	37,9	31,8	9,5	11,1
työntekijä	9,9	6,2	8,5	5,3	8,6	10,3
työtön	7,8	6,4	6,9	5,3	8,8	9,8
muu	19,9	18,9	23,0	20,0	11,6	12,6

Taulukosta 3 näkyy ensinnäkin se, että yliopistoon hakeudutaan huomattavasti koulutetummista perhetaustoista kuin ammattikorkeakouluun. Yliopistoon hakeneiden vanhemmista noin viidenneksellä oli vähintään ylempi korkeakoulututkinto, ammattikorkeakouluun hakeneista vain vajaalla kymmenesosalla oli yhtä koulutetut vanhemmat. Ammattikorkeakoulutukseen hakeneiden tausta vastaakin enemmän väestön keskimääräistä koulutusastetta, sillä koko väestössä 45-vuotiaista ja sitä vanhemmista ylemmän korkeakoulututkinnon oli vuonna 2015 suorittanut vain yhdeksän prosenttia (Tilastokeskus 2016). Korkeakoulusektoreiden väliset erot ovat selvät myös vanhempien sosioekonomisen aseman osalta: ylempien toimihenkilöiden osuuksissa on yli kymmenen prosenttiyksikön ero. Sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun tulivat muita useammin hyväksytyiksi korkeasti koulutettujen, ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien jälkeläiset. Työntekijävanhempien ja työttömien lasten hyväksymisprosentit olivat kaikkien matalimmat.

Korkeakoulusektorit eroavat myös vanhempien tulojen osalta, sillä ammattikorkeakouluun hakeneiden vanhempien mediaanitulot olivat selvästi matalammat kuin yliopistoon hakeneiden. Vuonna 2016 amk-opintoihin hakeneiden isien ansiotulojen mediaani oli noin 36 600 euroa, äitien 30 700 euroa. Yliopistoihin hakeneiden isien mediaanitulot olivat 42 600 euroa ja äitien 33 900 euroa. Koko väestössä vuositulojen mediaani oli vuonna 2014 naisilla 24 300, miehillä 32 700 euroa (Tilastokeskus 2020a). Kiinnostavaa on se, että yliopistojen valinnoissa hyvätuloisten jälkeläiset menestyivät paremmin, mutta ammattikorkeakouluissa vanhempien tulotasossa ei ollut eroja hakeneiden ja sisään päässeiden välillä.

Kuviossa 1 on vertailtu matalasti ja korkeasti koulutettujen vanhempien jälkeläisten hakeutumista eri korkeakoulusektoreille yo-kokeen arvosanan mukaan. Yo-kokeen yleisarvosana ja perhetausta vaikuttavat korkeakoulusektorin valintaan seuraavaan tapaan: **Mikäli vanhemmat ovat suorittaneet vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon, jälkeläinen pyrkii yliopistoon todennäköisemmin kuin ammattikorkeakouluun yo-kokeen yleisarvosanasta riippumatta.** Jos vanhemmat ovat suorittaneet korkeintaan keskiasteen tutkinnon, heidän lapsensa hakeutuu yliopistoon todennäköisemmin kuin ammattikorkeakouluun vasta silloin, jos kirjoitusten yleisarvosana on vähintään M. C:n paperit saaneista, akateemisten vanhempien lapsista yliopistoa preferoi lähes 70 prosenttia, ja ammattikorkeakoulua vain 30 prosenttia. M:n paperit kirjoittaneet, korkeasti koulutettujen vanhempien lapset preferoivat yliopistoa useammin kuin L:n paperit kirjoittaneet, matalasti koulutettujen vanhempien jälkeläiset. Perhetaustalla on siten selvä, koulumenestyksestä riippumaton vaikutuksena korkeakoulusektorin valintaan.

Kuvio 1. Vanhempien koulutustaso, koulutussektorille hakeneiden osuus (%) ja yo-kokeen yleisarvosana (matala koulutus = keskiasteen tutkinto, korkea koulutus = ylempi kk-tutkinto)



Seuraavaksi tarkastelemme logistisen regressioanalyysin⁴ avulla, mitkä perhetaustaan liittyvät tekijät olivat yhteydessä yliopistoon pääsyyn vuosina 2003 ja 2014. Vuoden 2003 aineisto ei sisältänyt tietoa äidin koulutuksesta tai asemasta, eikä kummankaan vanhemman tulotietoja, kun taas vuoden 2014 aineisto sisälsi tiedot kummankin vanhemman koulutustasosta, sosioekonomisesta asemasta ja tuloista. Voimme siis tehdä vertailuja vain isän koulutuksen ja aseman osalta. Taulukossa 4 on esitetty logistisen regressioanalyysin tulokset hakijan isän koulutustason yhteydestä opiskelemaan pääsyyn vuosina 2003 ja 2014.

⁴ Logistinen regressioanalyysi tuottaa $\text{Exp}(B)$ -suureen (= odds ratio), joka kuvaa kulloisenkin ryhmän "riskiä" (esim. opiskelemaan pääsy) verrattuna referenssiluokkaan. Analyysiä on hyödynnetty paljon mm. lääketieteellisissä tutkimuksissa, kun halutaan ennustaa esim. sairastumisen riskiä. Tietyin varauksin menetelmä on käyttökelpoinen myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa.

Taulukko 4. Isän koulutustason yhteys yliopistoon opiskelemaan pääsyyn 2003 ja 2014 (Nevala & Nori)

	2003			2014		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Isän koulutusaste						
Perusaste	1			-		
Keskiaste	1,06	0,97–1,16	0,205	1		
Alin korkea-aste	1,16	1,05–1,29	0,004	1,08	1,00–1,16	0,045
Alempi kk-aste	1,19	1,06–1,35	0,004	1,18	1,09–1,27	0,001
Ylempi kk-aste	1,36	1,21–1,54	0,000	1,29	1,20–1,38	0,001
Tutkijakoulutus	1,80	1,51–2,15	0,000	1,26	1,12–1,42	0,001

Vuoden 2014 aineistossa matalin koulutusaste oli keskiaste, joten se oli referenssiluokkana kyseisessä aineistossa, vuoden 2003 aineistossa referenssiluokkana oli perusaste. Kumpanakin ajankohtana perusasetelma on samanlainen: hakija pääsee sitä varmemmin opiskelemaan, mitä korkeampi koulutus hänen isällään on. Näyttää kuitenkin siltä, että isän koulutuksen vaikutus jälkeläisen opiskelemaan pääsyssä on heikentynyt vertailuvuosien aikana. Vuonna 2003 korkeimmin koulutettujen isien jälkeläisten sisäänpääsyn mahdollisuudet matalimmin koulutettujen isien lapsiin verrattuna olivat 1,8-kertaiset, mutta vuonna enää vajaa 1,3-kertaiset (perus- ja keskiasteen koulutuksissa ei ollut juuri eroa, joten eri referenssiluokat vuosina 2003 ja 2014 eivät muuta tilannetta).

Koska vuoden 2003 aineistossa ei ollut äidin koulutusastetta kuvaavaa muuttujaa, tarkastelemme taulukossa 5 pelkästään vuoden 2014 hakijoita.

Taulukko 5. Äidin koulutustason yhteys yliopistoon opiskelemaan pääsyyn 2014 (Nevala & Nori 2017)

Äidin koulutusaste	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Keskiaste	1		
Alin korkea-aste	1,04	0,97–1,12	0,242
Alempi kk-aste	1,04	0,95–1,13	0,425
Ylempi kk-aste	1,33	1,23–1,45	0,001
Tutkijakoulutus	1,56	1,34–1,81	0,001

Alimman korkea-asteen ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lasten sisäänpääsyn mahdollisuudet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi matalammin koulutettujen äitien jälkikasvun sisäänpääsymahdollisuuksista. Sen sijaan äidin korkea koulutus paransi selvästi mahdollisuuksia päästä opiskelemaan, vieläpä selvemmin kuin isän

korkea koulutus. Tutkijakoulutettujen äitien jälkeläisten sisään pääsyn mahdollisuudet olivat 1,6-kertaiset keskiasteen tutkinnon suorittaneiden äitien lapsiin nähden. Tämän tulos vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseen tuloksen äidin koulutuksen suuremmasta merkityksestä lapsen kouluttautumisessa (ks. esim. Myrskylä 2009; Rinne 2014).

Vuoden 2003 aineisto sisälsi tiedot vain isän sosioekonomisesta asemasta, vuoden 2014 aineistossa oli saatavilla sekä isän että äidin sosioekonominen asema. Logistisen regressioanalyysin mukaan kummankaan vanhemman sosioekonominen asema ei vuonna 2014 ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä jälkeläisen opiskelemaan pääsyyn. Tämä viittaa siihen aiemmin todettuun seikkaan, että vanhempien koulutustaso on se tekijä, joka selittää erot opiskelemaan pääsystä. Taulukossa 6 on esitetty isän sosioekonomisen aseman yhteys opiskelemaan pääsyyn vuonna 2003.

Taulukko 6. Isän sosioekonomisen asema yhteys yliopistoon opiskelemaan pääsyyn 2003 (Nori 2011, 122)

Isän sosioekon. asema	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Työtön	1		
Maanviljelijä	1,53	1,26–1,86	0,000
Ylempi toimihlö	1,23	1,05–1,44	0,011
Yrittäjä	1,23	1,04–1,45	0,017
Alempi toimihlö	1,19	1,01–1,39	0,033
Työntekijä	1,16	0,99–1,36	0,066
Eläkeläinen	1,25	1,06–1,49	0,010
Muu	1,19	0,94–1,51	0,140

Kaikkein heikoimmat mahdollisuudet yliopistoon pääsyyn olivat siis työttömien jälkeläisillä. Heihin verrattuna maanviljelijäperheestä lähtöisin olevien mahdollisuudet opiskelemaan pääsyyn olivat korkeimmat, noin puolitoistakertaiset. Sama ilmiö oli nähtävissä jo taulukossa 2, jossa vertailtiin osallisuuskertoimia eri vuosikymmeninä. Toiseksi parhaimmat mahdollisuudet päästä opiskelemaan olivat eläkeläis- ja yrittäjäisien sekä ylempien toimihenkilöisien jälkeläisillä: runsaat 1,2-kertaiset työttömien lapsiin verrattuna.

Edellä olemme tarkastelleet vain yliopistoon pääsyä ja käytössämme ovat olleet sellaiset aineistot, joista puuttuvat tiedot hakijoiden ylioppilaskoemenestyksestä. Seuraavaksi teemme logistisen regressioanalyysin vuoden 2016 yhteishakuaineistolle siten, että yliopistoon ja ammattikorkeakouluun hakeneiden opiskelemaan pääsyä tarkastellaan erikseen. Selittäväksi muuttujaksi otamme mukaan myös yo-koemenestyksen, jotta näemme perhetaustan itsenäisen merkityksen valinnoissa. Tulokset ovat odotetut: mitä paremmin

ylioppilaskokeessa pärjää, sitä todennäköisempää on opiskelemaan pääsy (taulukko 7). Yliopistoon pääsyssä yo-kokeen yleisarvosana painaa enemmän kuin amk-opintoihin pääsyssä. Laudaturin yleisarvosanaksi saaneiden sisäänpääsymahdollisuudet olivat yli kolminkertaiset yliopistoissa ja miltei kaksinkertaiset ammattikorkeakouluissa approbaturin yleisarvosanaksi saaneisiin verrattuna.

Taulukko 7. Ylioppilaskokeen yleisarvosanan yhteys korkeakouluihin opiskelemaan pääsyyn 2016

Yo-kokeen arvosana	yo			amk		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
A	1			1		
B	1,22	1,13–1,32	0,000	1,18	1,11–1,26	0,000
C	1,53	1,42–1,65	0,000	1,43	1,35–1,52	0,000
M	1,92	1,79–2,07	0,000	1,55	1,45–1,65	0,000
E	2,36	2,18–2,54	0,000	1,71	1,58–1,84	0,000
L	3,06	2,81–3,33	0,000	1,86	1,63–2,13	0,000

Seuraavissa taulukoissa on kuvattu logistisen regressioanalyysin tulos, kun yo-koemenestys on mukana selittävänä tekijänä. Taulukoista 8 ja 9 nähdään, että vanhempien koulutustason yhteys opiskelemaan pääsyyn on melko vähäinen, korkeimmillaankin vain kymmenen prosentin luokkaa. Lisäksi yhteys on heikompi ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa. Mikäli yo-koemenestystä kuvaava muuttuja jätetään analyysistä pois, vanhempien koulutustason OR-luku nousee hieman korkeammaksi: tällöin keskiasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsiin verrattuna parhaiten pärjäsivät ylemmän kk-tutkinnon suorittaneiden isien (OR = 1,15) ja äitien (OR = 1,17) jälkeläiset. Joka tapauksessa siis näyttää siltä, että perhetaustan merkitys opiskelemaan pääsyssä on 2000-luvun alkuvuosiin verrattuna vähentynyt.

Taulukko 8. Isän koulutustason yhteys korkeakouluihin opiskelemaan pääsyyn 2016

Isän koulutusaste	yo			amk		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Keskiaste	1			1		
Alin korkea-aste	1,06	1,01–1,10	0,016	0,99	0,94–1,04	0,710
Alempi kk-aste	1,05	1,00–1,11	0,046	1,08	1,02–1,15	0,013
Ylempi kk-aste	1,09	1,04–1,16	0,000	0,98	0,91–1,05	0,507
Tutkijakoulutus	0,99	0,92–1,08	0,867	0,99	0,87–1,14	0,931

Taulukko 9. Äidin koulutustason yhteys korkeakouluihin opiskelemaan pääsyyn 2016

Äidin koulutusaste	yo			amk		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Keskiaste	1			1		
Alin korkea-aste	1,06	1,02–1,11	0,007	1,01	0,96–1,05	0,843
Alempi kk-aste	1,05	0,99–1,10	0,093	1,11	1,04–1,18	0,001
Ylempi kk-aste	1,10	1,05–1,16	0,000	1,09	1,02–1,17	0,014
Tutkijakoulutus	1,09	0,99–1,19	0,098	0,95	0,80–1,14	0,575

Isän sosioekonomisen aseman yhteys yliopistoihin tai ammattikorkeakouluihin pääsyyn vuonna 2016 ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Myöskään äidin sosioekonominen asema ei ollut yhteydessä ammattikorkeakouluun valikoitumiseen. Sen sijaan äidin asemalla oli yhteys yliopistoon pääsyyn (ks. taulukko 10) siten, että työttömiin äiteihin verrattuna parhaiten opiskelijavalinnoissa pärjäsivät yrittäjien, maatalousyrittäjien sekä ylempien toimihenkilöiden lapset, joiden sisäänpääsyn mahdollisuudet olivat noin 20 prosenttia paremmat kuin työttömien jälkeläisten. Mikäli yo-kokeen arvosana jätetään analyysin ulkopuolelle, tilanne ei juuri muutu.

Taulukko 10. Äidin sosioekonomisen aseman yhteys yliopistoon opiskelemaan pääsyyn 2016

yo

Äidin sosioekon. asema	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
työtön	1		
yrittäjä	1,19	1,01–1,40	0,039
maatalousyrittäjä	1,19	1,09–1,30	0,000
ylempi toimihlö	1,19	1,10–1,28	0,000
alempi toimihlö	1,14	1,06–1,22	0,001
työntekijä	1,15	1,04–1,26	0,005
muu	1,11	1,02–1,21	0,015

Logistisen regressioanalyysin mukaan vanhempien tulotaso ei ollut tilastollisesti merkitsevä selittäjä opiskelemaan pääsystä, vaikka opiskelemaan hyväksytyjen vanhempien tulotaso olikin korkeampi, kuten edellä todettiin. Toisaalta perheen taloudellisella tilanteella on kuitenkin merkitystä aiemmin koulutusuralla. Esimerkiksi lukion oppikirjat saatavat maksaa tuhansia euroja, minkä lisäksi tulevat muut kustannukset. Myös valmennuskurssit ovat maksullisia, ja erityisesti niin sanotuilla hakupainealoilla kurssien hinnat voivat nousta esteeksi vähävaraisesta kodista tulevalle nuorelle (Kosunen, Haltia & Jokila 2015).

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan mitata eri tavoin, ja osin tästä syystä tutkimustulokset ovat ristiriitaiset. Hannu Karhunen ja Roope Uusitalo (2017) ovat hyödynneet järjestyskorrelaatiokertoimia mitatessaan koulutuksen periytyvyyttä eri aikoina. He tulevat tutkimuksessaan siihen johtopäätökseen, että vanhempien taustan (koulutus ja tulot) vaikutus lasten yliopistokoulutukseen hakeutumiseen on pysynyt vakaana, ehkä jopa hieman vahvistunut viimeisten 50 vuoden aikana. Juho Härkönen ja Outi Sirniö (2020) tutkivat vanhempien ja lasten koulutustasojen yhteyttä Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen ja ns. unidiff-kertoimen avulla. He tulivat Karhusen ja Uusitalon tapaan siihen tulokseen, että perhetaustan yhteys kouluttautumiseen on kasvanut viime aikoina. Härkösen ja Sirniön mukaan siirtymä peruskoulusta lukioon selittää suurimman osan eriytymiskehityksestä, ja siirtymä lukiosta yliopistoon selittää toiseksi eniten koulutuksen eriarvoisuudesta. Tosin tässä jälkimmäisessä nivelvaiheessa ei ole tapahtunut yhtä selvää ajallista muutosta (Härkönen & Sirniö 2020).

Tasa-arvokehityksen suunnan arvioiminen on hankalaa, sillä väestön koulutustasossa tapahtuu usein suuria muutoksia eri ajankohtina. Tässä raportissa hyödynnettyjen valikointitutkimusten aineistot kuvaavat yliopistoon hakeneita ja heidän vanhempiansa taustatietoja; vertailua ei siten tehdä suoraan koko väestöön, vaan rajatumpaan joukkoon.

Kootusti eri tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta seuraavaa: 1) korkeasti koulutetuista perheistä tulevat hakevat todennäköisemmin yliopistoon kuin ammatikorkeakouluun koulumenestyksestä riippumatta, 2) perhetaustan merkitys korkeakoulutukseen hakeutumisessa on viime vuosina kasvanut; merkittävin nivelvaihe on peruskoulun päättövaiheessa, sekä 3) opiskelemaan pääsyssä perhetaustalla on melko vähän itsenäistä vaikutusta.

Vaikka perhetaustojen mukaiset erot ovat yliopistoon pääsyssä pienentyneet, eri koulutusaloille hakeneiden ja hyväksytyjen taustojen väliset erot ovat edelleen varsin selvät. Kuten Sakari Ahola väitöskirjassaan vuodelta 1995 toteaa, koulutuksen laajentuminen ja elinkeinorakenteen toimihenkilöistymisen eivät ole muuttaneet yliopistolaitoksen sisäisiä jakolinjoja. Taulukossa 11 on esitetty tieteenalojen sijoitus sen mukaan, kuinka suuri osuus 20–24-vuotiaiden yliopisto-opiskelijoiden (vuodet 1985 ja 1990) tai saman ikäisten opiskelemaan hyväksytyjen (vuodet 2003 ja 2014) isistä on suorittanut korkea-asteen tutkinnon. Tässä yhteydessä ei ole tarkoituksenmukaista esittää prosenttiosuuksia, sillä väestön koulutustaso on noussut huomattavasti tarkasteltavana ajanjaksona. Lisäksi vuoden 2014 aineistossa koulutusasteen luokitus poikkeaa aiemmista ajankohdista.

Taulukko 11. Tieteenalojen sijoitus 20–24-vuotiaiden yliopisto-opiskelijoiden (1985 ja 1990, ks. Kivinen & Rinne 1995, 101) ja opiskelemaan hyväksytyjen (2003 ja 2014) isän koulutusasteen mukaan

Tieteenala	Sijoitus isän koulutusasteen mukaan (= korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus)			
	1985 (1–10)	1990 (1–10)	2003 (1–13)	2014 (1–18)
Lääketieteellinen	1	1	4 ¹	1
Kauppatieteellinen	-	-	2	2
Oikeustieteellinen	2	2	1	3
Teknillinen	6 ²	6 ²	3	4
Psykologia	-	-	-	5
Taideala	-	-	6	6
Eläinlääketieteellinen	-	-	12	7
Luonnontieteellinen	9	9	5	8
Terveystieteellinen	-	-	-	9
Sotatieteellinen	-	-	-	10
Yhteiskuntatieteellinen	5	5	8	11
Hammaslääketiet.	-	-	-	12
Liikuntatieteellinen	3	3	-	13
Teologinen	4	4	10	14
Maatalous-metsätiet.	7	7	7	15
Farmasia	-	-	13	16
Humanistinen	8	8	9	17
Kasvatustieteellinen	10	10	11	18

¹ Vuoden 2003 aineistossa lääketiede sisälsi myös liikuntatieteen.

² Mukana vain monialaiset yliopistot, eivät teknilliset korkeakoulut.

Vuosina 1985 ja 1990 tieteenalojen järjestys on ollut sama. Niin sanottuja statusaloja olivat lääketiede, oikeustiede ja – ehkä hieman yllättäen – liikuntatiede⁵. Matalan statuksen aloiksi luokitteivat taas kasvatustieteellinen, luonnontieteellinen ja humanistinen ala. 2000-luvun aineistoissa kohdejoukkona olivat 20–24-vuotiaat opiskelemaan hyväksytyt,

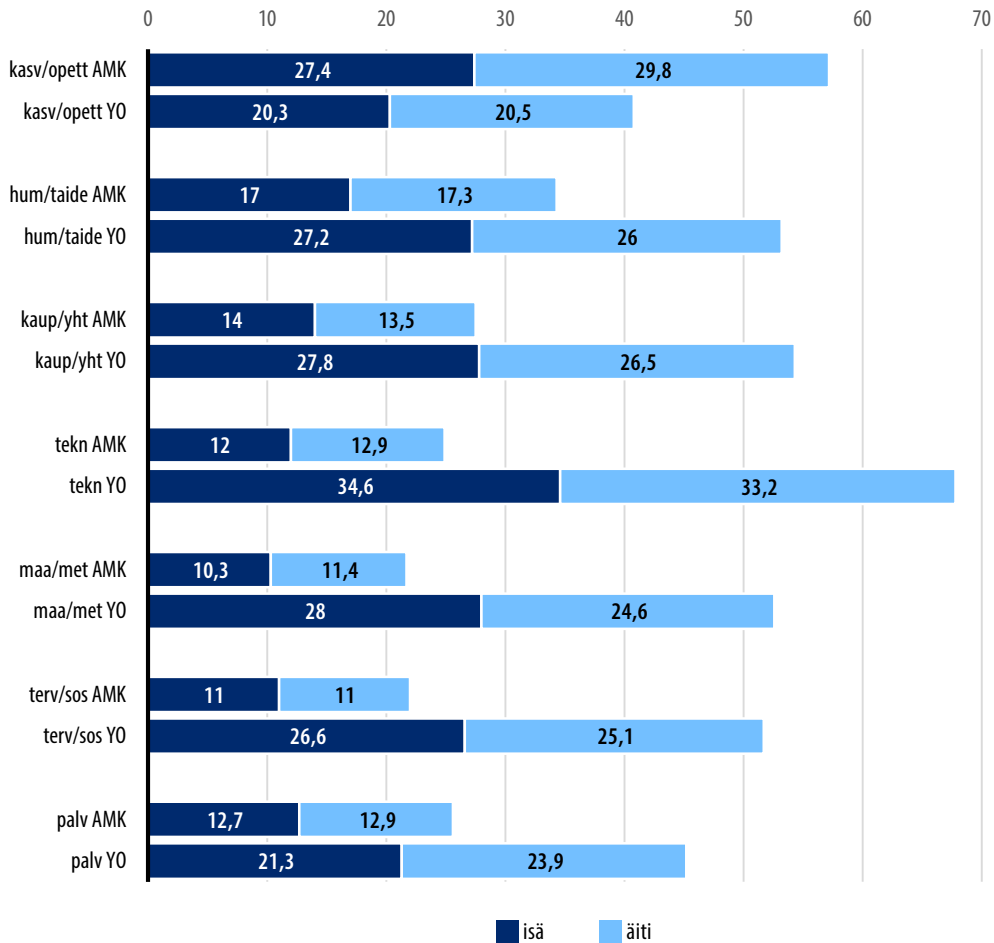
⁵ Liikunta-alan elitistisyys on tosin todennettu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Nevala 1999).

eivät opiskelijat, ja aloja oli enemmän. Vuonna 2003 ensimmäiselle sijalle ylsi oikeustiede, jonka jälkeen tulivat kauppatiede ja teknillinen ala. Lääketieteen sijoitus oli vasta neljäs, mutta osaselityksenä saattaa olla se, että lääketieteelliseen oli niputettu myös liikuntatieteelliseen ja terveystieteelliseen hyväksytyt opiskelijat. Perää pitivät farmasia, eläinlääketieteellinen (huom: ei vertailukelpoinen pienen hyväksytyjen määrän takia), kasvatustiede ja teologia. Rungas kymmenen vuotta myöhemmin lääketiede oli palannut ykköspaikalle, ja sitä seurasivat kauppatiede, oikeustiede ja teknillinen ala. Matalan statuksen aloiksi luokitteivat kasvatustiede, humanistiset tieteet, farmasia sekä maatalous-metsätieteellinen ala. Vuonna 1985 lääketieteen ja kasvatustieteen välinen statusero oli 15 prosenttiyksikköä (Kivinen & Rinne 1995), vuonna 2014 miltei sama, 16 prosenttiyksikköä.

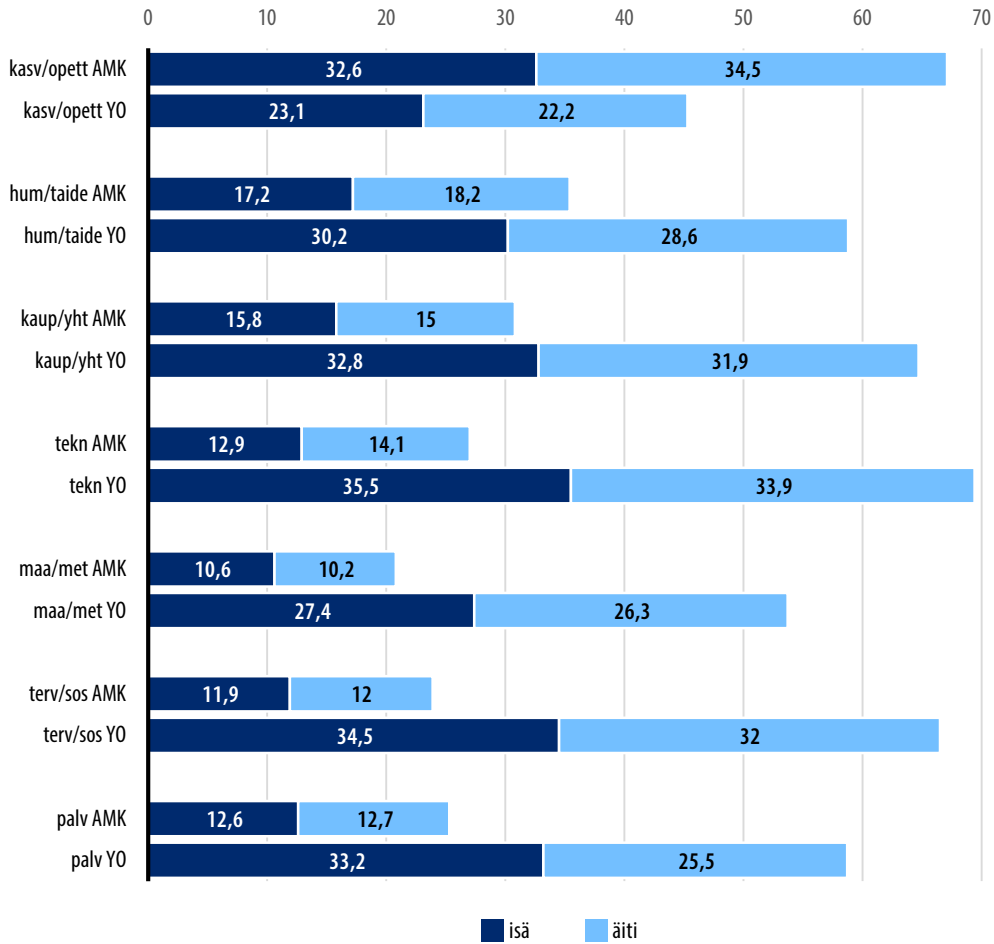
Tieteenalojen välillä on siis selviä eroja perhetaustan suhteen. Tieteenalojen välisissä statuseroissa ei ole myöskään tapahtunut juuri muutoksia 30 vuoden ajanjaksolla. Yleisen tasa-arvoistumiskehityksen vastapainoksi voi siis puhua myös koulutuserojen pysyvyydestä ja ylläpidetystä eriarvoisuudesta. Lucasin (2001) mukaan koulutuskenttä muotoutuu uudelleen kun koulutuksesta, tässä tapauksessa yliopistokoulutuksesta, tulee universaalista. Tällöin periaatteessa saman tasoiset koulutusväylät eriytyvät eriarvoistaviksi linjoiksi, joille valikoituu taustaltaan erilaisia opiskelijoita. Tämä on havaittavissa myös Suomessa ja todennettu useissa tutkimuksissa (Kivinen & Rinne 1995; Ahola 1995; Nevala 1999; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008; Nori 2011; Nevala & Nori 2017).

Seuraavissa kuvioissa on esitetty korkeakoulutettujen vanhempien osuus ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin hakeneissa (kuvio 2) ja hyväksytyissä (kuvio 3) koulutusaloittain 2016. Kasvatusala oli ainut ala, jossa ammattikorkeakouluihin hakeneiden ja hyväksytyjen vanhemmilla oli korkeampi koulutustaso kuin yliopistoihin hakeneiden ja hyväksytyjen vanhemmilla. Ammattikorkeakouluissa kasvatus- ja opetusalan tutkintoja aineistossa olivat musiikkipedagogi ja tanssinopettaja, yliopistoissa muun muassa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat. Molemmilla korkeakoulusektoreilla hyväksytyjen vanhemmat olivat pääsääntöisesti koulutetumpia kuin hakeneiden vanhemmat. Vain ammattikorkeakoulujen maa- ja metsätalouseläälle sekä palvelualoille sisään päässeiden vanhemmilla oli matalampi koulutus kuin hakeneilla. Sosiaalisesti erityisen valikoiva oli yliopistosektorin terveys- ja sosiaaliala, ja siellä erityisesti lääketieteen lisensiaatin koulutus. Vipusen (2020) tilastot osoittavat myös sen, vuonna 2016 opiskelunsa lääketieteellisessä aloittaneiden vanhempien koulutustausta oli korkeampi kuin vuonna 2009, ja huomattavasti korkeampi kuin millään muulla koulutusosalalla.

Kuvio 2. Korkeasti koulutettujen (suorittanut vähintään ylemmän kk-tutkinnon) vanhempien osuus ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hakeneilla koulutusaloittain

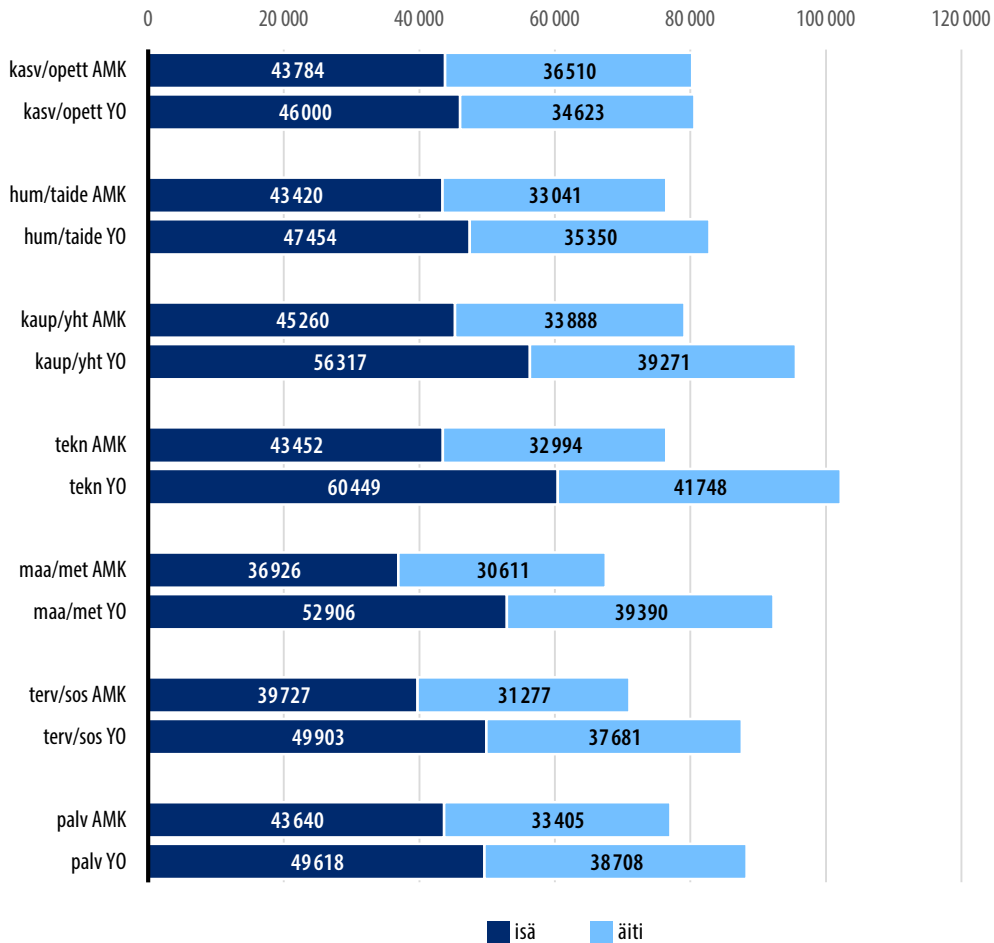


Kuvio 3. Korkeasti koulutettujen (suorittanut vähintään ylemmän kk-tutkinnon) vanhempien osuus ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hyväksytyillä koulutusaloittain

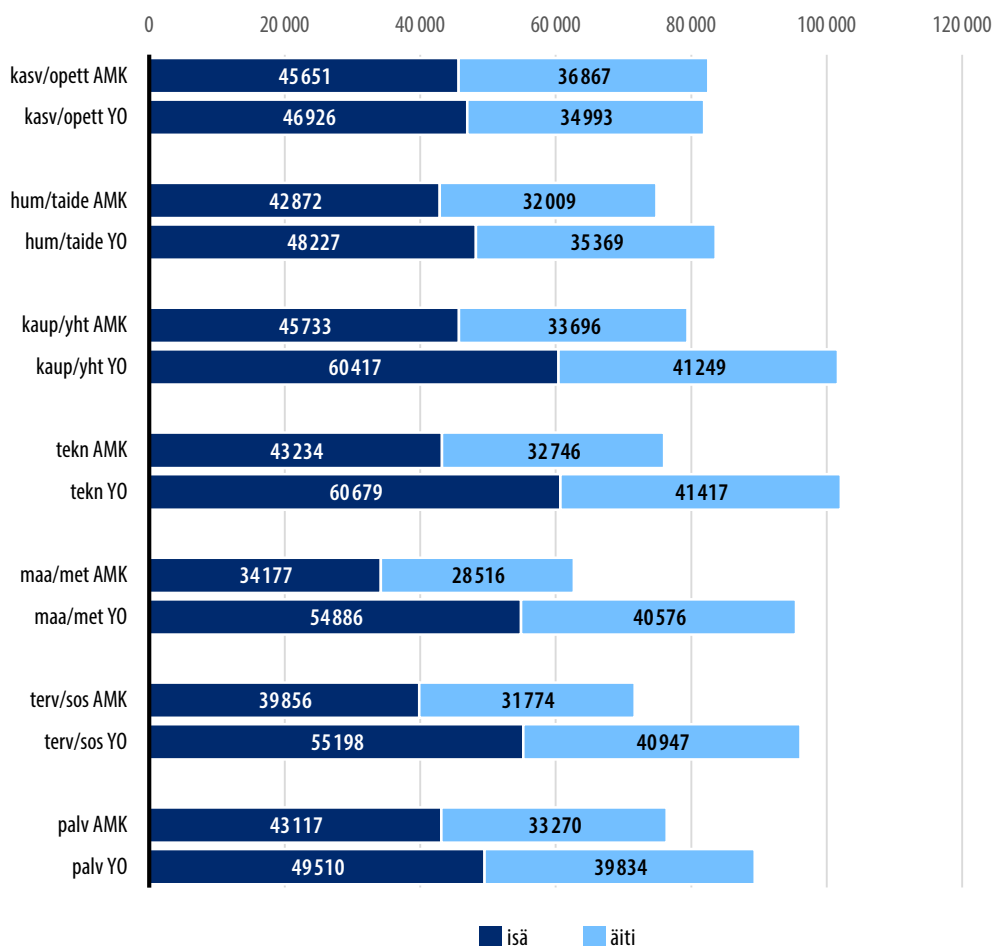


Jatketaan seuraavaksi samaan tapaan vanhempien tulotason vertailua koulutusaloittain (kuviot 4 ja 5).

Kuvio 4. Vanhempien vuosiansiotulojen keskiarvo ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hakeneilla koulutusaloittain



Kuvio 5. Vanhempien vuosiansiotulojen keskiarvo ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hyväksytyillä koulutusaloittain



Vanhempien keskimääräisiä tuloja kuvaavat pylväät ovat varsin samankaltaiset kuin koulutusastetta kuvaavat pylväät edellä. Yliopistosektorilla vanhempien tulotaso oli korkeampi, ja hyväksytyjen vanhempien tulot olivat korkeammat kuin hakeneilla, lukuun ottamatta ammattikorkeakoulujen humanistista ja taidealaa sekä maa- ja metsätalousalaa. Yliopistosektorin terveys- ja sosiaaliala (lääketiede) on tässäkin sosiaalisesti valikoivin. Kaikkein suurimmat tulot olivat kuitenkin yliopistojen teknillisille ja kaupallisilla aloille hyväksytyjen vanhemmilla.

Verrataan seuraavaksi muutamia suurimpia hakukohteita opiskelemaan päässeiden vanhempien tulojen ja koulutustason suhteen (taulukko 12). Kun otetaan huomioon sekä isän että äidin koulutustaso ja tulot, korkeimmista perhetaustoista tultiin vuonna 2016 lääkärikoulutukseen. Mikäli katsotaan vain isän koulutusta ja tuloja, ensimmäiselle sijalle menivät

tietotekniikan diplomi-insinöörikoulutukseen hyväksytyt. Taulukossa 12 olevista yliopiston hakukohteista selvästi vähiten koulutusta ja matalimmat tulot olivat terveystieteen opintoihin hyväksytyjen vanhemmilla.

Taulukko 12. Korkeakoulutettujen vanhempien osuudet ja vanhempien keskimääräiset vuosiansiotulot suurimpiin hakukohteisiin 2016 hyväksytyillä

Hakukohde	n	Isällä ylempi kk- tutkinto	Äidillä ylempi kk- tutkinto	Isän tulot (ka)	Äidin tulot (ka)
Tradenomi (tal., hall., markk.)	6 803	15,5	14,9	46 961	33 768
Sairaanhoidtaja (AMK)	3 570	9,6	10,5	38 935	31 573
Insinööri (AMK, tietotekniikka)	1 817	16,1	16,9	44 673	33 722
KTM (liiketaloustieteet)	5 053	36,3	35,5	69 628	45 385
Lääketieteen lis.	1 008	50,7	48,4	70 947	50 993
DI (tietotekniikka)	888	52,2	38,1	74 360	44 675
Terv.tiet.maist.	883	18,4	13,7	38 213	31 088

Edellä mainitun tarkastelun johtopäätös on, että yliopistokenttä on selvästi ammattikorkeakoulukenttää lohkoutuneempi perhetaustan mukaan. Yliopistoissa on aloja (tekniikka, lääketiede, oikeustiede ja kauppatiede) joihin opiskelemaan päätyvät tulevat runsaasti taloudellisia ja koulutuksellisia resursseja omaavista perheistä ja vastaavasti aloja, joissa opiskelevien perhetausta vastaa ammattikorkeakouluissa opiskelevien vanhempien koulutus- ja tulotaso.

2.2 Alueellinen tasa-arvo

Suomalainen korkeakouluverkko on alueellisesti melko kattava: korkeakoulutusta on tarjolla periaatteessa joka puolella maatamme, tosin eri alojen alueellinen tarjonta vaihtelee huomattavasti. Korkeakouluverkon alueellisen kattavuuden perusta luotiin hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisen aikoina 1960- ja -70-luvuilla. Vartiainen (2016) kuitenkin huomauttaa, että korkeakoululaitoksen hajautus on osa maailmanlaajuisista massakorkeakoulun leviämistä, eikä Suomessa harjoitettua alueellista korkeakoulupolitiikkaa voi pitää missään määrin erityistapauksena.

Arto Nevala on vuonna 1999 valmistuneessa väitöskirjassaan tarkastellut korkeakoulutuksen aloituspaikkamääriä lääneittäin ja koulutusalueittain 1950-luvulta vuoteen 1995 asti. Nevalan (1999, 184) mukaan korkeakoulutukseen osallistumisen erot eri alueiden välillä ovat tasoittuneet huomattavasti toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä. Tosin vielä 1990-luvun puolivälissä Uudeltamaalta tuli suhteellisesti eniten korkeakouluopiskelijoita. Korkeakoulutuksen alueellinen saatavuus Suomessa on nykyisin kokonaisuutena tarkastellen hyvä. Toisaalta tarjonta on korkeakoulusektoreittain melko keskittynyttä, sillä yliopistoja on selvästi vähemmän kuin ammattikorkeakouluja, ja koulutusalarajonnassa on suuria korkeakoulukohtaisia eroja. (Suhonen 2014.)

Taulukossa 13 on esitetty korkeakouluihin hyväksytyjen prosenttiosuus suhteessa korkeakoulutusalueella asuvien 15–24-vuotiaiden määrään. Korkeakoulutusaluejako on kuvattu liitteessä 1. Taulukosta 13 näkyy, miten ammattikorkeakoulujen synty 1990-luvun puolivälissä on laajentanut korkeakoulutuksen saatavuutta kaikilla koulutusalueilla. Vuonna 2019 alueiden välillä ei ollut suurta eroa: vähiten tarjontaa väkilukuun suhteutettuna oli Pohjois-Suomessa, eniten Keski-Suomessa. Myös Turussa ja Tampereella tilanne saatavuuden osalta on keskimääriäistä parempi.

Taulukko 13. Korkeakouluihin hyväksytyt koulutusalueittain 15–24-vuotiaan väestön määrään suhteutettuna (%) (Lähteet: Tilastokeskus 2020a; Vipunen 2020)

	1990	1999	2010 ¹	2019
Helsinki	4,4	7,8	10,3	12,7
Turku	4,2	8,1	12,3	13,6
Tampere	2,3	7,3	8,6	13,3
Keski-Suomi	2,7	7,7	10,8	14,2
Itä-Suomi	2,2	6,6	10,6	12,8
Pohjois-Suomi	2,9	6,4	9,1	11,5
Koko maa	3,2	7,4	10,2	12,9

¹ Vuoden 2010 tarkastelussa ammattikorkeakoulujen uusien opiskelijoiden määrä, ei hyväksytyjen.

Katsotaan vielä erikseen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opiskelevien osuuksia suhteutettuna maakunnan 15–24-vuotiaisiin. Seuraavissa taulukoissa on vertailtu yliopisto- ja ammattikorkeakouluopintojen saatavuutta eri maakunnissa kahtena ajanjaksona: vuonna 2000 (yo) tai 2001 (amk) ja vuonna 2019. Ensin on laskettu kunkin maakunnan uusien korkeakouluopiskelijoiden määrä ja sen jälkeen suhteutettu se maakunnan 15–24-vuotiaiden määrään.

Taulukko 14. Uusien yliopisto-opiskelijoiden prosenttiosuus maakunnan 15–24-vuotiaista 2000 ja 2019 (Lähteet: Tilastokeskus 2020a; Vipunen 2020)

Maakunta	Yo-opisk/maakunnan 15–24v. (2000), %	Yo-opisk/maakunnan 15–24v. (2019), %	Erotus 2019–2000, pros. yksikköä
Keski-Suomi	5,7	6,3	0,6
Pohjanmaa	4,7	5,8	1,1
Pirkanmaa	4,6	4,9	0,3
Etelä-Karjala	4,5	7,0	2,5
Pohjois-Karjala	4,3	6,9	2,6
Varsinais-Suomi	4,2	4,9	0,7
Uusimaa	3,7	3,6	-0,1
Pohjois-Pohjanmaa	3,2	3,6	0,4
Lappi	2,4	3,6	1,2
Pohjois-Savo	2,4	3,4	1,0
Kainuu	1,0	-	-
Etelä-Savo	1,0	0,6	-0,4
Satakunta	0,8	2,0	1,2
Kanta-Häme	0,4	-	-
Kymenlaakso	0,3	-	-
Päijät-Häme	0,1	0,7	0,6
Keski-Pohjanmaa	-	1,0	1,0
Etelä-Pohjanmaa	-	-	-
Yhteensä	3,1	3,6	0,5

Yliopisto-opintojen saatavuus vähenee sitä mukaa, mitä alemmas taulukossa mennään. Ne maakunnat, joissa on oma yliopisto, sijoittuvat yläpäähän eli niissä yliopisto-opintoja on tarjolla maakunnan opiskeluikäisiin suhteutettuna eniten. Toisaalta myös monilla ei-yliopistopaikkakunnilla on mahdollisuus suorittaa yliopisto-opintoja (esim. yliopistokeskukset ja sivutoimipisteet). Vuosien 2000 ja 2019 välillä yliopisto-opintojen saatavuus suhteessa opiskeluikäisiin on hieman kasvanut, toisaalta samana aikana tarjonta on keskittynyt siten, että aiemman 16 maakunnan sijaan opintoja on tarjolla enää 14 maakunnassa. Eniten saatavuus on lisääntynyt Etelä- ja Pohjois-Karjalan maakunnissa. Etelä-Karjalassa sijaitsee Lappeenrannan-Lahden teknillisen yliopiston Lappeenrannan kampus,

Pohjois-Karjalassa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampus. Kanta-Häme, Kymenlaakso ja Etelä-Pohjanmaa ovat sen sijaan nykyään selviä yliopisto-opintojen katvealueita.

Ammattikorkeakouluopintoja on mahdollisuus suorittaa jokaisessa maakunnassa ja maakuntien opiskeluikäisiin suhteutettuna amk-opiskelijoita on enemmän kuin yliopisto-opiskelijoita. Amk-opiskelijoiden suhteellinen osuus on noussut erityisesti Kainuussa, Keski-Pohjanmaalla, Etelä-Savossa sekä Kanta-Hämeessä, ja laskenut vain Uudellamaalla.

Ylipäätään ammattikorkeakoulutuksen alueellinen saatavuus on huomattavasti parempaa kuin yliopistokoulutuksen saatavuus.

Taulukko 15. Uusien ammattikorkeakouluopiskelijoiden prosenttiosuus maakunnan 15–24-vuotiaista 2001 ja 2019 (Lähteet: Tilastokeskus 2020a; Vipunen 2020)

Maakunta	Amk-opisk/maakunnan 15–24v. (2001), %	Amk-opisk/maakunnan 15–24v. (2019), %	Erotus 2019–2001, pros. yksikköä
Kanta-Häme	7,3	9,9	2,6
Lappi	6,8	8,3	1,5
Satakunta	6,3	6,8	0,5
Pohjanmaa	6,0	6,8	0,8
Etelä-Savo	6,0	9,1	3,1
Pohjois-Savo	5,7	6,5	0,8
Uusimaa	5,2	4,9	-0,3
Kainuu	5,2	10,5	5,3
Päijät-Häme	5,1	6,5	1,4
Pohjois-Karjala	5,0	5,5	0,5
Kymenlaakso	5,0	7,0	2,0
Etelä-Pohjanmaa	4,7	5,3	0,6
Keski-Suomi	4,6	5,0	0,4
Etelä-Karjala	4,3	6,2	1,9
Varsinais-Suomi	4,2	5,3	1,1
Pirkanmaa	4,2	4,2	0
Keski-Pohjanmaa	4,0	7,5	3,5
Pohjois-Pohjanmaa	3,9	4,4	0,5
Yhteensä	5,0	5,6	0,6

Yleisesti on tyypillistä, että nuoret hakevat oman maakuntansa korkeakouluun. Näin ollen asuinmaakunnittaiset hyväksymisprosentit heijastelevat kyseisen maakunnan korkeakoulujen hyväksymisasteita. Sen vuoksi kiinnostavampaa onkin ehkä vertailla sitä, miten eri maakunnissa asuvat tulevat valituiksi johonkin tiettyyn korkeakouluun. Yleislinjana näyttää olevan se, että korkeakoulun sijaintimaakunnasta lähtöisin olevat hakijat menestyvät valinnoissa parhaiten. Mistä tämä johtuu? Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla haluttomuus muuttaa pois kotipaikkakunnalta, ja tämän johdosta kotiseudun korkeakoulun valintakokeisiin osallistuneet ovat valmistautuneet niihin hyvin. Toisaalta myös perhetausta ja aiempi koulumenestys ovat yhteydessä muuttohalukkuuteen. Yliopistojen sisäänpääsyasteiden välillä on eroja, ja pienempiin maakuntayliopistoihin on usein helpompaa päästä kuin pääkaupunkiseudun valikoiviin yliopistoihin. Perhetausta ja koulumenestys ovat myös tunnetusti yhteydessä toisiinsa: akateemisesti koulutettujen vanhempien lapset suoriutuvat keskimäärin paremmin koulussa kuin matalasti koulutettujen perheiden jälkeläiset. Näin ollen voisi ajatella, että muualta Suomesta pääkaupunkiseudun valikoivimpiin yliopistoihin hakevat nimenomaan akateemisista perheistä tulevat ja hyvin arvosanoin valmistuneet nuoret. Vastaavasti Etelä-Suomen yliopistoista maakuntien korkeakouluihin hakeutuvat ne, joiden arvosanat eivät riitä vaikeapääsyisimpiin yliopistoihin.

Vertaillaan seuraavaksi yliopistoon pääsyä hakijan asuinkunnan kuntaryhmän mukaan vuosina 2003 ja 2014 (taulukko 16).

Taulukko 16. Yliopistoon hakeneiden ja hyväksytyjen osuudet sekä hyväksymisprosentit asuinkunnan kuntaryhmän mukaan vuosina 2003 ja 2014

Asuinkunnan kuntaryhmä	Hakeneet (%)		Hyväksytyt (%)		Hyväksymisprosentti	
	2003	2014	2003	2014	2003	2014
Kaupunki	78,2	85,6	80,4	88,0	18,2	13,1
Taajama	10,3	7,5	8,7	6,0	15,0	10,2
Maaseutu	11,5	5,9	10,9	5,3	16,9	11,5
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0	17,8	12,8

Kaupunkilaiset olivat molempina ajankohtina hakijoiden joukossa selvästi yliedustettuina, ja reilun kymmenen vuoden aikana yliedustus oli kasvanut. Kaupungeissa asuvien hyväksymisprosentit olivat myös korkeimmat, joten hyväksytyissä heidän yliedustuksensa oli hakijoitakin selvempi. Kaikkein heikoiten valinnoissa näyttivät pärjäävän taajamissa asuvat. Logistinen regressioanalyysi yliopistoon pääsyyn vaikuttavista tekijöistä antaa samansuuntaisen tuloksen, eikä vuosien 2003 ja 2014 välillä ole tapahtunut suuria muutoksia: kaupunkilaisten mahdollisuudet tulla hyväksytyiksi olivat noin 20 prosenttia korkeammat

kuin maaseudulla asuvien, ja 30 prosenttia korkeammat kuin taajamissa asuvien (Nori 2011; Nevala & Nori 2017).

Taulukossa 17 on kuvattu kuntaryhmän yhteys korkeakoulutukseen (yo ja amk) pääsyyn silloin, kun yo-koemenestyksen vaikutus on vakioitu. Kaupunkilaisten hakijoiden mahdollisuudet päästä yliopistoon olivat noin 40 prosenttia ja ammattikorkeakouluihin runsaat kymmenen prosenttia paremmat kuin maaseudulla asuvien. Taajamassa asuvien sisäänpääsymahdollisuudet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi maaseudulla asuvien mahdollisuuksista.

Taulukko 17. Asuinkunnan kuntaryhmän yhteys korkeakouluihin (yo ja amk) opiskelemaan pääsyyn 2016

Kuntaryhmä	YO			AMK		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Maaseutu	1			1		
Kaupunki	1,37	1,26–1,48	0,000	1,12	1,03–1,21	0,006
Taajama	0,94	0,85–1,04	0,237	0,95	0,86–1,05	0,332

Kaupunkilaisten menestymistä opiskelijavalinnoissa on selitetty muun muassa sillä, että erityisesti suurimmissa kaupungeissa on lukioita, joiden sisäänpääsykriteerit ovat erittäin tiukat, ja jotka siten valikoivat parhaiten koulussa suoriutuvat oppilaat. Niin sanottujen eliittilukioiden opiskelijat päätyvät myös yliopistoon todennäköisemmin kuin muiden lukioiden opiskelijat. (Tervonen, Kortelainen & Kanninen 2018.) Myös valmennuskurssien lähiopetukseen osallistuminen on helpointa suurissa kaupungeissa asuville (Kohvakka, Nevala & Nori 2019, 48).

Vaikka korkeakoulutuksen saatavuus ja saavutettavuus ovat Suomessa suhteellisen hyvällä tasolla, korkeakoulukenttä on lohkoutunut opiskelijoiden sosiaalisen taustan mukaan. Tämä koskee lähinnä yliopistoja, sillä ammattikorkeakoulutuksessa ei ole todettu samanlaista eriytymistä eri instituutioiden tai alojen välillä. Taulukossa 18 on esitetty yliopistojen jakautuminen neljään kategoriaan opiskelijan isän koulutustason mukaisesti vuosina 1990 ja 2003.

Taulukko 18. Elitistiset¹ ja kansanomaiset² yliopistot vuosina 1990 (Kivinen & Rinne 1995, 99) ja 2003 (Nori 2011, 164)

1990	2003
Elitistiset	
Teknillinen korkeakoulu	Kuvataideakatemia
Sibelius-Akatemia	Teknillinen korkeakoulu
Teatterikorkeakoulu	Helsingin kauppakorkeakoulu
Helsingin kauppakorkeakoulu	Svenska handelshögskolan
Verraten elitistiset	
Svenska handelshögskolan	Sibelius-Akatemia
Helsingin yliopisto	Turun kauppakorkeakoulu
Eläinlääketieteellinen korkeakoulu	Helsingin yliopisto
Taideteollinen korkeakoulu	Åbo Akademi
Verraten kansanomaiset	
Turun kauppakorkeakoulu	Tampereen teknillinen yliopisto
Tampereen teknillinen korkeakoulu	Taideteollinen korkeakoulu
Turun yliopisto	Tampereen yliopisto
Åbo Akademi	Lappeenrannan teknillinen yliopisto
Vaasan yliopisto	Jyväskylän yliopisto
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	Oulun yliopisto
Kuopion yliopisto	Turun yliopisto
Tampereen yliopisto	Vaasan yliopisto
	Teatterikorkeakoulu
Kansanomaiset	
Oulun yliopisto	Kuopion yliopisto
Lapin yliopisto	Joensuun yliopisto
Jyväskylän yliopisto	Lapin yliopisto
Joensuun yliopisto	

¹ Elitistisiä olivat yliopistot, joiden opiskelijoista/hyväksytyiksi tulleista yli 50 prosentilla (vuosi 1990) tai 70 prosentilla (vuosi 2003) oli korkea-asteen tutkinnon suorittanut isä, verraten elitistisiä yliopistot, joissa vastaava osuus oli 40–49 prosenttia (vuosi 1990) tai 60–69 (vuosi 2003).

² Kansanomaisia olivat yliopistot, joiden opiskelijoista/hyväksytyiksi tulleista alle 30 prosentilla (vuosi 1990) tai alle 50 prosentilla (vuosi 2003) oli korkea-asteen tutkinnon suorittanut isä, verraten elitistisiä yliopistot, joissa vastaava osuus oli 30–39 prosenttia (vuosi 1990) tai 40–49 prosenttia (vuosi 2003).

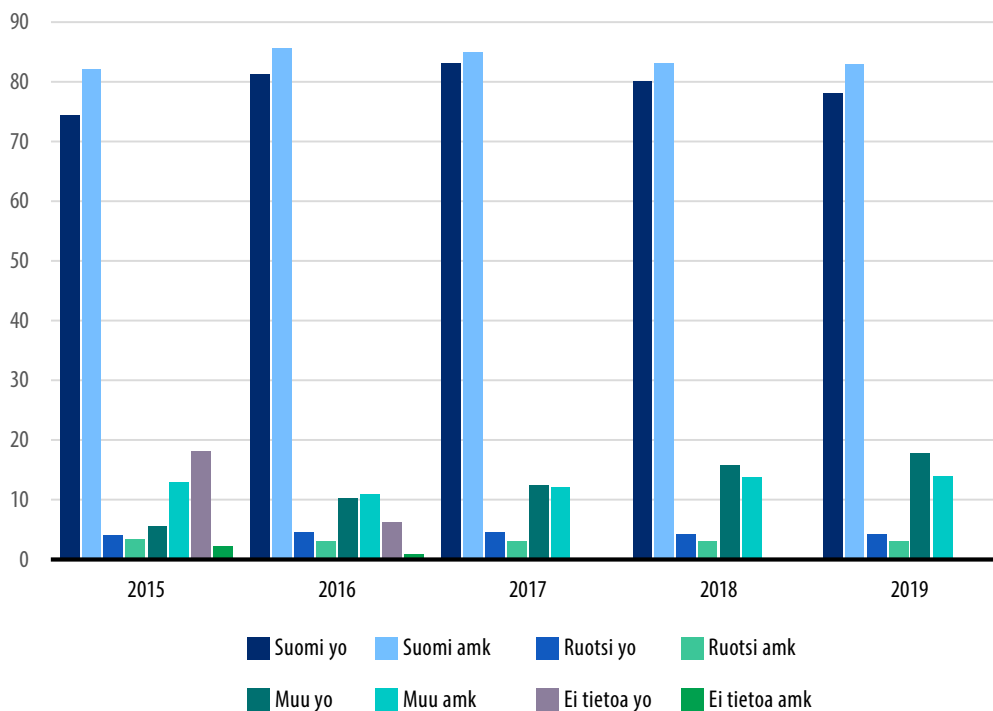
Pääpiirteissään näyttää siltä, että pääkaupunkiseudun yliopistot ovat useimmiten joko elitistisiä tai verraten elitistisiä, kun taas maakunnissa sijaitsevien, pienempien yliopistojen opiskelijoiden tausta on selvästi kansanomaisempi. Korkeakoulujen (ml. ammattikorkeakoulut) välillä on selkeitä eroja koulutusalarajonnassa. Saari, Inkinen ja Mikkonen (2016) ovat havainneet, että alojen suosiossa on eroja eri maakuntien välillä. Mikäli maakunnassa on mahdollisuus opiskella jotain tiettyä alaa, sinne myös hakeudutaan kyseisestä maakunnasta keskimääräistä useammin. Vähiten opintojen perässä muutetaan Pohjois-Pohjanmaalle ja eniten Keski-Suomeen. Myös perhetausta on yhteydessä muuttohalukkuuteen: korkeasti koulutettujen vanhempien lapset ovat muita useammin valmiita muuttamaan opiskelujen takia pidempienkin matkojen päähän. Asuinpaikka ja perhetausta näyttävät valikoivan erilaisille koulutuspoluille, joten suomalaisen koulutusjärjestelmän alueellisesti yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet jäävät Saaren ym. (2016, 71) mukaan osittain vain teorian tasolle.

2.3 Kielellinen tasa-arvo

Kielellistä tasa-arvoa korkeakoulutukseen pääsyssä ei ole juuri tutkittu empiirisesti, joten tässä luvussa joudumme tyytymään vain muutamiin, 2010-luvuilla tehtyihin tutkimuksiin. Aiempien tutkimusten (ks. esim. Ristaniemi 2015; Nevala & Nori 2017) perusteella tiedämme, että ruotsinkieliseen yliopistoon ja ruotsinkieliselle koulutuslalle on helpompi päästä, ja että ruotsinkielisen hakijan sisään pääsyn mahdollisuudet korkeakouluun ovat selvästi suomenkielisiä paremmat.

Vipusesta on saatavilla tiedot yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin hakeneista ja sisään päässeistä äidinkielen mukaan vuodesta 2015 lähtien. Kuviosta 6 nähdään, että viime aikoina suomenkielisten hakijoiden suhteellinen osuus on yliopistoissa ollut hienoisessa laskusuunnassa ja vastaavasti muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien osuus on kasvanut selvästi. Ruotsinkielisten osuus on vakiintunut reiluun neljään prosenttiin. Yliopistoihin verrattuna ammattikorkeakouluihin hakee vähemmän ruotsia tai jotakin muuta äidinkielenään puhuvia, ja vastaavasti suhteessa enemmän suomenkielisiä.

Kuvio 6. Suomen-, ruotsin- ja muunkielisten osuudet kaikista yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin hakeneista 2015–2019 (mukana sekä yhteis- että erillishaut)



Taulukossa 19 on kuvattu yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin vuonna 2016 hakeneiden yo-kokeen yleisarvosanan jakauma äidinkielen mukaan. Ruotsia äidinkielenään puhuvat näyttävät menestyneen yo-kirjoituksissa muita paremmin sekä yo- että amk-sektorilla. Opiskelijavalinta on myös kohdellut ruotsinkielisiä hieman ”armollisemmin”, sillä korkeintaan C:n yleisarvosanan yo-kirjoituksista saaneista ruotsinkielisistä yliopistoon opiskelemaan pääsi 17 prosenttia, kun suomenkielisistä hyväksyttiin yhdeksän ja vieraskielisistä vajaat kahdeksan prosenttia. Ammattikorkeakoulut hyväksyivät heikoimmin arvosanoin kirjoittaneista ruotsinkielisistä noin 20 prosenttia, suomenkielisistä 11 prosenttia ja vieraskielisistä seitsemän prosenttia. On kuitenkin hyvä muistaa, että ruotsinkielisiin koulutuksiin on keskimääräistä helpompi päästä kuin suomenkielisiin. Ruotsinkieltä taitaville on myös enemmän tarjontaa korkeakoulukentällä, sillä he voivat hakea sekä suomen- että ruotsinkielisiin koulutuksiin.

Taulukko 19. Eri korkeakoulusektoreille 2016 hakeneiden ja hyväksytyjen yo-kokeen yleisarvosanaja-kauma äidinkielen mukaan

KK-sektori	Yo-kokeen yleisarvosana	Äidinkieli (hakeneet, %)			Äidinkieli (hyväksytyt, %)		
		Suomi	Ruotsi	Muu	Suomi	Ruotsi	Muu
YO	A	7,8	6,8	13,4	4,4	4,5	10,2
	B	17,2	15,7	19,8	12,0	12,7	16,1
	C	25,3	24,4	23,1	22,1	21,9	24,4
	M	23,4	25,3	17,8	25,5	27,0	20,7
	E	18,1	19,6	13,4	24,5	23,9	18,7
	L	5,9	6,0	4,7	10,2	8,3	6,8
AMK	A	17,0	12,7	23,2	13,2	10,7	16,9
	B	26,8	22,8	23,3	23,9	23,1	23,2
	C	26,2	26,6	19,4	28,5	27,4	24,5
	M	15,1	19,5	10,6	18,1	22,3	13,4
	E	7,3	11,3	5,4	9,9	10,4	8,0
	L	1,5	2,1	1,7	2,3	2,2	3,5

Logistisen regressioanalyysin mukaan hakijan äidinkielellä on yo-koemenestyksestä riippumaton vaikutus opiskelemaan pääsyyn sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Taulukossa 20 on logistisen regressioanalyysin tulokset äidinkielen yhteydestä opiskelemaan pääsyyn. Referenssiluokkana analyysissä olivat muunkieliset, joihin verrattuna ruotsinkielisten sisäänpääsymahdollisuudet olivat 2,4-kertaiset, ja suomenkielisten 1,3-kertaiset. Ammattikorkeakoulujen valinnoissa ruotsinkielisyys tuo vielä enemmän etua kuin yliopistojen valinnoissa: ruotsinkielisyys parantaa mahdollisuuksia jopa 2,6-kertaisiksi muunkielisiin verrattuna.

Taulukko 20. Äidinkielen yhteys korkeakouluihin opiskelemaan pääsyyn 2016

Äidinkieli	YO			AMK		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Muu	1			1		
Suomi	1,30	1,12–1,51	0,001	1,41	1,19–1,68	0,000
Ruotsi	2,39	2,04–2,80	0,000	2,61	2,15–3,17	0,000

Tutkimusten mukaan eri kieliryhmillä on Suomessa selviä hyvinvointieroja (Kangas, Tynjälä, Välimaa & Kivimäki 2017). Ruotsinkieliset sijoittuvatkin monella mittarilla suomenkielisiä paremmalle puolelle. Yliopistoihin vuonna 2016 hakeneista ruotsinkielisistä lähes 40 prosentilla oli akateemisesti koulutettu isä, kun suomenkielisillä ja muunkielisillä hakijoilla vastaava prosenttiosuus oli 27. Ammattikorkeakouluihin hakeneista ruotsinkielisistä akateeminen perhetausta oli vajaalla viidesosalla, suomenkielisistä 12 prosentilla ja muunkielisistä 17 prosentilla. Molemmilla korkeakoulusektoreilla ruotsinkielisillä hakijoilla oli myös huomattavasti varakkaammat vanhemmat kuin muilla: yliopiston ruotsinkielisten hakijoiden isät ansaitsivat vuodessa keskimäärin 65 800 euroa, suomenkielisten hakijoiden isät 55 000 euroa, vieraskielisten hakijoiden isät 33 400 euroa. Ammattikorkeakoulussa ruotsin- ja suomenkielisten väliset erot olivat hieman pienemmät: 47 400 euroa ja 42 500 euroa. Vieraskielisten hakijoiden isien vuositulot jäivät vain 24 400 euroon.

Riie Heikkilän (2011) mukaan kaksikielisyys on kulttuurista pääomaa, josta on paljon hyötyä yhteiskunnassa. Kahden kielen hallitseminen on yhteydessä muun muassa parempaan työllistymiseen. Todennäköisesti kaksikielisyys tuoma kulttuurinen pääoma selittää osaltaan myös ruotsinkielisten hakijoiden pärjäämistä korkeakoulujen valinnoissa. Suomenruotsalaisilla on siten ainakin kaksinkertainen etu valinnoissa: he tulevat muita keskimääräistä koulutetuimmista ja vauraimmista perheistä, ja ruotsinkielisyys itsessään on tekijä, joka parantaa sisäänpääsymahdollisuuksia. Tämä oli nähtävissä myös logistisen regressioanalyysin tuloksissa.

Yhteenvedona kielellisen tasa-arvon toteutumisesta korkeakoulutuksessa voidaan todeta, että 1) ruotsinkielisillä hakijoilla on monia, valinnoissa mahdollisuuksia parantavia tekijöitä (koulumenestys, perhetausta), 2) ruotsinkielisyys parantaa sisäänpääsymahdollisuuksia, vaikka taustatekijät on vakioitu, 3) muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien perhetausta on matalin ja koulumenestys heikoin, ja heidän on kaikkein vaikeinta päästä korkeakoulutukseen. Tietoa muista kuin ruotsinkielisistä ja suomenkielisistä on kuitenkin vähän (esimerkiksi venäjänkieliset on iso kielivähemmistö Suomessa), joten tätäkin näkökulmaa olisi hyvä tarkastella tulevissa selvityksissä.

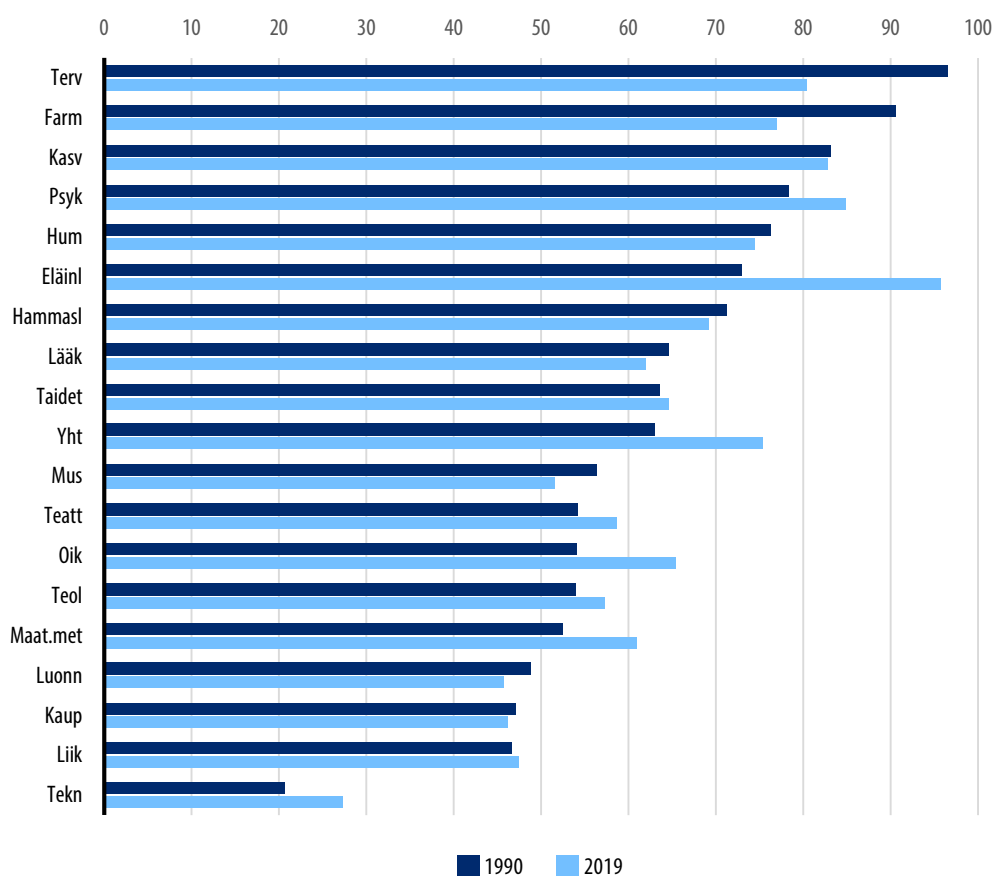
2.4 Sukupuolten tasa-arvo

Yliopistoissa naisopiskelijoiden määrä on kasvanut voimakkaasti, ja 1980-luvun alusta lähtien naisia on ollut yli puolet niin uusista kuin kaikista yliopisto-opiskelijoista. Tämä on tarkoittanut sitä, että tällä vuosituhanella miltei kaikilla aloilla teknillistieteellistä koulutusta lukuun ottamatta on ollut naisenemmistö. Kansainvälisesti vertaillen nais-opiskelijoiden osuus ei Suomessa enää tällä vuosituhanella ole ollut poikkeuksellisen korkea, sillä myös

muissa länsimaissa yliopistokoulutuksen yleinen ekspansio on johtanut naisenemmistön syntyyn. (Jalava 2012, 31–32; Nori 2011, 72–73; Vipunen 2016; Nevala & Nori 2017.)

Vuonna 1990 yliopistoihin hyväksytyistä naisten osuus oli 55,4 prosenttia (Tilastokeskus 1990), vuonna 2019 opiskelupaikan vastaanottaneista naisia oli 55,9 prosenttia (Vipunen 2020). Katsotaan seuraavaksi, miten naisten osuus yliopistojen eri koulutusaloilla on kehittynyt viimeisen 30 vuoden ajanjaksolla. Kuviossa 7 on esitetty naisten osuus yliopistoihin hyväksytyissä (1990) ja opiskelupaikan vastaanottaneissa (2019).

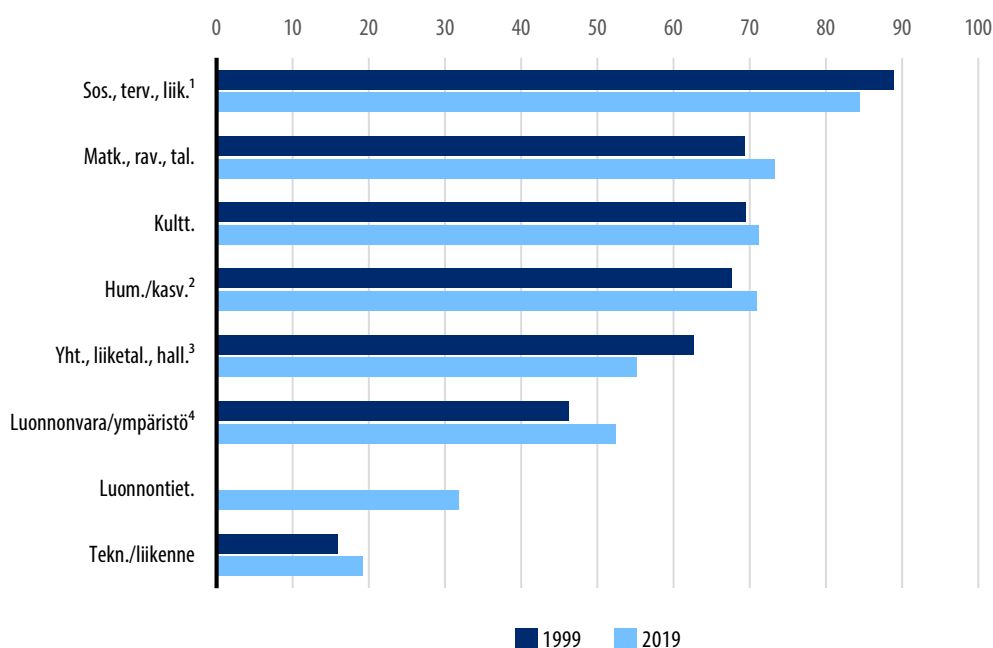
Kuvio 7. Naisten osuus yliopistoihin hyväksytyissä vuonna 1990 ja opiskelupaikan vastaanottaneissa vuonna 2019 tieteenaloittain (Tilastokeskus 1990; Vipunen 2020).



Naisten osuus on ollut selvässä noususuunnassa maatalous-metsätieteessä, oikeustieteessä, yhteiskuntatieteissä, eläinlääketieteessä ja psykologiassa. Tätä nykyä naisvoittoisin ala on eläinlääketiede, jonne paikan vastaanottaneista vuonna 2019 miltei 96 prosenttia oli naisia. Selkeimmin naisten osuus on taas vähentynyt farmasian alalla ja terveystieteissä.

Ammattikorkeakoulujen koulutusalojen sukupuolijakaumaa on järkevää tarkastella vasta 1990-luvun loppupuolelta lähtien, jolloin niiden toiminta oli jo ehtinyt vakiintua. Seuraavassa kuviossa on esitetty naisten osuus hyväksytyissä vuonna 1999 ja opiskelupaikan vastaanottaneissa vuonna 2019 koulutusaloittain. (Alojen luokittelun pohjana vuoden 1999 luokitus.)

Kuvio 8. Naisten osuus ammattikorkeakouluihin hyväksytyissä vuonna 1999 ja opiskelupaikan vastaanottaneissa vuonna 2019 koulutusaloittain (Lähteet: Tilastokeskus 2000; Vipunen 2020)



¹ Vuoden 1999 opetushallinnon luokituksessa sosiaali- ja terveystieteiden ala.

² Vuoden 1999 opetushallinnon luokituksessa humanistinen ja opetusala.

³ Vuoden 1999 opetushallinnon luokituksessa kaupan ja hallinnon ala.

⁴ Vuoden 1999 opetushallinnon luokituksessa luonnonvara-ala.

Ammattikorkeakouluihin vuonna 1999 hyväksytyistä naisista oli 52,5 prosenttia. Vuonna 2019 naisten osuus oli noussut 55,8 prosenttiin. Miesvoittoisia aloja olivat vuonna 1999 vain tekniikan ja liikenteen alat sekä luonnonvara- ja ympäristöala, vuonna 2019 tekniikan ja liikenteen ala sekä luonnontieteiden ala. Naisten suhteellinen osuus on 20 vuoden aikana kasvanut kaikilla muilla aloilla paitsi yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluissa naisten suhteellinen osuus on kasvanut enemmän ja lyhemmällä ajanjaksolla kuin yliopistoissa.

Vaikka kaikki alat ovat periaatteessa yhtä avoimia sekä naisille että miehille, vahvat normit ohjaavat nuoria edelleen sukupuolelleen ”sopiville” aloille. Pitkään vallalla ollutta käsitystä tyttöjen luontaisesta verbaalisesta ja poikien matemaattisesta kyvykkyydestä on vaikea murtaa, vaikka esimerkiksi uusimmat Pisa-tulokset eivät tue tätä käsitystä (Leino ym. 2019). Stereotyyppioista tulee helposti itseään toteuttavia, varsinkaan jos tietoa eri aloista ei ole riittävästi saatavilla. (Lahtinen & Vieno 2019.) Piintyneet käsitykset eri sukupuolille sopivista aloista rajoittavat valintoja, jäykistävät työmarkkinoita ja vaikeuttavat työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamista. Suomessa alojen eriytyminen sukupuolen mukaan on edelleen eurooppalaisessa mittakaavassa poikkeuksellisen voimakasta.

Sukupuolten välillä on eroja opiskelemaan pääsyssä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että yliopiston portit avautuvat hieman useammin miehille (esim. Nori 2011). Tämä johtuu pääosin siitä, että miesten suosimilla teknillisillä ja luonnontieteellisillä aloilla hyväksymisaste on melko korkea, kun taas naisten suosimilla aloilla (kasvatustiede, psykologia, taidealat) hyväksymisprosentit ovat tyypillisesti varsin alhaiset. Vuonna 2003 vain luonnontieteellisillä, humanistisilla sekä kauppa- ja hallintotieteellisillä aloilla oli miesten ja naisten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja opiskelemaan pääsyssä: luonnontieteellisille ja humanistisille aloille pääsivät useammin miehet, kauppa- ja hallintotieteellisille aloille naiset (Nori 2011, 183). Vuonna 2014 miesten ja naisten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sisäänpääsyssä viidellä alalla. Kasvatusalalle, humanistiin aloihin ja yhteiskuntatieteellisiin aloihin pääsivät naiset useammin, luonnontieteitä ja lääketiedettä opiskelemaan taas miehet.

Vertaillaan vielä naisten ja miesten hyväksymisprosentteja tieteenaloittain vuosina 1990 ja 2019. Seuraavassa taulukossa on jaoteltu alat sen mukaan, kumpaa sukupuolta valinnat ”suosivat”. Vertailussa käytetty lukema on saatu siten, että naisten osuus hyväksytyistä on jaettu naisten osuudella hakeneista. Näin ollen yli yhden arvo kuvaa tilannetta, jossa naisten hyväksymisprosentti on suurempi kuin miesten, ja alle yhden jäävä arvo sen sijaan tilannetta, jossa miesten hyväksymisaste on suurempi kuin naisten. Lukema on tasan yksi, mikäli naisten ja miesten hyväksymisasteet ovat saman suuruiset.

Taulukko 21. Yliopistojen tieteenalat jaoteltuna sen mukaan, kumpaa sukupuolta ne valinnoissaan ”suosivat” (= korkeampi hyväksymisprosentti)

1990 ¹	2019 ²
Naisia suosivat alat	
	Musiikkiala (1,32)
	Yhteiskuntatieteellinen (1,12)
Farmasia (1,08)	Maatalous-metsätieteellinen (1,11)
Kauppätieteellinen (1,06)	Kauppätieteellinen (1,10)
Lääketieteellinen (1,04)	Kasvatustieteellinen (1,08)
Yhteiskuntatieteellinen (1,04)	Eläinlääketieteellinen (1,05)
Teologinen (1,02)	Psykologia (1,05)
Terveystieteet (1,02)	Humanistinen (1,04)
	Oikeustieteellinen (1,04)
	Farmasia (1,03)
Alat, joissa ei eroa sukupuolten välillä	
	Terveystieteet (1,00)
Musiikkiala (1,00)	Luonnontieteellinen (1,00)
	Teknillistieteellinen (1,00)
Miehiä suosivat alat	
Eläinlääketieteellinen (0,86)	
Teatteriala (0,88)	Teatteri- ja tanssiala (0,91)
Taideteollinen (0,89)	Hammaslääketieteellinen (0,93)
Teknillistieteellinen (0,92)	Lääketieteellinen (0,95)
Oikeustieteellinen (0,96)	Liikuntatieteellinen (0,97)
Hammaslääketieteellinen (0,99)	Taideteollinen (0,97)
Kasvatustieteellinen (0,99)	Teologinen (0,98)
Psykologia (0,99)	

¹ Tietoa ei saatavilla seuraavista aloista: humanistinen, liikuntatieteellinen ja luonnontieteellinen. Lähde: Tilastokeskus 2000.

² Lähde: Vipunen 2020.

Taulukosta 21 nähdään ensinnäkin se, että vuonna 2019 naisia suosivia aloja oli selvästi enemmän kuin vuonna 1990, ja samalla miehiä suosivien alojen määrä oli vähentynyt. Toinen mielenkiintoinen huomio on se, että naisvoittoiset taidealat ovat miehiä suosivia

kumpanakin ajankohtana – musiikkialaa lukuun ottamatta. Musiikkialalle naiset pääsivät vuonna 2019 huomattavasti useammin kuin miehet: hakeneista naisia oli 39 prosenttia, mutta hyväksytyistä 52 prosenttia (Vipunen 2020). Vaikka aloittaiset erot ovat melko suuria, koko hakijajoukon sisäänpääsyprosentit eivät sukupuolen osalta juuri eroa: vuonna 2019 naisia oli hakeneista 55,8 prosenttia ja hyväksytyistä 55,9 prosenttia. Miehillä vastaavat prosenttiosuudet olivat 44,2 ja 44,1. (Vuonna 1990 ei tätä tietoa ollut saatavilla.)

Taulukossa 22 on esitetty vastaavaan tapaan ammattikorkeakoulujen naisia ja miehiä suosivat koulutusalat. Vertailtavina ovat vuodet 1999 ja 2019.

Taulukko 22. Ammattikorkeakoulujen koulutusalat jaoteltuna sen mukaan, kumpaa sukupuolta ne valinnoissaan ”suosivat” (= korkeampi hyväksymisprosentti)

1999 ¹	2019 ²
Naisia suosivat alat	
	Matkailu-, ravitsemis- ja talousala (1,21)
Kaupan ja hallinnon ala (1,08)	Luonnonvara- ja ympäristöala (1,10)
Humanistinen ja opetusala (1,07)	Kulttuuriala (1,09)
Sosiaali- ja terveysala (1,04)	Yhteiskuntatiet., liiketal. ja hallinnon ala (1,08)
	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (1,06)
Alat, joissa ei eroa sukupuolten välillä	
-	-
Miehiä suosivat alat	
Tekniikan ja liikenteen ala (0,75)	Tekniikan ja liikenteen ala (0,92)
Luonnonvara-ala (0,85)	Humanistinen ja kasvatustieteiden ala (0,95)
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala (0,89)	Luonnontieteiden ala (0,96)

¹ Lähde: Tilastokeskus 2000.

² Lähde: Vipunen 2020.

Vuonna 1999 ammattikorkeakouluihin hakeneista naisia oli 58,9 prosenttia, hyväksytyistä 52,5 prosenttia, vuonna 2019 vastaavat prosenttiosuudet olivat 58,9 ja 55,8. Kokonaisuutena tarkastellen miehet siis pääsevät useammin opiskelemaan ammattikorkeakouluihin, mutta naishakijoiden tilanne on kohentunut 20 vuoden aikana. Koulutusaloissa oli vuonna 2019 enemmän sellaisia aloja, joihin hyväksytyiksi tulleiden naisten osuus oli suhteellisesti suurempi kuin miesten. Selvästi naisenemmistöinen sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala on vaikeapääsyinen verrattuna vaikka miesten suosimaan tekniikan ja liikenteen alan koulutukseen. Koulutusalojen suuret erot hyväksymisasteissa ja sukupuolittuneet

alavalinnat selittävätkin pitkälti naisten ja miesten sisäänpääsyprosenttien eroja koko hakijajoukkoa tarkasteltaessa.

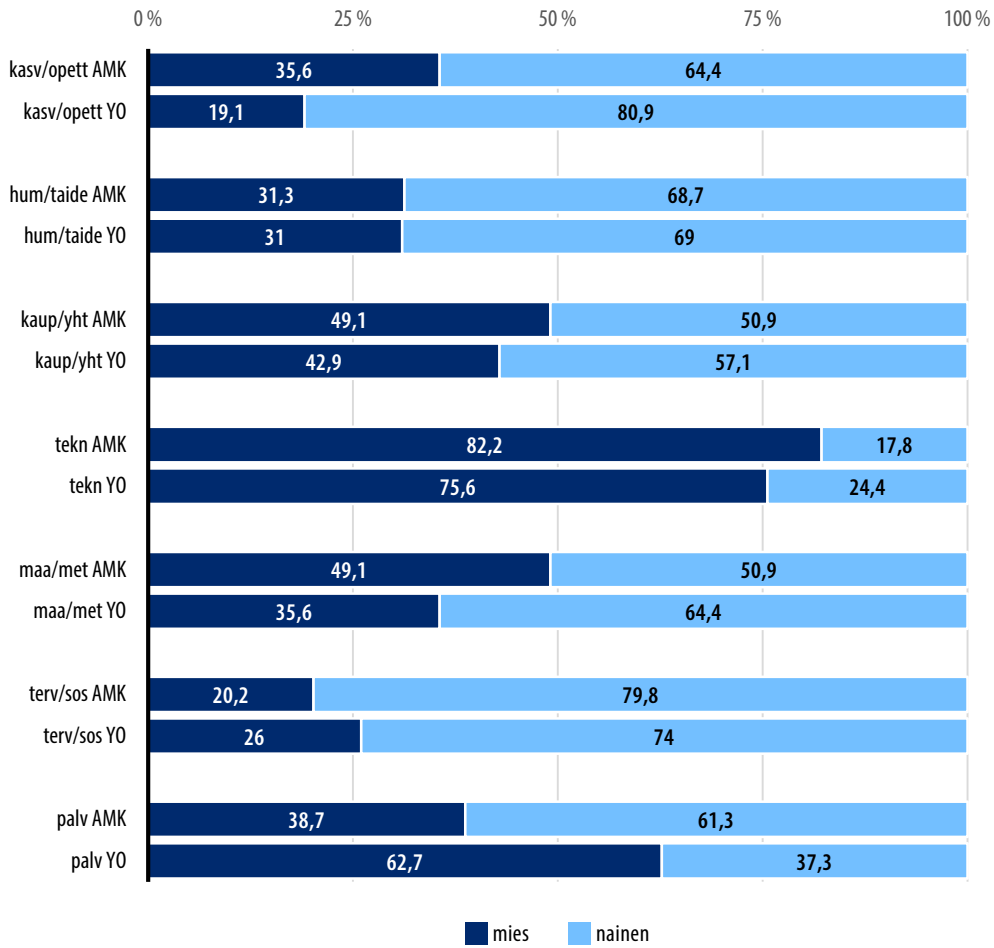
Miesten naisia paremmat sisäänpääsymahdollisuudet näkyvät myös taulukossa 23, joka kuvaa logistisen regressioanalyysin tulosta, kun yo-koemenestys on vakioitu. Ammattikorkeakouluissa miehillä on peräti lähes 40 prosenttia paremmat sisäänpääsymahdollisuudet kuin naisilla, yliopistoissa miesten ”etumatka” on pienempi, 15 prosenttia. Kiinnostavaa on, että vuosien 2003 ja 2014 hakijoita koskevissa aineistoissa sukupuoli ei ollut tilastollisesti merkitsevä opiskelemaan pääsyn selittäjä, toisin kuin uudemmassa, vuoden 2016 yhteishakuaineistossa. Tämä voi selittyä ainakin osin yo-koemenestyksen mukanaololla.

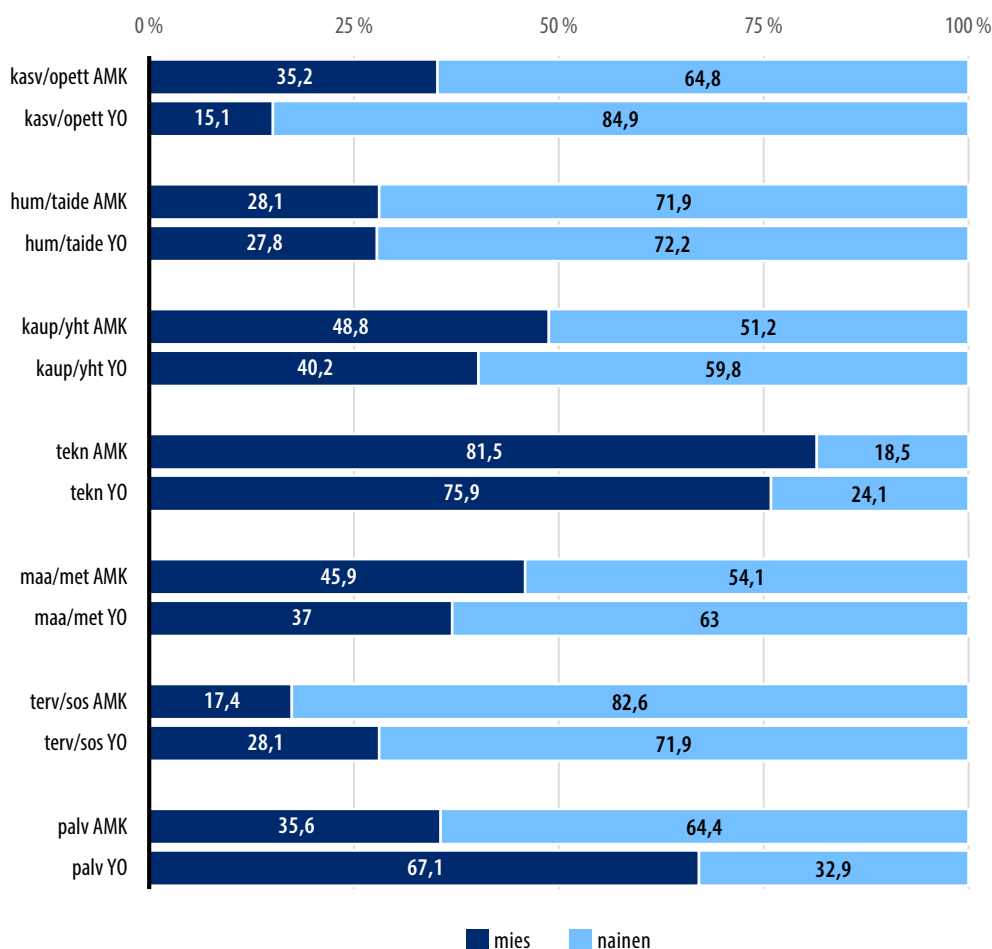
Taulukko 23. Sukupuolen yhteys korkeakouluihin opiskelemaan pääsyyn 2016

Sukupuoli	YO			AMK		
	OR	95 % luottamusväli	p-arvo	OR	95 % luottamusväli	p-arvo
Nainen	1			1		
Mies	1,15	1,12–1,19	0,000	1,38	1,33–1,44	0,000

Seuraavissa kuvioissa on esitetty korkeakouluihin 2016 hakeneiden (kuvio 9) ja hyväksytyjen (kuvio 10) sukupuolijakaumat koulutusaloittain. Humanistisen ja taidealan sukupuolijakauma on hyvin samanlainen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, ja naiset pääsevät molemmilla sektoreilla hieman miehiä useammin opiskelemaan. Kasvatusala on ammattikorkeakouluissa sukupuolijakauman osalta tasaisempi kuin yliopistoissa, samoin maa- ja metsätalousala. Palveluala taas on ammattikorkeakouluissa selkeästi naisten ala (mm. restonomin tutkinto, liikunnanohjaajan koulutus), yliopistoissa miesten ala (esim. liikuntatieteet, upseerikoulutus).

Kuvio 9. Sukupuolijakaumat ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hakeneilla koulutusaloittain



Kuvio 10. Sukupuolijakaumat ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin 2016 hyväksytyillä koulutusaloittain

Yliopistoissa miesten opiskelemaan pääsy oli naisia yleisempää tekniikassa, maa- ja metsätalouselalla, terveys- ja sosiaalialalla sekä palvelualoilla. Kun tarkastellaan koko yliopistokenttää, miesten hyväksymisprosentti oli 13, naisten 12. Amk-sektorilla vastaavat prosenttiluvut olivat 11 ja 9.

Myös sosiaalinen tausta vaikuttaa siihen, millaisia alavalintoja korkeakoulutukseen hakevat naiset ja miehet tekevät. On todettu, että työläistäustaiset eivät juurikaan hakeudu sukupuolelleen epätyypillisille aloille. Toisin sanoen, esimerkiksi "miehisiä" aloja opiskelemaan haluavat naiset ovat useimmiten lähtöisin ylemmistä sosiaaliluokista. (Berggren, 2006). Tämä näkyi myös vuoden 2003 hakijoita koskevassa aineistossa. Korkeista kotitaustoista tulevat naiset pyrkivät työläistäustaisia kanssaisariaan useammin opiskelemaan miesten suosimia aloja, kuten tekniikkaa, informaatioteknologiaa ja kauppatieteitä. Kun ylempien

toimihenkilöiden tyttäristä kymmenen prosenttia haki tekniikan alalle, työläisten tyttäristä näin teki vain viitisen prosenttia. (Nori 2011, 183.)

Myös vuoden 2016 yhteishakuaineistosta ilmenee, että perhetausta on yhteydessä siihen, kuinka sukupuolelleen ”tyypillisiä” tai ”epätyypillisiä” alavalintoja hakijat tekevät. Korkeakoulutuksen saaneiden vanhempien tyttäret olivat hieman rohkeampia alavalinnoissaan: esimerkiksi vuonna 2016 yliopistoon hakeneista, korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien tyttäristä selvästi suurempi osuus pyrki teknilliselle alalle matalammin koulutetuista perhetaustoista tuleviin naisiin verrattuna (ks. taulukko 24.) Huomionarvoinen seikka on myös se, että erityisesti korkeakoulutettu isä lisää tyttären intoa hakeutua diplomi-insinöörikkoulutukseen. **Perhetaustan, sukupuolen ja alavalinnan yhteys näkyy selvemmin yliopistosektorilla ja nimenomaan tyttöjen alavalinnoissa.**

Taulukko 24. Vanhemman koulutusaste ja jälkeläisen alavalinta sukupuolen ja korkeakoulusektorin mukaan

	YO		YO		AMK		AMK	
	Korkea koul. ¹		Matala koul. ²		Korkea koul. ¹		Matala koul. ²	
	Isä	Äiti	Isä	Äiti	Isä	Äiti	Isä	Äiti
Tytär								
Naisala ³	14,0	14,7	18,7	18,5	54,5	55,5	60,6	60,1
Miesala ⁴	6,5	5,9	3,7	3,8	6,2	5,8	5,0	5,0
Poika								
Naisala ³	5,3	5,9	6,7	6,3	21,0	21,5	21,6	21,4
Miesala ⁴	22,6	21,4	18,2	18,9	36,8	35,2	38,8	39,1

¹ Vanhemmalla on korkeakoulututkinto

² Vanhemmalla ei ole korkeakoulututkintoa.

³ Yliopistoissa kasvatusala, ammattikorkeakouluissa terveys- ja sosiaaliala.

⁴ Sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa teknillinen ala.

Toisaalta taulukkoon 24 valitut naisten alat (yo: kasvatusala, amk: terveys- ja sosiaaliala) ja miesten ala (teknillinen ala) eroavat toisistaan myös statukseltaan. Kasvatus-, terveys- ja sosiaalialat ovat paitsi naisten suosimia myös matalan statuksen aloja, eli niihin hakeutuvat eritoten vähemmän koulutettujen perheiden jälkeläiset. Vastaavasti teknillinen ala voidaan luokitella yliopistoissa selväksi status- tai eliittialaksi vanhempien pääomilla mitattuna. Tästä syystä edellä oleva taulukko ei anna yksiselitteistä kuvaa perhetaustan merkityksestä alan valintaan.

Mikäli tarkastelemme vain yliopistoon hakeneita, ja valitsemme teknillisen alan pariksi naisten suosiman statusalan, psykologian, perhetaustan erot pienenevät verrattuna taulukkoon 24. Korkeakoulutetuista perheistä lähtöisin olevat miehet hakevat harvemmin opiskelemaan psykologiaa kuin matalammin koulutetuista perheistä tulevat miehet. Eli ainakaan tämä ei anna viitteitä siitä, että miehillä epätyypilliset alavalinnat olisivat yhteydessä vanhempien koulutustasoon, vaan pikemminkin päinvastoin. Naisilla vanhempien koulutustasolla ei ollut merkitystä; psykologia on naisten suosima ala perhetaustasta riippumatta.

3 Korkeakoulutukseen hakeminen ja pääsy nykyisin

3.1 Yliopistoihin hakeminen ja pääsy

Yliopistoihin haki kevään 2020 yhteishaussa kaikkiaan 91 002 henkilöä (ml. myös maisterivaiheen koulutukset), joista 26 520 hyväksyttiin. Hyväksymisprosentti oli siten 29,1. Katsotaan ensin hakeneiden ja hyväksytyjen taustoja sukupuolen, äidinkielen ja iän mukaan.

Taulukko 1. Kevään 2020 yhteishaussa yliopistoihin hakeneet ja hyväksytyt sukupuolen, kielen ja iän mukaan (Lähde: Vipunen 2020)

	Sukupuoli (%)			Äidinkieli (%)			Ikäryhmä (%)	
	Naiset	Miehet	Muu/Ei tietoa	Suomi	Ruotsi	Muu	21-vuotiaat ja alle	22-vuotiaat ja yli
Hakeneet	59,3	35,3	5,4	85,3	4,6	10,1	44,3	55,7
Hyväksytyt	57,7	38,5	3,9	85,4	7,1	7,5	54,3	45,7

Naisia oli hakijoista lähes 60 prosenttia, mutta miesten korkeampi hyväksymisprosentti hieman tasasi eroja sisään päässeiden osalta, joskin vain parin kolmen prosenttiyksikön verran. Luokkaan muu/ei tietoa luokittuvien sisäänpääsyaste oli kaikkein matalin. Ruotsinkieliset hakevat yliopistoon hieman väestöosuuttaan harvemmin: vuonna 2019 ruotsinkielisten osuus oli Suomessa 5,2 prosenttia. Opiskelemaan he kuitenkin pääsevät kaikkein todennäköisimmin, sillä miltei 45 prosenttia ruotsinkielisistä hakijoista hyväksyttiin. Muunkielisten sisäänpääsyaste jäi kaikkein matalimmaksi. 22 vuotta täyttäneet hakijat olivat enemmistönä hakijoissa. Heidän hyväksymisprosenttinsa oli kuitenkin selvästi matalampi kuin nuorempien hakijoiden.

Vuodesta 2016 lähtien opiskelijavalinnoissa ovat olleet käytössä ensikertalaiskiintiöt. Aiempien selvitysten mukaan (Ahola, Asplund & Vanhala 2018) ensikertalaiskiintiöt eivät ole osoittautuneet kovin tehokkaaksi keinoksi nopeuttaa uusien ylioppilaiden sijoittumista korkeakoulutukseen. Vuonna 2020 ensikertalaisia hakijoita oli kaikista hakijoista noin 67 prosenttia, ja heistä hyväksyttiin 30,2 prosenttia. Ensikertalaisten on siis hieman todennäköisempää päästä opiskelemaan. Seuraavassa taulukossa on esitetty

ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten kiintiöissä hakeneiden ja hyväksytyjen prosentiosuudet sukupuolen, äidinkielen ja iän mukaan.

Taulukko 2. Ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten yliopistoihin hakeneiden ja hyväksytyjen osuudet sukupuolen, äidinkielen ja iän mukaan kevään 2020 yhteishaussa (Lähde: Vipunen 2020)

	Ensikertalaiset		Ei-ensikertalaiset	
	Hakeneet	Hyväksytyt	Hakeneet	Hyväksytyt
naiset / miehet / muu ¹ (%)	56,0 / 35,6 / 8,4	56,1 / 38,2 / 5,7	65,4 / 34,6 / 0,0	60,9 / 39,0 / 0,0
suomi / ruotsi / muu (%)	81,7 / 4,7 / 13,6	83,2 / 7,2 / 9,6	92,0 / 4,3 / 3,7	90,3 / 6,6 / 3,1
-21 vuotta / 22 vuotta- (%)	62,5 / 37,5	73,5 / 26,5	7,1 / 92,9	10,4 / 89,6

¹ Mukana myös ne, joiden osalta tietoa ei ole saatavilla.

Naiset olivat enemmistönä sekä ensikertalaisissa että ei-ensikertalaisissa hakijoissa. Jälkimmäisessä ryhmässä heidän osuutensa oli huomattavasti miehiä suurempi. Miehet tulivat naisia useammin hyväksytyiksi molemmissa ryhmissä. Suomenkielisten hakijoiden osuus oli suurempi niin ei-ensikertalaisten kuin ensikertalaisten ryhmässä, mutta ensikertalaisina he pääsivät useammin opiskelemaan. Ensikertalaisten ryhmässä hakeneissa oli selvästi enemmän muunkielisiä hakijoita kuin ei-ensikertalaisissa, mutta heidän sisäänpääsyasteensa jäi suomen- ja ruotsinkielisiä matalammaksi – sekä ensikertalaisissa että ei-ensikertalaisissa. Ruotsinkieliset pärjäsivät parhaiten valinnoissa niin ensikertalaisten kuin ei-ensikertalaistenkin joukossa. Ikä on yhteydessä ensikertalaisuuteen, ja korkeintaan 21-vuotiaiden hakijoiden joukossa ei-ensikertalaisia oli ymmärrettävästi hyvin vähän. Ensikertalaisista heitä oli lähes kaksi kolmasosaa. Nuoret hakijat pääsivät opiskelemaan molemmissa ryhmissä 22 vuotta täyttäneitä useammin.

Taulukko 3. Kevään 2016 yhteishaussa yliopistoihin hakeneiden määrät, ensikertalaisten osuudet hakeneista ja hyväksytyistä sekä ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten hyväksymisprosentit aloittain (Lähde: Vipunen 2020)

Koulutusala	Hakeneet	Ensikertalaisten osuus hakeneista / hyväksytyistä (%)	Ei-ensikertalaisista hyväksytyt (%)	Ensikertalaisista hyväksytyt (%)
Kauppa- ja hallintotieteet	17 862	73,9 / 72,4	20,4	18,9
Yhteiskuntatieteet	15 795	64,0 / 61,5	18,0	16,1
Humanistiset alat	13 680	70,0 / 68,5	23,4	21,7
Kasvatusalat	11 325	68,1 / 67,1	29,9	28,6
Tekniikan alat	11 148	74,5 / 76,3	32,6	35,9
Luonnontieteet	9 507	75,9 / 72,4	31,2	26,1
Lääketiede	7 611	68,8 / 80,2	6,2	11,4
Taidealat	7 401	70,2 / 66,2	13,4	11,1
Oikeustieteet	7 023	66,4 / 79,2	7,0	13,5
Psykologia	6 609	68,5 / 76,1	3,7	5,5
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne	8 688	63,1 / 58,1	31,5	25,6
Terveystieteet	4 920	37,0 / 27,1	12,5	7,9
Farmasia	2 790	58,3 / 66,3	15,7	22,1
Liikuntatieteet	2 088	75,4 / 55,8	13,5	5,5
Maa- ja metsätalousalat	1 794	63,9 / 58,1	26,4	20,7
Hammaslääketiede	1 257	66,8 / 68,9	13,7	15,0
Eläinlääketiede	822	75,9 / 83,3	6,1	9,6
Kaikki	91 002	65,0 / 67,8	26,9	30,4

Ensikertalaisten hakijoiden osuudet olivat suurimmat kauppa- ja hallintotieteellisillä, tekniikan, luonnontieteellisillä, liikuntatieteellisillä sekä eläinlääketieteellisillä aloilla. Nämä ovat ylipäänsä aloja, joihin hakevat ovat keskimääräistä nuorempia. **Hyväksymisprosentista kuitenkin nähdään, että niin sanotut statusalat ”suosivat” ensikertalaisia hakijoita; erityisesti lääke- ja oikeustieteet ovat aloja, joihin ensikertalaisten hakijoiden oli huomattavasti todennäköisempää päästä kuin ei-ensikertalaisten hakijoiden.**

Opiskelijavalintauudistuksella halutaan helpottaa erityisesti uusien ylioppilaiden sujuvaa siirtymistä korkeakoulutukseen, sillä vuosittain heistä kaksi kolmesta jää ilman

korkeakoulupaikkaa. Vuodesta 2020 lähtien todistusvalinnan tulisikin olla pääväylä korkeakouluopintoihin. Valintakokeiden kautta on myös edelleen mahdollista hakeutua opiskelemaan, jollei hakijalla ole soveltuvaa todistusta tai valintaan riittäviä arvosanoja. Useimmiten valintakoevaihtoehto on tarjolla kaikille kelpoisille hakijoille. Vuonna 2020 valituista 55,4 prosenttia sai opiskelupaikan todistusvalinnassa, 30,4 prosenttia pääsykokeen kautta. Seuraavaksi vertailemme todistusvalinnan ja pääsykokeen kautta valittujen taustoja sukupuolen, äidinkielen ja iän mukaan.

Taulukko 4. Kevään 2020 yhteishaussa yliopistoihin todistusvalinnan ja pääsykokeen kautta opiskelemaan hyväksytyt sukupuolen, kielen ja iän mukaan (Lähde: Vipunen 2020)

	Sukupuoli (%)			Äidinkieli (%)			Ikäryhmä (%)	
	Naiset	Miehet	Muu/Ei tietoa	Suomi	Ruotsi	Muu	21-vuotiaat ja alle	22-vuotiaat ja yli
Todistusvalinta	56,3	40,7	3,0	85,9	7,4	6,7	64,1	35,9
Pääsykoe	59,7	37,2	3,1	88,6	5,1	6,3	46,9	53,1
Kaikki	57,7	38,5	3,9	85,4	7,1	7,5	54,3	45,7

Todistusvalinta näyttää hieman tasaavan sukupuolten välisiä osallistumiseroja, sillä miesten osuus todistusvalinnan kautta tulleissa oli hieman suurempi kuin muissa kiintiöissä. Tämä voi tosin olla yhteydessä siihen, että todistusvalintaa hyödynnetään erityisesti miesten suosimissa hakukohteissa tekniikan ja luonnontieteiden aloilla. Myös ruotsinkielisten ja nuorten, alle 21-vuotiaiden sisäänpääsy todistusvalinnassa on muita todennäköisempää. Katsotaan seuraavaksi tarkemmin naisten ja miesten opiskelemaan pääsyä aloittain eri valintareittejä pitkin (taulukko 4).

Taulukko 5. Kevään 2020 yhteishaussa yliopistoihin todistusvalinnan ja pääsykokeen kautta opiskelemaan hyväksytyjen sukupuolijakauma aloittain (Lähde: Vipunen 2020)

Koulutusala	Todistusvalinta		Pääsykoe		Kaikki Naiset / Miehet
	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	
Kauppa- ja hallintotieteet	53,1	45,0	24,8	70,0	47,3 / 47,5
Yhteiskuntatieteet	70,0	25,7	73,1	25,4	70,4 / 25,9
Humanistiset alat	75,2	23,6	67,6	32,4	72,6 / 26,1
Kasvatusalat	82,4	11,0	85,1	12,9	84,6 / 12,3
Tekniikan alat	29,7	67,5	26,2	73,2	29,4 / 65,1
Luonnontieteet	58,0	36,5	67,0	33,0	57,9 / 36,3
Lääketiede	65,2	34,8	72,7	28,3	65,7 / 34,3
Taidealat	72,2	27,8	61,5	30,2	63,1 / 29,3
Oikeustieteet	66,1	32,2	66,4	32,8	66,0 / 33,2
Psykologia	87,6	12,4	71,4	28,6	86,2 / 13,8
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne	29,3	67,0	16,5	72,4	25,7 / 67,6
Terveystieteet	89,5	10,4	84,1	15,9	86,4 / 13,0
Farmasia	81,9	18,1	65,3	32,7	78,5 / 21,5
Liikuntatieteet	-	-	56,4	43,6	51,9 / 44,2
Maa- ja metsätalousalat	64,3	35,7	73,9	30,4	64,7 / 35,3
Hammaslääketiede	76,6	21,3	60,0	40,0	73,8 / 26,2
Eläinlääketiede	94,4	3,7	83,3	15,9	91,7 / 8,3
Kaikki	56,3	40,7	59,7	37,2	57,7 / 38,5

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että todistusvalinnan yleistymisen parantaa naisten sisäänpääsyä miesvoittoisille aloille, erityisesti teknillisille ja tietoteknillisille aloille. Todistusvalinnan painottaminen opiskelijavalinnoissa ei sen sijaan paranna miesten hakeutumista tai sisäänpääsyä naisvaltaisille aloille, kuten terveystieteisiin, farmasiaan, psykologiaan tai eläinlääketieteelliselle alalle. Päinvastoin; näille aloille hakevat miehet pääsevät todennäköisemmin opiskelemaan nimenomaan pääsykokeiden kautta.

3.2 Ammattikorkeakouluihin hakeminen ja pääsy

Ammattikorkeakouluihin haki kevään 2020 yhteishaussa 101 205 henkilöä (ml. myös ylemmät amk-tutkinnot), ja hyväksytyiksi tuli 36,9 prosenttia eli 37 335 henkilöä. Taulukossa 28 on esitetty hakeneiden ja opiskelemaan hyväksytyjen taustat sukupuolen, äidinkielen ja iän mukaan.

Taulukko 6. Kevään 2020 yhteishaussa ammattikorkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt sukupuolen, kielen ja iän mukaan (Lähde: Vipunen 2020)

	Sukupuoli (%)			Äidinkieli (%)			Ikäryhmä (%)	
	Naiset	Miehet	Muu/Ei tietoa	Suomi	Ruotsi	Muu	21-vuotiaat ja alle	22-vuotiaat ja yli
Hakeneet	57,9	37,0	5,1	84,3	3,4	12,3	31,4	68,6
Hyväksytyt	52,7	44,1	3,2	86,5	5,0	8,5	37,1	62,9

Kuten yliopistojen, myös ammattikorkeakoulujen valinnoissa parhaiten pärjäävät miehet, ruotsinkieliset ja nuoret, alle 22-vuotiaat hakijat. Taulukossa 7 on vertailtu ensikertalaisia ja ei-ensikertalaisia hakijoita ja opiskelemaan pääsyä samojen taustatekijöiden mukaan. Naisia oli selvästi enemmän ei-ensikertalaisissa hakijoissa, mutta miehet tulivat useammin hyväksytyiksi molemmissa joukoissa. Suomenkielisten hakijoiden osuus oli suurempi ei-ensikertalaisissa kuin ensikertalaisissa hakijoissa. Tämä johtuu erityisesti siitä, että muunkielisten hakijoiden osuus ei-ensikertalaisissa oli niin pieni. Ruotsinkielisten hakijoiden osuudet olivat samaa luokkaa molemmissa ryhmissä, ja heidän hyväksymisprosenttinsa oli muita korkeampi.

Taulukko 7. Ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten ammattikorkeakouluun hakeneiden ja hyväksytyjen osuudet sukupuolen ja äidinkielen mukaan kevään yhteishaussa (Lähde: Vipunen 2020)

	Ensikertalaiset		Ei-ensikertalaiset	
	Hakeneet	Hyväksytyt	Hakeneet	Hyväksytyt
naiset / miehet / muu ¹ (%)	55,6 / 36,5 / 7,9	50,4 / 42,7 / 6,9	63,5 / 36,4 / 0,1	57,4 / 42,6 / 0,0
suomi / ruotsi / muu (%)	80,8 / 3,1 / 16,2	81,8 / 4,6 / 13,6	90,7 / 3,2 / 6,2	90,6 / 3,9 / 5,5
-21 vuotta / 22 vuotta- (%)	40,3 / 59,7	49,3 / 50,7	4,0 / 96,0	4,3 / 95,7

¹ Mukana myös ne, joiden osalta tietoa ei ole saatavilla.

Ensikertalaiset hakijat menestyvät yliopiston valinnoissa paremmin kuin ei-ensikertalaiset, mutta ammattikorkeakouluissa tilanne on päinvastainen. Kun ensikertalaisista hyväksyttiin vajaat 36 prosenttia, ei-ensikertalaisista opiskelemaan pääsi 41 prosenttia. Taulukossa 8 on tarkasteltu opiskelemaan pääsyä aloittain. Ammattikorkeakoulujen aloista vain kolmella – kasvatusalalla, luonnontieteellisellä ja yhteiskuntatieteellisellä alalla – ensikertalaisten hyväksymisprosentit olivat korkeammat kuin ei-ensikertalaisten.

Taulukko 8. Ammattikorkeakouluihin kevään 2020 yhteishaussa hakeneiden määrät, ensikertalaisten osuudet hakeneista ja hyväksytyistä sekä ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten hyväksymisprosentit aloittain (Lähde: Vipunen 2020)

Koulutusala	Hakeneet	Ensikertalaisten osuus hakeneista / hyväksytyistä (%)	Ei-ensikertalaisista hyväksyty (%)	Ensikertalaisista hyväksyty (%)
Terveys- ja hyvinvointi	44 019	75,0 / 68,7	30,6	22,3
Kaupp., hall. ja oikeustiet.	28 311	77,4 / 74,3	29,5	25,0
Tekniikan alat	20 247	78,1 / 75,8	51,7	45,4
Tietojenkäsitt. ja tietoliik.	14 577	77,7 / 73,1	32,3	25,1
Humanistiset ja taidealat	9 789	79,3 / 72,0	27,5	18,4
Palvelualat	9 099	79,5 / 77,2	31,4	27,4
Maa- ja metsätalousalat	2 346	76,2 / 73,8	50,8	44,5
Kasvatusalat	747	64,3 / 55,3	35,6	51,1
Luonnontieteet	465	68,4 / 77,2	16,7	25,5
Yhteiskunnalliset alat	144	75,0 / 77,8	30,8	38,9
Kaikki	101 205	75,6 / 72,8	41,1	35,5

Taulukossa 9 on vertailtu todistusvalinnan ja valintakokeen kautta ammattikorkeakouluihin opiskelemaan päässeitä sukupuolen, äidinkielen ja ikäryhmän mukaan. Miehet pääsivät todistusvalinnan kautta hieman naisia useammin opiskelemaan, mutta sukupuolten erot eivät ole niin selvät kuin yliopistoissa. Samaan tapaan kuin yliopistoissa myös ammattikorkeakouluissa ruotsinkieliset olivat todistusvalinnan kautta tulleissa yliedustettuina. Muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvat pääsivät ammattikorkeakouluun erityisesti valintakokeen kautta. Myös hieman vanhemmat hakijat päätyvät opiskelemaan todennäköisemmin valintakoereittiä, kun taas alle 22-vuotiaista suurin osa tulee todistusvalinnan kautta.

Taulukko 9. Kevään 2020 yhteishaussa ammattikorkeakouluihin todistusvalinnan ja pääsykokeen kautta opiskelemaan hyväksytyt sukupuolen, kielen ja iän mukaan (Lähde: Vipunen 2020)

	Sukupuoli (%)			Äidinkieli (%)			Ikäryhmä (%)	
	Naiset	Miehet	Muu/Ei tietoa	Suomi	Ruotsi	Muu	21-vuotiaat ja alle	22-vuotiaat ja yli
Todistusvalinta	54,7	45,1	0,1	89,9	6,0	4,1	53,7	46,3
Pääsykoe	51,0	44,2	4,8	84,9	4,3	10,7	26,1	73,9
Kaikki	52,6	44,1	3,2	86,5	5,0	8,5	37,1	62,9

Taulukossa 10 tarkastellaan naisten ja miesten opiskelemaan pääsyä todistusvalinnan ja valintakokeen kautta aloittain. **Miesvoittoisille tekniikan sekä tietojenkäsittelyn ja tietotekniikan aloilla naiset pääsevät erityisesti todistusvalinnan kautta. Toiseen suuntaan tämä ei näytä toimivan: naisenemmistöiselle terveys- ja hyvinvointialalle miehet pääsevät naisia useammin pääsykokeen kautta.**

Taulukko 10. Kevään 2020 yhteishaussa ammattikorkeakouluihin todistusvalinnan ja pääsykokeen kautta opiskelemaan hyväksytyjen sukupuolijakauma aloittain (Lähde: Vipunen 2020)

Koulutusala	Todistusvalinta		Pääsykoe		Kaikki
	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	
Terveys- ja hyvinvointi	88,7	11,3	78,2	19,5	82,7 / 15,9
Kaupp., hall. ja oikeustiet.	61,5	38,2	46,3	45,8	54,5 / 40,2
Tekniikan alat	24,9	75,0	15,5	81,2	21,2 / 76,7
Tietojenkäsitt. ja tietoliik.	28,6	71,3	19,0	70,4	23,8 / 68,7
Humanistiset ja taidealat	100,0	-	73,2	23,8	73,4 / 23,6
Palvelualat	69,7	30,0	53,7	35,1	61,6 / 32,2
Maa- ja metsätalousalat	53,0	47,0	50,9	49,1	52,4 / 47,6
Kasvatusalat	-	-	66,0	32,0	66,0 / 32,0
Luonnontieteet	80,0	15,0	43,8	31,3	65,7 / 22,9
Yhteiskunnalliset alat	84,6	15,4	50,0	50,0	72,2 / 27,8
Kaikki	54,7	45,2	51,0	44,2	52,6 / 44,1

Olemme edeltävissä luvuissa tarkastelleet korkeakoulutukseen hakemista ja pääsemistä korkeakoulusektoreittain ja koulutusaloittain. Jotta saisimme kokonaiskuvan korkeakoulutuksen tasa-arvon toteutumisesta Suomessa ei riitä, että tarkastelemme vain opiskelemaan hakemista ja pääsyä. Jokaisella tulisi myös olla kykyjään vastaava mahdollisuus saada oikeudenmukaiset palkkiot opinnoistaan. Seuraavaksi tarkastelemmekin eri aloilta ja korkeakoulusektoreilta valmistuneiden työllistymistä ja asemoitumista työmarkkinoilla.

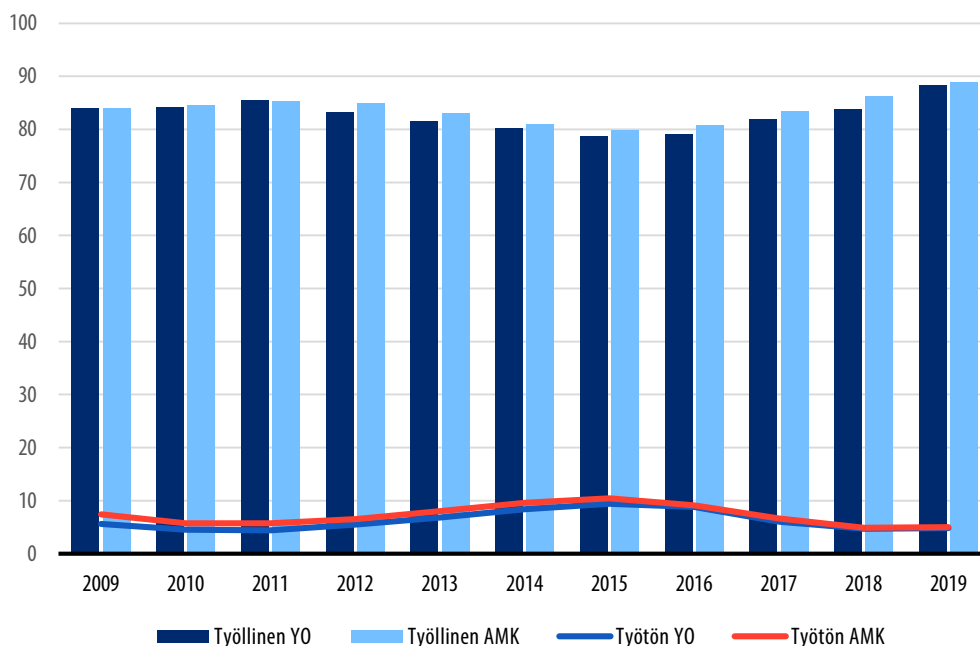
4 Korkeakouluista työelämään

4.1 Korkeakoulutettujen työllistyminen 1990–2019

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrä on nelinkertaistunut 1990-luvun alkuun verrattuna, minkä johdosta myös kilpailu työpaikoista on kiristynyt huomattavasti. Korkeasti koulutettujen työllisyystilanne on kuitenkin tunnetusti parempi kuin muilla; työttömyysaste laskee koulutustason nousun myötä. Korkeakoulutettujen työllisten määrä on noussut tasaisesti, lukuun ottamatta lama-aikoihin liittyneitä laskuja vuosina 1991–1993 ja 2008, jolloin alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisten osuus laski. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisyyden kasvua lamavuodet eivät pysäyttäneet, vain hidastivat hieman. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisyysaste oli 1990-luvun laman aikaan alimmillaan hieman yli 75 prosenttia, ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla työllisyysaste oli samana aikana miltei kymmenen prosenttiyksikköä korkeampi. (Kalenius 2014).

Kuviossa 1 on esitetty työllisten ja työttömien osuudet yliopistoista ja ammattikorkeakouluista valmistuneista vuosi valmistumisen jälkeen aikavälillä 2009–2018. Yliopistoista mukana ovat ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet, ammattikorkeakouluista alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet.

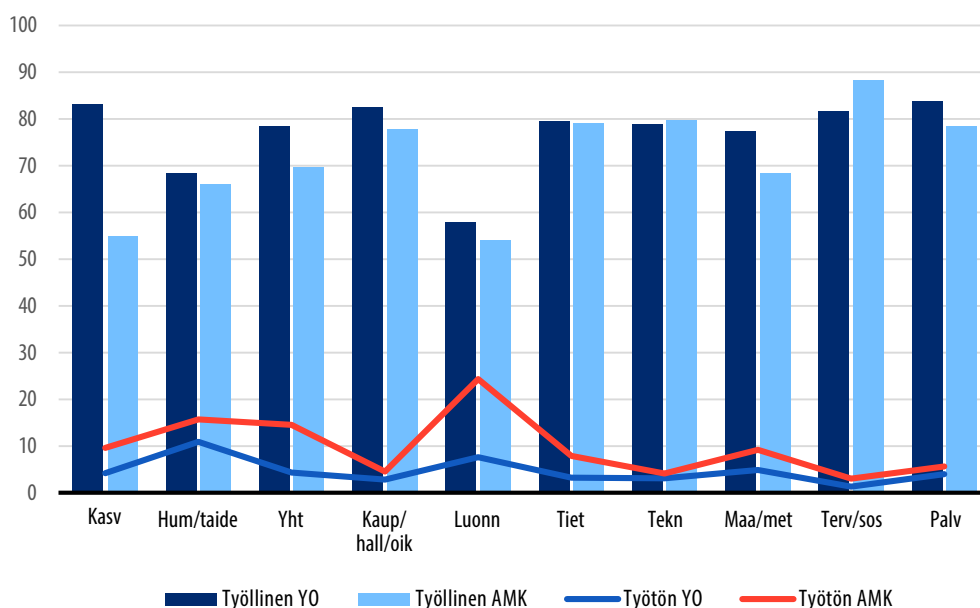
Kuvio 1. Työllisten ja työttömien osuudet yliopistoista ja ammattikorkeakouluista valmistuneista vuosi valmistumisen jälkeen vuosina 2009–2019 (Lähteet: Tilastokeskus 2020a; Vipunen 2020)



Työllisten osuutta kuvaavat pylväät ja työttömien osuutta kuvaavat janat kulkevat hyvin samaan tapaan molemmilla korkeakoulusektoreilla; esimerkiksi työllisten osuus on ollut kasvusuunnassa vuodesta 2016 lähtien, ja samaan aikaan työttömien osuus on laskenut. Kuvioista 1 nähdään myös, että työllisten osuus on vuotta 2011 lukuun ottamatta ollut ammattikorkeakouluista valmistuneilla hieman korkeampi, mutta toisaalta myös työttömiä on heissä enemmän kuin yliopistoista valmistuneissa. Yliopistoista valmistuneiden matalampaa työllisten osuutta selittää osaltaan se, että heissä on enemmän ryhmään ”muut” lukeutuvia (työvoiman ulkopuolella olevat, pl. opiskelijat) ja maasta pois muuttaneita.

Katsotaan seuraavaksi eri koulutusaloilta valmistuneiden työllistymistä. Kuviossa 2 ovat vain päätoimisten työllisten osuudet, siksi työllisten prosenttiosuudet ovat pienemmät kuin edellisessä kuviossa 1, jossa työllisiin laskettiin myös työlliset opiskelijat.

Kuvio 2. Työllisten ja työttömien osuudet yliopistoista ja ammattikorkeakouluista valmistuneista vuosi valmistumisen jälkeen vuonna 2019 koulutusaloittain (mukana vain päätoimiset työlliset) (Lähde: Tilastokeskus 2020a)



Tietojenkäsittelyn ja tietoliikenteen aloilta sekä teknillisiltä aloilta valmistuneiden työllistymisessä ei korkeakoulusektoreiden välillä ole juuri eroa: sekä ammattikorkeakoulu- että yliopistotaustalla noin 80 prosenttia oli työllisiä vuoden kuluttua valmistumisesta. Myös työttömyysaste oli näillä aloilla suhteellisen matala, korkein se oli ammattikorkeakoulun tietojenkäsittelyn ja tietoliikenteen aloilta valmistuneilla (noin 8 %).

Korkein työllisyysaste oli amk-koulutuksen terveys- ja sosiaaialalla, 88 prosenttia. Myös yliopistosektorilta valmistuneet työllistyivät hyvin: vuonna 2019 työllisten osuus oli 82 prosenttia. Terveys- ja sosiaaialalla myös työttömien osuus oli pieni, erityisesti yliopistosta valmistuneilla. Tämä voi osittain selittyä lääkäreiden erinomaisella työllisyystilanteella: heistä työllisiä oli peräti 97 prosenttia vuoden sisällä valmistumisesta ja työttöminä vain 0,4 prosenttia. Suurimmat erot työllisten osuuksissa korkeakoulusektoreiden välillä olivat kasvatusalalla: yliopistosta valmistuneista työllisiä oli 83 prosenttia, ammattikorkeakouluista valmistuneista vain 55 prosenttia. Tosin jälkimmäisillä työllisten osuutta kasvattaa suuri työllisten opiskelijoiden osuus, 25 prosenttia. Moni ammattikorkeakoulun kasvatusalalta valmistuneista on hakeutunut jatkokoulutukseen heti valmistumisensa jälkeen.

Luonnontieteelliseltä alalta valmistuneiden työllisyystilanne näyttää kaikkein heikoimmalta. Vuonna 2019 vuotta aiemmin valmistuneista alle 60 prosenttia oli työllisiä. Erityisesti ammattikorkeakouluista valmistuneiden työttömyysprosentti oli korkea, 24. On hyvä

kuitenkin muistaa, että amk:n luonnontieteen alalta valmistuneita oli vain 37 henkilöä. Toisaalta yliopistossa luonnontiede on suhteellisen iso ala, ja myös sieltä valmistuneet maisterit työllistyivät keskimääräistä huonommin.

Kun tarkastellaan koko korkeakoulutuskenttää, ei eri sektoreiden välillä ole suuria eroja työllistymisen suhteen. Sen sijaan koulutusalojen välillä erot ovat huomattavia, kuten kuvioista 2 havaitsemme. Työllistyminen ei kuitenkaan ole ainoa mittari työmarkkinoille asemoitumisen kuvaamisessa. Seuraavassa luvussa vertailemme eri korkeakoulusektoreilta valmistuneiden tutkintojen ”arvoa”, eli millaisiin asemiin ja tulotasoihin eri koulutusaloilta tutkinnon suorittaneet ovat päätyneet.

4.2 Eri korkeakoulusektoreilta valmistuneiden asemoituminen työmarkkinoilla

Isopahkala-Bouret, Aro ja Ojala (arvioitavana) ovat vertailleet ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden todennäköisyyttä päätyä korkeisiin ammatillisiin asemiin ja hyvätuloisiin tehtäviin Suomen työmarkkinoilla. He analysoivat logistisella regressioanalyysillä Tilastokeskuksen toimittamia rekisteripohjaisia viiden prosentin otosaineistoja 25–45-vuotiaista korkeakoulutetuista suomalaisista vuosina 2010–2012 (n = 63 438, eri vuodet yhdistetty). Isopahkala-Bouret’n ja kumppaneiden mukaan yliopistosta maisterin tutkinnon suorittaneet päätyivät korkeimpiin ja hyvätuloisempiin asemiin kuin vastaavalta alalta ylemmän amk-tutkinnon suorittaneet. Ammattikorkeakoulututkinnon ”arvo” työmarkkinoilla vastasi monissa tapauksissa yliopiston kandidaatin tutkintoa, tosin joskus ylemmällä amk-tutkinnolla saavutettiin kandiditutkintoa parempi asema. Katsotaan seuraavaksi tarkemmin alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon työmarkkina-arvoa aloitain silloin, kun ikä, sukupuoli ja vanhempien koulutustaso on vakioitu. Logistisen regressioanalyysin tuottama odds ratio (OR) kuvaa seuraavassa tarkastelussa tutkinnon tuottamaa työmarkkina-arvoa (ks. taulukko 1). OR saa arvoja väliltä 0 ja 1. Korkeimman arvon (1) saanut tutkinto on referenssiluokkana, ja siihen verrataan kaikkien muiden tutkintojen työmarkkina-arvoa. Alaluokittelu poikkeaa hieman tässä raportissa aiemmin käytetyistä luokitteluista.

Taulukko 1. Ylempien ja alempien korkeakoulututkintojen tuottamat mahdollisuudet päätyä korkeimpiin ja suurituloisimpiin ammattiasemiin koulutusaloittain

Koulutusala	OR (yliopisto)	OR (ammattikorkeakoulu)
Terveys-, hyvinvointi- ja palvelualat	1,00 ¹ (ylempi)	0,31*** (ylempi)
	0,29*** (alempi)	0,08*** (alempi)
Kauppa-, yhteiskunta- ja oikeustieteet	0,86* (ylempi)	0,37 (ylempi)
	0,31 (alempi)	0,25*** (alempi)
Tekniikka	0,62*** (ylempi)	0,25*** (ylempi)
	0,10*** (alempi)	0,18*** (alempi)
Luonnontieteet, maa- ja metsätaloustieteet	0,28*** (ylempi)	-
	0,23*** (alempi)	0,09*** (alempi)
Humanistiset, taide- ja kasvatusalat	0,18*** (ylempi)	-
	0,05*** (alempi)	0,07*** (alempi)

¹ Referenssiluokka.

*** $p < 0,001$.

* $p < 0,05$.

Terveys-, hyvinvointi- ja palvelualat

Ylemmän korkeakoulututkinnon terveys-, hyvinvointi ja palvelualoilta (myöhemmin terveysala) suorittaneilla oli suurin todennäköisyys päätyä korkeisiin ammattiasemiin, joten se sai arvon 1. Useimmiten kyse on siis lääkäriksi valmistuneista, jotka tyypillisesti päätyvät korkeasti palkattuihin ammattiasemiin. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden mahdollisuudet päätyä samanlaisiin asemiin olivat vain kahdeksan prosenttia (OR = 0,08). Toisin sanoen sadasta amk-tutkinnon suorittaneesta vain kahdeksan henkilöä päätyi yo-tutkinnon terveysalalta suorittaneita vastaaviin asemiin työmarkkinoilla. Ylemmän amk-tutkinnon (OR = 0,31) ja yliopiston kandiditutkinnon (OR = 0,29) tuottama työmarkkina-arvo oli lähes sama: noin 30 henkilöä sadasta saavutti yhtä korkean aseman työelämässä kuin yliopistosta terveysalan maisterintutkinnon suorittaneet.

Kauppa-, yhteiskunta- ja oikeustieteet

Kauppatieteiden, yhteiskuntatieteiden ja oikeustieteen maisterin tutkinto sijoittui toiseksi korkeimmalle sijalle. Näiltä aloilta valmistuneilla maistereilla oli 14 prosenttia pienempi todennäköisyys päätyä johtaviin asemiin (OR = 0,86) verrattuna lääkäreihin. Amk-tutkinnon suorittaneilla todennäköisyys oli 0,25, ja yliopiston kandidutkinnolla 0,31. Ylemmän amk-tutkinnon odds ratio (0,37) ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Ammattiprofiilit sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulujen kauppa-, yhteiskunta- ja oikeustieteen

aloilta valmistuneilla ovat hyvin samankaltaiset, mikä tarkoittaa sitä, että molemmilta korkeakoulusektoreilta työllistytään hyvin samantyyppisiin työtehtäviin, joskin yliopistosta maisterintutkinnon suorittaneet päätyvät hieman muita ylemmäs ammattihierarkiassa ja tulotasossa.

Tekniikka

Yliopiston maisterintutkinto tekniikan alalta sijoittui kolmanneksi korkeimmalle sijalle (OR = 0,62). Ammattikorkeakouluista insinööriksi valmistuneiden odds ratio oli 0,18, mikä oli selvästi korkeampi kuin yliopistossa suoritettuna tekniikan kandidatuksen OR (0,10). Ylemmät amk-insinöörit sijoituivat molemman sektorin kandidatasoisia tutkintoja ylemmäs, sillä odds ratio oli 0,25. Lääkäreihin verrattuna diplomi-insinöörien mahdollisuudet päätyä samoihin asemiin olivat noin 40 prosenttia heikkomat ja ylemmillä amk-insinööreillä 75 prosenttia heikkomat. Kandidatasolla tekniikan tutkinto tuotti noin 80 prosenttia (amk) ja 90 prosenttia (yo) huonommat mahdollisuudet saavuttaa lääkäreitä vastaava ammatillinen asema ja tulotaso. Yliopiston kandidatuksen matalaa työmarkkina-arvoa selittää se, että kyseessä on välitutkinto, jolla ei yleensä lähdetä työmarkkinoille. Useimmat jatkavat opiskelua ylempään korkeakoulututkintoon saakka.

Luonnontieteet, maa- ja metsätaloustieteet

Luonnontieteiden, maa- ja metsätaloustieteiden maisterintutkinnon suorittaneiden työmarkkina-arvo verrattuna lääkäreihin oli noin 0,28. Ammattikorkeakoulututkinnon tuottama työmarkkina-arvo oli hyvin matala, vain 0,09. Yliopiston kandidatuksen arvo oli selvästi tätä korkeampi, 0,23. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden vähäisen määrän takia heidät jätettiin analyysistä pois. Kiintoisaa luonnontieteiden sekä maa- ja metsätaloustieteiden yliopistotutkintoissa on se, että maisteri- ja kandidaton työmarkkina-arvot referenssiluokkaan verrattuna olivat hyvin lähellä toisiaan (0,28 ja 0,23).

Humanistiset, taide- ja kasvatusalat

Tähän ryhmään lukeutuvista parhaisiin asemiin päätyivät yliopistojen maisterintutkinnon suorittaneet (OR = 0,18). Amk-kandeilla vastaava arvo oli 0,07 ja yo-kandeilla 0,05. Ylemmän amk-tutkinnon suorittaneita oli aineistossa niin vähän, että heitä ei otettu analyysiin mukaan. Suurin osa yliopiston maisterintutkinnon suorittaneista työskentelee ala-asteen opettajina (kasvatusalat) tai aineopettajina lukiossa (humanistiset tieteet). Opettajien työtilanne on Suomessa melko hyvä, ja heillä on myös ammatillisesti vakiintunut ja suhteellisen arvostettu asema. Opettajat toimivat kuitenkin usein julkisella sektorilla eikä heidän palkkatasonsa ole moniin muihin korkeakoulutettuihin verrattuna kovin hyvä. Yliopiston kandidatuksen suorittaneet ovat pääosin päiväkodeissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen

opettajia. Varhaiskasvatuksen opettajien palkkataso on hyvin alhainen, ja esimiestehtäviä on alalla tarjolla suhteellisen vähän.

Edellä mainittu tarkastelu osoittaa varsin selvästi sen, että yliopistojen korkeakoulututkinnot tarjoavat useimmiten paremmat mahdollisuudet päätyä ammatillisiin johtoasemiin ja korkeasti palkattuihin työtehtäviin kuin ammattikorkeakoulututkinnot. Maisterintutkinto yliopistossa on työelämässä paremmin palkittu kuin ylempi amk-tutkinto, vaikka tutkinnot ovat virallisesti samantasoiset. Tekniikan alalla sekä humanistisilla, taide- ja kasvatusalloilla kandidatonin ammattikorkeakoulututkinto johtaa useammin kuitenkin parempaan asemaan kuin vastaavat yliopiston kandidattutkinnot.

5 Yhteenveto: Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa

Edellisissä luvuissa olemme tarkastelleet korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon toteutumista Suomessa 1990-luvulta tähän päivään saakka. Erityisesti nostimme lähempään tarkasteluun sosiaalisen, alueellisen, kielellisen ja sukupuolten tasa-arvon. Koulutukseen hakeutumisen ja pääsyn ohella tutkimme myös korkeakouluista valmistuneiden työllistymistä ja aseoitumista työmarkkinoilla. Vedämme seuraavaksi yhteen lukujen 2–4 keskeisimmät tulokset.

Sosiaalinen tasa-arvo

Akateeminen perhetausta ohjaa hakeutumaan yliopistoon: mikäli molemmat vanhemmat ovat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon, jälkeläinen hakee todennäköisemmin yliopistoon kuin ammattikorkeakouluun aiemmasta koulumenestyksestä riippumatta. Sen sijaan jos vanhemmilla on korkeintaan keskiasteen koulutus, lapsi preferoi yliopistoa ammattikorkeakoulun sijaan vasta silloin, kun yo-kokeen arvosanoista laskettu keskiarvo (”yleisarvosana”) on vähintään M. Sen sijaan korkeakouluihin opiskelemaan pääsyssä perhetaustan itsenäinen merkitys on melko pieni; enemmän vaikutusta on koulumenestyksellä. Perhetaustassa taas selittävä tekijä on vanhempien koulutusaste, vanhempien sosioekonomisella asemalla ja tuloilla ei ollut itsenäistä vaikutusta opiskelemaan pääsyssä. Poikkeuksena oli äidin sosioekonominen asema, jolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys opiskelemaan pääsyyn; erityisesti äidin pitkäaikaistyöttömyys heikensi sisäänpääsymahdollisuuksia yliopistoon. Ammattikorkeakouluun pääsyyn äidin asemalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta.

Aiemmat tutkimukset, joissa on tarkasteltu korkeakoulutukseen hakeutumista väestötasolla, antavat hieman toisistaan poikkeavia tuloksia tasa-arvon pitkän linjan kehityksestä. Joka tapauksessa kriittisin kohta näyttää olevan peruskoulun päättymisen nivelvaiheessa, eli silloin, kun nuoren pitäisi tehdä päätös lukioon tai ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta. Viimeaikaiset tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että perhetausta vaikuttaa yhä selvemmin nuorten jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Sen sijaan yliopistoon hakeneita ja hyväksytyjä koskevat tutkimukset osoittavat, että perhetaustan merkitys opiskelemaan pääsyssä on 2000-luvulla vähentynyt selvästi. Ongelma on vain siinä, että korkeakoulutukseen hakevat pääasiassa koulutetuimpien perheiden lapset,

eli alemmista sosiaaliryhmistä tulevat nuoret eivät usein edes lähde tavoittelemaan opiskelupaikkaa korkeakouluista.

Yliopistokenttä on sisäisesti huomattavan eriytynyt opiskelijoiden taustan mukaan. Sosiaalisesti valikoivin on lääketieteen koulutus. Myös muut perinteiset statusalat, oikeustiede, kauppatiede ja tekniikka, erottuvat edelleen akateemisesti koulutettujen, suurituloisten jälkikasvun suosimiksi aloiksi. Ammattikorkeakoulukenttä on sisäisesti yhtenäisempi, eikä mikään koulutusala erotu muita ”elitistisempänä”.

Alueellinen tasa-arvo

Suomessa korkeakoulutusta on tarjolla melko hyvin koko maassa. Vähiten tarjontaa väkilukuun suhteutettuna on Pohjois-Suomessa, eniten Keski-Suomessa. Myös Turussa ja Tampereella tilanne saatavuuden osalta on keskimääräistä parempi. Ammattikorkeakoulutusta on saatavilla paremmin kuin yliopistokoulutusta. Aiemmat tutkimukset osoittavat myös yliopistojen alueelliset erot opiskelijoiden perhetaustan suhteen: pääkaupunkiseudun yliopistot ovat useimmiten joko elitistisiä tai verraten elitistisiä, kun taas maakunnissa sijaitsevien, pienempien yliopistojen opiskelijoiden tausta on selvästi kansanomaisempi. Korkeakoulutuksen alueellisen saatavuuden ja saavutettavuuden tarkastelua hankaloittaa se, että Tilastokeskus ei vuoden 2010 jälkeen enää ole voinut toimittaa korkeakoulukohtaista tietoa tutkijoille. Näin ollen myöskään pidemmän aikavälin tarkastelu ei ole mahdollista.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedämme, että asuinpaikan kuntaryhmällä on merkitystä korkeakoulutukseen valikoitumisessa. Kaupunkilaisten mahdollisuudet tulla hyväksytyiksi ovat selvästi paremmat kuin muilla. Ammattikorkeakouluissa hakijan asuinpaikalla on huomattavasti vähemmän merkitystä opiskelemaan pääsyssä kuin yliopistoissa. Kaupunkilaisten parempaa pärjäämistä yliopistojen valinnoissa on selitetty muun muassa sillä, että erityisesti suurimmissa kaupungeissa on lukioita, joiden sisäänpääsykriteerit ovat erittäin tiukat, ja jotka siten valikoivat parhaiten koulussa suoriutuvat oppilaat. Myös valmennuskurssien lähiopetukseen osallistuminen on helpointa suurissa kaupungeissa asuville.

Kielellinen tasa-arvo

Äidinkielen yhteyttä korkeakoulutukseen valikoitumiseen on tutkittu vain vähän. Näin ollen emme pysty tekemään päätelmiä kielellisen tasa-arvon ajallisesta kehityksestä. Joka tapauksessa 2010-luvulla tehdyt tutkimukset osoittavat, että hakijan äidinkielellä on koulumenestyksestä riippumaton vaikutus opiskelemaan pääsyyn sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Kaikkein heikoimmat sisäänpääsyn mahdollisuudet ovat muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvilla, parhaiten sekä yliopistojen että eritoten ammattikorkeakoulujen valinnoissa pärjäävät ruotsinkieliset.

Suomenruotsalaiset hallitsevat usein ruotsin ohella suomen kielen, ja kaksikielisyyden tuoma kulttuurinen pääoma selittää osaltaan myös ruotsinkielisten hakijoiden menestymistä korkeakoulujen valinnoissa. Sen lisäksi, että ruotsinkielisyys itsessään on tekijä, joka parantaa sisäänpääsymahdollisuuksia, Suomessa asuvat ruotsinkieliset tulevat myös muita koulutettummista ja vauraammista perheistä. Näin ollen heillä on moninkertainen etu valinnoissa. Sen sijaan muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien tilanne on huono: heidän on vaikea päästä opiskelemaan myös siksi, että he tulevat matalasti koulutetuista perheistä ja heidän koulumenestyksensä on usein heikompi kuin suomen- ja ruotsinkielisten. Kielellinen tasa-arvo korkeakoulutukseen pääsyssä on siten melko heikoissa kantimissa.

Sukupuolten tasa-arvo

Suomessa alojen eriytyminen sukupuolen mukaan on yhä edelleen eurooppalaisessa mitakaavassa poikkeuksellisen voimakasta. (Muista kuin naisiin tai miehiin lukeutuvista opiskelijoista ei juurikaan ole saatavilla tilastotietoa. Tästä syystä joudumme tyytymään tarkastelussa pääasiassa nais-/miesjaotteluun.) Koulutusaloista vain teknillisellä alalla miesten osuus on huomattavasti suurempi kuin naisten, muut alat ovat niin sanottuja tasa-aloja tai naisten aloja. Perhetaustan, sukupuolen ja alavalinnan yhteys näkyy selvemmin yliopistosektorilla ja nimenomaan tyttöjen alavalinnoissa: esimerkiksi korkeakoulutettu isä lisää tyttären intoa hakeutua perinteisesti miesten suosimaan diplomi-insinöörikoulutukseen. Toiseen suuntaan tämä ei toimi, eli korkeakoulutetut vanhemmat eivät lisää poikansa hakeutumista naisten aloille.

Vaikka sekä yliopistoihin että ammattikorkeakouluihin hakevista enemmistö on naisia, miehet pääsevät useammin opiskelemaan. Miesten korkeampia sisäänpääsyprosentteja selittää osittain se, että naiset hakevat usein vaikeapääsyisimmille aloille kuin miehet. Sukupuolella on kuitenkin myös itsenäistä vaikutusta, erityisesti ammattikorkeakoulujen valinnoissa.

Molemmilla korkeakoulusektoreilla todistusvalinnan yleistyminen näyttäisi parantavan naisten sisäänpääsyä miesvoittoisille aloille, erityisesti teknillisille ja tietoteknisille aloille. Todistusvalinta ei sen sijaan lisää miesten hakeutumista tai sisäänpääsyä naisvaltaisille aloille vaan päinvastoin; naisten suosimille aloille hakevat miehet pääsevät todennäköisemmin opiskelemaan nimenomaan pääsykokeiden kautta. Voikin olla, että pitkällä aikavälillä todistusvalinnan yleistyminen vähentää alojen sukupuolen mukaista segregatiota: kun naiset hakevat ja pääsevät aiempaa useammin miesvoittoisille aloille, miesten mahdollisuudet päästä opiskelemaan naisten aloja paranevat.

Korkeakouluista työllistyminen ja työmarkkinoille asemoituminen

Kun tarkastellaan koko korkeakoulutuskenttää, ei eri sektoreiden välillä ole juuri eroja valmistuneiden työllistymisessä: korkeakoulutetut työllistyvät pääsääntöisesti hyvin. Sen sijaan koulutusalojen väliset erot ovat huomattavat. Heikoin työllisyystilanne on luonnontieteellisellä alalla, sekä yliopisto- että amk-sektorilla. Kasvatusalalta valmistuneiden työllisyys taas näyttää olevan yliopistosta valmistuneilla huomattavasti parempi kuin ammattikorkeakouluista valmistuneilla. Työllistyminen ei kuitenkaan ole ainut mittari tutkinnon arvoa määriteltäessä, vaan myös ammatillisella asemalla ja tuloilla on merkitystä.

Yliopistosta valmistuneet päätyvät pääsääntöisesti korkeampiin ja hyvätuloisempiin ammatillisiin asemiin kuin ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet. Lääkärintutkinnon työmarkkina-arvo on korkein. Seuraavana tulevat kauppa-, yhteiskunta- ja oikeustieteiden maisterit ja heidän jälkeensä diplomi-insinöörit. Koulutustason ja aseman periytyminen todentuu erityisen selvästi näillä statusaloilla. Lääke-, oikeus-, kauppatieteisiin ja tekniikkaan hakeutuvat tulevat paljon kulttuurista ja taloudellista pääomaa omaavista perheistä. Näiltä aloilta valmistuvat päätyvät vanhempiensa tavoin edelleen työelämän huippuasemiin.

Ammattikorkeakouluista valmistuneista, alemman korkeakoulututkinnon suorittaneista parhaisiin asemiin ja tuloihin yltävät tradenomit ja insinöörit, joskin hekin jäävät kauas yliopistojen statusaloilta valmistuneista.

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon kokonaiskuva

Miltä näyttää korkeakoulutuksen tasa-arvon ja saavutettavuuden kokonaiskuva Suomessa? Tähän ei ole yksiselitteistä vastausta, sillä vastaus riippuu siitä, mistä suunnasta asiaa tarkastelee. McCowanin termein ilmaistuna **korkeakoulutuksen alueellinen saatavuus on Suomessa hyvä**. Korkeakoulutusta on laajasti tarjolla maamme eri osissa, ammattikorkeakouluopintoja hieman kattavammin kuin yliopisto-opintoja. **Alueellisen saavutettavuuden suhteen on kuitenkin vielä parannettavaa**, sillä kaupungeissa asuvat pääsevät opiskelemaan useammin kuin kaupunkien ulkopuolella asuvat. Ammattikorkeakoulukenttä on parantanut sekä korkeakoulutuksen alueellista saatavuutta että saavutettavuutta. **Myös alueellinen eriytyminen on ammattikorkeakouluissa vähäisempää kuin yliopistoissa**. Pääkaupunkiseudun yliopistoissa opiskelevien perhetausta on elitistisempi kuin maakuntayliopistoissa opiskelevien.

Korkeakoulutuksen sosiaalinen saatavuus on Suomessa huonompi kuin sosiaalisen saavutettavuus. Toisin sanoen korkeakoulutukseen hakeutuvat erityisesti koulutettujen perheiden jälkeläiset. Sen sijaan opiskelemaan pääsyssä perhetaustan erot ovat pienet. Ammattikorkeakoulut näyttävät tasaavan perhetaustaan liittyviä eroja ja toimivan siten sosiaalista tasa-arvoa lisäävänä koulutusväylänä. Korkeasti koulutettujen perheiden

lapset pyrkivät sinnikkäästi yliopistoon aiemmasta koulumenestyksestä riippumatta. Heikolla yo-todistuksella yliopiston portit eivät kuitenkaan aukea, ja tällöin myös akateemisesti koulutettujen perheiden lapset päätyvät ammattikorkeakouluopintoihin.

Yliopistokenttä on horisontaalisesti hyvin eriytynyt. Perinteiset statusalat, lääketiede, oikeustiede, kauppatiede ja tekniikka, ovat sosiaalisesti valikoivia. Lääketiede ja oikeustiede ovat myös erityisen vaikeapääsysisiä aloja. Ne ovat suosittuja hakukohteita, mutta aloituspaikkoja on tarjolla vähän. Statusalojen opiskelupaikoista käydään kovaa kilpailua, ja monet yrittävät parantaa asemaansa erilaisilla abi- ja valmennuskursseilla. Ja kun tiedämme, että suotuisa perhetausta helpottaa niin taloudellisesti kuin henkisestikin vaikeapääsysiselle alalle pyrkimistä ja opiskelemaan pääsyä, statusalat pysyvät hyväosaisimman väestönosan hallussa. Aloituspaikkamäärien lisäys ”suljetuimmilla” aloilla voisi tasata horisontaalista eriytymistä.

Korkeakoulutuksen kielellinen saatavuus on Suomessa melko hyvä, mutta saavutettavuus huono. Muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien hakijoiden määrä on lisääntynyt viime vuosina, mutta opiskelemaan heidän on edelleen vaikea päästä. Myöskään ammattikorkeakouluväylä ei paranna saavutettavuutta, sillä amk-opintoihin muunkielisten on vielä vaikeampaa päästä kuin yliopistoon. Korkeakouluopinnot ovat parhaiten ruotsinkielisten hakijoiden saavutettavissa, sillä heidän hyväksymisasteensa on kaikkien korkein. Ylipäätään kielen merkitystä korkeakoulutukseen hakemisessa ja opiskelemaan pääsyssä olisi tarpeen tutkia lisää, sillä aiempia tutkimuksia aiheesta on niukasti. Erityisesti muunkielisten hakijoiden mahdollisuuksiin hakea ja päästä korkeakoulutukseen pitäisi myös kiinnittää paremmin huomiota, sillä heidän määränsä tulee tulevaisuudessa kasvamaan entisestään.

Naisille ja miehille korkeakoulutuksen saatavuus Suomessa on hyvä. Sen sijaan muiden sukupuolten tilanteesta meillä ei ole riittävästi tilastoihin perustuvaa tietoa. Tämä pitäisi huomioida sekä tulevissa tilastoinneissa että tutkimuksissa paremmin. **Korkeakoulutuksen saavutettavuuden suhteen miehillä on hieman parempi tilanne kuin naisilla:** miesten mahdollisuudet päästä opiskelemaan ovat paremmat, erityisesti amk-sektorilla. Todistusvalinnan lisääminen tuntuisi myös edelleen parantavan miesten sisäänpääsymahdollisuuksia. Toisaalta miesten suurempi sisäänotto todistusvalinnan kautta voi myös liittyä siihen, että aloituspaikkoja lisättiin viime vuonna erityisesti tekniikan aloilla. Myös varusmiesten on helpompaa hakea ja päästä todistusvalinnan kuin valintakokeen kautta, sillä todistusvalinta ei edellytä kokeisiin valmistautumista. **Koko korkeakoulutuskenttä on sukupuolen suhteen horisontaalisesti huomattavan eriytynyt.** Todistusvalinta lisäsi viime vuonna naisten hakemista ja sisäänpääsyä miesten suosimille aloille, mutta ei miesten hakeutumista naisten aloille.

Koska todistuvainta "suosii" erityisesti niitä hakijoita, jotka muutenkin pärjäävät keskimääräistä paremmin opiskelijavalinnoissa – kuten nuoria, miehiä ja ruotsinkielisiä hakijoita – on tärkeää säilyttää todistusvalinnan ohella myös tulevaisuudessa muita väyliä korkeakouluopintoihin. Lisäksi valintatapojen yksityiskohtien vaikutusta olisi tarpeen tutkia jatkossa tarkemmin, koska myös niillä on todennäköisesti merkitystä valikoitumisessa. Näin turvataan korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo myös muille kuin suoraan lukiosta pyrkiville, huippuarvosanoin ylioppilastutkinnon suorittaneille hakijoille, joilla varsin usein on myös tukena perheidensä runsaat taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset pääomat.

6 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo: kansainvälinen tilastovertilau

6.1 Tilastokatsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteeseen OECD- ja EU-maissa

Tässä raportin 6. luvussa (GATE-hankkeen osatavoite 2) selvitetään, mikä on Suomen korkeakoulutuksen tasa-arvon ja saavutettavuuden tilanne, kun sitä verrataan verrokkimaihin: Ruotsiin, Irlantiin ja Yhdistyneeseen kuningaskuntaan. Taustoitamme pääkysymystä tilastokatsauksella korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytilanteeseen ja trendiin OECD- ja EU-maissa (luku 6.1). Nykytilaa ja kehitystrendiä analysoidaan OECD- ja EU-maiden keskiarvojen valossa 10 vuoden aikajänteellä. Aineistoina käytetään OECD Education at a Glance, EHEA Bologna Implementation Report sekä Eurostudent -raportteja⁶.

Katsauksen jälkeen tarkastelemme korkeakoulutuksen tasa-arvon ja saavutettavuuden tilannetta lyhyesti maittain Suomessa, Ruotsissa, Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa, minkä jälkeen syvennymme vertaamaan Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden tilannetta verrokkimaiden tilanteisiin (luku 6.2).

6.1.1 Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytilanne Education at a Glance -julkaisujen pohjalta

OECD:n Education at a Glance -raportit tuottavat tietoa koulutuksen tilasta OECD-maissa ja niiden kumppanimaissa. Koulutuksen saavutettavuus ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat vuosittain julkaistavan raportin keskeisiä politiikkapainopisteitä. Erityinen painopiste se oli vuoden 2018 raportissa. OECD käyttää käsitettä *equity in education*, jolla se viittaa siihen, että ”laadukkaaseen koulutukseen pääsyn, siihen osallistumisen ja siinä edistymisen tulee olla saavutettavaa kaikille, eivätkä yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet tai sosiaaliset olosuhteet, kuten sukupuoli, perhe- tai maahanmuuttajatausta, saa olla koulutuksellisen potentiaalin saavuttamisen esteenä”. (OECD 2018a, 15–16; OECD 2020a.)

6 Kansainvälisessä tilastovertilauksessa käytetty dokumenttiaineisto ks. lähdeluettelo s. 257–258.

Tässä OECD:n Education at a Glance -tilastoihin pohjautuvassa katsauksessa analysoidaan korkeakoulutuksen saavutettavuutta opiskelijan sukupuolen, maahanmuuttajataustan ja vanhempien koulutustaustan näkökulmista opiskeluprosessin eri vaiheissa: korkeakoulupintojen aloittamisesta (access, entry) ja korkeakoulutuksen läpäisystä (completion rate) korkeakoulututkinnon suorittamiseen (educational attainment, tertiary-educated). Lisäksi tarkastellaan korkeakoulututkinnon suorittamisen yhteyttä työmarkkinoille osallistumiseen työllisyysasteen, työttömyysasteen ja työvoiman ulkopuolella olevien (employment rate, unemployment rate, inactivity rate) osuuteen pohjautuen. Analyysissä käytetyt indikaattorit kuvataan liitteessä 2. (OECD 2018a, 16; OECD 2019a, 12.)

Korkeakoulutettujen osuus ja siinä tapahtuneet muutokset OECD-maissa

Korkeakoulutuksen tarjonta on laajentunut ja monimuotoistunut viimeisten vuosikymmenien aikana. Samalla myös korkeakoulutukseen osallistujien joukko ja korkeakoulutukseen siirtymisen polut ovat monimuotoistuneet. (esim. OECD 2016, 60; OECD 2020a, 198.) Kehityksen myötä korkeakoulutettujen⁷ osuus väestöstä on kasvanut merkittävästi OECD-maissa viimeisten vuosikymmenien aikana (OECD 2018a, 47). Vuonna 2009 aikuisväestöstä (25–64-vuotiaat) keskimäärin 30 prosenttia oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Kymmenen vuotta myöhemmin (v. 2019) korkeakoulutettujen osuus oli noussut jo 39 prosenttiin. (OECD 2020a, 50; OECD 2011, 40.)

Korkeakoulutuksen laajentuminen on näyttäytynyt erityisesti korkeakoulutettujen nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) osuuden kasvuna: kun vuonna 2009 reilu kolmannes (36 %) nuorista aikuisista oli suorittanut korkeakoulututkinnon OECD-maissa keskimäärin, oli vastaava osuus vuonna 2019 jo 45 prosenttia (OECD 2010; 2019a, 41.) Tästä joukosta vajaa neljännes (24 %) oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon, 14 prosenttia ylemmän korkeakoulututkinnon ja kahdeksan prosenttia lyhyen korkeakoulututkinnon (taulukko 1). Tohtorin tutkintojen osuus oli yksi prosentti OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2020a, 45–46, 51.)

⁷ OECD tarkoittaa korkeakoulutus (tertiary education) -termillä kaikkia korkeakouluasteen tutkintoja ISCED-luokituksen tasoilla 5–8 (liite 3).

Taulukko 1. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) jakautuminen eri korkeakoulutusasteille vuonna 2019

	Lyhyt korkea- koulu- tutkinto	Alempi korkea- koulu- tutkinto	Ylempi korkea- koulu- tutkinto	Tohtorin tutkinto	Korkeakoulu- tutkinnon suorittaneet yhteensä	Korkeakoulu- tutkinnon suorittaneet yhteensä (pl. lyhyet korkeakoulu- tutkinnot)
Suomi	-	28 %	14 %	0 %	42 %	42 %
Irlanti	7 %	44 %	18 %	2 %	71 %	63 %
Ruotsi	11 %	23 %	13 %	1 %	48 %	37 %
Yhdistynyt kuningas- kunta	7 %	30 %	13 %	1 %	51 %	44 %
OECD keskiarvo	8 %	24 %	14 %	1 %	47 %	40 %
EU23 keskiarvo	6 %	21 %	18 %	1 %	46 %	40 %

Lähde: OECD 2020a

Nuorten korkeakoulutettujen aikuisten osuus ylitti OECD-maiden keskiarvon kaikissa tämän selvityksen vertailumaissa (Irlanti, Yhdistynyt kuningaskunta ja Ruotsi) sekä vuonna 2009 että vuonna 2019. Myös Suomessa nuorten korkeakoulututkinnon suorittaneiden aikuisten osuus oli OECD-maiden keskiarvoa korkeampi vuonna 2009 ja edelleen (v. 2019) alempien korkeakoulututkintojen osuus on korkeampi ja ylempien korkeakoulututkintojen osuus yhtä suuri kuin OECD-maissa keskimäärin. Korkeakoulutettujen osuuden kasvu on ollut Suomessa kuitenkin hitaampaa kuin OECD-maissa keskimäärin, ja vuonna 2019 osuus jäi kokonaisuudessaan hieman kansainvälisten keskiarvojen alapuolelle. Ero selittyy pitkälti kuitenkin sillä, ettei Suomen nykyisessä korkeakoulujärjestelmässä ole lyhyitä korkeakoulututkintoja, jotka muodostavat OECD-maissa keskimäärin kahdeksan prosenttia suoritetuista korkeakoulututkinnoista. (Taulukko 1) (OECD 2020a, 46, 51.)

Korkeakoulutuksen laajentumista nuorten aikuisten keskuudessa havainnollistaa hyvin myös korkeakoulutettujen osuuden tarkastelu koko työikäisen väestön (25–64-vuotiaat) joukossa, jossa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on selkeästi matalampi kuin nuorten aikuisten ryhmässä (taulukko 2).

Taulukko 2. Korkeakoulututkinnon suorittaneen työkäisen väestön (25–64-vuotiaat) jakautuminen eri korkeakoulutusasteille vuonna 2019

	Lyhyt korkea- koulu- tutkinto	Alempi korkea- koulu- tutkinto	Ylempi korkea- koulu- tutkinto	Tohtorin tutkinto	Korkeakoulu- tutkinnon suorittaneet yhteensä	Korkeakoulu- tutkinnon suorittaneet yhteensä (pl. lyhyet korkeakoulu- tutkinnot)
Suomi	10 %	18 %	16 %	1 %	45 %	35 %
Irlanti	8 %	35 %	15 %	2 %	60 %	52 %
Ruotsi	10 %	18 %	14 %	2 %	44 %	34 %
Yhdistynyt kuningas- kunta	10 %	24 %	12 %	1 %	47 %	37 %
OECD keskiarvo	7 %	18 %	13 %	1 %	39 %	32 %
EU23 keskiarvo	5 %	15 %	16 %	1 %	37 %	32 %

Lähde: OECD 2020a.

Kauppa, hallinto ja oikeustieteet on valmistuneiden määrän suhteen selkeästi suurin koulutusala OECD- ja EU-maissa keskimäärin. Neljännes (25 %) suoritetuista korkeakoulututkinnoista on kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden alan tutkintoja (taulukko 3). Muita tutkintomäärältään suuria aloja ovat insinööritieteet (15 %) sekä terveys- ja hyvinvointialat (15 %). Noin kymmenen prosenttia valmistuneista on suorittanut korkeakoulututkinnon joko kasvatustieteistä tai humanististen tieteiden ja taideaineiden alalta tai yhteiskuntatieteistä. (OECD 2020a, 224.) Suomi ja Ruotsi eroavat OECD- ja EU-maiden keskiarvoista siinä, että terveys- ja hyvinvointialan tutkinnot muodostavat lähes neljänneksen suoritetuista korkeakoulututkinnoista (Suomi 22 % ja Ruotsi 23 %) ja koulutusala on siten tutkintojen määrältään suurin ala. Yhtä lailla Suomessa ja Ruotsissa insinööritieteiden tutkintojen suhteellinen osuus on suurempi kuin OECD- ja EU-maissa keskimäärin. (OECD 2020a.)

Taulukko 3. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden jakautuminen eri koulutusaloille (valmistuneiden määriltään suurimmilla koulutusaloilla) vuonna 2018

	Kasvatus	Humanistiset tieteet ja taideaineet	Yhteiskunta- tieteet, journalismi ja informaatio- tiede	Kauppa, hallinto ja oikeus- tieteet	Insinööri- tieteet	Terveys- ja hyvinvointi- alat
Suomi	7 %	10 %	7 %	19 %	16 %	22 %
Irlanti	9 %	12 %	6 %	27 %	9 %	17 %
Ruotsi	13 %	6 %	12 %	16 %	18 %	23 %
Yhdistynyt kuningas- kunta	8 %	15 %	12 %	22 %	9 %	15 %
OECD keskiarvo	10 %	10 %	9 %	25 %	14 %	15 %
EU23 keskiarvo	10 %	10 %	10 %	25 %	15 %	15 %

Lähde: OECD 2020a.

Nuorten aikuisten joukossa korkeakoulutuksen laajentuminen on ilmentynyt erityisesti korkeakoulutettujen nuorten naisten osuuden kasvuna OECD-maissa. Korkeasti koulutettujen naisten osuus on nykyisin miehiä suurempi kaikissa ikäryhmissä lähes kaikissa OECD-maissa ja ero naisten ja miesten välillä on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana (2009–2019) kolme prosenttiyksikköä. Nuorista aikuisista naisista (25–34-vuotiaat) keskimäärin yli puolet (51 %) oli suorittanut korkeakoulututkinnon vuonna 2019, kun nuorista miehistä korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 39 prosenttia (taulukko 4). Trendi on samansuuntainen myös Suomessa ja verrokkimaissa, joskin ero korkeakoulutettujen naisten ja miesten välillä on hieman supistunut Suomessa ja Irlannissa. Ero sukupuolten välillä on Suomessa silti edelleen suurempi kuin verrokkimaissa ja OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2019a; OECD 2020a, 51.)

Taulukko 4. orkeakoulututkinnon suorittaneiden (ylin suoritettu korkeakoulututkinto) nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) osuus sukupuolen mukaan vuonna 2009 ja 2019

Maa	2009			2019		
	Miehet	Naiset	Yhteensä	Miehet	Naiset	Yhteensä
Suomi	30 %	49 %	39 %	34 %	50 %	42 %
Irlanti	41 %	54 %	48 %	68 %	72 %	70 %
Ruotsi	37 %	48 %	42 %	41 %	56 %	48 %
Yhdistynyt kuningaskunta	43 %	47 %	45 %	49 %	55 %	52 %
OECD keskiarvo	32 %	41 %	36 %	39 %	51 %	45 %
EU23 keskiarvo	29 %	40 %	35 %	38 %	51 %	44 %

Lähde: OECD 2020a.

OECD:n (2018a) tilastot havainnollistavat, että vanhempien koulutustausta on yhteydessä heidän lastensa korkeakoulututkinnon suorittamiseen, sillä korkeasti koulutettujen vanhempien lapset ovat yliedustettuja ja matalasti koulutettujen vanhempien lapset aliedustettuja korkeakoulututkinnon suorittaneiden joukossa suhteessa heidän suhteelliseen osuuteensa väestössä (taulukko 5). Korkeakoulututkinnon suorittaneista aikuisista keskimäärin 66 prosentilla ainakin toisella vanhemmista on korkeakoulututkinto (ISCED 2011-luokituksen tasoilla 5–8). Vastaavasti viidenneksen vanhemmat eivät ole suorittaneet ylempää toisen asteen tutkintoa. Suomessa erot eivät ole kuitenkaan yhtä jyrkät, sillä valmistuneista reilun kolmanneksen (35 %) vanhemmilla ei ole ylempää toisen asteen tutkintoa. (OECD 2018a, 45–47.)

Taulukko 5. Vanhemman koulutustaustan yhteys heidän 25–64-vuotiaiden lastensa korkeakoulututkinnon suorittamiseen vuonna 2012

	Ainakin toisella vanhemmalla on korkeakoulututkinto		Vanhemmat eivät ole suorittaneet ylemmän toisen asteen tutkintoa	
	Korkeakoulututkinnon suorittaneiden lasten osuus	Ko. ryhmän osuus väestössä	Korkeakoulututkinnon suorittaneiden lasten osuus	Ko. ryhmän osuus väestössä
Suomi	64 %	16 %	35 %	46 %
Irlanti	69 %	18 %	21 %	56 %
Ruotsi	-	-	-	-
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-	-
OECD keskiarvo	66 %	22 %	20 %	43 %

Lähde: OECD 2018a.

Sen sijaan henkilön syntyperällä (syntyperäinen kansalainen vs. ulkomaalaissyntyinen) ei ole havaittu olevan suoraviivaista yhteyttä korkeakoulututkinnon suorittamiseen, vaan maiden väliset erot ovat suuria. OECD on havainnut selkeän yhteyden ainoastaan suhteessa maan yleiseen koulutustasoon, siten että korkean koulutustason maissa sekä syntyperäisten kansalaisten että ulkomaalaissyntyisten koulutustaso on korkea. Vastaavasti matalan koulutustason maissa koulutustaso on matala molemmilla ryhmillä. (OECD 2018a, 48–49.) Kuten taulukosta 6 voidaan havaita, ulkomaalaissyntyisten aikuisiällä (yli 16-vuotiaana) maahan muuttaneiden koulutustaso on OECD-maissa keskimäärin hieman korkeampi kuin syntyperäisten kansalaisten. Tätä selittää osaltaan korkeasti koulutettujen työperäinen maahanmuutto. Kyseisessä tilanteessa korkeakoulututkinto on kuitenkin suoritettu jo lähtömaassa, eikä ole siten suoranaisesti yhteydessä korkeakoulutuksen saavuttavuuteen kohdemaassa. On kuitenkin huomattava, että erot syntyperäisten ja ulkomaalaissyntyisten korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksissa ovat hyvin pieniä, eikä niitä ole havaittavissa EU22-maiden keskiarvoissa.

Taulukko 6. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden syntyperäisten ja ulkomaalaisyntyisten (25–64-vuotiaat) aikuisten osuus vuonna 2017

	Korkeakoulutetut syntyperäiset aikuiset	Korkeakoulutetut ulkomaalaisyntyiset aikuiset	
		Maahanmuutto 15 ikävuoteen mennessä	Maahanmuutto 16-vuotiaana tai vanhempana
Suomi	-	-	-
Irlanti	43 %	49 %	57 %
Ruotsi	41 %	39 %	44 %
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-
OECD keskiarvo	34 %	34 %	37 %
EU22 keskiarvo	33 %	30 %	32 %

Lähde: OECD 2018a.

Korkeakouluopintojen aloittaminen

Monissa OECD-maissa toisen asteen opinnoista siirrytään suoraan korkeakouluopintoihin. Tämä on tyypillistä erityisesti maissa, joissa korkeakouluopinnot aloitetaan nuorena, opintoihin on avoin pääsy ja korkeakoulutuksen laajentuminen on maan keskeinen poliittinen tavoite. (OECD 2019a, 197.) Samanaikaisesti kuitenkin opiskelijoiden reitit korkeakoulutukseen ovat monimuotoistuneet ja korkeakoulut ovat kehittäneet omia ohjelmiaan vastamaan entistä paremmin erilaisten opiskelijaryhmien tarpeita (OECD 2020a, 198).

Koulutusjärjestelmien eroista huolimatta valtaosassa (77 %) OECD-maita korkeakouluopinnot aloitetaan (ensikertalaisten osuus) alemmasta korkeakoulututkinnosta (bachelor's degree level). Opinnot voidaan kuitenkin aloittaa myös lyhyistä korkeakoulututkinnoista (short-cycle tertiary level) (17 % vuonna 2018) sekä ylemmän korkeakoulututkinnon tasolta (master's level) (6 % vuonna 2018). (OECD 2020a, 210; OECD 2018a, 196; OECD 2019a, 192.) Ensikertalaisilla (first-time entrants into tertiary education) tarkoitetaan niitä opiskelijoita, jotka aloittavat korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa ilman aiempaa korkeakoulutusta millään ISCED 5–8-luokituksen tasolla (OECD 2020a, 207).

OECD:n tilastot (2019a) havainnollistavat, että sukupuoli on yhteydessä korkeakouluopintojen aloittamiseen. Naisten osuus on miehiä suurempi opintonsa aloittaneissa uusissa korkeakouluopiskelijoissa niin lyhyissä korkeakoulututkinnoissa kuin alempaan ja ylemmän korkeakoulututkintoon tähtäävissä ohjelmissa. Vuonna 2017 alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneista keskimäärin 54 prosenttia oli naisia ja ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneista 61 prosenttia. (Taulukko 7) (OECD 2019a, 192, 198.)

Taulukko 7. Naisten osuus uusista korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa aloittavista opiskelijoista vuonna 2017

	Alempi korkeakoulututkinto	Ylempi korkeakoulututkinto
	Naisten osuus	Naisten osuus
Suomi	54 %	55 %
Irlanti	51 %	-
Ruotsi	61 %	52 %
Yhdistynyt kuningaskunta	56 %	-
OECD keskiarvo	54 %	61 %
EU23 keskiarvo	54 %	62 %

Lähde: OECD 2019a.

Naisten ja miesten osuuksissa on kuitenkin selkeitä koulutusalojen välisiä eroja siten, että naiset ovat aliedustettuja teknillistieteellisten STEM-alojen (tiede, teknologia, insinööritieteet sekä matematiikka) uusissa opiskelijoissa ja yliedustettuja terveys- ja hyvinvointialojen uusissa alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoissa (taulukko 8). Sukupuolten välinen ero kaventuu kuitenkin molemmilla edellä mainituilla aloilla ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävien opintojen aloittaneissa. (OECD 2019a, 192, 199, 205.)

Taulukko 8. Korkeakouluopinnot aloittaneiden uusien naisopiskelijoiden osuus koulutusaloittain vuonna 2017

	Alempi korkeakoulututkinto			Ylempi korkeakoulututkinto (Master's long first degree)		
	Terveys- ja hyvinvointi- alat	Kauppa, hallinto ja oikeus- tieteet	Tiede, tekniikka, insinööri- tieteet, matematiikka	Terveys- ja hyvinvointi- alat	Kauppa, hallinto ja oikeus- tieteet	Tiede, tekniikka, insinööri- tieteet, matematiikka
	Naisten osuus	Naisten osuus	Naisten osuus	Naisten osuus	Naisten osuus	Naisten osuus
Suomi	83 %	52 %	22 %	55 %	-	-
Irlanti	80 %	48 %	29 %	-	-	-
Ruotsi	82 %	59 %	35 %	67 %	53 %	33 %
Yhdistynyt kuningas- kunta	78 %	51 %	39 %	-	-	-
OECD keskiarvo	77 %	54 %	30 %	64 %	59 %	42 %
EU23 keskiarvo	77 %	55 %	30 %	65 %	58 %	43 %

Lähde: OECD 2019a.

OECD:n tilastot osoittavat, että sukupuolen lisäksi myös vanhempien koulutustaustalla on yhteyttä korkeakouluopintojen aloittamiseen. Kaikissa OECD-maissa korkeakouluopinnot aloittaneissa (alempi korkeakoulututkinto) aliedustettuja ovat ne opiskelijat, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa eli kumpikaan vanhempi ei ole suorittanut ISCED 2011 -luokituksen mukaista korkeakoulututkintoa tasoilla 5–8 (OECD 2019a) (ks. liite 3). Korkeakouluttamattomien vanhempien lasten (18–24-vuotiaat) osuus oli vajaat puolet (47 %) uusista opiskelijoista, kun vastaava osuus väestössä oli 65 prosenttia vuonna 2015 (taulukko 9). Vanhempien matala koulutustaso oli yhteydessä voimakkaammin miesten korkeakouluopintojen aloittamiseen kuin naisten korkeakouluopintojen aloittamiseen. Se oli yhteydessä myös korkeakouluopintojen aloituksen viivästymiseen. (OECD 2018a, 234–235.)

Taulukko 9. Korkeakouluttamattomien vanhempien lasten osuus uusista 18–24-vuotiaista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista ja vastaavan ryhmän osuus koko väestöstä sukupuolen mukaan vuonna 2015

	Naiset		Miehet		Yhteensä	
	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä
Suomi	30 %	46 %	27 %	46 %	29 %	46 %
Ruotsi	43 %	61 %	36 %	61 %	40 %	61 %
Irlanti	-	-	-	-	-	-
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-	-	47 %	64 %
Keskiarvo	49 %	64 %	43 %	64 %	47 %	65 %

Lähde: OECD 2018a.

Myös maahanmuuttajatausta on yhteydessä yksilön korkeakouluopintojen aloittamiseen. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat aloittavat ei-maahanmuuttajataustaisia epätodennäköisemmin korkeakouluopinnot (alempi korkeakoulututkinto) useissa OECD-maissa, myös Suomessa ja Ruotsissa (taulukko 10). (OECD 2018a, 234–235.)

Taulukko 10. Ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajien (18–24-vuotiaat) osuus uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista ja väestöstä sukupuolen mukaan vuonna 2015

	Naiset		Miehet		Yhteensä	
	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä	Uusista kk-opiskelijoista	Väestöstä
Suomi	3 %	6 %	2 %	6 %	3 %	6 %
Ruotsi	18 %	22 %	19 %	23 %	18 %	22 %
Irlanti	-	-	-	-	-	-
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-	-	-	-

Lähde: OECD 2018a.

Korkeakouluopintojen läpäisy

OECD arvioi korkeakoulutukseen osallistumista ja opinnoissa edistymistä läpäisyasteen (completion rate) ja valmistumisasteen (graduation rate) indikaattoreilla (OECD 2018a, 14). Korkeakoulutuksen läpäisyasteella se tarkoittaa sitä osuutta päätoimisista opiskelijoista, jotka aloittavat korkeakouluopinnot tietyssä ohjelmassa, ja jotka valmistuvat samasta ohjelmasta laskennallisen vuosimäärän jälkeen. OECD keskittyy analyysissään kahteen aikajänteeseen: 1) läpäisyasteeseen ohjelman teoreettisen keston (tavoitteellinen suoritus aika) aikana sekä 2) läpäisyasteeseen, kun ohjelman teoreettiseen keston lisätään kolme vuotta. (OECD 2019a, 209.) Valmistumisasteella tarkoitetaan puolestaan arvioitua prosenttiosuutta tietyn ikäkohortin ihmisistä, joiden odotetaan valmistuvan korkeakoulusta jossakin vaiheessa elinaikanaan (OECD 2019a, 209; OECD 2020a, 215).

Korkeakouluopintojen pitkä kesto on haaste monissa OECD-maissa. Opiskelijoiden entistä nopeampaa valmistumista pyritään tukemaan erilaisin korkeakoulupoliittisin keinoin. (OECD 2020a, 216.) Keskimäärin 39 prosenttia opiskelijoista läpäisee alemman korkeakoulututkinnon opinnot ohjelman tavoitteellisessa suoritusajassa ja 67 prosenttia, kun siihen lisätään kolme vuotta (taulukko 11). Korkeakouluopintojen läpäisyasteissa on kuitenkin selkeitä sukupuolten välisiä eroja. Naisista keskimäärin 44 prosenttia ja miehistä 33 prosenttia läpäisi alemman korkeakoulututkinnon ohjelman sen tavoitteellisessa suoritusajassa. Sukupuolten välinen ero säilyi ennallaan lisättäessä tavoitteelliseen keston kolme vuotta (naiset 72 % ja miehet 61 %) (taulukko 11). Myös Suomessa ja verrokkimaissa naisten läpäisyasteet ovat miehiä korkeammat. Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa sukupuolten väliset erot ovat kuitenkin kansainvälisiä keskiarvoja pienemmät. Sen sijaan Suomessa ja Ruotsissa erot ovat suuremmat. (OECD 2019a.)

Taulukko 11. Korkeakouluopintojen läpäisyaste sukupuolen mukaan vuonna 2017

	Alemman korkeakoulututkinnon ohjelman teoreettinen kesto			Alemman korkeakoulututkinnon ohjelman teoreettinen kesto + kolme vuotta		
	Miehet	Naiset	Yhteensä	Miehet	Naiset	Yhteensä
Suomi	28 %	55 %	43 %	64 %	79 %	73 %
Irlanti	56 %	67 %	63 %	77 %	83 %	81 %
Ruotsi	32 %	48 %	42 %	45 %	63 %	56 %
Yhdistynyt kuningas- kunta	70 %	74 %	72 %	83 %	87 %	85 %
Keskiarvo	33 %	44 %	39 %	61 %	72 %	67 %

Lähde: OECD 2019a.

Vanhempien koulutustaustalla ei ole OECD:n tilastojen mukaan selkeää yhteyttä korkeakouluopintojen läpäisyyn, joskin läpäisyaste on korkein korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla ja matalin niillä opiskelijoilla, joiden vanhemmat eivät olleet suorittaneet ylemmän toisen asteen tutkintoa. Suomi ja Ruotsi ovat esimerkkejä maista, joissa erot läpäisyasteissa näiden kahden ryhmän välillä olivat hyvin pienet: alle viisi prosenttiyksikköä. (OECD 2019a, 217.) Korkeakouluista valmistuneiden (alempi korkeakoulututkinto) joukossa ovat OECD-maissa keskimäärin aliedustettuja kuitenkin ne opiskelijat, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa. (OECD 2018a, 234–235.)

OECD:n (2019a) tilastot osoittavat myös, että ei-maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden korkeakoulutuksen läpäisyaste on korkeampi kuin maahanmuuttajataustaisten. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat ovat aliedustettuja myös korkeakouluista valmistuneiden (alempi korkeakoulututkinto) joukossa (OECD 2018a, 234–235). Vertailussa Suomi oli ainut maa, jossa maahanmuuttajataustaisten ja ei-maahanmuuttajataustaisten läpäisyasteet olivat yhtä korkeat (taulukko 21). (OECD 2019a, 219.)

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osallistuminen työmarkkinoille

OECD:n Education at a Glance -julkaisussa selvitetään myös, kuinka koulutus vaikuttaa työmarkkinoille osallistumiseen. Tätä tarkastellaan työllisyys- ja työttömyysasteiden sekä työvoiman ulkopuolisten (inactivity rate) osuuksien avulla. OECD määrittelee työllisiksi ne yksilöt, jotka olivat kyselyn referenssiiviikolla palkatussa työssä vähintään yhden tunnin tai joilla oli työpaikka, mutta jotka eivät tilapäisesti olleet töissä. Työllisyysaste lasetaan työllisten määrän prosenttiosuutena työikäisestä (15–64-vuotiaat) väestöstä. Työttömäksi määritellään puolestaan kyselyn referenssiiviikolla ilman työtä olevat henkilöt, jotka hakivat aktiivisesti työtä, ja jotka olivat myös vapaita aloittamaan sen. Työttömyysasteella viitataan työttömien osuuteen työvoimasta. *Inactivity rate* tarkoittaa työvoiman ulkopuolisen väestön osuutta. (OECD 2019a, 75.) Työvoiman ulkopuolella ovat esimerkiksi opiskelijat, äitiys- tai vanhempainvapaalla olevat sekä varusmies- tai siviilipalvelusta suorittavat henkilöt.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että korkeakoulutus parantaa työllistymisen mahdollisuuksia. OECD-maissa korkeasti koulutettujen nuorten aikuisten työllisyysaste on keskimäärin 85 prosenttia (taulukko 12), mikä on lähes kymmenen prosenttiyksikköä korkeampi kuin ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. Työllisyysaste paranee koulutusasteen kohotessa siten, että alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisyysaste on keskimäärin 84 prosenttia, ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden 88 prosenttia ja tohtorin tutkinnon suorittaneiden 93 prosenttia. Vastaavasti korkeasti koulutettujen työttömyysaste on vain viisi prosenttia ja työttömyyden kesto on myös lyhyempi kuin matalammin koulutetuilla. (OECD 2018a, 72–73; OECD 2020a, 68–70, 83.)

Työllisyysasteissa on kuitenkin selkeitä koulutusalojen välisiä eroja: työllisyysaste on korkein (keskimäärin 90 %) ICT-alojen tutkinnon suorittaneilla, kun taas humanististen tieteiden, yhteiskuntatieteiden ja journalismin alan korkeakoulututkinnon suorittaneilla on matalimmat työllisyysasteet (keskimäärin 83 %). (OECD 2019a, 64–65, 73.)

Kuten taulukosta 12 voidaan havaita, kaikissa verrokkimaissa, erityisesti Yhdistyneessä kuningaskunnassa, työllisyysaste on hieman korkeampi, työttömyysaste matalampi ja työvoiman ulkopuolella olevien osuus pienempi kuin OECD- ja EU-maissa keskimäärin. Sen sijaan Suomessa osuudet vastaavat melko tarkalleen kansainvälisiä keskiarvoja.

Taulukko 12. Korkeakoulututkinnon (ISCED 5–8) suorittaneiden 25–34-vuotiaiden työllisyys- ja työttömyysasteet sekä työvoiman ulkopuoliset vuonna 2019

	Työllisyysaste	Työttömyysaste	Työvoiman ulkopuolella
Suomi	85 %	5 %	11 %
Irlanti	88 %	4 %	9 %
Ruotsi	87 %	4 %	9 %
Yhdistynyt kuningaskunta	90 %	2 %	7 %
OECD keskiarvo	85 %	5 %	10 %
EU23 keskiarvo	85 %	5 %	10 %

Lähde: OECD 2020a.

Työllisyysasteissa on myös sukupuolten välisiä eroja. Koulutustasosta riippumatta naisten työllisyysaste on miehiä matalampi. OECD-maissa korkeasti koulutettujen miesten työllisyysaste oli keskimäärin 89 prosenttia ja naisten 81 prosenttia vuonna 2019. Naisten työttömyysaste ei ole kuitenkaan samassa suhteessa korkeampi kuin miesten, vaan ero selittyy pitkälti työvoiman ulkopuolella olevien naisten suurella osuudella eli käytännössä esimerkiksi naisten äitiys- ja vanhempainvapailla. (Taulukko 13) (OECD 2019a, 68; OECD. Stat 2020.)

Taulukko 13. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden 25–34-vuotiaiden työllisyys- ja työttömyysasteet sekä työvoiman ulkopuoliset sukupuolen mukaan vuonna 2019

	Työllisyysaste		Työttömyysaste		Työvoiman ulkopuolella	
	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet
Suomi	82 %	90 %	5 %	5 %	14 %	6 %
Irlanti	85 %	92 %	4 %	4 %	12 %	5 %
Ruotsi	86 %	89 %	4 %	4 %	10 %	7 %
Yhdistynyt kuningaskunta	88 %	93 %	2 %	3 %	10 %	5 %
OECD keskiarvo	81 %	89 %	6 %	5 %	14 %	6 %
EU23 keskiarvo	82 %	90 %	6 %	5 %	14 %	6 %

Lähde: OECD.Stat 2020.

OECD:n tilastot osoittavat, että korkeakoulutetut ulkomaalaissyntyiset aikuiset työllistyvät syntyperäisiä kansalaisia heikommin useimmissa OECD-maissa. Maahanmuuton ajankohta on kuitenkin yhteydessä työllistymisnäkyymiin siten, että nuorempana maahan muuttaneilla on paremmat työllistymisnäkyvät kuin vanhempana maahan tulleilla. (Taulukko 14.) (OECD 2018a, 70, 76.)

Taulukko 14. Ulkomaalaissyntyisten ja syntyperäisten kansalaisten (25–64-vuotiaat) työllisyysasteet vuonna 2017

	Ulkomaalaissyntyiset				
	Syntyperäiset kansalaiset	Maahanmuutto 15 ikävuoteen mennessä	Maahanmuutto 16 v. tai vanhempana	Ulkomaalais-syntyiset yhteensä	Kaikki yhteensä
Suomi	-	-	-	-	85 %
Irlanti	87 %	84 %	80 %	80 %	85 %
Ruotsi	93 %	91 %	77 %	80 %	89 %
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-	-	85 %
OECD keskiarvo	86 %	84 %	76 %	78 %	85 %
EU22 keskiarvo	86 %	82 %	75 %	77 %	85 %

Lähde: OECD 2018a.

6.1.2 Katsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon EHEA Bologna Process Implementation -raporttien pohjalta

The European Higher Education Area Bologna Process Implementation Report julkaistaan kolmen vuoden välein. Sen tavoitteena on seurata eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittymistä. Tämä katsaus rajautuu erityisesti Bolognan prosessin sosiaalisen ulottuvuuden toteutumisen tarkasteluun. Sosiaalisen ulottuvuuden keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu, että korkeakouluopiskelijat edustavat väestön monimuotoisuutta, eikä opiskelijan taustalla ole vaikutusta korkeakoulutukseen osallistumiseen. Korkeakoulutukseen osallistumista tarkastellaan tässä alaluvussa suhteessa opiskelijan sukupuoleen ja maahanmuuttajataustaan sekä vanhempien koulutustaustaan. (European Commission 2018, 154.)

Sukupuolten tasa-arvo

Bolognan prosessin sosiaalisen ulottuvuuden keskeinen tavoite on tarjota naisille ja miehille tasa-arvoiset mahdollisuudet korkeakoulutukseen osallistumiseen. Tavoitteen toteutumista arvioidaan seuraamalla sukupuolten tasapainoa korkeakouluopinnot aloittaneissa. Tilastot osoittavat, että naisten osuus uusista korkeakouluopiskelijoista on ollut miehiä suurempi valtaosassa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen maita Bologna prosessin käynnistymisestä, 2000-luvun alkuvuosista alkaen. Naisten ja miesten väliset erot ovat sittemmin hieman kaventuneet monessa maassa. Naisten osuuden mediaani (EHEA-maissa) on kuitenkin säilynyt melko vakaasti 54–55 prosentissa vuodesta 2005 alkaen ja ylittää 50 prosenttia lähes kaikissa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen maissa. (Taulukko 15.) Naisten osuus on erityisen suuri ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa opiskelijoissa (58 % lukuvuonna 2014–2015). Alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa naisten osuus oli 52 prosenttia. Miehet ovat selkeästi aliedustettuja sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa. (European Commission 2012, 73; European Commission 2018, 160–162; European Commission 2020, 103.) Vuoden 2018 seurantaraportissa päähavainnoksi nostetaankin miesten aliedustus korkeakoulutuksessa ja sukupuolten välinen epätasapaino tietyillä koulutusaloilla.

Taulukko 15. Naisten osuus uusista korkeakouluopiskelijoista (ISCED 5–8) vuosina 2005, 2015 ja 2017

Maa	2005	2015	2017
Suomi	56 %	55 %	54 %
Irlanti	53 %	52 %	53 %
Ruotsi	57 %	58 %	58 %
Yhdistynyt kuningaskunta	59 %	57 %	57 %
EHEA keskiarvo	55 %	55 %	54 %

Lähde: European Commission 2018, 2020, Eurostat.

Sukupuolten väliset erot korkeakoulutukseen osallistumisessa ovat suuremmat koulutusalojen välillä kuin korkeakoulutuksen eri tasoilla (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto) (European Commission 2020, 104). Naiset ja miehet ovat epätasaisesti edustettuina monilla koulutusaloilla. Naisten osuus on yli 60 prosenttia opetusalan, terveys- ja hyvinvointialojen, taide- ja humanististen alojen sekä yhteiskuntatieteiden ja journalismin uusissa opiskelijoissa. Sen sijaan insinööritieteissä, rakennusalalla sekä informaatio- ja kommunikaatioteknologian alan uusissa opiskelijoissa naisten osuus on alle 40 prosenttia. (European Commission 2018, 163.) On kuitenkin huomattava, että lähes kaikilla teknisillä aloilla naisten osuus on selkeästi suurempi ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa kuin alemman korkeakoulututkinnon aloittaneissa. Vastaavasti naisten osuus on pienempi terveys- ja hyvinvointialan ylemmän korkeakoulututkinnon uusissa opiskelijoissa kuin alemman korkeakoulututkinnon uusissa opiskelijoissa. (European Commission 2018, 2020.)

Vanhempien koulutustausta

Koulutuksen periytyvyys sukupolvelta toiselle on myös yksi korkeakoulujärjestelmän yhdenvertaisuutta mittaava indikaattori. Bolognan prosessin toimeenpanon seurannassa on havaittu, että vanhempien korkea koulutus selittää vahvasti nuoren korkeakoulutukseen hakeutumista ja korkeakoulututkinnon suorittamista. Sen suhteen muutosta ei ole juurikaan tapahtunut laajassa mittakaavassa (EHEA-maissa) vuosien kuluessa. (European Commission 2012, 2015, 2018, 2020.) Raportit osoittavat, että valtaosassa Euroopan korkeakoulutusalueen maita korkeasti koulutettujen vanhempien lasten todennäköisyys suorittaa korkeakoulututkinto on 2–5 kertaa suurempi kuin ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten. Pohjoismaissa, erityisesti Tanskassa, Ruotsissa ja myös Suomessa, vanhempien koulutustaustan yhteys heidän lastensa korkeakoulututkinnon suorittamiseen on kuitenkin vähäisempi kuin monessa muussa maassa. (European Commission 2012, 78; European Commission 2015, 114; European Commission 2018, 155.)

Bolognan prosessin toimeenpanon seurannassa korkeakoulutuksen periytyvyyttä on tutkittu myös tarkastelemalla korkeasti koulutettujen vanhempien lasten osuutta uusissa alemman korkeakoulututkinnon aloittaneissa opiskelijoissa ja suhteuttamalla tätä osuutta korkeasti koulutetun aikuisväestön (45–64-vuotiaat) osuuteen. Tulokset osoittavat, että korkeasti koulutetun aikuisväestön osuuden ja uusien alempaa korkeakoulututkintoa aloittavien opiskelijoiden, joiden vanhemmilla on korkeakoulututkinto, osuuden välillä oli selkeä korrelaatio. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset ovat selkeästi yliedustettuja korkeakouluopinnot aloittavissa opiskelijoissa. (European Commission 2018, 157.)

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat

Sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy keskeisesti myös kysymys siitä, onko maahanmuuttajilla ja maahanmuuttajien lapsilla samat mahdollisuudet osallistua korkeakoulutukseen kuin syntyperäisillä kansalaisilla (European Commission 2015, 110). Bolognan prosessin seurannassa käytetään Eurostatin aineistoa, jossa maahanmuuttaja on määritelty henkilöksi, jonka synnyinmaa on muu kuin kohdema (European Commission 2012). Vaikka erilaisten maahanmuuttajaryhmien erittely tällä tavoin on osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi (esim. kansainväliset vaihto-opiskelijat lukeutuvat maahanmuuttajiksi, toisen polven maahanmuuttajat eivät lukeudu maahanmuuttajiksi), seuranta osoittaa kuitenkin, että maahanmuuttajien osallistumisaste korkeakoulutukseen on matalampi kuin ei-maahanmuuttajien useissa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen maissa, vaikkakin erot maiden välillä ovat suuria. Ulkomaalaissyntyiset opiskelijat myös lopettavat opintonsa syntyperäisiä opiskelijoita aikaisemmin lähes kaikissa EHEA-maissa. Yhdistynyt kuningaskunta muodostaa tässä suhteessa poikkeuksen, sillä siellä maahanmuuttajien korkeakoulutukseen osallistumisaste on selkeästi korkeampi kuin ei-maahanmuuttajien. (European Commission 2012, 75–76; European Commission 2015, 110, 112.)

Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien osuus (tarkasteltaessa yhtenä ryhmänä) kaikista korkeakouluopiskelijoista on suurin Irlannissa (12 %) ja Ruotsissa (12 %) (taulukko 16). Suomessa näiden ryhmien yhteenlaskettu osuus on vain 3,3 prosenttia opiskelijoista. Sen sijaan Suomessa kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden osuus on kaikista suurin, 21 prosenttia. Yhdistyneen kuningaskunnan osalta ei ole tietoa opiskelijamäärästä, koska maa ei osallistunut Eurostatin kyselyyn. (European Commission 2018, 163–164.)

Taulukko 16. Ei-maahanmuuttajataustaisten ja maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelijoiden jakaumat Suomessa ja verrokkimaissa lukuvuonna 2016–2017

	Ei maahanmuuttajataustaa	Ns. seka-tausta	Toisen polven maahanmuuttaja	Ensimmäisen polven maahanmuuttaja
Suomi	73 %	2 %	0,3 %	3 %
Irlanti	63 %	8 %	1 %	11 %
Ruotsi	60 %	10 %	4 %	8 %
Yhdistynyt kuningaskunta	-	-	-	-

Lähde: European Commission 2018.

Taulukko 17. Ulkomaalaissyntyisten ja syntyperäisten nuorten aikuisten (18–29-vuotiaat) korkeakoulutukseen osallistumisaste (%) vuonna 2016

	Ulkomaalaissyntyiset	Syntyperäiset	Koko väestö
Suomi	15 %	25 %	25 %
Irlanti	24 %	23 %	23 %
Ruotsi	16 %	23 %	22 %
Yhdistynyt kuningaskunta	19 %	14 %	15 %

Lähde: European Commission 2018.

6.1.3 Katsaus korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon Eurostudent-kyselyjen (V & VI) pohjalta

Säännöllisin välein toistettavan Eurostudent-hankkeeseen liittyvän kyselyn avulla kerätään moniulotteisesti tietoa korkeakouluopiskelijoiden taustoista, asemasta ja opiskeluolosuhteista Euroopan unionin alueella. Viimeisimpien kyselyjen tulokset on julkaistu vuosina 2015 (Eurostudent V) ja 2018 (Eurostudent VI). Tässä aluvuossa käsitellään muutamia opiskelijoiden sosioekonomiseen taustaan liittyviä tuloksia Suomen, Ruotsin ja Irlannin osalta. Eurostudent-kyselyissä ei ole kerätty aineistoa Yhdistyneestä kuningaskunnasta.

Eurostudent V 2012–2015-kyselyn tulosten mukaan opiskelijoiden vanhemmilla (toinen tai molemmat) on korkea-asteen tutkinto (ISCED 5 tai ylempi) vertailumaissa seuraavasti: Suomi (66 %), Ruotsi (62 %), Irlanti (48 %). Irlannissa, kuten suuressa osassa Euroopan maita, ne opiskelijat, joiden vanhemmat ovat suorittaneet korkeakoulututkinnon siirtyvät nopeammin korkeakoulutukseen kuin opiskelijat, joiden vanhemmilla ei ole tutkintoa. Sen sijaan Suomessa ja Ruotsissa korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläisten osalta siirtymän viive on suurempi. (Hauschildt ym. 2015, 56–57.)

Suomessa ja Ruotsissa tutkintotason osalta voidaan havaita, että maisteritason opiskelijoiden ja yliopisto-opiskelijoiden vanhemmista on selvästi suuremmalla osalla korkeakoulututkinto kuin kandidaattitason opiskelijoista. Sen sijaan Irlannissa maisteritason opiskelijoiden vanhemmat ovat hieman useammin kandidaattitason tutkintoa suorittavia ei-korkeakoulutettuja. Korkeakoulutyypin osalta yliopisto-opiskelijoiden vanhemmilla on Suomessa (72 %) selvästi sekä Ruotsia (62 %) että Irlantia (58 %) useammin korkeakoulututkinto. (Hauschildt ym. 2015, 57.)

Taulukko 18. Vanhempien koulutustaustan yhteys korkeakoulutukseen siirtymiseen ja korkeakoulussa opiskeluun

	Suomi	Ruotsi	Irlanti
Viivästynyt siirtymä korkeakoulutukseen	Vanhemmilla kk-tutkinto: 55 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 57 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 30 %
	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 45 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 43 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 70 %
Opiskelee kandidaattitasolla	Vanhemmilla kk-tutkinto: 63 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 61 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 49 %
	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 37 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 39 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 51 %
Opiskelee maisteritasolla	Vanhemmilla kk-tutkinto: 71 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 66 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 49 %
	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 29 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 35 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 52 %
Opiskelee yliopistossa	Vanhemmilla kk-tutkinto: 72 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 62 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: 58 %
	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 28 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 39 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 43 %
Opiskelee muussa korkeakoulussa kuin yliopistossa	Vanhemmilla kk-tutkinto: 58 %	Vanhemmilla kk-tutkinto: -	Vanhemmilla kk-tutkinto: 39 %
	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 42 %	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: -	Vanhemmilla ei kk-tutkintoa: 62 %

Lähde: Hauschildt ym. 2015 (Eurostudent V).

Eurostudent VI -tutkimuksessa selvitettiin myös korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä vanhempiensa tai huoltajiensa taloudellisesta asemasta. Varallisuusluokkia erotettiin kolme: korkeampi taloudellinen asema, keskimääräinen taloudellinen asema ja keskimääräistä alhaisempi tai alhainen taloudellinen asema.

Taulukko 19. Korkeakouluopiskelijoiden vanhempien varallisuusasema vertailumaissa Eurostudent VI kyselyn mukaan

	Korkea tai melko korkea taloudellinen asema	Keskimääräinen taloudellinen asema	Alhainen taloudellinen asema
Suomi	45 % (kk-tutkinto 53 %) (ei kk-tutkintoa 30 %)	40 % (kk-tutkinto 37 %) (ei kk-tutkintoa 47 %)	15 % (kk-tutkinto 10 %) (ei kk-tutkintoa 23 %)
Ruotsi	49 % (kk-tutkinto 58 %) (ei kk-tutkintoa 35 %)	38 % (kk-tutkinto 33 %) (ei kk-tutkintoa 46 %)	13 % (kk-tutkinto 9 %) (ei kk-tutkintoa 19 %)
Irlanti	25 % (kk-tutkinto 36 %) (ei kk-tutkintoa 13 %)	45 % (kk-tutkinto 45 %) (ei kk-tutkintoa 44 %)	30 % (kk-tutkinto 19 %) (ei kk-tutkintoa 43 %)
Kaikkien maiden osuus keskimäärin	33 % (kk-tutkinto 43 %) (ei kk-tutkintoa 21 %)	47 % (kk-tutkinto 44 %) (ei kk-tutkintoa 51 %)	20 % (kk-tutkinto 13 %) (ei kk-tutkintoa 28 %)

Lähde: DZHW 2018 (Eurostudent VI).

Vertailumaista Suomessa ja Ruotsissa korkeakouluopiskelijoiden vanhemmilla on selvästi Irlantia sekä useimpia muita Euroopan maita korkeampi taloudellinen asema. Suomen ja Ruotsin osuudet ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta Irlanti poikkeaa jossakin määrin molemmista maista siinä, että korkeakouluopiskelijoiden vanhemmilla on selvästi useammin alhainen (30 %) taloudellinen asema kuin Suomessa (15 %) ja Ruotsissa (13 %). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden osuus keskimäärin (20 %) asettuu Irlannin sekä Suomen ja Ruotsin väliin. (DZHW 2018, 57.)

Kaikissa vertailumaissa korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien taloudellinen asema oli korkeampi kuin niiden, joilla tutkintoa ei ollut suoritettuna. Suomessa ja Ruotsissa enemmistöllä niistä vanhemmista, joiden taloudellinen asema on erittäin korkea tai korkea, on korkeakoulututkinto (Suomi 53 %, Ruotsi 58 %). Sen sijaan Irlannissa erittäin korkean tai korkean taloudellisen aseman omaavien opiskelijoiden vanhemmista korkeakoulututkinto on harvemmilla (36 %). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden osuus keskimäärin (43 %) asettuu tässäkin Irlannin sekä Suomen ja Ruotsin väliin. (DZHW 2018, 57.)

6.1.4 Yhteenveto

Education at a Glance ja Bologna Process Implementation -raportit sekä Eurostudent kyselyt antavat samansuuntaisen ja toisiaan täydentävän kuvan korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteesta OECD- ja EU-maissa. Tilastot osoittavat, että korkeakoulutettujen osuus väestöstä on kasvanut merkittävästi OECD-maissa viimeisten vuosikymmenien aikana. Keskimäärin 39 prosenttia työikäisestä väestöstä (25–64-vuotiaat) oli suorittanut korkeakoulututkinnon OECD-maissa vuonna 2019, kun vastaava osuus oli kymmenen vuotta aiemmin 30 prosenttia. Korkeakoulutuksen laajentuminen on kohdentunut erityisesti nuorten naisten ryhmään. Korkeasti koulutettujen naisten osuus on nykyisin miehiä korkeampi lähes kaikissa OECD- ja EU-maissa. Nuorista aikuisista (25–34-vuotiaat) naisista yli puolet (51 %) oli suorittanut korkeakoulututkinnon vuonna 2019, kun vastaava osuus miesten keskuudessa oli 39 prosenttia. (OECD 2011; 2018a; 2019a, 2020a.)

Miehet ovat aliedustettuja myös alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa uusissa opiskelijoissa. Sukupuolten välillä on kuitenkin selkeitä koulutusalojen välisiä eroja: naiset ovat aliedustettuja teknillistieteellisten STEM-alojen uusissa opiskelijoissa (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto), mutta yliedustettuja terveys- ja hyvinvointialojen uusissa opiskelijoissa (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto). Miesten korkeakouluopintojen läpäisyaste on myös naisia matalampi OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2019a; OECD 2020a.)

Tarkasteltaessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittumista työmarkkinoille sukupuolen mukaan voidaan havaita, että miesten työllisyysaste on hieman naisia korkeampi ja työttömyysaste matalampi OECD- ja EU-maissa keskimäärin. Ero naisten ja miesten työttömyysasteissa on kuitenkin hyvin pieni. Sen sijaan naisista huomattavasti suurempi osuus kuin miehistä sijoittuu työelämän ulkopuolelle (OECD 2018a; 2019a; European Commission 2018) eli esimerkiksi äitiys- ja vanhempainvapaille.

Sukupuolen lisäksi myös opiskelijan maahanmuuttajatausta ja vanhempien koulustausta ovat yhteydessä korkeakouluopintojen aloittamiseen ja niiden suorittamiseen. Vaikka opiskelijan maahanmuuttajataustasta on haasteellista saada yksiselitteistä tilastotietoa, Bolognan prosessin seurantaraportit ja OECD:n Education at a Glance tilastot osoittavat, että ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat aloittavat korkeakouluopinnot ei-maahanmuuttajataustaisia epätodennäköisemmin useissa OECD- ja EU-maissa. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden korkeakouluopintojen läpäisyaste on myös ei-maahanmuuttajataustaisia matalampi monissa OECD-maissa, lukuun ottamatta Suomea, jossa maahanmuuttajien ja ei-maahanmuuttajien läpäisyasteet ovat yhtä korkeat. (OECD 2018a; 2019a; European Commission 2015.) Ulkomaalaisyntyisten korkeakoulutettujen työllistymisnäkyvät ovat myös heikommat kuin syntyperäisillä kansalaisilla. Olen-naista työllistymisessä näyttää olevan se, minkä ikäisenä maahanmuutto on tapahtunut.

Työllisyysnäkymät ovat sitä paremmat, mitä nuorempina he ovat muuttaneet maahan. (OECD 2018; 2019; European Commission 2015.)

Myös vanhempien koulutustaustalla on havaittu olevan yhteyttä korkeakouluopintojen aloittamiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset ovat selkeästi yliedustettuja korkeakouluopinnot aloittaneissa opiskelijoissa sekä korkeakoulututkinnon suorittaneissa ja vastaavasti aliedustettuja näissä molemmissa ryhmässä ovat ne nuoret, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulutusta. Erityisesti nuoret miehet, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa, ovat aliedustettuja uusissa korkeakouluopiskelijoissa. Vanhempien matala koulutus on yhteydessä myös korkeakouluopintojen aloituksen viivästymiseen. (OECD 2018a; European Commission 2018.) Bolognan prosessin toimeenpanon seurannassa on myös havaittu, että vanhempien koulutustausta vaikuttaa opiskelijan korkeakoulututkinnon suorittamiseen todennäköisyyteen enemmän kuin opiskelijan maahanmuuttajatausta (European Commission 2012, 79).

Myös Eurostudent-tutkimusten mukaan useimmissa maissa korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläiset siirtyvät korkeakoulutukseen vähemmän viivästyksin kuin korkeakouluttamattomien vanhempien lapset. Samoin korkeakoulutettujen jälkeläiset hakeutuvat korkeakouluttamattomien lapsia useammin opiskelemaan yliopistoihin kuin muihin korkeakouluihin. (Hauschildt ym. 2015.)

Opiskelijoiden vanhempien varallisuudessa on selviä eroja varallisuusluokittain. Eurostudent-kyselyn mukaan valtaosa opiskelijoista tulee kaikissa maissa joko varakkaasta tai keskituloisesta perheestä. Erityisesti varakkaimmasta perheestä lähtöisin olevien opiskelijoiden vanhemmilla on keskiluokkaisia tai matalatuloisia perheitä selvästi useammin korkeakoulututkinto. (DZHW 2018.)

6.2 Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanteen vertailu Ruotsin, Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskunnan tilanteisiin

Tässä luvussa kuvataan korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon nykytilaa Suomessa, Ruotsissa, Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa opiskeluprosessin eri vaiheissa opiskelijan sukupuolen, maahanmuuttajataustan ja vanhempien koulutustaustan näkökulmista (alaluvut 6.2.1–6.2.4). Viimeisessä alaluvussa 6.2.5 Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilannetta, sen yhtäläisyyksiä ja eroja verrataan Ruotsin, Irlannin ja Yhdistyneen kuningaskunnan tilanteisiin. Analyysit perustuvat tilastokatsauksessa käytettyihin OECD:n Education at a Glance ja Bologna Process Implementation

-raporttien sekä Eurostudent-kyselyiden tilastoihin. Vertailussa Suomen tilannetta suhteutetaan myös OECD- ja EU-maiden keskiarvoihin.

6.2.1 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa

Korkeakouluopintojen aloittaminen

Siirtymä toiselta asteelta korkeakoulutukseen tapahtuu Suomessa kansainvälisesti vertaillen hitaasti, sillä vain noin viidennes (19 %) toiselta asteelta valmistuneista siirtyy suoraan korkeakoulutukseen, ja opiskelupaikkaa haetaan tyypillisesti useampaan kertaan ennen valituksi tulemistä (OECD 2019a, 195; OECD 2019b, 2). Suomi on esimerkki maasta, jossa korkeakouluopinnot aloitetaan lähes poikkeuksetta alemman korkeakoulututkinnon ohjelmista: vuonna 2018 valtaosa (94 %) korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa aloittavista ilmoittautui alemman korkeakoulututkinnon ohjelmiin ja kuusi prosenttia ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmiin (OECD 2020a, 200–202). Alemmaan korkeakoulututkintoon johtavat opinnot aloitetaan keskimäärin 20–25-vuotiaana ja ylempään korkeakoulututkintoon johtavat opinnot 23–30-vuotiaana (OECD 2019a, 159).

Molemmilla korkeakoulutusasteilla naisia on yli puolet uusista opiskelijoista: heidän osuutensa oli alemman korkeakoulututkinnon ohjelmissa 54 prosenttia ja ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmissa 55 prosenttia vuonna 2017 (OECD 2019a, 204). Kehitys on on jatkunut samansuuntaisena jo pitkään (OECD 2015, 351).

Suomessa maahanmuuttajataustaisten osuus uusista korkeakouluopiskelijoista on pieni. Vain kolme prosenttia uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista (18–24-vuotiaat) oli ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajia vuonna 2015. On kuitenkin huomattava, että maahanmuuttajataustaisten nuorten (18–24-vuotiaat) osuus on Suomessa matala (6 %) myös koko väestössä. (OECD 2018a.) Karvi (2019) on arvioinnissaan havainnut, että toisen polven maahanmuuttajaopiskelijoiden opinto-oikeuksien määrä on kasvanut suomalaisissa korkeakouluissa: määrä lisääntyi yli tuhannella vuosina 2012–2017, ja niitä oli lähes 1 400 vuonna 2017. Silti toisen polven maahanmuuttajia on edelleen vain 0,5 prosenttia kaikista korkeakouluopiskelijoista. Ensimmäisen polven maahanmuuttajien osuus on pysynyt suhteellisen vakaana ollen 4,7 prosenttia kaikista korkeakouluopiskelijoista vuonna 2017. Huomionarvoista on, että lähes neljänneksellä (24 %) opiskelupaikkaa hakevista ensimmäisen polven maahanmuuttajista oli suorittanut korkeakoulututkinnon jo aiemmin. (Airas ym. 2019, 44–48.)

Suomessa sukupolvien välinen koulutuksellinen liikkuvuus on suurempaa kuin OECD-maissa keskimäärin. Kuitenkin myös Suomessa uusista korkeakouluopiskelijoista (18–24-vuotiaat) vain 29 prosenttia oli korkeakouluttamattomien vanhempien lapsia, kun vastaavan ryhmän osuus koko väestössä oli 46 prosenttia vuonna 2015 (OECD 2018b, 2).

Korkeakouluopintojen läpäisy ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus

Suomessa korkeakouluista valmistetaan kansainvälisesti vertaillen vanhana, keskimäärin 27-vuotiaana (OECD:n keskiarvo 25 vuotta). Pitkät opiskeluaajat ovat yksi suomalaisen korkeakoulujärjestelmän haasteista (OECD 2020b, 6). Korkeakouluopintojen läpäisyaste on Suomessa kuitenkin hieman OECD-maiden keskiarvoa korkeampi. Esimerkiksi vuonna 2017 opiskelijoista 43 prosenttia läpäisi alemman korkeakoulututkinto-ohjelman opinnot niiden tavoitteellisen suoritusajan kuluessa. Kun tavoitteelliseen keston lisättiin kolme vuotta, opinnot oli läpäissyt jo kolme neljästä (73 %) opiskelijasta. Ero sukupuolten välillä on kuitenkin huomattava (27 prosenttiyksikköä vuonna 2017), siten että naisista suurempi osuus (55 %) kuin miehistä (28 %) läpäisee opinnot tavoitteellisessa ajassa. Kun opintojen tavoitteelliseen keston lisätään kolme vuotta, ero tasoittuu hieman (naiset 79 % ja miehet 64 %) (taulukko 11). (OECD 2019a, 209; OECD 2020b, 3.)

OECD:n (2019a) tilastojen perusteella vanhempien koulutustaustalla ei ole juurikaan yhteyttä korkeakouluopintojen läpäisyyn Suomessa. Korkeakoulutettujen vanhempien lapsista kolme neljästä (74 %) oli läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen, kun alemman tai ylemmän toisen asteen tutkinnon tai niitä matalamman tutkinnon suorittaneiden vanhempien jälkeläisten läpäisyaste oli 71 prosenttia vuonna 2017. Matalimmin koulutettujen (ISCED 0–2) vanhempien lapsista jopa suurempi osuus (52 %) suoritti opinnot tavoitteellisessa suoritusajassa kuin korkeasti koulutettujen vanhempien lapsista (41 %). (OECD 2019a, 218.)

Myöskään maahanmuuttajataustalla ei ole selkeää yhteyttä korkeakouluopintojen läpäisyyn Suomessa. Toisen polven maahanmuuttajien läpäisyaste on Suomessa jopa hieman korkeampi (46 % tavoitteellisessa suoritusajassa ja 72,9 % kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen) kuin ei-maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden (43 % tavoitteellisessa suoritusajassa ja 72,8 prosenttia kolme vuotta tavoitteelliseen suoritusajan jälkeen). Ensimmäisen polven maahanmuuttajien läpäisyaste on hieman matalampi. Heistä 68 prosenttia on läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen. (OECD 2019a, 219.)

Päinvastoin kuin monessa muussa maassa, Suomessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksissa ei ole suuria ikäryhmien välisiä eroja. Korkeakoulutetun työikäisen (25–64-vuotiaat) väestön osuus on jopa hieman korkeampi (45 % vuonna 2019) kuin korkeakoulutettujen nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) osuus (42 % vuonna 2019). Korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten aikuisten osuus on kuitenkin kasvanut kymmenen vuoden aikana kolme prosenttiyksikköä (39 % vuonna 2009). Kasvu on kohdistunut erityisesti korkeakoulutettujen nuorten miesten osuuden lisääntymiseen (neljä prosenttiyksikköä). Nuorten korkeakoulutettujen naisten osuus on kasvanut yhden prosenttiyksikön kymmenessä vuodessa. (OECD 2020a, 51–52). Sukupuolten väliset erot korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksissa ovat Suomessa silti edelleen suuret: Nuorista naisista

puolet (50 %) oli suorittanut korkeakoulututkinnon vuonna 2019, kun nuorten miesten keskuudessa korkeakoulutettujen osuus oli vain 34 prosenttia. (OECD 2020a, 51.)

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osallistuminen työmarkkinoille

Korkeakoulututkinnon suorittaneen työkäisen (25–64-vuotiaat) väestön työllisyysaste oli Suomessa 86 prosenttia vuonna 2019. Nuorten korkeakoulutettujen aikuisten (25–34-vuotiaat) työllisyysaste oli lähes yhtä korkea (85 %), eikä siinä ole tapahtunut suuria muutoksia kymmenessä vuodessa (2009–2019): nuorten korkeakoulutettujen naisten työllisyysaste on kuitenkin noussut kaksi prosenttiyksikköä ja vastaavasti nuorten miesten työllisyysaste on laskenut kaksi prosenttiyksikköä. (OECD 2020a, 80–81.) Korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten miesten työllisyysaste (90 %) on kuitenkin edelleen naisia (82 %) korkeampi. Sukupuolten välillä ei ole kuitenkaan eroa työttömyysasteissa, sillä sekä korkeasti koulutettujen naisten että miesten työttömyysaste oli viisi prosenttia vuonna 2019. Sen sijaan työvoiman ulkopuolella, eli esimerkiksi äitiys- ja vanhempainvapailta, olevien korkeasti koulutettujen nuorten naisten osuus on huomattavasti korkeampi (14 %) kuin työvoiman ulkopuolella olevien nuorten miesten osuus (6 %). (OECD 2019a; OECD 2020a; OECD.Stat 2020.)

6.2.2 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Ruotsissa

Korkeakouluopinnot aloittaminen

Korkeakouluopinnot aloitetaan Ruotsissa vanhempana kuin OECD-maissa keskimäärin. Reilusti yli puolet (58 %) korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa aloittavista ilmoittautuu alemman korkeakoulututkinnon ohjelmiin, runsas neljännes (28 %) ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmiin ja 14 prosenttia lyhyisiin korkeakoulututkinto-ohjelmiin (OECD 2020a, 202, 210). Alempaan korkeakoulututkintoon johtavat opinnot aloitetaan tyypillisesti 20–26-vuotiaana ja ylempään korkeakoulututkintoon johtavat opinnot 21–26-vuotiaana (OECD 2019a, 159). Ruotsin erityispiirteenä on myös keskimääräistä suurempi sivutoimisten opiskelijoiden osuus (OECD 2018c).

Kuten monissa muissa OECD- ja EU-maissa, myös Ruotsissa naiset ovat enemmistönä sekä alemman (61 %) että ylemmän (52 %) korkeakoulututkinnon uusissa opiskelijoissa. Ruotsi on esimerkki maasta, jossa miesten osuus uusista korkeakouluopiskelijoista on kansainvälisesti vertaillen erityisen matala. Naiset ovat muodostaneet jo pitkään enemmistön (60 %) myös korkeakouluihin hakeneista. (OECD 2019a, 198, 204; Swedish Higher Education Authority 2020.)

Ruotsissa maahanmuuttajat ovat melko hyvin edustettuina uusissa korkeakouluopiskelijoissa. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat muodostavat noin viidenneksen

(18 % vuonna 2015) uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista (18–24-vuotiaat), mikä oli lähellä vastaavan ryhmän osuutta (22 % vuonna 2015) koko väestössä. (OECD 2018a.)

Sen sijaan vanhempien koulutustausta on yhteydessä korkeakoulutukseen osallistumiseen. Korkeakouluttamattomien vanhempien lapset ovat aliedustettuja korkeakouluopinnot aloittavien uusien opiskelijoiden joukossa: heidän osuutensa oli vain 40 prosenttia uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista, kun vastaavan ryhmän osuus väestössä oli 61 prosenttia vuonna 2015. (OECD 2018a, 241.)

Korkeakouluopintojen läpäisy ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus

Ruotsin korkeakoulujärjestelmän haasteena on OECD-tasolla matala korkeakouluopintojen läpäisyaste. Vuonna 2017 opiskelijoista 42 prosenttia läpäisi alemman korkeakoulututkinnon opinnot sen tavoitteellisessa suoritusajassa ja 56 prosenttia oli läpäissyt ne kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen. Toisaalta 29 prosenttia alemman korkeakoulututkinnon ohjelmissa opiskelevista ei valmistu niistä lainkaan, eikä myöskään siirry opiskelemaan ylempää korkeakoulututkintoa. Tätä on selitetty Ruotsin hyvällä työllisyystilanteella ja työmarkkinoilla, jotka työllistävät myös korkeakoulututkinnon osittain suorittaneita. Lisäksi Ruotsissa ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneiden työllisyystilanne on hyvä. (OECD 2018c, 3; OECD 2019a.) Tarkasteltaessa läpäisyasteita sukupuolen mukaan voidaan havaita, että naisten alemman korkeakoulututkinnon läpäisyaste (63 % tavoitteellinen suoritusajasta + kolme vuotta vuonna 2017) on selvästi korkeampi kuin miesten läpäisyaste (45 % tavoitteellinen suoritusajasta + 3 vuotta vuonna 2017) (OECD 2019a).

Ruotsissa vanhempien koulutustaustalla ei ole tilastojen perusteella juurikaan yhteyttä korkeakouluopintojen läpäisyyn, sillä korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lasten läpäisyaste on jopa hieman matalampi (58 % läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen) kuin ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten läpäisyaste (59 % läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen). Sen sijaan alemman toisen asteen tai peruskoulun käyneiden vanhempien lasten läpäisyaste on hieman matalampi (54 % läpäissyt kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen) kuin kahden edellä mainitun ryhmän. (OECD 2019a, 218.)

Myös maahanmuuttajatausta on OECD:n (2019a) tilastojen perusteella yhteydessä korkeakouluopintojen läpäisyyn Ruotsissa. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista reilu kolmannes (35 % ja 34 %) läpäisi korkeakouluopinnot tavoitteellisessa suoritusajassa ja 50 prosenttia heistä oli läpäissyt opinnot kolme vuotta sen jälkeen vuonna 2017. Ei-maahanmuuttajataustaisista opinnot läpäisi tavoiteajassa 45 prosenttia, ja reilusti yli puolet (60 %) opiskelijoista oli läpäissyt opinnot, kun tavoitteelliseen suoritusajakaan lisättiin kolme vuotta. (OECD 2019a, 219.) Samanaikaisesti kuitenkin korkeakoulututkinnon

suorittaneen ulkomaalaissyntyisen väestön osuus on Ruotsissa jopa korkeampi (44 %) kuin ruotsalaissyntyisten korkeakoulutettujen (41 %). Ulkomaalaissyntyisten koulutustason kannalta keskeinen taustatekijä näyttää kuitenkin olevan maahanmuuton ajankohta: aikuisiällä (yli 16-vuotiaana) Ruotsiin muuttaneiden joukossa korkeakoulutettujen osuus on 44 prosenttia, kun taas alle 16-vuotiaana maahan muuttaneista korkeakoulutettuja on 39 prosenttia. (OECD 2018a, 56.)

Kaiken kaikkiaan korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten aikuisten osuus on Ruotsissa (48 %) korkeampi kuin OECD-maissa keskimäärin (45 %). Työikäisestä väestöstä (25–64-vuotiaat) korkeakoulututkinnon on suorittanut 44 prosenttia ja sen vanhimmasta ikäryhmästä (55–64-vuotiaat) 32 prosenttia (OECD 2020a, 50, 52). Vaikka korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten aikuisten osuuden kasvu on ollut Ruotsissa vähäisempää kuin OECD-maissa keskimäärin, se on lisääntynyt kymmenessä vuodessa (2009–2019) 42 prosentista 48 prosenttiin (OECD 2020a, 51; OECD 2020c, 3).

Korkeakoulutettujen naisten osuus on ollut jo pitkään (vuodesta 2006) miehiä suurempi (Swedish Higher Education Authority 2020) ja ero on vähitellen kasvanut, ollen 15 prosenttia vuonna 2019. Nykyisellään yli puolet (56 %) nuorista naisista on suorittanut korkeakoulututkinnon, kun nuorten miesten keskuudessa korkeakoulutettujen osuus on 41 prosenttia. Tästä huolimatta myös korkeakoulutettujen miesten osuus on Ruotsissa OECD:n keskiarvoja (39 %) korkeampi. (OECD 2020a, 51; OECD 2020c, 3.) Ruotsissa sukupuolten välinen ero korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksissa nuorten ja vanhimpien ikäluokkien välillä on kuitenkin pieni. (OECD 2019a, 43.)

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osallistuminen työmarkkinoille

Ruotsissa korkeakoulutetun työikäisen väestön (25–64-vuotiaat) työllisyysaste oli 90 prosenttia vuonna 2018, mikä on OECD- ja EU-maiden keskiarvoja korkeampi. Korkeakoulutettujen työllisyysaste on kuitenkin vain kolme prosenttiyksikköä korkeampi kuin ylempään toiseen asteen tutkinnon suorittaneilla. (OECD 2019a, 77; OECD 2020a, 80.) Nuorten korkeakoulutettujen aikuisten (25–34-vuotiaat) työllisyysaste on hieman matalampi (87 %) kuin koko työikäisen väestön. Sukupuolten välinen ero työllisyysasteissa (nuoret naiset 86 % ja miehet 89 %) on kuitenkin pieni verrattuna muihin OECD- ja EU-maihin ja lisäksi korkeakoulutettujen nuorten naisten työllisyysaste on korkeampi kuin OECD- ja EU-maissa keskimäärin. Myöskään ero työvoiman ulkopuolella olevien naisten (10 %) ja miesten (7 %) osuuksissa ei ole yhtä suuri kuin Suomessa tai OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2019a; OECD 2020a.)

Ruotsissa ulkomaalaissyntyisten työllisyysaste on matalampi kuin syntyperäisten ruotsalaisten. Ulkomaalaissyntyisten korkeakoulutettujen työllistymiseen näyttää tilastojen perusteella vaikuttavan kuitenkin maahanmuuton ajankohta siten, että alle 15-vuotiaana

maahan tulleiden korkeakoulutettujen ulkomaalaissyntyisten työllisyysaste (91 %) on korkeampi kuin vanhempana maahan tulleiden (77 %). (OECD 2018a.) Vaikuttaa siis siltä, että nuorena maahan tulleet ja siten ruotsalaisen koulutusjärjestelmän läpikäyneet työllistyvät todennäköisemmin kuin vanhempana maahan muuttaneet, vaikka korkeakoulutettujen osuus on suurempi yli 16-vuotiaana maahan muuttaneiden kuin nuorempana maahan muuttaneiden keskuudessa (OECD 2018a, 156).

6.2.3 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Irlannissa

Korkeakouluopintojen aloittaminen

Irlanti on esimerkki maasta, jossa korkeakouluopintoihin siirrytään kansainvälisesti vertailun nuorena. Suurin osa korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa aloittavista ilmoittautuu alemman korkeakoulututkinnon ohjelmiin (73 %) keskimäärin 19–21-vuotiaana. (OECD 2019a, 159.) Ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmissä ensikertalaisten osuus on kolmannes (33 %) ja lyhyen korkeakoulututkinnon ohjelmissä 14 prosenttia. Naisten osuus uusista opiskelijoista on hieman yli puolet sekä lyhyissä korkeakoulututkinto-ohjelmissä (56 %) että alemman korkeakoulututkinnon ohjelmissä (51 %). (OECD 2019a, 204, 206.)

Irlannissa ulkomaalaistaustaisten korkeakouluopiskelijoiden osuus on melko suuri: Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat muodostavat 12 prosenttia kaikista korkeakouluopiskelijoista. Näiden lisäksi korkeakouluopiskelijoista kahdeksalla prosentilla toinen vanhemmista on ulkomaalaissyntyinen. Noin neljännes (24 %) ulkomaalaissyntyisistä nuorista aikuisista (18–29-vuotiaat) osallistuu korkeakoulutukseen, kun vastaavan ikäryhmän osuus väestössä on 23 prosenttia (European Commission 2018, 164–165). Ulkomaalaistaustaisten edustavasta osallistumisesta huolimatta OECD (2020c, 6) on tunnistanut Irlannin yhdeksi haasteeksi tarpeen lisätä erilaisista sosiaalisista taustoista tulevien opiskelijoiden tasa-arvoa korkeakoulutukseen pääsyssä.

Korkeakouluopintojen läpäisy ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus

Korkeakouluopintojen läpäisyaste on Irlannissa kansainvälisesti vertaillen korkea: 63 prosenttia opiskelijoista läpäisee alemman korkeakoulututkinnon opinnot sen tavoitteellisessa suoritusajassa ja 81 prosenttia on läpäissyt ne kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen. Naisten läpäisyaste on hieman miehiä korkeampi: naisista 83 prosenttia ja miehistä 77 prosenttia oli läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen vuonna 2017. Ero sukupuolten välillä ei ole kuitenkaan kovin suuri. (OECD 2019a.)

Irlannissa korkeakoulutettujen osuus on kansainvälisesti vertaillen erittäin korkea: 60 prosenttia työikäisestä väestöstä (25–64-vuotiaat) oli suorittanut jonkin korkeakoulututkinnon vuonna 2019. Näistä lyhyitä korkeakoulututkintoja oli kahdeksan prosenttia, alempia

korkeakoulututkintoja 35 prosenttia, ylempiä korkeakoulututkintoja 15 prosenttia ja tohtorin tutkintoja kaksi prosenttia. Myös vanhimmassa ikäryhmässä (55–64-vuotiaat) korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on 41 prosenttia. (OECD 2020a, 50, 52.)

Nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) keskuudessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on koko työikäistä väestöä korkeampi, 70 prosenttia (OECD 2020a, 51). Vaikka korkeakoulutettujen nuorten naisten osuus (72 %) on Irlannissa suurempi kuin korkeakoulutettujen nuorten miesten (68 %), on sukupuolten välinen ero kansainvälisesti vertaillen pieni ja se on myös selkeästi supistunut kymmenen vuoden aikana (13 % v. 2009 ja 4 % v. 2019). (OECD 2020a, 46, 50–51; OECD 2019a.)

Irlannin erityispiirteenä on myös korkeasti koulutetun ulkomaalaissyntyisen väestön suuri osuus. Yli viidennes (22 % vuonna 2017) väestöstä on ulkomaalaissyntyisiä ja heistä yli puolet (55 %) on suorittanut korkeakoulututkinnon. Korkeakoulutettujen osuus onkin suurempi ulkomaalaissyntyisten kuin syntyperäisten irlantilaisten keskuudessa, joista korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 43 prosenttia vuonna 2017. (OECD 2018d, 2.)

OECD:n tilastojen (2018a) perusteella vanhempien koulutustausta on yhteydessä korkeakoulututkinnon suorittamiseen Irlannissa. Korkeakoulututkinnon suorittaneista suurimmalla osalla (69 %) ainakin toisella vanhemmista on korkeakoulututkinto (väestössä ko. ryhmän osuus 18 %). Vastaavasti korkeakoulututkinnon suorittaneista vain noin viidennes (21 %) vanhemmat eivät ole suorittaneet ylempää toisen asteen tutkintoa (väestössä ko. ryhmän osuus 56 %). (OECD 2018a.)

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osallistuminen työmarkkinoille

Korkeakoulututkinnon suorittaneen työikäisen (25–64-vuotiaat) väestön työllisyysaste oli 86 prosenttia Irlannissa vuonna 2019. Korkeakoulutettujen nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) työllisyysaste oli tätä korkeampi: 88 prosenttia ja se on noussut neljä prosenttiyksikköä kymmenen vuoden aikana (2009–2019) kohdentuen erityisesti nuorten korkeakoulutettujen miesten työllisyysasteen paranemiseen (85–91 %). Nuorten korkeakoulutettujen naisten työllisyysaste on kasvanut yhden prosenttiyksikön (83–84 %). Sukupuolten välillä ei ole kuitenkaan eroja työttömyysasteissa (naiset 4 % ja miehet 4 %). Sen sijaan työvoiman ulkopuolella olevien nuorten korkeakoulutettujen naisten osuus (12 %) on Irlannissa suurempi kuin miesten osuus (5 %), kuten muissakin maissa. (OECD.Stat 2020.) Vaikka korkeakoulutettujen ulkomaalaissyntyisten osuus on Irlannissa suurempi kuin korkeakoulutettujen syntyperäisten osuus, on syntyperäisten korkeakoulutettujen työllisyysaste korkeampi (87 %) kuin ulkomaalaissyntyisten korkeakoulutettujen (80 %). (OECD 2019d, 2.)

6.2.4 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Yhdistyneessä kuningaskunnassa

Korkeakouluopintojen aloittaminen

Yhdistyneessä kuningaskunnassa korkeakouluopinnot aloitetaan kansainvälisesti vertailun nuorena. Suurin osa uusista opiskelijoista aloittaa opintonsa alempaan korkeakoulututkintoon johtavissa ohjelmissa (78 %), tyypillisesti 18–20-vuotiaana, noin viidennes (21 %) lyhyissä korkeakoulututkinto-ohjelmissa ja vain yksi prosentti ylempään korkeakoulututkintoon johtavissa ohjelmissa. Vuonna 2017 naisten osuus uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista oli yli puolet (56 %). (OECD 2020a, 210; 2019a, 159, 204; OECD 2019e, 8.)

Kansainvälisten ja ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden osuus on suuri Yhdistyneessä kuningaskunnassa, lähes viidennes (18 %) kaikista korkeakouluopiskelijoista. Erityisesti ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmissa (34 %) ja tohtorinkoulutusohjelmissa (42 %) on paljon kansainvälisiä opiskelijoita. (OECD 2019e, 8.)

Yhdistyneessä kuningaskunnassa matalasti koulutettujen vanhempien lapset ovat aliedustettuja uusissa korkeakouluopiskelijoissa. Uusista alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneista opiskelijoista vajaan puolen (47 %) vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa. Väestötasolla vastaavan ryhmän osuus (18–24-vuotiaat nuoret, joiden vanhemmilla ei korkeakoulututkintoa) on huomattavasti suurempi (64 %). (OECD 2018e, 2.)

Korkeakouluopintojen läpäisy ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus

Korkeakouluopintojen läpäisyaste on Yhdistyneessä kuningaskunnassa kansainvälisesti vertailen korkea. Noin kolme neljästä (72 %) läpäisee alemman korkeakoulututkinnon opinnot niiden tavoitteellisessa suoritusajassa ja 85 prosenttia on läpäissyt opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen. Naisten läpäisyaste on hieman miehiä korkeampi (naisista 87 % ja miehistä 83 % on läpäissyt alemman korkeakoulututkinnon opinnot kolme vuotta tavoitteellisen suoritusajan jälkeen). Sukupuolten välinen ero on kuitenkin pieni moneen muuhun maahan verrattuna. (OECD 2019a.)

Yhdistyneessä kuningaskunnassa lähes puolet (47 %) työikäisestä väestöstä (25–64-vuotiaat) on suorittanut jonkin korkeakoulututkinnon: näistä 10 prosenttia oli lyhyitä korkeakoulututkintoja, 24 prosenttia alempia korkeakoulututkintoja ja 12 prosenttia ylempiä korkeakoulututkintoja vuonna 2019. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuudet vaihtelevat ikäryhmittäin: nuorista aikuisista korkeakoulutettuja on 52 prosenttia, kun työikäisten vanhimmassa ikäryhmässä heidän osuutensa on 39 prosenttia. (OECD 2020a, 50, 52.)

Korkeakoulutettujen osuus on kasvanut viimeisten kymmenen vuoden aikana (2009–2019) erityisesti nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) keskuudessa: vuonna 2019 nuorten korkeakoulutettujen aikuisten osuus oli 52 prosenttia, kun kymmenen vuotta aiemmin heitä oli 45 prosenttia. Kuten OECD-maissa keskimäärin, myös Yhdistyneessä kuningaskunnassa nuorten korkeasti koulutettujen naisten osuus (55 %) on suurempi kuin miesten (49 %). Ero naisten hyväksi on kasvanut kaksi prosenttiyksikköä kymmenessä vuodessa (2009–2019). Kansainvälisesti vertaillen sukupuolten välinen ero on kuitenkin hyvin pieni. (OECD 2020a, 51.)

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osallistuminen työmarkkinoille

Korkeakoulututkinnon suorittaneen työikäisen väestön (25–64-vuotiaat) työllisyysaste oli Yhdistyneessä kuningaskunnassa 87 prosenttia vuonna 2019, mikä on vain viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. Sen sijaan korkeakoulutettujen nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) työllisyysaste oli työikäisen väestön työllisyysastetta korkeampi (90 %) ja nuorten miesten työllisyysaste (93 %) viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin naisten (88 %). Molempien työllisyysasteet ovat nousseet kymmenen vuoden aikana (2009–2019): nuorten naisten työllisyysaste on parantunut neljä prosenttiyksikköä ja miesten kolme prosenttiyksikköä. Sukupuolten välillä ei ole juurikaan eroa työttömyysasteissa, sekä naisten (2 %) että miesten (3 %) työttömyysaste on hyvin matala. Kuten muissakin maissa, myös Yhdistyneessä kuningaskunnassa työvoiman ulkopuolella olevien naisten osuus (10 %) on suurempi kuin miesten osuus (5 %). (OECD 2018a; OECD 2019e, 1-9; OECD 2020a.)

6.2.5 Vertailu ja yhteenveto

Yleiskatsaus

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän haasteena on hidas siirtyminen toiselta asteelta korkeakoulutukseen. Korkeakouluopinnot aloitetaan Suomessa ja myös Ruotsissa vanhempana kuin Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa. Suomessa alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneista uusista opiskelijoista vain viidennes (20 %) oli 19–20-vuotiaita, kun Irlannissa tähän ikäryhmään kuuluvia oli 53 prosenttia ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa 41 prosenttia vuonna 2017. (OECD 2019a, 158.)

Tilastokeskuksen (2019) pitkän aikavälin seuranta osoittaa, että Suomessa ylioppilaiden siirtyminen korkeakouluihin on vaikeutunut ja välivuosien määrä lisääntynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana. Esimerkiksi kevään 2018 ylioppilaista 82 prosenttia haki jatkokoulutuspaikkaa, mutta opintojaan jatkoi välittömästi ainoastaan 27 prosenttia naisylioppilaista ja 35 prosenttia miesylioppilaista. Huomattava osa ylioppilaista pitääkin lukion jälkeen välivuoden/välivuotia joko siksi, ettei ole saanut opiskelupaikkaa yliopistosta tai

ammattikorkeakoulusta tai omasta halustaan tehdäkseen töitä tai saadakseen lisää aikaa mieltä opiskeluvaihtoehtojaan. (Loukkola & Tuononen 2019; Tilastokeskus 2019; TAT 2019; Ahola 2016.)

Suomi poikkeaa vertailumaista, erityisesti Ruotsista, myös siinä, että lähes kaikki (94 %) uudet korkeakouluopiskelijat aloittavat opintonsa alemman korkeakoulututkinnon ohjelmista. Myös Yhdistyneessä kuningaskunnassa kolme neljästä (78 %) aloittaa opinnot alemman korkeakoulututkinnon ohjelmista. Sen sijaan Ruotsissa korkeakouluopinnot aloittaneet jakautuvat eri tasoille siten, että reilu puolet (58 %) aloittaa opintonsa alemman korkeakoulututkinnon ohjelmista, 28 prosenttia ylemmän korkeakoulututkinnon ohjelmista ja 14 prosenttia lyhyistä korkeakoulututkinto-ohjelmista⁸. (Ks. taulukko 20) (OECD 2020a, 202, 210.)

Taulukko 20. Korkeakouluopinnot ensimmäistä kertaa aloittavien (v. 2018) ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden jakautuminen korkeakoulutuksen eri tasoille (v. 2019)

	Korkeakouluopinnot aloittaneet			Korkeakoulututkinnon suorittaneet (25–34-vuotiaat)		
	Lyhyet korkeakoulututkinto-ohjelmat	Alemmat korkeakoulututkinto-ohjelmat	Ylemmät korkeakoulututkinto-ohjelmat	Lyhyet korkeakoulututkinto-ohjelmat	Alemmat korkeakoulututkinto-ohjelmat	Ylemmät korkeakoulututkinto-ohjelmat
Suomi	-	94 %	6 %	-	28 %	14 %
Irlanti	-	-	-	7 %	44 %	18 %
Ruotsi	14 %	58 %	28 %	11 %	23 %	13 %
Yhdistynyt kuningaskunta	21 %	78 %	1 %	7 %	30 %	13 %
OECD keskiarvo	17 %	77 %	6 %	8 %	24 %	14 %
EU23 keskiarvo	13 %	79 %	8 %	6 %	21 %	18 %

Lähde: OECD 2020a.

⁸ Irlannin osalta ei ole saatavilla tietoa korkeakouluopintojen aloittaneiden jakautumisesta eri korkeakoulutustasoille.

Verrattaessa Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden tilannetta verrokkimaihin on huomattava, että korkeakoulututkinto-ohjelmat (lyhyet, alemmat ja ylemmät) painottuvat (opiskelijamääriltään) eri tavoin maiden korkeakoulujärjestelmissä. Keskeisin ero Suomen ja verrokkimaiden välillä on se, ettei Suomen korkeakoulujärjestelmässä ole nykytilanteessa lainkaan lyhyitä korkeakoulututkintoja, jollaisiksi laskettiin entiset opistoasteen tutkinnot.

Kuten OECD (2020a, 45) julkistuksessaan toteaa, lyhyillä korkeakoulututkinnoilla voi olla huomattava vaikutus korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuteen. Koska Suomessa ei ole lyhyitä korkeakoulututkintoja, jää korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus (42 %) kansainvälisessä vertailussa OECD-maiden keskiarvon (45 %) alapuolelle ja on myös matalampi kuin verrokkimaissa. Mikäli korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia tarkastellaan ilman lyhyitä korkeakoulututkintoja, on alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen yhteenlaskettu osuus Suomessa 42 prosenttia, mikä ylittää OECD- ja EU-maiden keskiarvot (40 %) ja on korkeampi kuin Ruotsissa, jossa näiden tutkintojen yhteenlaskettu osuus on 36 prosenttia. (Taulukko 20) (OECD 2020a, 46, 50–51; OECD 2020b.)

Tarkasteltaessa kehitystä kymmenen vuoden aikajänteellä (2009–2019) voidaan kuitenkin havaita, että korkeakoulutettujen osuuden kasvu on ollut Suomessa hitaampaa kuin verrokkimaissa ja OECD-maissa keskimäärin (OECD 2020a). Suomessa korkeakoulutettujen nuorten aikuisten osuuden kasvu on ollut pienimuotoisempaa kuin verrokkimaissa ja OECD-maissa keskimäärin (taulukko 4). Suomen erityispiirteenä on myös se, ettei korkeakoulutettujen osuuksissa ole suuria ikäluokkien välisiä eroja: esimerkiksi vuonna 2019 myös vanhimmassa ikäluokassa (55–64-vuotiaat) korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus oli 41 prosenttia. Verrokkimaissa sekä OECD-maissa (keskimäärin) korkeakoulutettujen nuorten aikuisten (25–34-vuotiaat) osuus on huomattavasti suurempi kuin korkeakoulutettujen 55–64-vuotiaiden osuus (OECD 2020a, 52; OECD 2019a).

Vaikka opintojen pitkä kesto on yksi Suomen korkeakoulujärjestelmän haasteista (esim. Melin ym. 2015), on korkeakouluopintojen läpäisyaste Suomessa kuitenkin hieman OECD-maiden keskiarvoa korkeampi. Läpäisyaste on myös verrokkimaa Ruotsia korkeampi, mutta matalampi kuin Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa. (Taulukko 21) (OECD 2019a, 209–210, 225.) Tilastokeskuksen (2020b) mukaan yliopisto- ja ammattikorkeakouluopintojen läpäisy tavoitteellisessa suoritusajassa on parantunut Suomessa viimeisten vuosien (2014–2018) aikana: yliopistokoulutuksessa kasvua on ollut 12 prosenttiyksikköä ja ammattikorkeakoulutuksessa kahdeksan prosenttiyksikköä.

Taulukko 21. Korkeakouluopintojen läpäisyaste (tavoitteellinen suoritus aika + kolme vuotta)

	OECD	Suomi	Ruotsi	Irlanti	UK
Yhteensä	67 %	73 %	56 %	81 %	85 %
Naiset	72 %	79 %	63 %	83 %	87 %
Miehet	61 %	64 %	45 %	77 %	83 %
Ei-maahanmuuttajat	-	73 %	60 %	-	-
Toisen polven maahanmuuttajat	-	73 %	50 %	-	-
Ensimmäisen polven maahanmuuttajat	-	68 %	50 %	-	-
Vanhemman koulutusaste ISCED 0–2	-	71 %	54 %	-	-
Vanhemman koulutusaste ISCED 3–4	-	71 %	59 %	-	-
Vanhemman koulutusaste ISCED 5–8	-	74 %	58 %	-	88 %

Lähde: OECD 2019a.

Suomessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisyys- ja työttömyysaste sekä työvoiman ulkopuolella olevien osuus vastaa kansainvälisiä keskiarvoja. Merkittäviä eroja ei ole myöskään suhteessa verrokkimaihin, joskin Suomessa työllisyysaste on hieman matalampi ja työttömyysaste sekä työvoiman ulkopuolella olevien osuus korkeampi kuin verrokimaissa. (OECD 2019a, 2020a.) Maiden välillä on kuitenkin selkeitä eroja siinä, kuinka paljon korkeampi korkeakoulutettujen työllisyysaste on verrattuna ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneiden työllisyysasteeseen. Vertailumaista Ruotsissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa korkeakoulutettujen työllisyysaste on keskimäärin vain viisi prosenttiyksikköä tai vähemmän korkeampi kuin ylemmän toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. (OECD 2020a, 82.)

Sukupuolten väliset erot

Tarkasteltaessa korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa sukupuolen mukaan voidaan havaita, että naisten osuus on miehiä suurempi uusista alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijoista, korkeakouluopinnot läpäisseistä sekä tutkinnon suorittaneista Suomessa ja verrokimaissa, kuten myös OECD-maissa keskimäärin (taulukot 4, 7, 11, 21). Suomessa sukupuolten väliset erot alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneiden opiskelijoiden osuuksissa ovat yhtä suuret kuin OECD- ja EU-maissa keskimäärin, mutta pienemmät kuin Ruotsissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa. Sen sijaan korkeakouluopintojen läpäisyasteissa ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksissa naisten ja miesten väliset erot ovat Suomessa ja Ruotsissa suuremmat kuin Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa sekä OECD-maissa keskimäärin (OECD 2019a, taulukot 11 ja 21). Suomessa sukupuolten väliset erot korkeakoulututkinnon suorittaneissa ovat edelleen

suuret, vaikka korkeakoulutettujen osuuden kasvu on ilmentynyt erityisesti nuorten korkeakoulututkinnon suorittaneiden miesten osuuden lisääntymisenä (neljä prosenttiyksikköä, naisten osuus on kasvanut yhden prosenttiyksikön). Kehityssuunta on päinvastainen kuin Ruotsissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa sekä OECD-maissa keskimäärin, joissa korkeakoulutuksen laajentuminen on näyttäytynyt erityisesti nuorten korkeakoulutettujen naisten osuuden kasvuna. (taulukko 4) (OECD 2019a, 209, 212, 225; OECD 2020a, 51; OECD 2020b, 3.)

Suomessa sukupuolten väliset erot työllisyysasteissa ja työvoiman ulkopuolella olevissa ovat myös suuremmat kuin verrokkimaissa. Suomalaisista korkeakoulutetuista nuorista naisista selkeästi suurempi osuus on työvoiman ulkopuolella kuin verrokkimaiden naisista (taulukko 13), mitä selittää osaltaan Suomen kattava äitiys- ja vanhempainvapaajärjestelmä. Erityisesti Yhdistyneessä kuningaskunnassa työllisyysaste (naisten ja miesten) on selvästi korkeampi ja työttömien osuus matalampi kuin Suomessa, muissa verrokkimaissa sekä OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2019a, 2020a.)

Vanhempien koulutustaustan yhteys

Vanhempien koulutustausta on yhteydessä korkeakouluopintojen aloittamiseen useissa OECD-maissa ja myös Suomessa. Sukupolvien välinen koulutuksellinen liikkuvuus on Suomessa kuitenkin suurempaa kuin OECD-maissa keskimäärin. (OECD 2018a.) Suomi ja Ruotsi muodostavat poikkeuksen myös korkeakoulutukseen siirtymisessä. Päinvastoin kuin useissa Euroopan maissa (esimerkiksi Irlannissa), Suomessa ja Ruotsissa korkeakouluttamattomien vanhempien jälkeläiset siirtyvät korkeakoulutukseen nopeammin kuin korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläiset (Eurostudent V 2012–2015; Hauschildt 2015, 57). Ei ole selvää, mistä tämä johtuu, mutta mahdollisia syitä voivat olla esimerkiksi alan vaihtajien tai toisen korkeakoulututkinnon suorittavien määrä vastaajissa tai valikoivien hakuainealojen (mm. oikeustiede, lääketiede, kauppatieteet) yliedustus vastaajissa. Aiemman tutkimuksen perusteella on käynyt ilmi, että statusaloille hakeutuvat erityisesti ne, joiden vanhempien sosioekonominen asema on korkea (Nevala 2006; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010).

Suomessa korkeakouluttamattomien vanhempien jälkeläiset ovat kuitenkin aliedustettuja uusissa alemman korkeakoulututkinnon opinnot aloittaneissa opiskelijoissa (29 %, väestössä 46 %). Ruotsissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa suhde on samansuuntainen, mutta korkeakouluttamattomien vanhempien lasten osuus on huomattavasti suurempi sekä uusissa alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoissa (Ruotsissa 40 %, Yhdistyneessä kuningaskunnassa 47 %) että väestössä (Ruotsissa 61 %, Yhdistyneessä kuningaskunnassa 64 %). (OECD 2018a.) Suomessa vanhempien koulutusasteella ei ole kuitenkaan juuri yhteyttä korkeakouluopintojen läpäisyyn, sillä korkeakoulutettujen vanhempien lasten läpäisyaste on vain kolme prosenttiyksikköä korkeampi kuin niiden opiskelijoiden,

joiden vanhemmilla ei ole ylemmää toisen asteen tutkintoa. Ruotsissa ero on suunnilleen yhtä suuri (neljä prosenttiyksikköä). Kansainvälisesti vertaillen Suomessa on myös suuri osuus (35 %) korkeakoulututkinnon suorittaneita, joiden vanhemmilla ei ole ylemmää toisen asteen tutkintoa. OECD-maissa vastaava osuus on keskimäärin 20 prosenttia. (Taulukot 5 ja 9) (OECD 2018a, 2019a, 217–218.)

Tarkasteltaessa opiskelijoita tutkintotasoittain voidaan kuitenkin havaita, että Suomessa ja myös Ruotsissa ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijoiden ja yliopisto-opiskelijoiden vanhemmista selvästi suuremmalla osalla on korkeakoulututkinto kuin alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista. Suomessa valtaosalla (72 %) yliopisto-opiskelijoiden vanhemmista on korkeakoulututkinto, kun Ruotsissa osuus on 62 prosenttia ja Irlannissa 58 prosenttia. (Hauschildt 2015, 57.)

Eurostudent-kyselyn tulosten mukaan Suomessa ja Ruotsissa korkeakouluopiskelijoiden vanhemmilla on selvästi Irlantia sekä useimpia muita Euroopan maita korkeampi taloudellinen asema. Suomen ja Ruotsin osuudet ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta Irlanti poikkeaa jossakin määrin molemmista maista siinä, että korkeakouluopiskelijoiden vanhemmilla on selvästi useammin alhainen (30 %) taloudellinen asema kuin Suomessa (15 %) ja Ruotsissa (13 %). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden osuus keskimäärin (20 %) asettuu Irlannin sekä Suomen ja Ruotsin väliin. (DZHW 2018, 57.)

Kaikissa vertailumaissa korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien taloudellinen asema oli korkeampi kuin niiden, joilla tutkintoa ei ollut suoritettuna. Suomessa ja Ruotsissa enemmistöllä niistä vanhemmista, joiden taloudellinen asema on erittäin korkea tai korkea, on korkeakoulututkinto (Suomi 53 %, Ruotsi 58 %). Sen sijaan Irlannissa erittäin korkean tai korkean taloudellisen aseman omaavien opiskelijoiden vanhemmista korkeakoulututkinto on harvemmilla (36 %). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden osuus keskimäärin (43 %) asettuu tässäkin Irlannin sekä Suomen ja Ruotsin väliin. (DZHW 2018, 57.)

Opiskelijan maahanmuuttajataustan yhteys

Myös maahanmuuttajatausta on yhteydessä yksilön korkeakouluopinnojen aloittamiseen ja opintojen suorittamiseen. Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat aloittavat ei-maahanmuuttajataustaisia epätodennäköisemmin alemman korkeakoulututkinnon opinnot Suomessa ja Ruotsissa sekä useissa OECD-maissa.⁹ (Taulukko 10) (OECD 2018a, 234–235.) Suhteessa OECD- ja verrokkimaihin Suomen erityispiirteitä

9 OECD:n (2018a) tilasto käsitteli uusien maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelijoiden osuutta kymmenessä OECD-maassa ml. Suomi ja Ruotsi. Irlantia ja Yhdistynyttä kuningaskuntaa koskevaa tietoa ei ollut saatavilla.

on maahanmuuttajataustaisten pieni osuus sekä koko väestöstä että uusista korkeakouluopiskelijoista. Vaikka toisen polven maahanmuuttajien opinto-oikeuksien määrä suomalaisissa korkeakouluissa on kasvanut, se on edelleen matala (0,5 prosenttia vuonna 2017). Ensimmäisen polven maahanmuuttajien opinto-oikeuksien osuus oli 4,7 prosenttia samana vuonna. (Airas ym. 2019, 44–46.) Karvin arviointi (2019) osoittaa myös, että toisen polven maahanmuuttajanuorten osuus on suomalaistaustaisia pienempi myös opiskelupaikan vastaanottaneissa suhteutettuna paikkaa hakeneisiin ammattikorkeakoulututkintoon, ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sekä alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon johtavissa koulutuksissa. Arvioinnissa tämän tulkitaan johtuvan siitä, ettei suomalainen korkeakoulujärjestelmä ole vielä kyennyt valmentamaan maahanmuuttajataustaisia riittävästi korkeakouluopintoihin. (Airas ym. 2019, 49.)

Suomessa korkeakouluopinnot aloittaneet maahanmuuttajat läpäisevät opintonsa kuitenkin hyvin: Toisen polven maahanmuuttajien opintojen läpäisyaste on yhtä korkea kuin ei-maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden (73 %). Myös ensimmäisen polven maahanmuuttajien läpäisyaste on korkea (68 %). Näyttää siis siltä, että vaikka korkeakouluopintoihin osallistuu vain pieni joukko maahanmuuttajataustaisia nuoria, valtaosa heistä läpäisee opinnot ja suorittaa ne loppuun asti. Sen sijaan Ruotsissa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien osuus uusista alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista on huomattavasti suurempi kuin Suomessa ja ryhmä on myös kohtuullisen hyvin edustettuna suhteessa heidän osuuteensa väestössä. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opintojen läpäisyaste on kuitenkin selkeästi matalampi kuin ei-maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden.¹⁰ (OECD 2018a; 234–235; 2019, 219; European Commission 2015; European Commission 2018.)

Lopuksi

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon tilanne noudattelee monin osin samoja kehityslinjoja kuin OECD- ja EU-maissa keskimäärin. Korkeakouluopintojen läpäisyaste on Suomessa kansainvälisesti vertaillen hyvä. Erityisesti naisopiskelijat läpäisevät korkeakouluopinnot hyvin ja suorittavat korkeakoulututkintoja, kuten myös muissa OECD-maissa. Suomessa sukupolvien välinen koulutuksellinen liikkuvuus on suurempaa kuin OECD-maissa keskimäärin, eikä vanhempien koulutustausta tai opiskelijan maahanmuuttajatausta näytä vaikuttavan Suomessa juurikaan korkeakouluopintojen läpäisyyn päinvastoin kuin monissa OECD-maissa. Suomen haasteena suhteessa verrokkimaihin (erityisesti Irlantiin ja Yhdistyneeseen kuningaskuntaan) ja OECD-maiden keskiarvioihin on erityisesti hidas siirtyminen toiselta asteelta

¹⁰ Maahanmuuttajataustaisten läpäisyastetta koskeva OECD:n (2019a) tilasto perustuu seitsemän OECD-maan tietoihin ml. Suomi ja Ruotsi. Irlannista ja Yhdistyneestä kuningaskunnasta tietoa ei ole saatavilla.

korkeakoulutukseen sekä korkeakoulutettujen osuuden kasvun hidastuminen. Lisäksi sukupuolten väliset erot korkeakouluopintojen läpäisyssä ja tutkinnon suorittaneissa ovat Suomessa edelleen suuret, vaikka korkeakoulutettujen nuorten miesten osuus onkin kasvanut viimeisten kymmenen vuoden aikana. Myös maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelijoiden osuus on Suomessa kansainvälisesti vertaillen edelleen matala.

7 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Ruotsissa

Ruotsin korkeakoulutuksen saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisia dokumentteja koskevaan laadulliseen sisällönanalyysiin (Elo & Kyngäs 2008) sisällytettiin yhteensä 27 julkisesti saatavilla olevaa politiikkadokumenttia vuosilta 2011–2019. Poliittikkadokumenttien haku kohdistui erityisesti Universitets- och högskolerådet (UHR) ja Universitets Kanslers Ämbetet (UKÄ) julkisesti saatavilla oleviin dokumenttiarkistoihin. Hakusanoina käytettiin mm. ”equality” ”equity” AND ”higher education” or ”university; ”jämställdhet” ”högskola”. Hakutulosten kattavuudesta pyydettiin asiantuntijakommentti sähköpostitse UHR:n edustajalta, jonka perusteella aineistoon lisättiin kaksi dokumenttia. Lisäksi aineistoa täydennettiin ohjausryhmältä saatujen kommenttien perusteella. Aineiston tulkinnessa hyödynnettiin myös aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Näiden lisäksi käytettiin Ruotsin korkeakoululainsäädäntöä sekä yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvää lainsäädäntöä. Poliittikkadokumentit ovat kansallisen tason politiikka-asiakirjoja ja korkeakouluille kohdistettuja päätöksiä, siten analyysi kohdistui ensisijaisesti kansalliselle tasolle. Vaikuttavuutta arvioitaessa kartoituksessa huomioitiin politiikka-asiakirjojen lisäksi myös muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta (kuten teemakohtaiset selvitykset). Asiakirjojen analyysissä keskityttiin seuraaviin kysymyksiin:

- 1) mihin ryhmiin ja teemoihin yhdenvertaisuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet ensisijaisesti kohdistuvat,
- 2) mitkä ovat niitä toimenpiteitä, joita on korkeakoulupolitiikassa ryhmäkohtaisesti (esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset) otettu käyttöön ja
- 3) millainen vaikuttavuus toimenpiteillä on ollut?

Analyysissä identifioidut poliittiset tavoitteet ja toimenpiteet kategorisoidaan yhteenvedo-osuudessa Vedungin (1998) politiikkainstrumenttien mukaan normiohjaukseen (kuten lainsäädäntö), talousohjaukseen (kuten rahoitus) ja informaatio-ohjaukseen (kuten strategiat).

Tasa-arvoa ja saavutettavuutta lähestytään kartoituksessa aineistoon perustuen vertikaalisesti (esimerkiksi koulutuksen nivelvaiheet huomioiden) ja horisontaalisesti (esimerkiksi koulutusala-kohtaiset näkökulmat huomioiden).

7.1 Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset

Ruotsalainen korkeakoulujärjestelmä koostuu 17 yliopistosta (universitet) ja 18 korkeakoulusta (högskola), joissa voi opiskella sekä alempaa että ylempää korkeakoulututkintoa. Lisäksi Ruotsissa toimii 13 yksityistä koulutusalan toimijaa (övriga enskilda utbildningsanordnare), jotka tarjoavat alakohtaista korkeakoulutusta lähinnä teologiasta, terveysalalta ja psykoterapiasta (UKÄ 2019a). Yliopistojen ja korkeakoulujen välillä suurin ero on tieteellisen jatkokoulutuksen tarjoamisessa: yliopistoista kaikki tarjoavat tieteellistä jatkokoulutusta, mutta vain osalla korkeakouluista on tohtorintutkintoon tähtäävää koulutusta (UHR 2013).

Yliopistoissa ja korkeakouluissa opiskelu on maksutonta kotimaisille opiskelijoille ja niille, jotka tulevat muista Euroopan unionin jäsenmaista (European Commission/EACEA/Eurydice 2018). Kuitenkin vuodesta 2011 lähtien muilta kuin Euroopan unionin (EU), Sveitsin ja Euroopan talousalueelta (ETA) tulevilta henkilöiltä peritään lukuvuosimaksut (Segerholm ym. 2019). Ruotsalainen tutkintojärjestelmä sisältää Bolognan prosessin mukaisesti kolme tasoa: perustason (grundnivå) korkeakoulututkintoja (esim. kandidaatin tutkinnot), edistyneen tason (avancerad nivå) korkeakoulututkintoja (esim. maisterintutkinnot) ja tieteelliseen jatkokoulutukseen suuntaavia (forskarnivå) tutkintoja (esim. tohtorintutkinnot). (UKÄ 2017a.)

Yliopistoissa ja korkeakouluissa voi suorittaa tutkinnon joko alakohtaisissa koulutusohjelmissa (programstudier) tai koostamalla tutkinnon yksittäisistä kurssikokonaisuuksista (fristående kurser)¹¹ (UHR 2020). Yksittäisten kurssikokonaisuuksien alkuperäisenä tavoitteena oli edistää eritaustaisten henkilöiden hakeutumista korkeakoulutukseen. Vuoden 1969 kansallisessa korkeakouluja koskevassa reformiesityksessä kaikki ohjelmat, joiden kesto oli vähintään kaksi vuotta, ehdotettiin muutettavaksi kurssimuotoon. Tämän katsottiin palvelevan erityisesti aikuisopiskelijoita. Esitys herätti aikoinaan paljon keskustelua ja sitä vastustivat erityisesti pitkäkestoisia koulutuksia tarjoavien oppiaineiden (esim. lääketieteen) edustajat. Lopullisessa päätöksessä kurssimuotoisen koulutustarjonnan ulkopuolelle jätettiin lopulta pitkäkestoisia koulutuksia tarjoavat koulutusohjelmat. (Rubenson 1994, 249.) Tyypillisesti yhteiskuntatieteen, humanistisen ja luonnontieteen tutkinnot koostuvat opiskelijoiden valitsemista kurssikokonaisuuksista. Teknisen, lääketieteellisen ja oikeustieteellisen alan tutkinnot edustavat strukturoitua ohjelmaa.

Kansallisista viranomaistahoista keskeisimmät ovat opetuksesta vastaavan ministeriön (Utbildningsdepartementet) lisäksi Universitets- och högskolerrådet (UHR) ja Universitets

¹¹ Korkeakoulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta kurssikokonaisuudet tarjoavat Ruotsissa vastaavia mahdollisuuksia kuin Suomessa ns. avoimen yliopiston ja avoimen ammattikorkeakoulun väylä.

Kanslers Ämbetet (UKÄ). UHR toimii korkeakoulusektorilla Opetushallituksen tavoin tärkeänä koulutuspoliittisten toimeenpanojen vastuutahona. UHR:n vastuulla ovat esimerkiksi ulkomaisten tutkintojen tunnustaminen Ruotsissa, korkeakoulutusta tukeva selvitystoiminta ja korkeakouluja koskevien palvelusivustojen ylläpitäminen (esimerkiksi hakuvuston Universityadmissions.se). Korkeakoulutuksen laadunvarmistuksesta ja tilastoista vastaa puolestaan Universitets Kanslers Ämbetet (UKÄ). Sekä UHR että UKÄ tuottavat kansallisia koulutuspoliittisia analyysejä, joiden tematiikka on kohdistunut esimerkiksi vähemmistökielten asemaan korkeakouluissa (UHR 2018a). Lisäksi sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen kansallisesta koordinoinnista vastaa Jämställdhetsmyndigheten, joka muun muassa koordinoi korkeakoulujen tasa-arvon valtavirtaistamiseen tähtääviä hankkeita (Jämställdhetsmyndigheten 2018).

Lainsäädännöllisesti ruotsalaiset korkeakoulut ovat autonomisia ja itsenäisiä toimijoita, jotka voivat päättää esimerkiksi tarjoamansa kurssien sisällöstä (UKÄ 2017). Yliopistot ovat oikeushenkilömuodoltaan valtion virastoja. Yksityisiä yliopistoja ovat säätiömuotoiset yliopistot. Sekä yliopistot (universitet) että korkeakoulut (högskola) noudattavat samaa korkeakoululakia (Högskolelag 1992/1434) ja korkeakouluasetusta (Högskoleförordning 1993/100). Korkeakouluasetus (1993/100) täydentää ja selkiyttää korkeakoululaista (1992/1434) annettuja säännöksiä. Korkeakoululakiin (1992/1434) ja korkeakoulutusta koskevaan asetukseen (1993/100) perustuen Ruotsin korkeakoulujen tavoitteena on tarjota tieteelliseen ja taiteelliseen pohjaan perustuvaa koulutusta. Korkeakoulujen tulisi myös olla vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja tiedottaa toiminnastaan sekä varmistaa yliopistossa saatujen tutkimustulosten hyödyllisyys (Högskolelag 1992/1434 § 2). Eurooppalaisessa autonomiavertailussa Ruotsi oli vasta sijalla 15 akateemisen autonomian osalta. Sijoittumista selittää kandidaatti- ja maisteriohjelmien sisäänpääsykriteerit, joita korkeakoulut eivät voi itse määrittellä. Asia kuuluu korkeakoulun ulkopuoliselle viranomaistaholle. (Pruvot & Estermann 2017.)

Tasa-arvon näkökulmasta korkeakoululaki velvoittaa korkeakouluja huolehtimaan, että miesten ja naisten välinen tasa-arvo huomioidaan ja sitä edistetään kaikissa korkeakoulun toiminnoissa (Högskolelag 1992/1434 § 5). Korkeakoululaissa ei säädetä tasa-arvoon tähtäävistä toimenpiteistä. Sitä vastoin korkeakouluasetuksessa edellytetään miesten ja naisten välisen tasa-arvon toteutumista esimerkiksi professorien valintaa koskevassa arviointiryhmässä (Högskoleförordning 1993/100). Miesten ja naisten välisen tasa-arvon edistämiseksi on korkeakoululakia mukaillen myöhemmin tehty hallituksen toimeksianto, jossa edellytettiin korkeakouluja toteuttamaan tasa-arvosuunnitelmat. Toimeksiannon mukaan tasa-arvosuunnitelmiin on muun muassa sisällytettävä yhdenvertaisten uramahdollisuuksien toteutuminen korkeakouluissa. (Regeringens skrivelse 2016.) Sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista seurataan myös korkeakoulujen kansallisessa laadunvarmistuksessa (UKÄ 2018). Korkeakoululaki velvoittaa lisäksi korkeakouluja edistämään ja laajentamaan korkeakoulutuksen saavutettavuutta (Högskolelag 1992/1434 § 5).

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo linkittyvät myös osaksi muita lakeja. Esimerkiksi kansallisten vähemmistöjen oikeuksia omaan kieleen ja kulttuuriin on säädetty erikseen kansallisia vähemmistöjä koskevassa lainsäädännössä (Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk 2009/724). Korkeakoulujen näkökulmasta laki kohdistuu ensisijaisesti vähemmistökielten opetuksen tukemiseen ja vähemmistökielten opettajien koulutukseen (ks. UHR 2018a). Tämän lisäksi on yhdenvertaisuuslaki (Diskrimineringslag 2008/567), jonka tarkoituksena on torjua syrjintää ja edistää yhtäläisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia sukupuolesta, sukupuoli-identiteetistä, etnisestä taustasta, uskonnosta tai muista vakaumuksista, vammaisuudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai iästä riippumatta. Laki huomioi erikseen koulutuksen ja tuo esille esimerkiksi opiskelijavalintoihin liittyvän yhdenvertaisuusperiaatteen sekä velvoittaa oppilaitoksia dokumentoimaan ja raportoimaan vuosittain yhdenvertaisuuskäytänteitä ja -suunnitelmia (Diskrimineringslag 2008/567).

7.2 Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen

Valintakelpoisuus alempaan korkeakoulututkintoon (grundnivå) perustuu yleiseen korkeakoulukelpoisuuteen (grundläggande behörighet) ja alakohtaiseen korkeakoulukelpoisuuteen (särskild behörighet). Valintakelpoisuudet ja valintatavat määritellään korkeakouluasetuksessa (Högskoleförordning 1993/100). Yleinen hakukelpoisuus edellyttää toisen asteen tutkinnon suorittamista (kuten lukion tai vastaavan oppilaitoksen tutkinnon suorittamista) sekä vuoden 2009 jälkeen toisen asteen oppilaitoksesta valmistuneiden on myös todennettava opiskelukielten lisäksi (ruotsi tai englanti) matematiikan riittävä taso. Riittävä osaamistaso perustuu ruotsalaisen lukion kursseihin ja sen voi todentaa lukion päättötodistuksella tai verrattavissa olevan kurssin suorittamisella (Universityadmission.se 2019). Yleisen hakukelpoisuuden voi myös saavuttaa aikuisoppilaitoksissa (komvux) ja kansanopistoissa (folkhögskolan), joissa on mahdollista suorittaa täydentäviä kurseja, mikäli yleisen korkeakoulukelpoisuuden edellyttämät ehdot eivät täyty. Korkeakouluihin kaikkiin ohjelmiin ja kursseihin haetaan sähköisen järjestelmän kautta (studentadmission.se).

Korkeakoulut voivat joustaa yleisistä valintakriteereistä hakijan hyväksi, mikäli korkeakoulu katsoo, että hakijalla on edellytykset omaksua koulutuksen edellyttämät tiedot ilman, että hän täyttää asetettuja pääsyvaatimuksia (Högskoleförordning 1993/100). Kuitenkin korkeakoulujen on tällöinkin noudatettava yhdenvertaisuuslaissa (Diskrimineringslag 2008/567) säädettyä yhdenvertaisuusperiaatetta, jonka merkitys on korostunut korkeakoulujen aiempien positiivista erityiskohtelua mukailevien päätösten ja siitä seuranneiden oikeustoimien takia; korkeakoulut suhtautuvatkin joustomahdollisuuteen varauksella

(UHR 2016). Saavutettavuuden edistämiseksi Ruotsissa sovelletaan pistepohjaista lukukautta koskevaa ”yhden paikan sääntöä”.¹²

Alakohtaiset erityiset korkeakoulukelpoisuudet edellyttävät lähinnä lukiotasoisten aihekohtaisten kurssien suorittamista. Erityiskelpoisuuksiin liittyvistä tarkemmista edellytyksistä vastaa korkeakoulutuksesta vastaava viranomaistaho, UHR (Universitets- och högskolerådet). Tässäkin tapauksessa opiskelijalta voidaan vaatia vain opintojen aloittamisen kannalta välttämätön osaaminen. Korkeakouluasetuksen (Högskoleförordning 1993/100) mukaan opiskelupaikat on allokoitava siten, että vähintään kolmasosa paikoista kohdistuu toisen asteen koulutuksesta saatuun päättötodistukseen, vähintään kolmasosa paikoista kohdistuu korkeakoulukelpoisuutta mittaavan kokeen (Högskoleprovet) tuloksiin ja korkeintaan kolmasosa paikoista kohdistuu muihin valintamenettelyihin, kuten muulla tavoin hankitun osaamisen tunnistamiseen, joka on kyseessä olevan koulutusohjelman kautta relevanttia osaamista.

Saavutettavuuden edistämiseksi nivelvaiheen käytänteitä on uudistettu myös mahdollistamalla korkeakoulujen perusrahoituksella tarjoamien korkeakoulupätevyiden tuottavien kurssien (be-hörighetsgivande förutbildning, högskoleintroducerande utbildning) järjestäminen aiempaa joustavammalla tavalla. Tämä mahdollistaa esimerkiksi työkokemuksen kautta hankitun osaamisen todentamisen korkeakoulupätevydeksi¹³ (Regeringens proposition 2018). Uusi asetus astuu voimaan vuonna 2022 (Högskoleförordning 1993/100). Tällöin korkeakoulujen on mahdollista järjestää kolmenlaisia kursseja: 1) yleistä korkeakoulukelpoisuutta kohentavaa, 2) erityisiä kelpoisuuksia parantavaa ja 3) korkeakouluvalmiuksia edistävää koulutusta. Aiempien säädösten mukaan korkeakoulupätevyiden tuottavien kurssien järjestäminen on mahdollista siten, että kurssit kohdentuvat niille aloille, joiden työmarkkinat ovat hyvät, mutta joihin ei hakeudu riittävästi opiskelijoita. (Utbildningsdepartementet, 2018.) Uudistusten odotetaan yksinkertaistavan nykyistä järjestelmää sekä laajentavan korkeakoulupätevyiden tuottavien kurssien sisältöä ja valikoi-
maa sekä mahdollistavan opiskelijoille enemmän valinnanvapautta korkeakouluopiskeluun. (Utbildningsdepartementet 2018; Utbildningsdepartementet 2017a). Toteutuessaan uudistuksilla voi olla positiivinen vaikutus ali-edustettujen ryhmien korkeakoulutukseen hakeutumisessa. Seuraavassa infolaatikossa on esimerkkikuvaus työelämäkokemuksen huomioimisesta opiskelijavalinnoissa.

12 UHR:n (Universitets- och högskolerådet) uutinen aiheesta: <https://www.antagning.se/sv/anmal-dig-och-hallkoll/antagningbesked-och-svar/sa-manga-poang-kan-du-tacka-ja-till/> Haettu 18.12.2020.

13 Aihe on herättänyt myös kansallista keskustelua: <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/nytt-behorighetsprov-till-hogskolan-ska-losa-problem-med-bristyrken> Haettu 12.5.2020.

Nivelvaiheen esimerkki: työkokemuksen ja muualla hankitun osaamisen huomioiminen opiskelijavalinnoissa

Osa korkeakouluista on kehittänyt työelämäkokemuksen huomioimiseen tähtääviä opiskelijavalintamenettelyitä, jotka mahdollistavat saavutettavuuden edistämisen niiden osalta, jotka ovat korkeakoulutuksessa marginaaliasemassa (UHR 2016). Eräs esimerkki tästä on formaalin koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen alakohtainen validointi (valideering) ja siitä saadun todistuksen huomioiminen opiskelijavalinnassa. Validoinnista vastaavat korkeakoulut ja se voi sisältää esimerkiksi kirjallisen dokumentaation esittämistä tai itsearviointia sekä koulutuksesta vastuussa olevan henkilön suorittamaa arviointia. Validoinnista on saatavilla tietoa korkeakoulujen omilla www-sivuilla (ks. esim. Chalmers tekniska högskola 2020).

7.3 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet Ruotsissa

Korkeakoulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus on keskeinen ja perinteinen osa ruotsalaista korkeakoulupoliittista strategiatyötä ja koulutuspoliittista toimeenpanoa (UHR 2016; Thunborg & Bron 2020). Viimeisten vuosikymmenten aikana saavutettavuuskeskusteluun ovat Ruotsissa yhdistyneet työvoimapolitiittiset tavoitteet ja tuottavuuden vaatimukset: korkeakoulujen vastuulla katsotaan olevan lisääntyvässä määrin sekä opiskelijoiden rekrytoiminen (suhteessa työvoimatarpeeseen) että opinnoissa tukeminen (Thunborg & Bron 2020). Korkeakoulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus on nostettu myös yhdeksi teema-arvioinnin kohteeksi. Teema-arviointi toteutetaan vuosina 2020–2021 ja sen tavoitteena on selvittää korkeakoululain velvoittaman saavutettavuuden edistämisen toteutuminen ruotsalaisissa korkeakouluissa.¹⁴

Saavutettavuuden lähtökohtana nähdään yhteiskunnallisen sosiaalisen diversiteetin huomioiminen osana korkeakoulutusta. Eritaustaiset henkilöt lisäävät korkeakoulutuksen moninaisuutta ja luovat siten opiskelijoille paremmat oppimisedellytykset, sillä yhteiskunta on moninainen (UHR 2016). Käytännössä tämä lähtökohta voi kuitenkin

¹⁴ Saavutettavuuden toteutumista ruotsalaisissa korkeakouluissa selvitetään UKÄ:n toimesta. Arviointi perustuu tilastotietoihin ja korkeakoulujen itsearviointeihin. Lisätietoja UKÄ:n www-sivuilla: <https://www.uka.se/kvalitet--examenstillstand/tematiska-utvarderingar/breddad-rekrytering.html>

korkeakoulutasoilla painottua eri tavoin, vaikka yleisellä tasolla opiskelijaryhmän heterogeenisuuteen yhdistetään ajatus taloudellisen kilpailukyvyn vahvistumisesta ja koulutuksen laadusta.

Tasa-arvopoliittiset toimet kohdentuvat Ruotsissa erityisesti miesten ja naisten tasa-arvon valtavirtaistamiseen¹⁵ (ns. jämställdhetsintegrering), etnisiin vähemmistöryhmiin (erityisesti kansalliset vähemmistökielten edustajat) ja toimintarajoitteisiin henkilöihin¹⁶. Näiden ohella koulutuspoliittisissa dokumenteissa tunnustetaan alueellinen ulottuvuus, sosiaalisen taustan vaikutus sekä vanhempien koulutuksen että maahanmuuton näkökulmista. Aineiston analyysissä ryhmiä on tarkasteltu omana kokonaisuutenaan, mikä on mahdollistanut yksityiskohtaisempien ryhmäkohtaisten huomioiden tekemisen, politiikkatoimissa ja yksilötasolla teemat kuitenkin usein limittyvät. Esimerkiksi miesten ja naisten tasa-arvo edustaa itsenäistä poliittista agendaa, jonka edistämiseksi on muun muassa kohdennettu korkeakouluille projektirahoitusta (DJ 2011). Miesten ja naisten tasa-arvon huomioiminen mainitaan kuitenkin esimerkiksi toimintarajoitteisia henkilöitä koskevissa strategisissa tavoitteissa (ks. esim. Myndigheten för delaktighet 2016). Taustalla on kansallinen eri politiikkasektoreita koskeva yleinen tavoite miesten ja naisten tasa-arvon valtavirtaistamisesta¹⁷. Vastaavasti yksilötasolla henkilöt voivat samanaikaisesti identifioitua useaan sellaiseen ryhmään, jotka ovat aliedustettuina korkeakoulutuksessa, kuten toimintarajoitteiset vähemmistökielten edustajat.

7.3.1 Alueellinen ulottuvuus

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden keskeinen järjestelmää koskeva lähtökohta on ollut koko maan kattavan korkeakouluverkoston rakentaminen. Siten useat maakuntakorkeakoulut (regional universities) on perustettu, jotta korkeakoulutus olisi alueellisesti saavutettavissa myös sellaisille henkilöille, joilla ei ole akateemista perhetaustaa ja jotka eivät välttämättä hakeudu tunnettuihin ja traditionaalsiin yliopistoihin opiskelemaan. Korkeakoulutuksen alueellista saavutettavuutta edistävät myös kuntakohtaiset opiskelukeskukset, jotka mahdollistavat osallistumisen muualla sijaitsevien korkeakoulujen etäopetukseen tarjoamalla erilaisia digilaitteita, -välineitä ja ohjausta. (Holger & Hansson 2006.)

¹⁵ Sukupuolten välisellä valtavirtaistamisella (jämställdhetsintegrering) viitataan sukupuolinäkökulman huomioimiseen kaikessa päätöksenteossa. Vastaavia lähtökohtia on esitetty tasa-arvopoliittisena tavoitteena myös Suomessa: <https://stm.fi/valtavirtaistaminen>

¹⁶ Tässä raportissa toimintarajoitteisilla henkilöillä (engl. person with disability/disabled person) viitataan yhdenvertaisuuslain (2014/1325) mukaisesti vammaisiin henkilöihin sekä henkilöiden terveydentilasta aiheutuviin esteisiin korkeakoulutukseen hakeutumisessa tai korkeakouluissa opiskelussa.

¹⁷ Sukupuolten välistä valtavirtaistamista edistävää viranomaistahoa on vuodesta 2018 lähtien edustanut Jämställdhets Myndigheten (JÄMY): <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/>

Alueellisen saavutettavuuden näkökulmasta erityisesti maakuntakorkeakouluilla, jotka usein edustavat uusia, 1970-luvulla perustettuja korkeakouluja on merkittävä rooli, sillä niihin usein päätyvät opiskelemaan heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevat henkilöt (Börjesson & Broady 2016). Tilastojen perusteella korkeakoulutukseen siirtymisessä on kuitenkin huomattavia alueellisia eroja. Esimerkiksi lukuvuosittain tehdyistä tilastoista ilmenee, että Uppsalan, Tukholman ja Skånen lääneissä, joissa sijaitsee suuria ja perinteisiä yliopistoja (mm. Uppsalan ja Lundin yliopistot) noin 44–51 prosenttia on aloittanut opiskelun korkeakoulussa viimeistään 24 ikävuoteen mennessä. Suhteessa vähiten korkeakoulutukseen osallistutaan isojen ja perinteisten yliopistokaupunkien ulkopuolella, kuten Jämtlandin ja Norrbottenin lääneissä, joissa 24 ikävuoteen mennessä noin 35 prosenttia päätyy korkeakoulutukseen. Luvut kuvastavat yleistä trendiä, sillä erityisesti maantieteellisesti isojen läänien sisällä on verrattain isoja kuntakohtaisia eroja. Tilastoista ilmenee myös eroja miesten ja naisten välillä. Esimerkiksi vuonna 2018 Norrbottenin läänissä 46 prosenttia naisista oli aloittanut opinnot korkeakoulussa 24 ikävuoteen mennessä, vastaavan osuuden ollessa miehillä 27 prosenttia. Tukholman läänissä taas 59 prosenttia naisista ja 44 prosenttia miehistä oli aloittanut opintonsa korkeakouluissa 24 ikävuoteen mennessä. (UKÄ 2018.) Siten alueellisen saavutettavuuden edistäminen voi osaltaan edistää myös miesten mahdollisuuksia osallistua korkeakoulutukseen.

Alueellista korkeakoulutuksen saavutettavuutta on Ruotsissa edistetty maantieteellisesti kattavan korkeakouluverkoston ohella myös panostamalla etäkoulutukseen, joka ei ole aikaan ja paikkaan sidottu (UHR 2016). Etäkoulutukseen osallistumista on helpotettu myös kunnallisilla koulutuskeskuksilla, jotka pystyvät tarjoamaan etäopiskeluun sopivat puitteet (UHR 2016). Korkeakoulukohtaiset muut keinot alueellisen saavutettavuuden edistämiseksi keskittyvät erimuotoisiin tiedon levitykseen tähtääviin toimenpiteisiin, kuten opiskelijalähetteläiden rekrytoimiseen ja kouluvierailujen järjestämiseen. Alueellisen saavutettavuuden edistämiseksi on myös tehty alakohtaista kehitystyötä. Tähän keskitytään seuraavassa esimerkissä.

Koulutusalaakohtainen esimerkki: alueellisuus osana opettajankoulutuksen kehitystyötä

Alueellisen saavutettavuuden kehittämistyölle ei ole asetettu erillistä kansallista koulutuspoliittista prioriteettia, mutta alueellinen ulottuvuus yhtenä näkökulmana on huomioitu muun muassa hallituksen korkeakoulutukselle antamissa vuositavoitteissa. Esimerkiksi vuonna 2015 hallitus esitti, että opettajankoulutusta tarjoavien korkeakoulujen on koulutuksen mitoituksessa huomioitava kansalliset ja alueelliset työmarkkinatarpeet (Utbildningsdepartementet 2015c). Korkeakoulujen vuosiraporttien perusteella tähän vastattiin esimerkiksi kartoittamalla aluespesifejä opettajankoulutuksessa huomioon otettavia näkökulmia (millaista alueellista osaamista alueelle työllistyvät opettajat tarvitsevat) (Malmö universitet 2016), kehittämällä koulutusohjelmien markkinointia korkeakoulujen nettisivujen kautta (esimerkiksi lyhytvideot) (Umeå universitet 2016) ja tiedottamalla VAL-ohjelmasta (Vidareutbildning av lärare - VAL), joka tarjoaa mahdollisuuden pätevoityä opettajaksi työkokemuksen kautta hankitun osaamisen perusteella (Umeå universitet 2016; Malmö universitet 2016).

7.3.2 Sosiaalinen tausta

Sosiaalinen tausta on kansallisessa korkeakoulupolitiikassa identifioitu keskeisimmäksi koulutuksen saavutettavuuteen vaikuttavaksi tekijäksi (UHR 2016). Ruotsissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa sosiaalisella taustalla viitataan erityisesti opiskelijoiden ja potentiaalisten opiskelijoiden vanhempien koulutustaustaan. Opiskelijoiden vanhempien koulutustaustan merkitystä seurataan tilastollisesti ja niiden perusteella voidaan havaita selvästi, että korkeakoulutus periytyy.

Vuonna 1994 syntyneistä alle puolet (46 %) oli aloittanut opintonsa korkeakoulussa 25 ikävuoteen mennessä¹⁸. Huomioitaessa vanhempien koulutustaso voidaan havaita merkittäviä eroja vanhempien koulutustaustan ja korkeakoulutukseen pääsemisen välillä. Esimerkiksi vuonna 1994 syntyneistä henkilöistä, joiden vanhemmista ainakin toisella oli vähintään kolmivuotinen korkeakoulututkinto¹⁹, noin 68 prosenttia aloitti korkeakoulupinnot 25 ikävuoteen mennessä, kun vastaava osuus niiden henkilöiden osalta, joiden

¹⁸ Tiedot perustuvat vuoden 2019 tietoihin.

¹⁹ Vähintään kolmivuotisella korkeakoulututkinnolla viitataan tässä tilastossa lukion jälkeiseen koulutukseen (Eftergymnasial utbildning ≥ 3 år) (UHR 2020, 40).

vanhemmilla oli korkeintaan toisen asteen koulutus (förgymnasial utbilding), vain 24 prosenttia oli päätynt korkeaopintukseen 25 ikävuoteen mennessä. Tämä trendi on pysynyt verrattain tasaisena, kun tarkastellaan vuosina 1984–1994 syntyneitä henkilöitä. Luvut perustuvat vuonna 2019 kerättyyn tilastotietoon. (UKÄ 2020.) Tilastojen perusteella vanhempien koulutustaustan merkitys korostuu erityisesti naisilla, joskin vanhempien koulutustaustalla on selvä yhteys myös miesten koulutusvalintoihin. Tämäkin trendi on pysynyt verrattain tasaisena viimeisen vuosikymmenen aikana. (UHR 2016.)

Sosiaalisella taustalla on vaikutusta myös koulutusvalintoihin. Esimerkiksi sellaiset koulutusohjelmat, jotka mahdollistavat hyvän opintojen jälkeisen työllistymisen ja urakehityksen (esim. lääketiede), edellyttävät usein hyvää aiempaa koulumenestystä. Hyvä koulumenestys on taas todennäköisempää sellaisille henkilöille, joiden vanhemmilla on korkea koulutus. Opiskelijoiden sosiaalisella taustalla ja kurssien/koulutusohjelmien käytännön toteutuksella voi kuitenkin olla jossain määrin korrelaatiota. Esimerkiksi Dalarnan korkeakoulussa (Dalarna högskola) verkkopohjaisiin kursseihin osallistuvista opiskelijoista huomattava osa edustaa ryhmiä, jotka perinteisesti ovat korkeakoulutuksen osalta vähemmistöissä. Koska opiskelijoiden sosiaaliset taustat, erityisesti vanhempien koulutustason näkökulmasta, vaihtelevat koulutusaloittain, usein isot ja monitieteiset korkeakoulut, joissa on laaja valikoima eri tieteenaloja ja monimuotoisesti järjestettyjä kursseja, ovat heterogeenisempiä korkeakouluyhteisöjä verrattuna pieniin, vain muutamiin koulutusaloihin keskittyneisiin korkeakouluihin. (UHR 2016.)

Korkeakouluissa sosiaalisen taustan vaikutukset koulutusvalintoihin ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen on tunnistettu hyvin. Sosiaalisen taustan vaikutusten vähentäminen on yksi keskeinen lähtökohta korkeakoulujen omille saavutettavuustavoitteille. Korkeakouluilla voi olla myös saavutettavuuden edistämiseksi tähtävää kohdennettua toimintaa omalla alueellaan, kuten alueen toisen asteen oppilaitoksille järjestettyjä tutustumiskäyntejä ja kohdennettuja infolehtiä peruskoulun oppilaille alueen koulutus- ja työmahdollisuuksista. Samalla erimuotoisten etäkoulutusten järjestäminen voi madaltaa korkeakoulutuksessa aliedustettujen henkilöiden korkeakoulutukseen siirtymisen kynnystä. (UHR 2016.) Saavutettavuutta voidaan edistää myös verkostomaisella yhteistyöllä, kuten seuraavassa Include-verkoston liittyvässä esimerkissä esitetään.

Kansallinen esimerkki: saavutettavuuden edistäminen verkoston voimin

Saavutettavuuden edistäminen ja opiskelumahdollisuuksien tunnetuksi tekeminen ovat keskeisiä, lakiperustaisia lähtökohtia korkeakoulujen toiminnassa. Eräs keskeinen saavutettavuuden edistämistä tukeva kansallinen foorumi on Include-verkosto, johon kuuluvat lähes kaikki ruotsalaiset korkeakoulut. Verkoston jäsenet (korkeakoulut) ovat sitoutuneet yhteisiin saavutettavuuden edistämisperiaatteisiin, joissa korostetaan muun muassa sosiaalisen yhdenvertaisuuden merkitystä osana korkeakoulutusta. Verkoston toiminta keskittyy tapahtumien järjestämiseen ja tiedon jakamiseen. Verkoston hallitukseen valitaan Include-verkoston korkeakoulujen edustajia ja kansallisen opiskelijajärjestön (Sveriges Förenade Studentkårer – SFS) toimesta kaksi opiskelijaedustajaa. Verkostolla on myös nimettyä koordinaattori, jonka työtehtävistä neljäsosa (20 %) on allokoitu Include-verkoston toimintaan. Koordinaattorin Include-verkostoa koskevien työtehtävien rahoituksesta vastaavat Include-verkoston jäsenet yhteisesti jäsenmaksujen muodossa (Include 2020).

7.3.3 Sukupuolten tasa-arvo

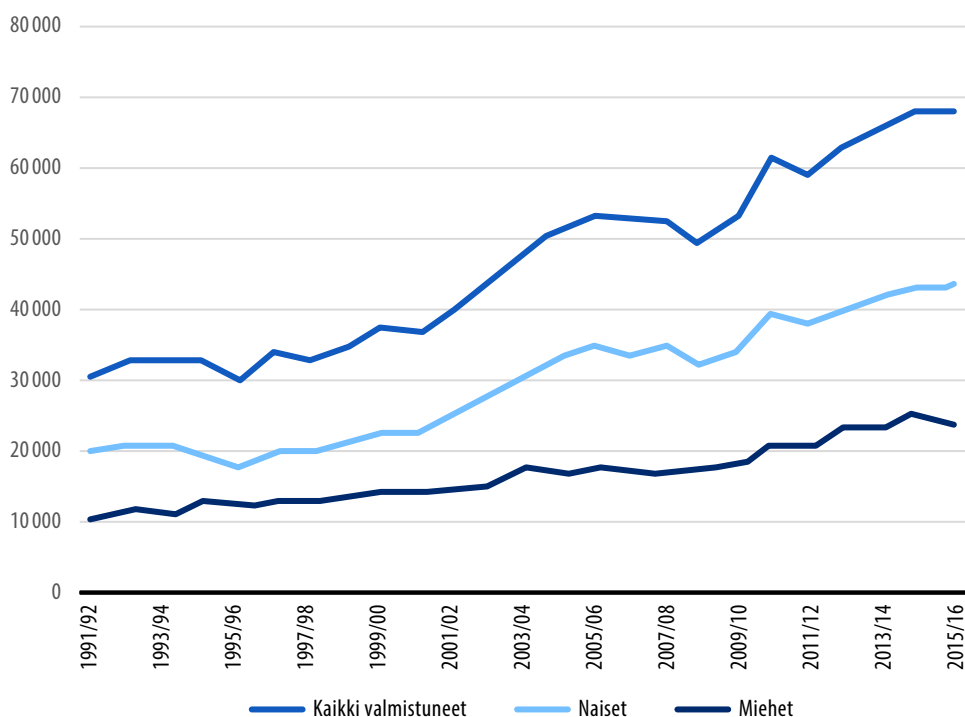
Sukupuolten tasa-arvo kohdistuu erityisesti miesten ja naisten välisen tasa-arvon edistämiseen. Sukupuolten tasa-arvo nähdään osana yksilön oikeuksia, mutta myös laajemmin, osana kansallista kehitystä ja kansallisen kilpailukykyyn vahvistamista (DJ 2011). Tasa-arvopolitiikan lähtökohdat nojaavat korkeakoulutuksessa korkeakoululakiin (Högskolelag 1992/1434) ja yhdenvertaisuuslainsäädäntöön (Diskrimineringslag 2008/567). Näissä veloitetaan korkeakouluja varmistamaan miesten ja naisten välisen tasa-arvon toteutumisen esimerkiksi rekrytoinneissa (Högskolelag 1992/1434) ja turvaamaan yhdenvertainen kohtelu sukupuolesta riippumatta (Diskrimineringslag 2008/567). Sukupuolten välisen tasa-arvon toteutuminen on myös osa korkeakoulujen kansallista laadunvarmistusta. Korkeakoulujen laadunvarmistuksessa sukupuolten välistä tasa-arvoa arvioidaan muun muassa osana kurssien ja koulutusohjelmien suunnittelua ja toteutusta. (UKÄ 2016a).

Kansalliset tavoitteet sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamiseksi (jämsställhetsintegrering) sisältävät korkeakoulutuksen osalta tasa-arvotilan kartoituksia ja korkeakoulujen tasa-arvon edistämiseen kohdistettua projektirahoitusta. Lisäksi korkeakouluille on opetusministeriön (Utbildningsdepartementet) toimesta kohdistettu erillisiä tavoitteita, kuten sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen muun muassa urapoluilla ja opiskelijavalinnoissa (Utbildningsdepartementet 2015). Ministeriö edellyttää, että

kohdistettujen toimien toteutumisesta raportoidaan ministeriölle. Käytännössä raportointi tapahtuu vuosikatsauksen yhteydessä. Korkeakoulut ovat myös asettaneet omia strategisia tavoitteita sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi (Stokholms universitet 2019; 2017).

Kansallisesti tasa-arvon toteutumista seurataan tilastotiedon perusteella vertikaalisesti (esim. tutkintotasojen näkökulmasta) ja horisontaalisesti (esim. alakohtaiset eroavaisuudet huomioiden) (UKÄ 2019a). Yleisesti ottaen naiset ovat yliedustettuina korkeakoulutuksessa, joskin sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu hieman paremmin alemman korkeakoulututkinnon osalta. Esimerkiksi lukuvuonna 2014/15 alemman korkeakoulututkinnon suorittaneista naisia oli 57 prosenttia ja miehiä 34 prosenttia. (UKÄ 2016b.) Kun vertailussa ovat sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet, valmistuu naisia enemmän kuin miehiä: Esimerkiksi lukuvuonna 2014/15 valmistuneista 67 prosenttia oli naisia ja 29 prosenttia oli miehiä (UKÄ 2016b). Tämänkaltainen kehitys on pysynyt melko vakaana jo useamman vuosikymmenen ajan.

Kuvio 1. Korkeakouluista valmistuneet (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto) sukupuolen mukaan (UKÄ 2016b, 27)



Horisontaalisen tasa-arvon eli koulutusohjelma- ja tieteenalakohtaisen tasa-arvon näkökulmasta miehet ja naiset hakeutuvat opiskelemaan erilaisia aloja 1., 2. ja 3. syklillä. Tämän takia miehet ja naiset opettavat ja tutkivat hieman eri aiheita, lisäksi miehet ja naiset päätyvät työskentelemään hieman eri tehtäviin. (UKÄ 2016b.)

Verrattaessa kymmenen vuoden ajalla tapahtunutta kehitystä (2006–2016) naisten osuus insinööriohjelmissa (ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon osalta) on kasvanut kahdeksan prosenttia. Kuitenkin niin sanotuilla perinteisillä naisten aloilla (kuten opettajan- ja sairaanhoitajakoulutukset) vastaavaa kehitystä ei ole tapahtunut (vertailuvuosien 2004–2005 ja 2014–2015 välillä). Esimerkiksi lastentarhaopettajan koulutuksessa vain kahdeksan prosenttia oli miehiä, kun tarkastelun kohteena oli lukuvuosi 2014–2015. Kaikilla aloilla keskimäärin mieshakijoista vajaa puolet (47 %) tulee valituksi hakemaansa ohjelmaan. Vastaavasti naishakijoista 44 prosenttia tulee valituksi hakemaansa ohjelmaan (osuudet perustuvat syksyn 2018 opiskelijavalintoihin). Tilanne on pysynyt tämän kaltaisena aina vuodesta 1998 lähtien. Eräs selitys tälle on se, että naiset hakevat opiskelemaan koulutusohjelmiin, joiden hakupaikoista käydään kovaa kilpailua (esim. sairaanhoitajakoulutus). (UKÄ 2018b.)

Kansallisen korkeakoulupolitiikan keskeinen sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävä lähtökohta on saada aikaan pysyvä rakennemuutos, joka tasaisi muun muassa sukupuolten välistä alakohtaista epätasapainoa. Tavoitteiden saavuttamiseksi keskiössä on korkeakoulujen ja eri toimijoiden välinen yhteistyö. (UHR 2016.) Korkeakoulutuksen osalta on myös tunnistettu miesten ja naisten erilaiset urapolut alakohtaisen eriytymisen sekä akateemisen työuran näkökulmista. Koulutuslavalinnoilla on vaikutusta siihen mille alalle työllistytään, jolloin sukupuolittuneet koulutusalat heijastuvat myöhemmin työelämään. Samalla akateemisia urapolkuja arvioitaessa on tunnistettu, että perheellisten naisten on hankalampaa edetä urallaan kuin perheellisten miesten. Eräs näihin liittyvä huomio koskee niin sanottuja piileviä arvoja sekä sen kaltaisia sosiaalisia rakenteita ja epämuodollisia verkostoja, joiden on nähty vahvistavan naisten ja miesten välistä eriytymistä etenkin silloin, kun työn ja vapaa-ajan/perheen yhteensovittaminen ei tapahdu joustavasti. Samalla korkeakouluissa on tunnistettu sukupolven välinen murros, jonka on katsottu monipuolistavan yksipuolisia ideaaleja esimerkiksi tutkijan uraan liittyen. (UHR 2016; DJ 2011.)

Kansallisissa arviointiraporteissa (UHR 2016; DJ 2011; UHR 2014; UKÄ 2014; Jämy 2019) ratkaiseviksi tekijöiksi sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisessä nähdään läpinäkyvät ja selvät käytänteet sekä tasa-arvotyön seuranta ja arviointi. Esimerkiksi UHR:n (2014) korkeakoulujen tasa-arvoprojekteja ja niiden vaikuttavuutta koskevassa kartoituksessa ilmeni, että korkeakoulut katsovat erityisen tärkeäksi keskijohdon ja tutkimusjohtajien sitoutumisen sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistyöhön. Korkeakoulujen johto ei kuitenkaan aina tiedosta omaa keskeistä rooliaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistyössä. Myös opiskelijajärjestön rooli jää osittain vaillinaiseksi. Korkeakoulut ovat myös verrattain

vähän toteuttaneet kehittämishankkeita, joiden tavoitteena on parantaa horisontaalista (alakohtaista) tasa-arvoa. Eräs syy tähän voi olla valintamenettelyitä koskevissa säädöksissä, jotka rajoittavat korkeakoulujen valintamahdollisuuksia (UHR 2014.). Valintamenettelyt perustuvat lähtökohtaisesti aiempaan opintomenestykseen (sekä yleisen että alakohdattaisen korkeakoulukelpoisuuden osalta) ja vaihtoehtoisissa valintamenettelyissä on huomioitava yhdenvertaisuusperiaatteen toteutuminen. Korkeakoulut ovat myös eri vaiheissa tasa-arvotyössä ja niiden lähtökohdat tasa-arvotyöhön voivat vaihdella esimerkiksi koulutusohjelmien mukaan. Tasa-arvon kehittäminen vaatiikin pitkäjänteisyyttä, riittäviä resursseja ja yhteistyötä eri toimijoiden kesken. (Jämy 2019.)

Korkeakouluissa toteutettujen toimenpiteiden osalta korostetaan sellaisia tuloksiin tähtääviä laadullisia näkökulmia, jotka stimuloivat paikallista muutoshalua (UHR 2014; UHR 2016). Lisäksi tarvitaan lisätoimenpiteitä sukupuolten tasa-arvonäkökulmien integroimiseksi prosesseihin ja poliittisiin asiakirjoihin ja siten korkeakoulujen toiminnan ytimeen (UHR 2014). Yhdeksi keskeiseksi toimijatahoksi nähdään kansallisesta korkeakoulujen laadunvarmistuksesta vastaava viranomaistaho (Universitets Kanslers Ämbetet UKÄ), joka seuraa, arvioi ja edistää pitkän aikavälin kehitystyötä ja tarjoaa arviointiin perustuvaa ja korkeakoulujen toimintaa tukevaa neuvoa (UHR 2014). Seuraavassa esimerkissä kerrotaan, miten Tukholman yliopistossa on pyritty edistämään naisten ja miesten tasa-arvoa kiinnittämällä huomio epätasa-arvoisiin valtarakenteisiin.

Korkeakoulukohtainen esimerkki: strategialähtöinen kehittäminen tasa-arvotyön perustana

Korkeakoulujen tasa-arvotyön lähtökohtana ovat instituutiokohtaiset strategiat sukupuolten välisen tasa-arvotyön edistämiseksi. Esimerkiksi Tukholman yliopistossa (Stockholms universitet) sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamista käsittelevässä toimintasuunnitelmassa keskeiseksi kehittämistyön lähtökohdaksi on asetettu epätasa-arvoisten valtarakenteiden tunnistaminen perustutkintokoulutuksessa, tohtorikoulutuksessa sekä henkilöstöpolitiikassa (ml. akateemisen uran eri vaiheet postdoc-positiosta professoriin). Eräs tähän liittyvä konkreettinen toimenpide onkin ollut opettajanvalintakomitean (lärarförslagsnämndernas) toimintarutiinien kehittäminen; komitean tapaamiset päättyvät aina kolmeen sukupuolten tasa-arvoa refleктоivaan asiaan tai kysymykseen. Perustutkintokoulutuksen osalta erääksi kehittämiskohteeksi tunnistetaan sukupuolittuneet koulutusalat, joiden osalta strategiassa painotetaan muun muassa opiskelijoiden kokemusta yhdenvertaisesta korkeakoulutuksesta ja koulutuksen jälkeisistä uranäkymistä. Erääksi toimenpiteeksi nähdäänkin sukupuolten välisen tasa-arvonäkökulman integroiminen osaksi lastentarhanopettajien, sosionomien, opinto-ohjaajien ja luokanopettajien koulutusta, jotka ovat osa Tukholman yliopiston opintotarjontaa ja joista valmistuneiden henkilöiden voidaan olettaa työskentelevän tulevaisuudessa lasten ja nuorten kanssa. (Stockholms universitet 2017; 2018).

7.3.4 Toimintarajoitteiset henkilöt

Toimintarajoitteiset henkilöt muodostavat heterogeenisen ryhmän ruotsalaisissa korkeakouluissa. Toimintarajoitteisilla henkilöillä viitataan tässä yhteydessä sellaisiin henkilöihin, joilla on opiskeluun tai opiskelijaksi hakeutumiseen vaikuttavia rajoitteita, jotka ilmenevät esimerkiksi oppimisvaikeutena (esim. dysleksia) tai fyysisenä rajoitteena (esim. näkövammaiset). (UHR 2012; UHR 2019.) Toimintarajoitteiset henkilöt ovat korkeakoulutuksessa aliedustettu ryhmä. Toimintarajoitteisista 30–64-vuotiaista henkilöistä vain 33 prosenttia on jatkanut toisen asteen jälkeiseen koulutukseen (eftergymnasial utbildning), kun muun väestön osuus on 47 prosenttia (UHR 2019).

Kansallisten tavoitteiden lähtökohtana on yhdenvertaisuuden toteutuminen yhteiskunnassa; henkilöiden erilaiset toimintarajoitteet eivät saisi määrätä osallistumismahdollisuuksia (Diskrimineringslag 2008/567). Korkeakoulutuksen osalta katsotaan, että yhteiskunnan monimuotoisuuden tulisi heijastua korkeakoulutuksessa myös määrällisesti siten,

että korkeakoulutukseen osallistuisi eritaustaisia henkilöitä (ks. esim. Berggren ym. 2016). Tavoitteiden edistämiseksi korkeakoulut tarjoavat henkilöille, joilla on toimintarajoitteita, erilaisia tukipalveluita, kuten viittomakielen tulkkausta ja mentoriohjelmia. Korkeakouluissa työskentelee myös yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien tukemisesta vastaavia koordinaattoreita, mikä tuo jatkuvuutta yhdenvertaisuustyöhön. Toimintarajoitteisten henkilöiden opiskelumahdollisuuksien tukemiseksi korkeakoulut voivat tarvittaessa hakea lisärahoitusta. Lisärahoituksen kansallisesta koordinaatiosta (hakuprosessi, myöntöprosessi) vastaa Tukholman yliopisto (esim. Utbildningsdepartementet 2015c). Yksilötasolla korkeakoulun tarjoaman erityisen tuen saamisen edellytyksenä on viranomaistalon myöntämä todistus toimintarajoitteesta (Berggren ym. 2016). Opiskelijoiden on myös mahdollista saada opintotukeen joustoa siten, että hitaampi opiskelu on mahdollista.

Kansallisten toimintarajoitteisia henkilöitä koskevien saavutettavuustavoitteiden edistämiseksi hallitus esitti vuonna 2016, että Universitets- och högskolerådet (UHR) valmistelee ja jakaa koosteen korkeakoulujen hyvistä käytänteistä, sillä saavutettavuuden esteet ovat yksi syrjinnän muoto (Socialdepartementet 2017). Saavutettavuuden esteillä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että toimintarajoitteiset henkilöt ovat muita heikommassa asemassa, mikäli esteettömyyttä koskevia toimenpiteitä ei ole toteutettu riittävässä määrin, jotta henkilö olisi vertailukelpoisessa tilanteessa suhteessa ilman vastaavaa toimintarajoitetta oleviin henkilöihin (Diskrimineringslag 2008/567). Korkeakoulujen olisi myös tämän osalta tehtävä aiempaa järjestelmällisempää ennaltaehkäisevää työtä yhteistyössä opiskelijoiden ja korkeakoulujen henkilökunnan kanssa (Socialdepartementet 2017).

Toimintarajoitteisten henkilöiden kokemat esteet liittyvät erityisesti organisaatiokohtaisiin puutteisiin (Myndigheten för delaktighet 2016). Organisaatiokohtaiset puutteet sisältävät muun muassa tiloja koskevat (esteellisyys)tekijät ja erityismuodossa olevan kurssiaineiston julkaisemisen muuta kurssiaineistoa myöhemmin (Ibid). Lisäksi toimintarajoitteiset henkilöt ovat aliedustettuina kansainvälisen liikkuvuuden tilastoissa. Eräs syy tähän katsotaan olevan puutteellisessa tiedossa; tästä opiskelijaryhmästä ei ole kattavasti tietoa, jolloin tarkemman analyysin antaminen on haastavaa. (Universell 2017.) Opiskelijoiden kokema tuen tarve on kuitenkin moninainen ja toimintarajoitteet voivat aiheuttaa opiskelijoille stigmaa, minkä johdosta omista rajoitteista tai lisätuen tarpeesta ei välttämättä uskalleta kertoa (Berggren ym. 2016). Tässä suhteessa toimintarajoitteisten henkilöiden moninaisuuden tunnistaminen on keskeistä. Esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöistä kertominen voi olla opiskelijan, tai opiskelijaksi hakeutuvan näkökulmasta stigmatisoivampaa kuin esimerkiksi dysleksiaa kertominen. Tämän johdosta jo toimintarajoitteisten henkilöiden opintoaikainen tukeminen on sitä sujuvampaa, mitä useampi taho koko korkeakouluuyhteisössä on tietoinen erityyppisistä toimintarajoituksista ja korkeakoulujen tarjoamista tukivoista (Berggren ym. 2016).

Korkeakoulujen tarjoamat tukitoimet toimintarajoitteisille henkilöille sisältävät lukuisia erilaisia tiedotukseen, koulutukseen, apuvälineisiin ja henkilökohtaiseen ohjaukseen liittyviä käytänteitä. Eräs tiedotukseen liittyvä tukitoimi on lukukauden alussa järjestetyt teema- ja orientoitumispäivät, jotka sisältävät esimerkiksi kirjastopalveluiden, kontaktihenkilöiden ja muiden toimijatahojen, kuten terveydenhuoltopalveluiden ja opiskelijajärjestöjen, esittelyt. Uppsalan yliopistossa (Uppsala Universitet) on myös laadittu infovideoita (ruotsiksi ja englanniksi), joissa kerrotaan esimerkiksi korkeakoulun järjestämistä pedagogisista tukitoimista ja niiden saatavuudesta. Pedagogisiin tukitoimiin voi sisältyä muun muassa mahdollisuus viittomakielen tulkkiin. Korkeakouluilla voi olla myös erikseen palkattuja ja koulutettuja mentoreita, jotka mahdollistavat koko opiskeluaikalle henkilökohtaisen ja pitkäkestoisen tuen saamisen.

Korkeakoulukohtaisia käytänteitä on myös osassa oppilaitoksia kehitetty yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Esimerkiksi Jönköpingin korkeakoulussa (Högskola i Jönköping) opetushenkilökunnan käyttöön on laadittu käytännön vinkkilista, jota voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja pedagogisia lähtökohtia valitessa. Käytännön vinkkilistassa tuodaan esille esimerkiksi luennoilla esitettävän visuaalisen materiaalin värivalinnat (kehotetaan suosimaan tummaa väriä) ja tauoista kiinnipitäminen. Opiskelijoiden käytössä voi olla myös teknisiä apuvälineitä, kuten puhesyntetisaattori ja ”smartpen”, jolla voidaan lukea yksittäisiä sanoja tekstistä ja helpottaa siten tekstin ymmärtämistä. Osa korkeakouluista mahdollistaa luentojen nauhoittamisen yksityiskäyttöön, järjestää vaihtoehtoisia tenttimistapoja ja tarjoaa opiskelijoille rauhallisia työtiloja. Korkeakouluissa on myös opetushenkilökunnalle suunnattua koulutusta, jonka tavoitteena on kehittää sellaista pedagogista osaamista, jossa toimintarajoitteiset henkilöt voidaan huomioida opetuksessa paremmin. (UHR 2019.) Korkeakoulujen toimet toimintarajoitteisten henkilöiden tukemiseksi voivat myös olla sovellettavissa laajemmin, kuten seuraava Karoliinisen instituutin järjestämä verkkopohjaisesta kurssista kertova esimerkki osoittaa.

Korkeakoulukohtainen esimerkki: verkkokurssista tukea opiskelunvalmiuksien kehittämiseen

Toimintarajoitteisille henkilöille suunnatut koulutukset voivat sujuvoittaa kaikkien opiskelijoiden opintoja. Esimerkiksi Karoliinisen instituutin (Karolinska Institutet) verkkopohjainen interaktiivinen opiskelijavalmiuksia kehittävä kurssi (ns. SMART-kursi). Kurssin tavoitteena on edistää opintojen suunnittelua ja organisoimista ja se on kohdennettu erityisesti henkilöille, joilla on neuropsykiatrisia toimintahäiriöitä. Samalla kurssit ovat osoittautuneet hyödyllisiksi myös muille opiskelijoille. SMART-kurssi kestää 12 viikkoa ja perustuu kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan (kognitiiviseen beteendeterapiin). (UHR 2019.)

7.3.5 Vähemmistökielten edustajat ja etnisiin ryhmiin kuuluvat henkilöt

Kansallisiksi vähemmistöryhmiksi määritellään saamelaiset (saami), ruotsinsuomalaiset (suomi), tornionjokilaaksolaiset (meänkieli), romanit (romani chib) ja juutalaiset (jiddis). Kyseessä eivät ole pelkästään kieliryhmät, vaan ryhmillä katsotaan olevan oma erityinen kulttuuri-identiteetti, jonka vaalimisessa kielellä on oma erityinen rooli. Vähemmistöryhmien asemasta säädetään vuonna 2010 voimaan astuneessa laissa (Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk 2009/724). Vähemmistökielten edustajilla on myös lainsäädännöllinen oikeus saada opetusta (peruskouluissa) omalla äidinkielellään (Skollag 2010/800).

Kansallisten vähemmistöryhmien aseman vahvistaminen korkeakouluissa on osa saavutettavuuden edistämistä (Högskolelag 1992/1434). Vähemmistöryhmien osuutta ja asemaa korkeakoulutuksessa seurataan, analysoidaan ja raportoidaan kansallisesti UHR:n toimesta (Utbildningsdepartementet 2019a; 2016). Kansallisessa korkeakoulupolitiikassa lainsäädännön vaikutuksia korkeakoulujen kieli- ja kulttuurikurssitarjonnan kehittämiseen on seurattu kurssien määrän, kielikohtaisen kohdentumisen ja kurssille osallistuneiden opiskelijoiden määrän osalta (UHR 2018a). Kansallista seurantaan on toteutettu vuodesta 2010 lähtien. Seurantaraporteista ilmenee, että kurssien ja ohjelmien tarjonta on laajentunut erityisesti saamen ja jiddisien osalta, kun taas romani chibin tarjonta on vähentynyt. Laajin kurssitarjonta on suomenkielen kursseilla, mihin vaikuttanee verrattain iso suomenkielisten määrä Ruotsissa. (UHR 2018a.) Kaiken kaikkiaan kurssien tarjonnan ja siihen hakeutuvien opiskelijoiden määrän katsotaan olevan kuitenkin vielä puutteellista (UHR 2017). Ruotsin vähemmistöpoliittisia tavoitteita on kritisoitu esimerkiksi Euroopan neuvoston

(Council of Europe) ja vähemmistöryhmien edustajien toimesta riittämättöminä ja vähemmistökielten aseman on katsottu olevan Ruotsissa uhattuna (SOU 2017).

Yksi keskeinen kansallinen tavoite vähemmistöjen aseman vahvistamisessa on vähemmistökieliin erikoistuneen opettajankoulutuksen kehittäminen ja johdonmukaisen koulutuspolun takaaminen eri tutkintotasojen välille. Tämänkaltaisten kansallisten vähemmistöjen sosiaalisia ja yhteiskunnallisia toimintaedellytyksiä mahdollistavat koulutuspoliittiset toimet tukevat vähemmistöjen oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin. Samalla toimilla on myös laajempi vaikutus yhteiskunnalliseen toimintaan ja liike-elämään. (UHR 2018a.) Samalla haasteeksi on muodostunut pätevien hakijoiden puute. Esimerkiksi Uumajan yliopiston (Umeå universitet) tarjoamaan saamenkielen aineenopettajakoulutukseen ei ollut yhtään hakijaa vuonna 2018 (Umeå universitet 2018). Kansallisissa arvioissa kehitystoimenpiteeksi ehdotetaan strategisempaa otetta vähemmistökielten kurssitarjontaan (Kulturdepartementet 2019) ja kurssitarjonnan markkinoinnin tehokkaampaa kohdentamista ja opettajankoulutuksen kehittämistä (UHR 2018a). Omaksi erityiseksi kohderyhmäksi mainitaan miesten osuuden lisääminen vähemmistökieliin ja -kulttuureihin keskityneissä kursseissa ja koulutusohjelmissä (UHR 2018a). Toisaalta korkeakouluissa toteutetut kohdennetut lisäkoulutukset esimerkiksi opetushenkilökunnalle on myös koettu onnistuneiksi, erityisesti silloin kun sieltä valmistuneet henkilöt ovat edistäneet valtaväestön ja vähemmistöryhmien välistä vuorovaikutusta sekä toimineet hyvänä esikuvana vähemmistöihin kuuluville henkilöille (Olgac 2019).

Kansallisella tasolla haasteisiin on vastattu muun muassa laatimalla vähemmistökielten edustajien kanssa kieliopintoihin keskittyviä lyhytvideoita meänkielellä, suomen kielellä ja saameksi (pohjois-, etelä- ja luulajansaameksi) (UHR 2018a). Vastaavasti kansallista rahoitusta on suunnattu muun muassa Tukholman yliopistolle (Stockholms universitet), minkä tarkoituksena on vahvistaa suomenkielen aineenopettajan koulutusta (Utbildningsdepartementet 2015b; 2019b) sekä Uumajan yliopistolle saamenkielen ja kulttuurin opetukseen ja meänkielen opetukseen (Utbildningsdepartementet 2015a; 2019c). Kansallisten vähemmistöryhmien asemaa korkeakoulutuksessa voidaan myös edistää siltäkoulutusten keinoin, kuten Södertörnsin korkeakoulun järjestämä koulutus osoittaa.

Korkeakoulukohtainen esimerkki: työelämään nivoutunut siltakoulutus romanikulttuurista

Kansallisessa vähemmistökielten ja -kulttuurin opetusta koskevassa arvioinnissa hyvänä esimerkkinä saavutettavuuden edistämiseksi mainitaan Södertörnsin korkeakoulun (Södertörns högskola) siltaohjelma (brobyggarutbildning), jonka tarkoituksena on ollut lisätä romaniväestön tietoutta muun muassa ruotsalaisesta koulujärjestelmästä ja edistää siten romanitaustaisten henkilöiden kiinnostusta hakeutua peruskoulun jälkeisiin opintoihin (UHR 2016). Kaksivuotinen ohjelma toteutettiin vuosien 2012–2015 aikana. Ohjelmaan osallistuneet opiskelijat kuuluivat romanivähemmistöön ja työskentelivät peruskouluissa Luulajassa (Luleå), Linköpingissä, Göteborgissa ja Helsingborgissa. Koulutus koostui 30 opintopisteestä ja se perustui kulttuurienväliseen pedagogiikkaan (interkulturellt pedagogiskt). Ohjelmasta saatuja kokemuksia on hyödynnetty myöhemmin muun muassa sosiaalityöntekijöiden ja terveydenhuoltoalalla työskentelevien henkilöiden vastaavassa koulutuksessa. (Rodell & Dimiter-Taikon 2016.)

7.3.6 Maahanmuuttajataustaiset henkilöt

Kansallisessa korkeakoulupolitiikassa maahanmuuttajilla (ruotsiksi invandrare, utländsk bakgrund, nyanländ) viitataan sellaisiin henkilöihin, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin alaikäisinä (esim. UKÄ 2019a), mutta korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on myös mainintoja esimerkiksi turvapaikanhakijoista (esim. UHR 2016). Lähtökohtaisesti maahanmuuttajiin liittyvissä tarkasteluissa kansainväliset tutkinto-opiskelijat, jotka ovat saapuneet Ruotsiin opiskellakseen tutkinnon, jäävät tämän tarkastelun ulkopuolelle (ks. UKÄ & SCB 2018).

Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden korkeakoulutusta koskevassa tilastoinnissa tunnistetaan maahanmuuton moninaisuus. Esimerkiksi tilastoinnissa, joka koskee Ruotsiin muuttaneita alaikäisiä, tunnistetaan neljä erillistä ryhmää: 1) Ruotsissa syntyneet henkilöt, joiden vanhemmista vähintään toinen on syntynyt Ruotsissa, 2) Ruotsissa syntyneet henkilöt, joiden molemmat vanhemmat ovat muuttaneet Ruotsiin muualta, 3) Ruotsiin ennen kouluikää (alle 7-vuotiaina) muuttaneet henkilöt ja 4) Ruotsiin kouluikässä muuttaneet henkilöt (vähintään 7 vuotta täyttäneet, mutta alle 18-vuotiaat). Tilastojen perusteella ne maahanmuuttajataustaiset, jotka ovat joko syntyneet Ruotsissa tai muuttaneet Ruotsiin ennen kouluikää, eivät ole suhteessa valtaväestöön aliedustetussa asemassa korkeakoulutuksessa. Sitä vastoin henkilöt, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin seitsemän ikävuoden jälkeen ovat suhteessa valtaväestöön aliedustetussa asemassa, sillä

heistä 29 prosenttia jatkoi korkeakoulutukseen, kun tarkastelussa olivat vuonna 1992 syntyneet henkilöt (UKÄ 2019a). Siten henkilön ikä maahanmuuton aikana vaikuttaa merkittävästi siihen, päätyvätkö maahanmuuttajataustaiset henkilöt korkeakoulutukseen vai eivät.

Kymmenen vuoden aikana maahanmuuttajataustaisten määrä korkeakoulutuksessa on kasvanut. Esimerkiksi lukuvuonna 2008–2009 uusista opiskelijoista 18 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia²⁰, kun vastaava osuus lukuvuonna 2017–2018 oli 25 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisten määrä on viimeisten vuosien aikana kasvanut koko väestössä, mikä selittää myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän nousun – eivät siis niinkään välttämättä korkeakoulupoliittiset toimet. (UKÄ 2019a.) Maahanmuuttajataustaisten sukupuolijakauma uusien opiskelijoiden osalta vastaa valtaväestön sukupuolijakaumaa korkeakoulutuksessa: molemmissa ryhmissä noin 60 prosenttia uusista opiskelijoista oli naisia ja 40 prosenttia miehiä²¹ (UKÄ & SCB, 2018).

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät ole yhtenäinen kulttuuriryhmä, vaan kyseessä on heterogeeninen joukko eri kulttuuri- ja kielitaustaisia henkilöitä, joiden maahanmuuton syyt vaihtelevat. Siten maahanmuuttajataustaisten henkilöiden todennäköisyyteen päätyä korkeakoulutukseen vaikuttavat lukuisat taustatekijät, kuten esimerkiksi tilastoissa tarkasteltu maahanmuuttoikä (UKÄ 2019a; UKÄ & SCB 2018), lähtömaa (tai vanhempien lähtömaa) (UKÄ & CSB 2018) ja todennäköisesti myös sosioekonominen tausta. Esimerkiksi peruskouluja koskevissa tutkimuksissa (mm. Lundahl & Lindblad 2018; Lindblad 2016) maahanmuuttajaoppilaiden sosioekonomisella taustalla on katsottu olevan vaikutusta paitsi koulumenestykseen myös kouluvalintoihin. Samoin peruskouluissa yhteistyö vanhempien kanssa ei kaikilta osin ole ollut sujuvaa ja puutteita esiintyy etenkin informaation välittämisessä; yhteistä kieltä ei välttämättä ole eikä vanhemmilla myöskään ole aina tietoa ruotsalaisesta koulujärjestelmästä. Maahanmuuttajataustaiset nuoret voivat myös herkemmin kokea ”toiseutta” suhteessa valtaväestöön, ja asumisjärjestelyjen takia nuorilla maahanmuuttajilla ei välttämättä ole rauhallista tilaa koulutehtävien tekemiseen (Ibid). Tämänkaltaisilla taustatekijöillä on luultavasti merkitystä myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden myöhempään koulutus- ja työuraan (Lindblad 2016). Korkeakouluissa kerätään tilastotietoa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä. Tämä auttaa identifioimaan opiskelijoiden sosiaalista taustaa, mutta samalla kansallisessa arvioinnissa on tullut esille maahanmuuttajuuteen liittyvä analyttinen problemaattisuus; mitä tämänkaltaisella tiedolla on tarkoitus tehdä saavutettavuuden näkökulmasta? (UHR 2016.)

20 Noin puolet (49 %) Ruotsissa syntyneistä henkilöistä, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla, jatkavat korkeakoulutukseen. Ennen kouluikä (7 vuotta) muuttaneista 41 prosenttia jatkoi korkeakoulutukseen. Tarkastelujakso sisältää vuonna 1992 syntyneet henkilöt (UKÄ 2019a, 31).

21 Vuonna 2016 keskimäärin 17 prosenttia Ruotsissa vakituisesti asuvista henkilöistä oli syntynyt jossain muualla kuin Ruotsissa. Ruotsi on myös ottanut suhteessa (väestön määrään) eniten turvanpaikanhakijoita Euroopassa (ks. esim. Lundahl & Lindblad 2018).

Korkeakouluissa maahanmuuttajataustaisille suunnatut toimet kohdistuvat tyypillisesti sellaisille henkilöille, joilla on ulkomainen korkeakoulututkinto ja joille tarjotaan täydentävää jatkokoulutusta. Osa korkeakouluista järjestää myös maahanmuuttajille (ml. pakolaiset) suunnattua ”siltakoulutusta” (Bridging programmes) ja muuta korkeakoulutukseen valmistettavaa koulutusta. Esimerkiksi Tukholman yliopistossa järjestetään maahanmuuttajataustaisille henkilöille ruotsin kielen opintoja, jotka valmistavat ns. Tisus-testin suorittamiseen. (UHR 2016.) Maahanmuuttajille suunnatuilla alakohtaisilla täydennyskoulutuksilla voidaan vastata myös työmarkkinoiden tarpeisiin, kuten seuraavassa sairaanhoitoalan esimerkissä kerrotaan.

Alakohtainen esimerkki: maahanmuuttajille suunnattu sairaanhoitoalan täydennyskoulutus

Työvoimapolitiittisiin tarpeisiin on korkeakoulussa pyritty vastaamaan muun muassa järjestämällä alakohtaisia täydennyskoulutuksia maahanmuuttajille. Täydennyskoulutusta tarjoavat useat korkeakoulut eri puolilla Ruotsia. Sairaanhoitoalan täydennyskoulutuksen kohderyhmänä ovat EU/ETA-maiden ulkopuolella tutkintonsa suorittaneet sairaanhoitajat, joilla teoriaan ja käytäntöön perustuvan (noin vuoden) täydennyskoulutuksen myötä on mahdollisuus toimia sairaanhoitajana Ruotsissa (ks. esim. Göteborgs universitet 2019). Sairaanhoitajille suunnatun täydennyskoulutusta koskevan seurantaraportin perusteella eri oppilaitoksissa täydennyskoulutuksesta valmistuneet sairaanhoitajat kokivat työllistymisen Ruotsiin melko sujuvaksi, joskin osa sairaanhoitajista kertoi kohdanneensa työnhakuun liittyvää syrjintää esimerkiksi aiemman työkokemuksen osalta; Ruotsin ulkopuolella hankittua työkokemusta ei arvostettu, vaan täydennyskoulutuksesta valmistuneita sairaanhoitajia kohdeltiin työnantajan toimesta kuten vastavalmistuneita sairaanhoitajia, vaikka osalla oli pitkä työhistoria takanaan (Sturesson 2017).

7.4 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus

Tässä kartoituksessa korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvopoliittisia toimia on lähestytty kansallisesta korkeakoulutuspoliittisesta näkökulmasta. Tarkasteluun on otettu mukaan valikoidusti myös korkeakoulukohtaisia esimerkkejä. Tarkastelu on kohdistunut

erityisesti seuraaviin ryhmiin ja teemoihin: sosiaalinen tausta, alueellisuus, sukupuolten välinen tasa-arvo, toimintarajoitteiset henkilöt, kansalliset vähemmistöryhmät ja maahanmuuttajataustaiset ryhmät.

Eri politiikkatoimien vaikuttavuuden arvioinnin kannalta on otettava huomioon myös se, että tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittisilla toimilla on erilaisia tavoitteita. Yleisellä tasolla korkeakoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittiset toimet kuvastavat yhtäältä korkeakoulujen velvoitetta huomioida sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen korkeakoulutuksen saavutettavuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja yhdenvertaisen kohtelun näkökulmasta (Diskrimineringslag 2008/567; Högscolelag 1992/1434). Toisaalta saavutettavuuden lähtökohdista nähdään kansallisen kilpailukykyyn ja osaavan työvoiman takaaminen sekä koulutuksen laadun parantaminen sosiaalisen monimuotoisuuden kautta (UHR 2016; Thunborg & Bron 2020).

Politiikkatavoitteiden moninaisuuden lisäksi haasteena on eri toimien sektorirajat ylittävä poikkihallinnollisuus. Käytännössä kansallisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevien tavoitteiden jalkautuminen eri sektoreita edustavien viranomaistahojen ja korkeakoulujen toimintaan on monitahoinen prosessi (ks. Barrow & Grant 2019). Kansallisessa korkeakoulutuksen yhdenvertaista saavutettavuutta käsittelevässä raportissa korostetaan korkeakoulujen omien saavutettavuuteen liittyvien strategisten tavoitteiden ja painotusten asettamista oman toimintansa lähtökohdiksi (UHR 2016). Korkeakoulutason toimet ovat siis avainasemassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämässä.

Korkeakoulutuksen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavat myös laajemmat kehitystrendit, kuten koulutusjärjestelmän toimivuus kokonaisuudessaan sekä muut sosiaali- ja työvoimapolitiittiset toimenpiteet. Näiden lisäksi yksilön taustat, kuten perhetausta (Hansen & Gustafsson 2019) tai sukupuoli (DJ 2011), voivat vaikuttaa suorasti tai epäsuorasti yksittäisten henkilöiden koulutusvalintoihin ja sitä kautta laajemmin esimerkiksi työskentelymahdollisuuksiin.

Edellä todetun vuoksi kansallisten tasa-arvopoliittisten toimien vaikuttavuuden analyttinen tarkastelu ei kaikilta osin ole täysin yksiselitteistä. Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon toteutumisessa on kuitenkin mahdollista ryhmä- ja teema-kohtaisesti tunnistaa erilaisia tasa-arvon edistämiseen tähtäviä trendejä. Esimerkiksi eri ryhmien (sukupuoli, toimintarajoitteiset henkilöt, maahanmuuttajataustaiset) tunnistaminen ja resurssien uudelleen allokointi (kansalliset hankkeet, korkeakouluille allokoituidut rahoitukset) ovat jo itsessään eräitä koulutuspoliittisia keinoja toteuttaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Power 2012). Seuraavissa ryhmä- ja teema-kohtaisissa osioissa on kuvattu tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittisten toimien vaikuttavuus siltä osin, kun ne kansallisista koulutuspoliittisista dokumenteista tai aihetta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on identifioitu.

7.4.1 Sosiaalisen taustan merkitys ja alueellinen saavutettavuus

Korkeakoulutukseen valikoituvat usein henkilöt, joiden vanhemmilla on korkeakoulutus. Siten sosiaalisen taustan merkitys on huomattava ja tätä seurataan ruotsalaisessa korkeakoulupolitiikassa tilastollisesti. Sosiaalinen tausta voi olla myös kytköksissä maantieteelliseen alueeseen; yliopistokaupungeissa asuu verrattain paljon korkeasti koulutettuja ja korkeakoulutusmahdollisuudet ovat maantieteellisesti lähellä. Sosiaalisen taustan ja maantieteellisen alueen vaikutuksen myötä muodostunutta eriarvoisuutta on korkeakouluissa vähennetty esimerkiksi kehittämällä etäkoulutusta ja järjestämällä preppauskursseja (behörighetsgivande förutbildning, högskoleintroducerande utbildning). Tilastollisessa tarkastelussa nämä toimet eivät kuitenkaan ole muuttaneet yleistä trendiä: sosiaalisella taustalla ja asuinpaikalla on edelleen merkitystä korkeakoulutukseen hakeutumisessa. (UKÄ 2018a; 2019a; 2019b.) Kuitenkaan esimerkiksi alueellisen eriarvoistumisen edistämiseksi ei ole asetettu kansallisia tavoitteita²². Alueellisten korkeakoulujen merkitys on sinänsä lisännyt opiskelijamääriä, vaikka edelleen vanhempien koulutustaustalla on selvä merkitys korkeakoulutukseen hakeutumisessa.

7.4.2 Sukupuolten tasa-arvo

Sukupuolten tasa-arvo on ollut kansallisessa korkeakoulupolitiikassa yksi keskeinen edistämiskohde jo vuosikymmenten ajan ja tasa-arvoon liittyviä kehittämistarpeita on pystytty tunnistamaan verrattain kattavasti (DJ 2011; UKÄ 2016b; UHR 2016; UKÄ 2019a). Kuitenkin alakohtaiset eroavaisuudet vaikuttavat istuvan tiukassa (UKÄ 2019a), vaikka sukupuolittuneiden alojen tilanne ja siitä juontuvat vaikutukset esimerkiksi työelämään on sinänsä hyvin tunnistettu (UKÄ 2016b). Samalla naisten osuus korkeakoulutuksessa on kasvanut (kandidaattitasolla) ja miesten osuus on vähentynyt, luoden jälleen korkeakoulutuksen osalta sukupuolten välistä epäsuhtaa. Näihin toimiin on kuitenkin ollut haastava löytää yksiselitteistä ratkaisua, sillä sukupuoleen (miehet ja naiset) liittyvät mielikuvat muodostuvat monilta osin jo ennen korkeakoulutukseen hakeutumista. (UHR 2016.)

Kansallisista toimista tasa-arvon integroiminen osaksi kansallista laadunvarmistusta voi pitkällä aikavälillä tehdä tasa-arvoon liittyvät näkökulmat näkyviksi korkeakouluille, joiden on toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä otettava huomioon sukupuolten välinen tasa-arvo (UKÄ 2016a). Samalla sukupuolten välisen tasa-arvon toteutuminen voidaan ymmärtää monella tavalla ja korkeakoulut voivat keskenään olla erilaisessa tilanteessa tasa-arvoa koskevassa kehitystyössä (esim. alakohtaiset erot, alueellinen sijainti). Sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja sen toteutumiseen korkeakoulujen arjessa

22 Tieto perustuu UHR:n (Universitets- och högskolerådet) asiantuntijan sähköpostitse antamaan arvioon.

voi myös linkittyä hankalasti tunnistettavissa olevia normeja, jotka voivat vaikeuttaa tasa-arvon edistämistä (UKÄ 2016b).

7.4.3 Toimintarajoitteiset henkilöt

Kansallisessa korkeakoulupolitiikassa on yhtäältä korostettu toimintarajoitteisten henkilöiden verrattain vähäistä osallistumista korkeakoulutukseen (UKÄ 2019a) ja toisaalta kannustettu korkeakouluja jakamaan hyviä käytänteitä, joiden tavoitteena on parantaa toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuutta opiskella korkeakouluissa (UHR 2019; UKÄ 2012). Korkeakoulukohtaiset kehitys- ja tukitoimenpiteet sinänsä muodostavat moninaisen joukon erityisesti tiedotukseen ja informaation lisäämiseen kohdistuvia käytänteitä. Osa käytänteistä on sen kaltaisia, että niiden toteuttaminen on mahdollista verrattain vähäisillä lisäresursseilla, kuten aikataulutetuilla tauoilla ja oikeudella äänittää luennot yksityiskäyttöön. Lisäksi jotkut toimintarajoitteisille henkilöille suunnatut tukitoimet voivat helpottaa laajempaa opiskelijaryhmää. Esimerkiksi puhesimulaattorit voivat helpottaa myös ulkomaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskelua. Vastaavasti opintojen suunnittelua tukeva verkkokurssi voi olla hyödyllinen kaikille opiskelijoille taustoista riippumatta. Kaikkien toimenpiteiden osalta keskeistä on kuitenkin tunnistaa toimintarajoitteisten henkilöiden moninaiset tarpeet ja kehittää toteutuksia yhteistyössä toimintarajoitteisten henkilöiden kanssa. (UHR 2012.)

7.4.4 Kansalliset vähemmistöryhmät

Kansallisten vähemmistöryhmien asemaa korkeakoulutuksessa on pyritty vahvistamaan kohdentamalla rahoitusta korkeakoulukohtaisesti muun muassa kielten opetukseen ja aineenopettajakoulutukseen. Kansallisen arvioinnin mukaan vähemmistökielten ja -kulttuurien kurssien määrä on 2010-luvulla kasvanut, ja niihin on hakeutunut lisääntyvässä määrin opiskelijoita. Kurssitarjonnassa on kuitenkin vähemmistökielten ja kulttuurien osalta verrattain isoa vaihtelua ja kansallisena kehityskohteena mainitaan erityisesti vähemmistökieliin ja kulttuuriin keskittyneen opettajankoulutuksen kehittäminen esimerkiksi järjestämällä opettajille lisäkoulutusta (UHR 2018a).

Vähemmistöryhmiin kuuluvat nuoret kokevat valtaväestön osalta syrjintää ja puutteellista korkeakoulutukseen tähtäävää uraohjausta (UHR 2018b). Toisaalta korkeakouluissa toteutetut kohdennetut lisäkoulutukset esimerkiksi opetushenkilökunnalle on koettu onnistuneiksi, erityisesti silloin kun sieltä valmistuneet henkilöt ovat edistäneet valtaväestön ja vähemmistöryhmien välistä dialogia sekä toimineet hyvänä esikuvana vähemmistöihin kuuluville henkilöille (Olgac 2019). Vähemmistökieliin keskittyntä opettajankoulutuksen

kiinnostavuutta ja houkuttavuutta olisi myös lisättävä, sillä kansallisista pyrkimyksistä huolimatta ohjelmiin ei aina saada riittävästi hakijoita (Hammine 2016).

Saavutettavuuden näkökulmasta keskeinen tekijä on myös korkeakoulujen valintamennettelyt. Tällä hetkellä korkeakouluvalmiutta mittaava korkeakoulukoe (Högskoleprovet) on mahdollista suorittaa ainoastaan ruotsin kielellä. Tällä voi olla negatiivinen vaikutus vähemmistökielten edustajien mahdollisuuteen hakeutua korkeakoulutukseen (Hammine 2016). Vähemmistöjen asemaan korkeakoulutuksessa vaikuttavat myös monenlaiset taustatekijät, kuten valtion aiemmat vähemmistöpoliittiset toimet sekä sensitiivinen lähestymistapa valtaväestön ja vähemmistöryhmien välisiin keskinäisiin asenteisiin (ks. Olgac 2019). Siten erilaisten vähemmistöryhmien historian ja kulttuuristen erityispiirteiden tunteminen sekä kulttuuristen merkitysten muutosten ymmärtäminen osaltaan tukevat myös korkeakoulutuksen saavutettavuutta.

7.4.5 Maahanmuuttajataustaiset ryhmät

Maahanmuuttajataustaisten ryhmien moninaisuus on tunnistettu verrattain hyvin kansallisessa korkeakoulupolitiikassa; ryhmiä tarkastellaan sen mukaan, milloin henkilöt ovat muuttaneet maahan. Tämä tarjoaa systemaattisen tavan identifoida maahanmuuttajataustaisten vaihtelevia koulutukseen vaikuttavia lähtökohtia ja heidän mahdollisuuttaan hakeutua opiskelemaan korkeakouluun. Kuitenkin tilastojen perusteella aliedustetussa asemassa ovat ennen kaikkea ne henkilöt, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin koulun alkamisen jälkeen (ks. esim. UKÄ 2019a). Siten osa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä jää korkeakoulutuksen ja laajemmin yhteiskuntaan integroitumisen osalta haastavaan asemaan. Tähän kansallisessa korkeakoulupolitiikassa on tartuttu esimerkiksi kohdentamalla kansallista rahoitusta rasmin vastaiseen ja yhteiskuntarauhaa edistävään toimintaan. Esimerkiksi Göteborgin yliopisto on saanut kansallista rahoitusta väkivaltaisten ideologioiden ja rasististen organisaatioiden toimintaa koskevien lähtökohtien selvittämiseen ja tähän liittyvän tiedon levitykseen (ks. Utbildningsdepartementet 2017b).

Osa korkeakoulusta on myös toteuttanut täydentävää koulutusta sellaisille maahanmuuttajataustaisille henkilöille, joilla on ulkomainen korkeakoulututkinto. Esimerkiksi Tukholman yliopisto on järjestänyt oikeustieteellistä koulutusta henkilöille, joilla on asianajajan pätevyys jostain muusta maasta, mutta jotka eivät ole perehtyneet ruotsalaiseen oikeusjärjestelmään (Stockholm universitet 2018). Täydennyskoulutuksella on siten voitu mahdollistaa korkeasti koulutettujen työllistymistä Ruotsiin. Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta erityisen tärkeää olisi kuitenkin huomioida myös ne henkilöt, jotka kouluiän aloittamisen jälkeen saapuvat maahan ja joiden perheellä ei ole tietoa tai mahdollisuutta perehtyä ruotsalaiseen koulutusjärjestelmään ja jatko-opintoihin.

7.5 Yhteenveto saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista

Taulukossa 1 esitetään yhteenvetona keskeiset politiikkainstrumentit (normi, talous ja informaatio; Vedung 1998), jotka kohdistuvat sukupuolten väliseen tasa-arvoon, toimintarajoitteisiin henkilöihin, vähemmistökielten edustajiin, sosiaaliseen taustaan (vanhempien koulutustausta) ja maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin. Poliittikkainstrumentit ohjauksen keinona ovat viranomaistahojen käyttämiä välineitä (Tak ym. 2018), joiden kautta pyritään toteuttamaan sosiaalisia muutoksia ja vahvistamaan viranomaistahojen omaa asemaa (ks. esim Vedung, 1998). Taulukon 1 mukaisessa jaottelussa hyödynnetään Vedungin (1998) kategoriaa politiikkainstrumenteista: normi-instrumentit (kuten lainsäädäntö; pakottavat keinot), taloudelliset instrumentit (kuten projektirahoitukset, kohdenetut resurssit) ja informaatio (kuten strategiat, tilastot, kohdenetut videot ym.). Poliittikkainstrumenttien muodoilla on vaikutusta sekä poliittiseen prosessiin että politiikan sisältöön (Vedung 1998, 41).

Lähtökohtaisesti yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskeva normiohjaus perustuu kaikkien kartoitukseen valittujen ryhmien ja teemojen osalta samoihin lähtökohtiin: korkeakoululakiin (Högskolelag 1992/1434), korkeakouluasetukseen (Högskoleförordning 1993/100) ja yhdenvertaisuuslakiin (Diskrimineringslag 2008/567). Kuten taulukosta 1 ilmenee, korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon edistämiseksi korkeakouluja ohjataan myös ryhmäkohtaisesti kansallisesti normi-, talous- ja informaatio-ohjauksen perustuvien instrumenttien keinoin. Erityisesti informaatio-ohjauksen merkitys korostuu kaikissa kartoitukseen sisällytetyissä ryhmissä. Useimmiten informaatio-ohjaus sisältää kansallisia kartoituksia, suosituksia ja arvioita kunkin ryhmän ja aihealueen nykytilasta ja tärkeimmistä kehittämiskohteista.

Taulukko 1. Yhteenveto ryhmäkohtaisista politiikkatoimista

Ryhmät/teema	Normi	Talous	Informaatio (esimerkkejä)
Sukupuolten tasa-arvo	Korkeakoulujen laadunvarmistus (sukupuolten tasa-arvon toteutuminen mm. koulutusohjelmissa)	Periodimaista; projektirahoitukset	Arviointi- ja selvitysjulkaisut Tilastot (esim. hakijoista, opiskelijoista ja valmistuneista) Korkeakoulukohtaisesti mm. strategiset prioriteetit
Toimintarajoitteiset henkilöt		Kohdistettua valtionrahoitusta (esim. viittomakielen tulkit). Joustoa opintotuessa (hitaampi opiskelu)	Arviointi ja selvitysjulkaisut Kohdennettua kansallista tiedotusta opiskelijoille Korkeakoulukohtaisesti mm. teemaviikot ja koordinaattorit
Kansalliset vähemmistöryhmät	Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk 2009/724; oikeus oman kielen ja kulttuurin vaalimiseen	Kohdistettua valtionrahoitusta (esim. opettajankoulutuksen tukeminen)	Arviointijulkaisut Tilastot (esim. vähemmistökielten ja -kulttuurien kursseille osallistujat) Kohdennettua tiedotusta ja koulutusta
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus			Tilastot (esim. vanhempien koulutustausta opintonsa aloittaneista, kunta- ja läänikohtaiset tilastot korkeakoulutuksen aloittaneista) Kohdennettua tiedotusta ja koulutusta: mm yhteistyö toisen asteen oppilaitosten kanssa ja etäkoulutukset
Maahanmuuttaja-taustaiset		Rasismiin vastaiseen työhön rahoitusta, täydentävään koulutukseen rahoitusta	Tilastot (esim. ryhmäkohtaiset erot, kuten. ennen kouluikää/kouluin jälkeen) Korkeakoulukohtaisia toimia: mm. täydentävät koulutukset, rasisminvastainen työ

Vertailtaessa eri ryhmiä ja teemoja keskenään voidaan kuitenkin tunnistaa ryhmäkohtaisia eroja (taulukko 2). Esimerkiksi korkeakoulutukseen osallistuvista toimintarajoitteisista henkilöistä tai kansallisiin vähemmistöryhmiin kuuluvista henkilöistä ei ole koostettuna vuosikohtaisesti tilastotietoa. Sitä vastoin sukupuolten väliseen tasa-arvoon on kohdistettu sekä normiohjausta (lainsäädäntö, laadunvarmistus) että erikseen allokoitua rahoitusta ja moninaisia informaatio-ohjaukseen sisältyviä muotoja, kuten tilastointi ja tasa-arvon tilaa käsittelevät kansalliset selvitykset ja arvioinnit. Tässä suhteessa sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistaminen osaksi korkeakoulusta on onnistunut, vaikka tasa-arvoon liittyvissä tavoitteissa, kuten sukupuolittuneisiin koulutuslavalintoihin liittyvien prosessien tasa-arvoistamisessa onkin vielä kehitettävää.

Kansallisten politiikkadokumenttien analyysissä ilmeni myös korkeakoulutuksen marginaaliryhmiä, jotka ovat jääneet kansallisessa korkeakoulupolitiikassa vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen asemaa ja yhdenvertaisuuden toteutumista korkeakoulutuksessa on sivuttu melko vähän kansallisessa korkeakoulupolitiikassa (ks. esim. UHR 2016), vaikka seksuaalivähemmistöjä koskevat huomioidut voivatkin olla esillä korkeakoulujen tai sitä lähellä olevien organisaatioiden (opiskelijajärjestöt, muut tahot) toiminnassa. Vastaavasti aikuisopiskelijoita koskevia huomioita on yhdenvertaisuus- ja tasa-arvopoliittisessa dokumentissa vain vähän, vaikka Ruotsin väestökehitys huomioiden aikuisopiskelijoiden aseman vahvistaminen korkeakoulutuksessa voisi olla perusteltua – näin siitähän huolimatta, että aikuisopiskelijoilla on jo verrattain hyvät mahdollisuudet opiskella korkeakouluissa (Thunborg & Bron 2020).

Taulukko 2. Esimerkkejä politiikkatoimien vaikuttavuudesta

Ryhmä/teema	Vaikuttavuus (esimerkkejä)
Sukupuolten tasa-arvo	Sukupuolten tasa-arvo integroitu eri sektoreita läpileikkaavaksi teemaksi melko kattavasti; sukupuolten välinen tasa-arvo osa kansallista toimintaa (esim. korkeakoulujen laadunvarmistusta) sekä korkeakoulujen strateginen lähtökohta (esim. lakiperustaisuus). Samalla sukupuolten välinen tasa-arvo ei kaikilta osin toteudu, vaikka siihen liittyvät haasteet on hyvin tunnistettu (esim. sukupuolittuneet koulutusalat).
Toimintarajoitteiset henkilöt	Toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa korkeakoulutuksessa on vahvistettu erityisesti erilaisin kansallisin ja korkeakoulukohtaisin tukimekanismein, kuten mahdollistamalla viittomakielen tulkkaus. Toimintarajoitteisista henkilöistä ei kuitenkaan ole kattavaa ja systemaattisesti toteutettua seurantietoa.
Kansalliset vähemmistöryhmät	Kansallisten vähemmistöryhmien asemaa korkeakoulutuksessa on vahvistettu erityisesti tarjoamalla kieli- ja kulttuurikoulutusta (myös esim. opettajankoulutuksen osalta). Tämänkaltaisilla toimilla on pystytty edistämään kansallisten vähemmistöryhmien asemaa alueellisesti (esim. lisäkoulutukset opettajille).
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus	Sosiaalisen taustaan perustuvaan korkeakoulutuksen periytyvyyteen kohdistuneet toimet vaikuttavat hitaasti; periytyvyys näyttäytyy pysyvältä ilmiöltä. Alueelliset erot korkeakoulutukseen hakeutumisessa ovat varsin huomattavia. Muualla kuin yliopistokaupungeissa miehet hakeutuvat naisia harvemmin korkeakoulutukseen.
Maahanmuuttaja-taustaiset	Maahanmuuttajaväestön moninaisuus on kansallisesti hyvin tunnistettu; korkeakoulutuksessa marginaaliryhmässä ovat ne henkilöt, jotka ovat muuttaneet Ruotsiin kouluikässä (yli 7-vuotiaina). Kuitenkin useat korkeakoulujen toteuttamat kehittämistoimet on kohdistettu korkeakoulutetuille maahanmuuttajille (esim. alakohtaiset täydennyskoulutukset).

8 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Irlannissa

Irlannin korkeakoulutuksen saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisia dokumentteja koskeva laadullinen sisällönanalyysi (Elo & Kyngäs 2008) kohdistui yhteensä 32 julkisesti saatavilla oleviin politiikkadokumentteihin, jotka on julkaistu vuosina 2008–2020. Aineisto on kerätty ensisijaisesti korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon Higher Education Author:n (HEA) sivustojen kautta hyödyntämällä HEA:n toteutettavaa valmista kategorialla saavutettavuudelle ja tasa-arvolle. Aineistoa on sittemmin täydennetty niin sanotulla lumipallomenetelmällä, jossa analyysiin valitut lähteet ovat johtaneet lähdeviitteiden kautta seuraavaan. Lopullinen aineisto koostuu HEA:n julkaisujen ohella muun muassa korkeakoulutuksesta ja yhdenvertaisuudesta vastaavien ministeriöiden (kuten Department of Education and Skills sekä Department of Justice and Equality) julkaisuista. Analyysiin sisällytettiin myös korkeakoulutusta ja yhdenvertaisuutta koskeva lainsäädäntö, jota hyödynnettiin erityisesti taustoituksessa. Lisäksi ryhmäkohtaisissa kuvauksissa ja korkeakoulupoliittisten toimien vaikuttavuutta arvioitaessa on analyysin kohteena olleen aineiston lisäksi mukana aihetta käsittelevää tutkimus- ja selvityskirjallisuutta.

Asiakirjojen analyysissä keskityttiin seuraaviin kysymyksiin:

- 1) mihin ryhmiin ja teemoihin saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet ensisijaisesti kohdistuvat,
- 2) mitkä ovat niitä toimenpiteitä, joita on korkeakoulupoliitikassa ryhmäkohtaisesti (esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset) otettu käyttöön ja
- 3) millainen vaikuttavuus toimenpiteillä on ollut?

Analyysi kohdistui kansalliselle tasolle, jolloin analyysissä tehdyt huomiot koskevat ensisijaisesti julkisesti rahoitettua korkeakoulutusta. Tasa-arvoa ja saavutettavuutta lähestytään kartoituksessa aineistoon perustuen kuvaamalla vertikaalisesti (esimerkiksi koulutuksen nivelvaiheet) ja horisontaalisesti (esimerkiksi koulutusaloittaiset näkökulmat). Ryhmäkohtaiset kuvaukset eivät kuitenkaan ole täysin yhteneväisiä keskenään, sillä eri ryhmien ja teemojen tilastointia (kuten sukupuolten tasa-arvo ja sosioekonominen tausta) tekevät useat eri tahot. Esimerkiksi toimintarajoitteisia henkilöitä koskevassa aineistossa kansallisen tason tilastotietoa tuottavat muun muassa HEA ja toimintarajoitteisten opiskelijoiden asemaa edistävä järjestö Association for Higher Education Access and Disability AHED. Ryhmäkohtaiset kuvaukset antavat kuitenkin kokonaiskuvan eri ryhmien asemasta

Irlannin korkeakoulutuksessa. Analyysissä identifioidut poliittiset tavoitteet ja toimenpiteet kategorisoidaan yhteenveto-osuudessa Vedungin (1998) politiikkainstrumenttien mukaan normiohjaukseen (kuten lainsäädäntö), talousohjaukseen (kuten rahoitus) ja informaatio-ohjaukseen (kuten strategiat).

8.1 Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset

Irlannin julkisesti rahoitettu korkeakoulujärjestelmä koostuu 24 korkeakoulusta. Julkisesti rahoitetuista korkeakouluista seitsemän edustaa yliopistosektoria (universities) ja 13 teknillistä instituuttia (institutes of technology) (HEA 2020a). Muut korkeakoulut ovat muun muassa opettajankoulutukseen ja taiteisiin suuntautuneita oppilaitoksia (Department of Education and Skills 2020a). Näiden lisäksi Irlannissa toimii lukuisia yksityisiä oppilaitoksia, jotka eivät kuulu kansallisen rahoituksen piiriin, mutta joille on myönnetty oikeus tarjota esimerkiksi erilaisia täydennyskursseja ja myöntää alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja (QQI 2018a). Yksityisten oppilaitosten profiileissa on suurta ala- ja tutkintokohtaista vaihtelua: osa on profiloitunut alakohtaisiin täydennyskursseihin, mutta muutamilla oppilaitoksilla on esimerkiksi tohtorinkoulutusta.

Korkeakoulutuksen osalta irlantilainen tutkintojärjestelmä sisältää ns. short cycle -tutkintoja (advanced certificate, higher certificate), alempia korkeakoulututkintoja²³ (Ordinary Bachelor Degree, Honours Bachelor Degree, Higher Diploma²⁴), ylempiä korkeakoulututkintoja²⁵ (Master Degree, Post-graduate Diploma) ja tohtorintutkintoja²⁶ (Doctoral Degree, Higher Doctorate) (NFQ 2020a). Lisäksi tutkintorakenteessa on joitain alakohtaisia poikkeuksia, kuten lääketieteen ja arkkitehtuurin tutkinnot, jotka kestävät yhtäjaksoisesti viidestä kuuteen vuotta (Eurydice 2018). Lähtökohtaisesti yliopistojen tarjoamat tutkinnot koostuvat ylemmistä ja alemmista korkeakoulututkinnoista sekä tohtorintutkinnoista. Teknilliset oppilaitokset voivat tarjota edellä mainittujen tutkintojen lisäksi myös erilaisia short cycle -muotoisia tutkintoja (advanced certificate, higher certificate), jotka edustavat eurooppalaisessa tutkintojen viitekehityksessä tasoa viisi²⁷ (NFQ 2020a; 2020b).

23 Alemmilla korkeakoulututkinnoilla viitataan tässä yhteydessä Bolognan prosessin 1. syklin mukaisiin tutkintoihin.

24 Tutkintonimikkeet perustuvat Irlannin kansallisessa viitekehityksessä esitettyihin tutkintonimikkeisiin. Esimerkiksi "Higher Diploma" -tutkinto rinnastetaan Irlannin kansallisessa viitekehityksessä Bolognan prosessin 1. syklin mukaisiin tutkintoihin (NFQ 2020).

25 Ylemmillä korkeakoulututkinnoilla viitataan tässä yhteydessä Bolognan prosessin 2. syklin mukaisiin tutkintoihin.

26 Tohtorintutkinnoilla viitataan tässä yhteydessä Bolognan prosessin 3. syklin mukaisiin tutkintoihin.

27 Suomessa eurooppalaisen viitekehityksen taso viisi sisältää muun muassa erikoisammattitutkinnot (OPH 2020).

Korkeakoulutus on opiskelijoille lähtökohtaisesti maksullista. Lukuvuosimaksujen suuruus vaihtelee aloittain, koulutustasoittain sekä sen perusteella tulevatko opiskelijat EU/ETA-maiden ulkopuolelta vai eivät. Esimerkiksi kaikkien alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden on lähtökohtaisesti maksettava lukuvuosittain perittävä 3 000 euron suuruinen opintomaksu (student contribution). Vastaavasti ylemmän korkeakoulututkinnon lukuvuosimaksut vaihtelevat noin 3 000–300 000 välillä. Ylemmän korkeakoulututkinnon lukuvuosimaksuista päättävät korkeakoulut. (European Commission/EACEA/Eurydice 2018.) Erityisesti alempien korkeakoulututkintojen opiskelijat saavat tarveperustaista (need-based) tukea lukuvuosimaksujen kattamiseen joko täysin tai osittain. Opiskelijoiden on mahdollista hakea opintojensa ajalle opintorahaa (public grants) ja julkisesti taattua opintolainaa alemmaa ja ylempää korkeakoulututkintoa varten. Käytännössä suurempi osuus opintolainanottajista opiskelee ylempää korkeakoulututkintoa, jolloin opintorahan merkitys on tärkeämpi alemmaa korkeakoulututkintoa suorittaville. Irlannissa opintoraha on tarve- ja meriittiperustaista²⁸, painottuen kuitenkin tarveperustaisuuteen, jolloin opintorahan myönnössä huomioidaan ennen kaikkea vanhempien tulot. (European Commission/EACEA/Eurydice 2018.)

Keskeisiä kansallisia viranomaistahoja ovat opetuksesta vastaava ministeriö (Department of Education and Skills)²⁹, korkeakoulutuksesta vastaava the Higher Education Authority (HEA), kansallisesta tutkintojen viitekehuksesta ja koulutuksen laadusta vastaava Quality and Qualifications Ireland (QQI), koulutuksen tutkimuskeskus Educational Research Centre (ERC) ja korkeakoulutusta koskevasta hakujärjestelmästä vastaavat Central Application Office (CAO). Koulutuksesta vastaavalla ministeriöllä (Department of Education and Skills) on kokonaisvastuu koulutuspolitiikan toimeenpanosta ja seurannasta. Higher Education Authority (HEA) on lakisääteinen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen suunnittelusta ja kehittämisestä vastaava toimielin. Irlannissa hallinnollisena erityispiirteenä voidaan mainita se, että HEA:lla on erilliset organisatoriset yksiköt saavutettavuuden edistämiseksi: National Office of Equity of Access to Higher Education ja sukupuolten väliselle tasa-arvolle: Centre of Excellence for Gender Equality (HEA 2019b.) HEA allokoi myös kansallisen rahoituksen yliopistoille, teknillisille oppilaitoksille ja useimmille muille korkeakouluille (Department of Education and Skills 2020b).

Muita korkeakoulutuksesta vastaavia viranomaistahoja ovat Quality and Qualifications Ireland (QQI), Educational Research Centre (ERC) ja Central Application Office (CAO). Quality and Qualifications Ireland (QQI) vastaa korkeakoulutuksen laadunvarmistuksesta ja edistää kansallisen tutkintojen viitekehysten toimeenpanoa (QQI 2018b). Educational

²⁸ Meriittiperustaisuudella (merit-based) viitataan tässä yhteydessä hyvään opintomenestykseen (European Commission/EACEA/Eurydice 2018).

²⁹ Ministeriön alaisuudessa toimivat korkeakoulutusta koskevat tahot ovat Higher Education Authority (HEA), Quality and Qualifications Ireland (QQI) ja Educational Research Centre (ERC).

Research Centre (ERC) on koulutukseen keskittynyt tutkimuskeskus, joka toteuttaa itsenäistä tutkimustoimintaa sekä tutkimusta ministeriön ja muiden kansallisten koulutusta koskevien toimielinten tarpeisiin (ERC 2020). Sen tutkimustoiminta kohdistuu enimmäkseen muuhun kuin korkea-asteen koulutukseen. Central Application Office (CAO) ylläpitää korkeakoulutusta koskevaa hakujärjestelmää. Valintapäätökset tehdään kuitenkin korkea-kouluissa (CAO 2020).

Korkeakoulutusta koskeva lainsäädäntö sisältää Irlannissa yliopistolain (Universities Act 1997), teknillisiä instituutteja koskevan lainsäädännön (Institutes of Technology Act 2006) sekä pätevyyksistä ja laadunvarmistuksesta vastaavan Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Act 2012. Sekä yliopistolaki että teknillisiä instituutteja koskeva laki takaavat korkeakouluille muun muassa akateemisen autonomian, jolla viitataan esimerkiksi opetus- ja tutkimushenkilökunnan mahdollisuuteen esittää ja testata työssään ja sen ulkopuolella itsenäisiä väittämiä (Universities Act 1997; Institutes of Technology Act 2006). Irlantilaisten yliopistojen hallinnollista autonomiaa kaventavat muun muassa yliopistojen henkilöstön rekrytointiin liittyvät säädökset. Korkeakouluja koskeva rahoitusmalli edellyttää tietyn prosenttiosuuden allokoimista saavutettavuutta edistäviin toimiin (Pruvot & Estermann 2017, 22).

Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon osalta sekä yliopistolaki että teknillisiä instituutteja koskeva laki korostavat saavutettavuuden edistämistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Esimerkiksi yliopistolaissa todetaan, että mahdollisuuksien tasa-arvo ja saavutettavuus (equality of opportunity and access) ovat osa yliopistojen toimintaa (Universities Act 1997, PART III, Chapter 1). Yliopistolaki edellyttää myös, että yliopistolla on linjaukset (statement of policies) saavutettavuuden ja tasa-arvon edistämiseksi. Saavutettavuuden osalta yliopistojen on erityisesti huomioitava henkilöiden sosioekonominen tausta, toimintarajoitteiset henkilöt sekä henkilöt, jotka ovat merkittävästi aliedustettuna korkeakoulutuksessa. Tasa-arvon osalta linjauksen koskevat ennen kaikkea sukupuolten välistä tasa-arvoa, joka on otettava kaikissa yliopiston toiminnoissa huomioon. (Universities Act 1997, PART III, Chapter VII). Vastaavanlaiset kirjaukset ovat myös teknillisiä instituutteja koskevassa laissa (Institutes of Technology Act 2006).

Korkeakoulutusta koskevan lainsäädännön (Universities Act 1997; Institutes of Technology Act 2006) ohella korkeakoulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista säädetään muun muassa yhdenvertaisuuslaissa (Equal Status Act 2000), ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa säättävässä laissa (Iris Human Rights and Equality Commission Act 2014), työpaikkoja koskevassa tasa-arvolaissa (Employment Equality Act 1998) ja toimintarajoitteisuutta käsittelevässä laissa (Disability Act 2005). Esimerkiksi yhdenvertaisuuslaki (Equal Status Act 2000) kieltää koulutuksessa ja koulutusvalinnoissa tapahtuvan syrjinnän seuraavien lähtökohtien perusteella: sukupuolen, aviosäädyn (marital status), perhestatuksen (family

status), iän, vammaisuuden (disability), seksuaalisen suuntautumisen, etnisyyden (race)³⁰, uskonnon ja kiertolaisuuden³¹ (membership of the traveller community) perusteella (IHREC 2020). Vastaavasti toimintarajoittuneisuutta koskeva laki takaa, että toimintarajoitteisilla henkilöillä on esteetön pääsy esimerkiksi julkisiin rakennuksiin ja heille kohdistettu tiedotus on saavutettavissa (Disability Act 2000).

8.2 Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen

Korkeakoulutukseen opiskelijavalinnat perustuvat lähtökohtaisesti päättötodistuksen (leaving certificate) arvosanoihin. Päättötodistus annetaan toisen asteen (post-primary education) oppilaitoksista valmistuneille, jotka ovat osallistuneet päättökokeeseen (leaving certificate examination) (State Examinations Commission ym. 2016). Opiskelijavalinnoissa huomioidaan tällöin päättötodistuksen kuusi parasta arvosanaa (Citizens Information 2020). Päättötodistuksessa on myös mahdollista saada lisäpisteitä (bonus points) laajan matematiikan suorittamisesta (higher level mathematics) (QQI ym. 2017), jota painotetaan joidenkin korkeakoulujen (esim. Technological University Dublin) opiskelijavalinnoissa (Citizens Information 2020). Opiskelijavalinnoissa on myös alakohtaista vaihtelua. Esimerkiksi lääketieteen opintoihin hakeutuminen edellyttää muun muassa ongelmamatkaisukyvyn osoittamista erillisessä HPAT-Ireland -testissä (The Health Professions Admission Test-Ireland). Yleisesti ottaen oppiainekohtaiset pisterajat vaihtelevat vuosittain riippuen hakijoiden ja koulutuspaikkojen määrästä, mutta osa korkeakouluista ja oppiaineista on asettanut minimipisterajan valituksi tulleille hakijoille. (Citizens Information 2020.)

Irlannin korkeakoulukontekstissa päättötodistukseen perustuvaa opiskelijavalintajärjestelmää on viime vuosina kehitetty muuttamalla päättötodistuksen arvosteluasteikkoa. Vuoden 2017 arvosanoja koskevan uudistuksen jälkeen päättötodistuksen arvostelu perustuu kahdeksantasoiseen arvosteluasteikkoon, kun aiemmin arvosteluasteikko käsitti 14 tasoa. Uudistuksen taustalla on muun muassa tavoitteet tehdä valintamenettelyitä selkeämmäksi vähentämällä opiskelijoiden painetta saavuttaa korkeita arvosanoja, jotka perustuvat verrattain kapeaan skaalaan ja siten vähentää opiskelijoiden satunnaisvalintoja korkeakoulutukseen hakeutumisessa. (McCoy ym. 2018.)

30 Tässä yhteydessä etnisyydellä viitataan englanninkieliseen termiin "race". Etnisyys tulkitaan tässä analyttiseksi lähtökohdaksi, jolla viitataan jonkun tietyn ryhmän kulttuuriseen, historialliseen ja kielelliseen taustaan. Siten rotu (race) sisältyy yhtenä osajoukkona etnisyyteen. (Kivistö & Croll, 2012.)

31 Kiertolaisuudella viitataan tässä yhteydessä Irlannin kansalliseen etniseen ryhmään, jota kutsutaan termeillä "Irish Travellers" tai "Travellers" (ks. esim. ITM: <https://itmtrav.ie/what-is-itm/irish-travellers/>)

Opiskelijavalintojen osalta korkeakoulutuksen saavutettavuuden edistämiseksi on kehitetty erillisiä valintamenettelyväyliä ja tukiohjelmaa, jotka on kohdennettu toimintarajoitteisille henkilöille, ja muille korkeakoulutuksen osalta aliedustetussa asemassa oleville ryhmille. Toimintarajoitteisille alle 23-vuotiaille henkilöille suunnattu vaihtoehtoinen valintamenettely tapahtuu DARE (Disability Access Route to Education) -ohjelman puitteissa. Käytännössä toimintarajoitteisten henkilöiden valintaan oikeuttavat pisterajat ovat ohjelmassa alemmat. DARE-ohjelmaan kuuluu tällä hetkellä 25 korkeakoulua. DARE-ohjelma on kohdennettu erityisesti sellaisille toimintarajoitteisille henkilöille, joiden opintomenestyksestä on haitannut todennettavasti jokin suoritusta rajoittava tekijä, kuten fyysinen toimintarajoite. DARE-ohjelmassa prioriteettina ovat etenkin henkilöt, joilla on fyysisiä ja sensorisia toimintarajoitteita (kuten sokeus tai kuurous), sillä nämä ovat muihin toimintarajoitteisiin henkilöihin verrattuna aliedustetussa asemassa Irlannin korkeakoulutuksessa. (DARE 2020.) Vastaavasti HEAR (Higher Education Access Route) -ohjelma on suunnattu alle 23-vuotiaille henkilöille, joiden toisen asteen opintomenestyksen katsotaan heikentyneen henkilön sosioekonomisesta taustasta johtuen. HEAR-ohjelma mahdollistaa DARE-ohjelman tavoin alennetut valintapisterajat sekä kunkin ohjelmaan osallistuvan korkeakoulun määrittämät muut mahdolliset tukimekanismit. Tällä hetkellä HEAR-ohjelman on implementoinut 23 korkeakoulua. (HEAR 2020.)

DARE- ja HEAR-ohjelmien ohella korkeakouluilla on myös vaihtoehtoisia valintamenettelyitä aikuisopiskelijoille (mature student). Lähtökohtaisesti aikuisopiskelijoilla tarkoitetaan Irlannin korkeakoulukontekstissa henkilöitä, jotka ovat yli 23-vuotiaita. Ikäkriteerin ohella korkeakouluilla on myös muita kriteereitä aikuisopiskelijastatuksen määrittelylle; ikä ei itsestään selvästi oikeuta yli 23-vuotiaita henkilöitä hakeutumaan korkeakoulutukseen aikuisopiskelijastatuksella, vaan aikuisopiskelijastatus tarjoaa vaihtoehtoisen väylän hakeutua korkeakoulutukseen silloin, kun hakijalla on esimerkiksi työn kautta hankittua kokemusta, jota ei huomioida arvosanoihin perustuvassa opiskelijavalinnassa (ks esim. Trinity College Dublin 2020).

8.3 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet Irlannissa

Saavutettavuuden ja tasa-arvon strateginen edistäminen on ollut keskeinen osa irlantilaisista korkeakoulupolitiikkaa jo useamman vuosikymmenen ajan. Esimerkiksi vuonna 2001 lanseeratussa raportissa korkeakoulutuksen saavutettavuuden edistäminen nähtiin keskeiseksi erityisesti toimintarajoitteisten henkilöiden, sosioekonomisesti aliedustetussa asemassa olevien opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden osalta (HEA 2008). Sittemmin korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa koskevia kansallisia strategisia tavoitteita on täsmennetty ja täydennetty. Esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalisen inklusion edistämässä

on korostettu koulutuksen merkitystä (Department of Social Protection 2007). Toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuutta hakeutua korkeakoulutukseen ja opiskella korkeakouluissa on myös haluttu parantaa (Department of Justice and Equality 2017a). Lisäksi kansallisen etnisen vähemmistöryhmän, Irlannin kiertolaisten (Irish travellers), asemaan on kiinnitetty aiempaa enemmän huomioita ja yhtenä keinona onkin nähty opettajankoulutuksen kehittäminen siten, että opettajankoulutus olisi houkutteleva vaihtoehto myös etnisistä vähemmistöryhmistä tuleville henkilöille (Department of Justice and Equality 2017b).

Sukupuolten välinen tasa-arvo on useissa strategioissa läpileikkaava teema (ks. esim. Department of Social Protection 2017; Department of Justice and Equality 2017b), mutta sukupuolten väliselle tasa-arvolle on myös oma kansallinen strategia, jossa korostetaan muun muassa naisten akateemista meritoitumista (HEA 2018c). Korkeakoulutuksessa sukupuolten välistä tasa-arvoa on Irlannissa edistetty esimerkiksi Athena Swan -ohjelman kautta, joka tarjoaa akkreditointiin perustuvan viitekehyksen instituutioiden sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi tehdylle toiminnalle (Scott 2020). Irlannin saavutettavuutta ja tasa-arvoa käsittelevä korkeakoulupolitiikka on myös linkittynyt eurooppalaisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin, kuten Bolognan prosessiin (HEA 2015).

Kansallisia saavutettavuussuunnitelmia

Korkeakoulutuksen saavutettavuutta on kehitetty kansallisesti erityisesti kolmessa saavutettavuussuunnitelmassa (HEA 2004; HEA 2008; HEA 2015), joista ensimmäinen lanseerattiin vuonna 2004 (HEA 2004). Uusimassa saavutettavuussuunnitelmassa, joka on kohdennettu vuosille 2015–2021³², lähtökohtana on viisi päätavoitetta: 1) saavutettavuuden valtavirtaistaminen (mainstream) korkeakouluissa, 2) vaikuttavuusarviointien hyödyntäminen, 3) tietoperustainen päätöksenteko, 4) vaihtoehtoisten valintamenettelyiden kehittäminen ja 5) alueellisen sidosryhmäyhteistyön kehittäminen. Kukin päätavoite sisältää käytännönläheisiä osatavoitteita, osatavoitteille nimetyt vastuutahot ja osatavoitekohtaiset indikaattorit, joiden perusteella tavoitteiden onnistumista voidaan myöhemmin arvioida. (HEA 2015.)

Suunnitelmassa on nimetty myös kuusi kohderyhmää, jotka ovat korkeakoulutuksen osalta aliedustetussa asemassa. Kohderyhmiksi on valittu seuraavat ryhmät: 1) sosio-ekonomisen statuksen osalta aliedustetussa asemassa olevat henkilöt (socio-economic groups that have low participation in higher education) 2) korkeakoulututkintoa vailla olevat aikuisopiskelijat (first-time mature students), 3) toimintarajoitteiset opiskelijat

32 Saavutettavuussuunnitelma kohdennettiin ensin vuosille 2015–2019, mutta vuonna 2018 saavutettavuussuunnitelmaa päätettiin jatkaa vuodelle 2021 (HEA 2018a).

(students with disabilities), 4) osa-aikaiset oppijat (part-time/flexible learners), 5) ammatillisesti profiloituneista oppilaitoksista valmistuneet (further education and training award holders³³) ja 6) irlantilaiset kiertolaiset (Irish Travellers). Jokaiselle kohderyhmälle on suunnitelmassa erikseen asetettu määrälliset kansalliset tavoitteet. Tavoitteet perustuvat pitemmän aikavälin tilastotietoihin ja niiden perusteella johdettuun tulevaan potentiaaliseen kehitystrendiin. Tavoitteiden etenemistä ja vaikuttavuutta seurataan väliarvioinnin ja loppuarvioinnin kautta. Suunnitelmassa huomioidaan myös muut erityistä tukea tarvitsevat ryhmät, kuten yksinhuoltajat ja muut etniset vähemmistöt. HEA edellyttää, että kansalliset saavutettavuutta koskevat ryhmäkohtaiset tavoitteet huomioidaan korkeakoulujen toiminnassa mukauttaen kansalliset tavoitteet osaksi korkeakoulujen omia strategisia lähtökohtia. (HEA 2015.)

Kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa esitettyjen kohderyhmien valinta perustuu laajaan sidosryhmäyhteistyöhön ja konsultaatioon, jossa on huomioitu muun muassa valittujen kohderyhmien määrällinen osuus korkeakoulutuksessa suhteessa valtaväestöön. Kohderyhmiä koskevien tavoitteiden erääksi perusteeksi on mainittu myös se, että ryhmiä koskevat tavoitteet ovat riittävän kunnianhimoisia, mutta kuitenkin täsmällisiä, jolloin tavoitteet on mahdollista saavuttaa ja niiden toteutumista voidaan arvioida. (HEA 2014.)

Saavutettavuus korkeakoulujen valtion rahoituksessa ja tuloksellisuuden arvioinnissa

Saavutettavuus on osa korkeakoulujen valtion rahoitusta, josta kohdennetaan tietty osuus korkeakoulutuksessa aliedustettuina olevien ryhmien saavutettavuutta ja opiskelua tukeviin toimiin. Saavutettavuutta koskevan rahoituksen määrä lasketaan kertoimena (additional weighting), joka lisätään koulutusaloittaiseen ja opiskelijamäärään perustuvaan rahoitukseen³⁴. Rahoituksen allokoinnista korkeakouluille vastaa Higher Education Authority (HEA). (HEA 2020b.)

Rahoituksen ohella koko koulutus- ja tutkimusjärjestelmän toimivuutta ja tehokkuutta koskeva kansallinen ohjausväline on Higher Education System Performance Framework (HESPF), jonka uusimmat prioriteetit ja indikaattorit on asetettu vuosille 2018–2020. HESPF varmistaa korkeakoulujen tilivelvollisuutta ja mahdollistaa selkeiden indikaattoreiden esittämisen kansallisten strategisten tavoitteiden edistämistä tarkasteltaessa. (O’Shea & O’Hara 2019.) HESPF-viitekehysellä on myös yhteys korkeakoulujen valtion rahoitukseen. Rahoituksen suoritusperustaisuutta (performance-based funding) koskeva

33 Ammatillisesti profiloituneista oppilaitoksista saadut pätevyudet (further education and training award holders) viittaavat tässä yhteydessä tutkintoihin, jotka ovat Irlannin kansallisessa viitekehyksessä asteikolla 5–6 (HEA 2008). Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä kyseiset tasot sijoittuvat tasoille 4–5, jotka vastaavat Suomessa toisen asteen tutkintoa (taso 4) tai erikoisammattitutkintoa (taso 5) (OPH 2020).

34 Esimerkiksi luonnontieteessä opiskelevien toimintarajoitteisten henkilöiden kustannuskertoimet ovat 1,7 (alakohtaisesti) sekä 0,33 (saavutettavuudesta) (HEA 2020b).

osuus perustuu korkeakoulujen, korkeakoulutuksesta vastaavan ministeriön ja korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon HEAn keskinäisesti sovittuihin instituutiokohtaisiin strategiatavoitteisiin (HEA 2020b).

Opiskelijakysely

Saavutettavuutta seurataan vuosittain myös opiskelijoille suunnatulla vapaaehtoisella saavutettavuuskyselyllä (Equal Access Survey). Kyselyn tiedot kerätään korkeakoulujen toimesta, mutta tietojen analyysistä vastaa korkeakoulutuksesta vastaava viranomaistaho (Higher Education Author). Kyselyssä selvitetään korkeakouluissa opintonsa aloittavien kokopäiväisten opiskelijoiden sosioekonomista ja etnistä taustaa. Sosioekonomisen taustan osalta kyselyssä huomioidaan isän sosioekonominen tausta (HEA 2018a, 55). Käytännössä kysely kattaa julkisesti rahoitetut korkeakoulut, joitain poikkeuksia lukuun ottamatta. (HEA 2020a.) Kyselyn kautta hankittuja tietoja hyödynnetään kansallisesti poliittisten toimenpiteiden ja strategioiden valmistelussa (HEA 2015), arvioinneissa (HEA 2019a; 2019b; HEA 2018a) ja vuosikatsauksissa (HEA 2018b). Saavutettavuuskyselyn eräs haaste on sen perustuminen vapaaehtoisuuteen, jolloin vuosittaiset vastausprosentit vaihtelevat ja voivat jäädä verrattain pieniksi (HEA 2019b). Tämän johdosta kehitteillä on täsmällisempi, myös maantieteellisen alueen huomioiva malli, jonka odotetaan tulevaisuudessa mahdollistavan kokonaisvaltaisemman lähtökohdan sosioekonomisen taustan huomioimiseen.

Saavutettavuutta tukeva PATH-ohjelma

Kansallisten strategisten saavutettavuutta koskevien tavoitteiden toteuttamiseksi opetuksesta vastaava ministeriö (Department of Education and Skills) lanseerasi vuonna 2017 saavutettavuutta tukevan ohjelman (Programme for Access to Higher Education Fund (PATH), jonka kautta korkeakoulutuksen saavutettavuustoimille on allokoitu lisärahoitusta. PATH-ohjelman kautta tukea suunnataan kolmeen osa-alueeseen: 1) opettajankoulutukseen (houkuttavuuden lisääminen korkeakoulutuksessa olevien aliedustettujen ryhmien keskuudessa, 2) sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien opiskelijoiden ja muiden kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa mainittujen kohderyhmien stipendeihin ja 3) alueellisten yhteistyötahojen ja korkeakoulujen välisen yhteistyön edistämiseen. Kukin alaohjelma on kestoaltaan kolmivuotinen ja niiden myöntökriteerit perustuvat alaohjelman keskeisiin tavoitteisiin. Kansallinen pääasiallinen koordinaatiovastuu PATH-ohjelmasta on korkeakoulutuksesta vastaavalla viranomaistaholla HEA:lla (Higher Education Authority). Korkeakoulut vastaavat alaohjelmien käytännön toteutuksesta ja hallinnosta. (HEA 2020c.)

Esimerkki kansallisesta saavutettavuutta edistävästä kehittämishankkeesta: PATH-ohjelman "Rising Leaders"

Maynoothin yliopiston ohjelma "Rising Leaders" on yksi PATH-ohjelman kautta rahoitetuista kehittämistoimista. Rising Leaders -ohjelma on suunnattu opettajille, jotka edustavat tai ovat edustaneet jotakin saavutettavuussuunnitelmassa kuvattua kohderyhmää, tai jotka opettavat ns. DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools) -kouluissa. DEIS-kouluilla viitataan peruskouluihin, joiden oppilaista vähemmän kuin 30 prosenttia päätyy korkeakoulutukseen. Kaksivuotisen Rising Leaders -ohjelman aikana koulutukseen osallistuvat opettajat vahvistavat johtamistaitojaan ja kehittävät kulttuurisesti responsiivista opetus- ja viestintäosaamista. Ohjelman aikana opettajat myös toimivat mentorina opettajaksi pyrkiville henkilöille ja koostavat erilaisia tiedotusmateriaaleja (kuten videoita) monimuotoisuusosaamisesta (diversity of education). (Department of Education and Skills 2017.)

8.3.1 Alueellinen ulottuvuus

Irlannin saavutettavuutta edistävän korkeakoulupolitiikan yksi keskeinen lähtökohta on, että korkeakoulutus on kaikille mahdollinen maantieteellisestä sijainnista riippumatta (HEA 2015). Koko maan kattava korkeakouluverkosto, joka koostuu yliopistoista (universities) ja teknillisistä instituuteista (institute of technologies), on osaltaan tukenut alueellista yhdenvertaisuutta korkeakoulutukseen hakeutumisessa. Esimerkiksi tarkasteltaessa alueellista saavutettavuutta korkeakoulujen maantieteellisen sijainnin sekä tieverkoston ja asuinalueiden näkökulmasta suurin osa korkeakouluista sijaitsee korkeintaan 50 kilometrin etäisyydellä asuinalueista, jolloin korkeakoulut ovat maantieteellisesti melko kattavasti saavutettavissa, joitain poikkeuksia (lähinnä Irlannin luoteisosia) lukuunottamatta. (Walsh ym. 2015.)

Tarkasteltaessa korkeakoulutukseen osallistuvien ennakoitua osuutta³⁵ maakunnittain (county), on eri maakuntien välillä havaittavissa eroja. Esimerkiksi Sligon maakunnan 18–20-vuotiaista peräti 68 prosentin arvioidaan osallistuvan korkeakoulutukseen, kun Dublinin maakunnan osalta vastaava osuus on 51 prosenttia ja Laoisin maakunnan osalta

³⁵ Kyseessä on kansallinen arvio (ei toteutunut määrä) kyseisen ryhmän korkeakoulutukseen osallistumisesta. Arvioon kerätty tieto on lukuvuodelta 2016–2017 ja siinä on huomioitu ensimmäisen vuoden opiskelijoiden (first year undergraduate new entrance) määrä 18–20-vuotiaiden osalta sekä ryhmän (esim. sosioekonominen tausta) osuus väestöstä 17–19-vuotiaiden ikäluokan mukaan (HEA 2018a).

46 prosenttia³⁶ (HEA 2018a). Korkeakoulujen maantieteellinen sijainti mahdollisimman lähellä opiskelijoiden ja potentiaalisten opiskelijoiden kotia onkin kansallisen arvioinnin mukaan eräs merkittävä opiskelijapaikan valintaan vaikuttava tekijä (HEA 2019b). Tämän johdosta alueellisen ulottuvuuden yhteyttä muihin korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja opiskelupaikan valintaa vaikuttaviin tekijöihin, kuten henkilöiden sosioekonomiseen taustaan, on tarkasteltu vastikään julkaistussa kansallisessa raportissa. Raportissa analysoitiin ensimmäistä kertaa alueellista eriarvoistumista (deprivaatiota) muun muassa opiskelijoiden sosioekonomisen taustan ja asuinpaikan sekä korkeakoulujen maantieteellisen sijainnin näkökulmista lukuvuonna 2017–2018 korkeakouluissa aloittaneiden opiskelijoiden osalta. Analyysissä ilmeni, että maakuntien välisten erojen lisäksi maakuntien ja kaupunkien eri alueiden välillä on merkittäviä eroja. Esimeriksi Dublinia koskevassa postinumeroihin perustuvassa aluekohtaisessa analyysissä Dublin 10 -alue oli selkeästi heikommassa asemassa verrattuna Dublin 6 -alueeseen³⁷ (HEA 2019b). Analyysi on lähtökohtana sosioekonomisen taustaluokittelun kehittämistyössä, joka on tarkoitus huomioida uudessa saavutettavuussuunnitelmassa.

Alueellinen ulottuvuus näyttäytyy korkeakoulupoliittisissa strategioissa ja toimenpiteissä yhtenä taustatekijänä, joka tunnistetaan hyvin ja jota seurataan esimerkiksi maakuntakohtaisesti. Tämän ohella saavutettavuutta edistävän PATH-ohjelman sekä korkeakoulujen ja alueellisten järjestöjen ja muiden sidosryhmien välinen yhteistyö nähdään tärkeäksi (HEA 2015; HEA 2018a). Lisäksi korkeakouluilla voi olla omia aluekohtaisia strategisia ohjelmia, kuten seuraavassa Limerickin yliopiston (University of Limerick) esimerkissä esitetään.

36 Kansallisesti 55 prosentin odotetaan osallistuvan korkeakoulutukseen, kun tilannetta tarkastellaan lukuvuoden 2016–2017 tietojen perusteella (HEA 2018a).

37 Analyysissä tarkastellaan alueellisesti opiskelijoiden sosioekonomisia taustatekijöitä, jota varten on muodostettu deprivaatioindeksi (ns. Derivation Index Score, DIS). Raportissa vähemmän kuin -10 kuvaa selvästi keskimääräistä heikommassa asemassa olevaa tasoa (disadvantaged) ja yli 10 kuvaa selvästi keskimääräistä etuoikeutetussa asemassa olevaa tasoa (affluent). Dublin 10 -alueen osalta deprivaatioindeksi (deprivation index score) oli -14,1 kun Dublin 6 -alueen deprivaatioindeksi oli 15,5 (HEA 2019b). Higher Education Authority:lle (HEA) tehdyn asiantuntijakonsultaation mukaan ns. DIS-indeksi otetaan käyttöön tulevissa saavutettavuussuunnitelmissa korvaamaan vuoden 2021 asti voimassa olevassa saavutettavuussuunnitelmassa käytetyn SEG-luokittelun.

Korkeakoulukohtainen esimerkki aluestrategisesta kehitystyöstä: Access Campus/University of Limerick

Limerickin yliopisto (University of Limerick) on asettanut yhdeksi saavutettavuuden edistämistä koskevaksi strategiseksi prioriteetiksi Limerickin kaupungissa sijaitsevan Limerick City South -aluetta koskevan kehitystyön, jota kutsutaan nimellä "Access Campus" (University of Limerick 2007). Access campus tarjoaa erilaista oppimista tukevia laitteita (kuten tietokoneita) alueen väestölle, mutta se on myös laajempi alueellisen yhteistyön keskus, joka järjestää esimerkiksi lisäkurseja toisen asteen päättötodistuksen (leaving certificate) saamiseksi. (University of Limerick 2020.)

8.3.2 Sosiaalinen tausta

Irlannin korkeakoulupolitiikassa sosiaalisella taustalla viitataan henkilön tai henkilön vanhempien koulutus- ja ammattitaustaan sekä tulotasoon (HEA 2015). Jälkimmäinen huomioidaan esimerkiksi kansallisen opintorahan (Student Universal Support Ireland, SUSI) myöntämisperusteissa (SUSI 2020). Korkeakoulupoliittisissa linjauksissa (HEA 2015; HEA 2007) sosioekonomisen taustan (socio-economic group, SEG) lähtökohtana on ammatti- ja koulutusperustainen kategoria, jonka perusteella koko väestö on luokiteltu seuraavasti: 1) työnantajat ja johtajat (employers and managers), 2) erikoisasiantuntijat (higher professional, esim. lääkärit), 3) asiantuntijat (lower professional, esim. sairaanhoitajat), 4) alemmat toimihenkilöt (non-manual workers, esim. myyntiassistentit), 5) palvelualan työntekijät (manual skilled workers, esim. kokit), 6) suorittavaa työtä tekevät ammattilaiset (semi-skilled workers, esim. postinkantajat), 7) muut suorittavaa työtä tekevät (unskilled workers, esim. siivoojat), 8) yrittäjät (own account workers), 9) maanviljelijät (farmers) ja 10) maataloustyöntekijät (agri-cultural workers) (Central Statistics Office 2016; Breen 2020). SEG-kategoriaa hyödynnetään yhteiskunta- ja koulutuspoliittisissa tarkasteluissa ja tilastoissa; huomio ei siten ole suoraan vanhempien koulutustasossa, vaan sosioekonomista taustaa kuvaavassa tilastollisessa tarkastelussa tunnistetaan erilaisia ammatillisesti muodostuneita positioita (HEA 2015).

Vuosille 2015–2019 kohdennetussa kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa sosioekonomisen taustan osalta kohderyhmiksi valittiin alempia toimihenkilöitä koskeva ryhmä (non-manual worker group) ja suorittavaa työtä tekevien ryhmät (semi/unskilled manual worker group), joiden osuutta haluttiin korkeakoulutuksessa kasvattaa. Esimerkiksi alempia toimihenkilöitä koskevan ryhmän (non-manual worker group) korkeakoulutukseen osallistumisen tavoitteeksi asetettiin, että 18–20-vuotiaista 30 prosenttia

osallistuu korkeakoulutukseen vuoteen 2019 mennessä, kun arvio korkeakoulutukseen osallistumisesta kyseisen ryhmän osalta vuonna 2015 oli 23 prosenttia³⁸ (ks. taulukko 1). Vastaavasti suorittavaa työtä tekevien ryhmien osalta (semi/unskilled manual worker group)³⁹ tavoitteeksi asetettiin, että 18–20-vuotiaista 35 prosenttia osallistuu korkeakoulutukseen vuoteen 2019 mennessä, kun arvio korkeakoulutukseen osallistumisesta vuonna 2015 oli 26 prosenttia. Suunnitelmassa esitettyjä tavoitteita tarkasteltiin väliarvioinnissa vuonna 2018 ja kuten taulukossa 1 on esitetty, väliarvion perusteella positiivista kehitystä oli sosioekonomisten kohderyhmien osalta tapahtunut, minkä perusteella asetettiin uudet vuotta 2021 koskevat kansalliset tavoitteet. Koko väestöä koskevissa koulutustavoitteissa vuonna 2015 toteutetun arvion mukaan 18–20-vuotiaista 52 prosenttia päätyy korkeakoulutukseen. (HEA 2015.) Koko väestön tavoitteeksi on asetettu aiemmin, että vuoteen 2020 mennessä 72 prosenttia osallistuu korkeakoulutukseen (Expert Group on Future Skills Needs 2007). Suunnitelmassa korkeakoulutus ymmärretään laajasti eikä tavoitteissa eritellä tutkintotasoa, koulutusohjelmia tai korkeakoulusektoria (HEA 2015).

Taulukko 1. Arviot ja tavoitteet korkeakoulutukseen osallistumisesta (HEA 2015, HEA 2018)

Sosioekonominen ryhmä	Arvio osallistumisesta (%)	Arvio osallistumisesta 2018 (%)	Tavoite osallistumisesta vuoteen 2019 mennessä (%)	Tavoite osallistumisesta vuoteen 2021 mennessä (%)
Alemmat toimihenkilöt (non-manual worker group)	23	27	30	32
Suorittavaa työtä tekevien ryhmät (semi/unskilled manual worker group)	26	36	35	40

38 Kyseessä on kansallinen arvio (ei toteutunut määrä) kyseisen ryhmän korkeakoulutukseen osallistumisesta. Arvioon kerätty tieto on vuodelta 2011 ja siinä on huomioitu ensimmäisen vuoden opiskelijoiden (first year undergraduate new entrance) määrä 18-20-vuotiaiden osalta sekä ryhmän (esim. sosioekonominen tausta) osuus väestöstä 17–19-vuotiaiden ikäluokan mukaan (HEA 2015, 42). Arviota käytetään kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa tavoitteiden tarkastelun lähtökohtana (HEA 2015).

39 Kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa vuosille 2015–2019 semi skilled workers group ja unskilled workers group kuvataan yhtenä ryhmänä, vaikka ryhmät on suunnitelman taustatilastoissa kuvattu erillisinä ryhminä (HEA 2015). Siten erilaiset määrälliset tavoitteet ja tilastot kuvaavat kehitystrendejä eivätkä suoraan ole verrannollisia keskenään.

Valittujen sosioekonomisten kohderyhmien (alemmat toimihenkilöt, suorittavaa työtä tekevien ryhmät) osuudet korkeakoulutuksessa ovat pitemmällä aikavälillä olleet suhteessa alhaisempia verrattuna henkilöihin, jotka edustavat sosioekonomiselta taustaltaan esimerkiksi työnantajia ja johtajia (employers and managers) (ks. taulukko 2). Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 ryhmän työnantajat ja johtajat (employers and managers) osuus kaikista yliopisto-opiskelijoista oli 19 prosenttia edustaen siten suurinta sosieconomista ryhmää sekä yliopistoissa (universities) että teknillisissä instituuteissa (institutes of technology) aloittaneista uusista opiskelijoista. Verrattain merkittävä ryhmä uusista yliopistoissa aloittavista opiskelijoista oli myös sosieconomiselta taustaltaan ryhmästä erikoisiantuntijat (higher professional). Vastaavasti ryhmään alemmat toimihenkilöt (non-manual worker group) kuuluvia uusia opiskelijoita aloitti lukuvuonna 2017/18 yliopistoissa 11 prosenttia, ryhmään palvelualan työntekijät (manual skilled) kuuluvia kahdeksan prosenttia ja ryhmään suorittavaa työtä tekevät (semi-skilled) lukeutuvia vajaat viisi prosenttia.

Kuten taulukosta 2 ilmenee, kyseisten sosioekonomisten ryhmien edustettavuudessa yliopistoissa (universities) ja teknillisissä oppilaitoksissa (institutes of technology) on jossain määrin eroa: tyypillisesti sosieconomiselta taustaltaan työnantajat ja johtajat (employers and managers) sekä erikoisiantuntijat (higher professional) päätyvät opiskelemaan yliopistoihin, verrattuna esimerkiksi henkilöihin, jotka kuuluvat ryhmään palvelualan työntekijät (manual skilled) ja suorittavaa työtä tekevät (semi-skilled). Näistä ryhmistä (manual skilled, semi-skilled) hakeudutaan todennäköisemmin teknillisiin oppilaitoksiin. Vastavia huomioita on esitetty myös kansallisessa alueellisia lähtökohtia (kuten opiskelijoiden asuinalueita) ja sosiaalisia tekijöitä (kuten opiskelijoiden sosieconomista taustaa) tarkastelevassa analyysissä (HEA 2019b).

Taulukko 2. Korkeakouluissa aloittaneet uudet opiskelijat sosieconomisen taustan ja korkeakoulusektorin mukaan lukuvuonna 2017/18⁴⁰

Sosieconominen tausta	Yliopistot (universities)	Teknilliset oppilaitokset (institutes of technology)
Työnantajat ja johtajat (employers and managers)	19,0 %	15,2 %
Erikoisasiantuntijat (higher professional)	14,5 %	6,7 %
Alemmat toimihenkilöt (non-manual)	10,6 %	11,0 %
Palvelualan työntekijät (manual-skilled)	8,1 %	13,2 %
Suorittavaa työtä tekevät (semi-skilled)	4,5 %	7,3 %

Sosioekonomisen taustan perusteella aliedustetuista ryhmistä tulevien henkilöiden hakeutumista korkeakoulutukseen on viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa toimitissa tuettu erityisesti kansallisen saavutettavuutta edistävien ohjelmien, kuten korkeakoulujen hankkeita rahoittavan PATH-ohjelman ja alle 23-vuotaiden henkilöiden vaihtoehtoista valintamenettelyä tukevan HEAR-ohjelman kautta. Valmistelussa on myös kansallinen opiskelijoiden sosioekonomista taustaa tarkasteleva analyysi, jonka tarkoituksena on toimia tulevaisuudessa korkeakouluja koskevan saavutettavuudelle suunnatun kansallisen rahoituksen lähtökohtana (HEA 2020d). Korkeakouluilla voi myös olla instituutiokohtaisia strategisia painotuksia ja tukipalveluita, jotka tukevat sosioekonomisen taustan osalta aliedustetussa asemassa olevien henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista ja korkeakouluissa opiskelemista. Eräs esimerkki tästä on seuraavaksi esittelyssä oleva National University of Ireland Galway:n "Access Course".

⁴⁰ Taulukon tiedot perustuvat kansalliseen saavutettavuuskyselyyn, johon vastaaminen on vapaaehtoista. Lukuvuonna 2017/18 vastausprosentti sosioekonomista taustaa koskevaan osioon oli yliopistoissa 76 %, ja teknillisissä oppilaitoksissa 57 % (HEA 2018b). Taulukossa on kaksi isointa sosioekonomista ryhmää (employers and managers, higher professional) sekä kansallisen saavutettavuussuunnitelman kohderyhmät (non-manual worker group, semi-manual worker group, unskilled manual worker group).

Korkeakoulukohtainen esimerkki korkeakoulukelpoisuuden saavuttamiseen tähtäävästä Access Course -kokonaisuudesta

National University of Ireland Galway:n järjestämä "Access Course" -kokonaisuus on suunnattu koulupudokkaille (school leavers), joiden aiempaan koulumenestykseen on vaikuttanut sosieekonominen tausta tai jokin muu vastaava tekijä (esim. sairaus). Access course -kokonaisuus kestää noin 20 viikkoa ja sen voi suorittaa joko täysipäiväisenä opiskeluna tai osa-aikaisesti. Access course koostuu akateemista opiskelua tukevista kursseista (esim. akateemista kirjoittamista tukevista kursseista) sekä tieteenalakohtaisista opinnoista. Jälkimmäisessä opiskelija voi tehdä omaa kiinnostusta tukevia valintoja. Access course:n suorittaneet henkilöt saavat kokonaisuudesta todistuksen (Diploma in Foundation Studies), joka oikeuttaa hakemaan suoraan korkeakouluihin. (National University of Ireland Galway 2020.)

8.3.3 Aikuisopiskelijat

Aikuisten vähäinen osallistuminen korkeakoulutukseen ja aikuisopiskelijoiden aseman parantaminen ovat olleet eräitä keskeisiä saavutettavuuspoliittisia prioriteetteja Irlannin korkeakoulutuksessa (HEA 2008; HEA 2015). Tämän johdosta aikuisopiskelijoita (mature student) käsitellään Irlantia koskevassa osiossa omana alalukunaan. Aikuisopiskelijoiden osuuden lisääminen tukee myös kansallisen osaamispääoman kehittämistavoitteita ja sillä on yhteys elinikäistä oppimista koskeviin strategisiin tavoitteisiin (Department of Education and Skills 2016). Aikuisopiskelijat ovatkin yksi kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa mainittu kohderyhmä (target group). Tässä yhteydessä aikuisopiskelijoilla viitataan yli 23-vuotiaisiin henkilöihin, joilla ei ole aiempaa korkeakoulututkintoa, mutta jotka potentiaalisesti hakeutuvat opiskelemaan korkeakoulutukseen. (HEA 2015.)

Saavutettavuussuunnitelmassa aikuisopiskelijoiden määrää halutaan kasvattaa sekä päätoimisena (full-time) opiskeluna että sivutoimisena (part-time) opiskeluna. Päätoimiselle opiskelulle esitetty aikuisopiskelijoita koskeva tavoite on, että vuoteen 2021 mennessä 16 prosenttia uusista opiskelijoista on aikuisopiskelijoita. Lukuvuonna 2016–2017 päätoimisten aikuisopiskelijoiden osuus oli 9 prosenttia. Sivutoimisena opiskelevien aikuisopiskelijoiden osuutta halutaan kasvattaa 24 prosenttiin vuoteen 2021 mennessä, kun se lukuvuonna 2016–2017 oli 16 prosenttia. Kaiken kaikkiaan aikuisopiskelijoiden määrä on hie- man laskenut viimeisten vuosien aikana. Esimerkiksi lukuvuonna 2012–2013 aikuisopiskelijoiden osuus uusista päätoimisista opiskelijoista oli 13 prosenttia ja uusista sivutoimisista opiskelijoista 19 prosenttia. (HEA 2018a.)

Aikuisopiskelijat ovat taustaltaan moninainen opiskelijaryhmä, josta kuitenkin huomattava osa opiskelee sosiaali- ja terveysalalla. Esimerkiksi lukuvuonna 2016–2017 uusista yliopistoissa opiskelevista täysipäiväisistä aikuisopiskelijoista 39 prosenttia opiskeli terveydenhoito- ja hyvinvointialalla (health and welfare), ja uusista teknillisissä instituuteissa opiskelevista täysipäiväistä opiskelijoista 23 prosenttia oli valinnut terveydenhoito- ja hyvinvointialaan kuuluvan koulutusohjelman⁴¹. Lukuvuonna 2016–2017 aloittaneista uusista täysipäiväistä aikuisopiskelijoista 52 prosenttia oli miehiä ja 48 prosenttia naisia⁴². Osa-aikaisista aikuisopiskelijoista miehiä oli 54 prosenttia ja naisia 46 prosenttia. (HEA 2017.)

Korkeakoulujen toiminnassa aikuisopiskelijat on huomioitu monin tavoin. Aikuisopiskelijoille on suunnattu omia tukipalveluita (esim. mature student office), ja osa korkeakouluista järjestää aikuisopiskelijoille suunnattuja kursseja (access courses), joiden tavoitteena on kehittää akateemisia opiskelunvalmiuksia (NUI Galway 2020). Aikuisopiskelijat on huomioitu myös omana ryhmänään korkeakouluvalinnoissa, ja korkeakoulut ovat kehittäneet aikuisopiskelijoiden osaamisen huomioivia vaihtoehtoisia valintamenettelyitä, kuten seuraavassa esimerkissä ilmenee.

Korkeakoulukohtainen esimerkki aikuisopiskelijoille suunnatusta vaihtoehtoisesta valintamenettelystä

Trinity College Dublin huomioi aikuisopiskelijoita koskevassa valintamenettelyssään aiemman työkokemuksen ja vapaaehtoistyön sekä järjestää oppiainekohtaisia haastatteluita. Aikuisopiskelijastatuksella opiskelijapaikkaa hakevien henkilöiden on täytettävä sekä kansallinen Central Application Office:n kautta laadittava hakulomake että erillinen Trinity Mature Student Supplementary -hakemus. Hakuvaiheessa ja opintojen aikana aikuisopiskelijat saavat neuvontaa aikuisopiskelijoille kohdennetun tukipalvelun Mature Student Office:n kautta. (Trinity College Dublin 2020.)

41 Muista uusista yliopistoissa aloittavista ns. undergraduate-tason opiskelijoista 11 % aloitti lukuvuonna 2016–2017 opiskelun terveydenhoito- ja hyvinvointialalla. Vastaava osuus teknillisessä instituutissa oli 14 %. (HEA 2017.)

42 Lukuvuonna 2016–2017 kaikkien uusien täysipäiväisten undergraduate-tason opiskelijoista 52 % oli naisia ja 49 % miehiä (HEA 2017).

8.3.4 Sukupuolten tasa-arvo

Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa kohdistuu Irlannissa erityisesti naisten ja miesten yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin hakeutua korkeakoulutukseen, opiskella erilaisissa koulutusohjelmissa ja edetä uralla (Department of Business, Enterprise and Innovation 2015). Sukupuolten tasa-arvon edistäminen nähdään tärkeäksi sekä sosiaalisesta että taloudellisesta näkökulmasta. Korkeakoulutuksen katsotaan edustavan yhteiskunnan muutosvoimaa, joka tuottaa uravalintoja ohjaavia roolimalleja. Kansallisen osaamispääoman maksimoimiseksi korkeakoulujen on pystyttävä rekrytoimaan parhaat osaajat ja olemaan kansainvälisesti vetovoimainen opiskelu- ja työpaikka kaikille. (HEA 2016.)

Lainsäädäntö

Irlannin korkeakouluilla on lakisääteinen velvollisuus varmistaa tasa-arvon toteutuminen sekä opiskelijoiden että henkilökunnan osalta (ks. esim. Equality Act 2004; Irish Human Rights and Equality Commission Act 2014). Sukupuolten välinen tasa-arvo mainitaan myös korkeakouluja koskevassa lainsäädännössä. Yliopistoissa laki velvoittaa ”edistämään opiskelijoiden ja työntekijöiden sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia”⁴³ (Universities Act 1997). Teknillisissä oppilaitoksissa laki velvoittaa huomioimaan toiminnassaan ”opiskelijoiden ja henkilökunnan osalta sukupuolten tasa-arvon saavuttamisen ja tasa-arvoiset mahdollisuudet”⁴⁴ (Institutes of Technology Act 2006). Korkeakouluja edellytetään myös kehittämään sukupuolten välistä tasa-arvoa edistäviä toimintatapojaan (HEA 2016).

Tilastollisesti tarkasteltuna sukupuolten tasa-arvon toteutuminen korkeakoulutuksessa vaihtelee. Esimerkiksi tarkasteltaessa uusien opiskelijoiden sukupuolijakaumaa alempien korkeakoulututkintojen osalta voidaan todeta, että miehet ja naiset tulevat valituiksi korkeakouluihin melko yhdenvertaisesti, joskin naisopiskelijoiden osuus on hiljattain ohittanut miesopiskelijoiden osuuden. Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 niin sanotuissa undergraduate-ohjelmissa aloittavista uusista opiskelijoista 52 prosenttia oli naisia ja 48 prosenttia miehiä, kun lukuvuonna 2012/13 uusista opiskelijoista 51 prosenttia oli miehiä ja 49 prosenttia naisia. Tässä yhteydessä undergraduate-ohjelmat viittaavat sekä lyhytohjelmiin (esim. higher certificate) tai alempiin korkeakoulututkintoihin tähtääviin ohjelmiin (esim. ordinary degree ja honours bachelor’s degree) edustaen siten Irlannin kansallisessa tutkintojen ja muun osaamisen viitekehysessä tasoja 6–8, joka on verrattavissa EQF (European Qualification Framework) tasoille 5–6 (HEA 2018b).

43 Alkuperäinen lainaus: ”to promote gender balance and equality of opportunity among students and employees of the university” (The Universities Act 1997).

44 Alkuperäinen lainaus: ”in performing its functions a governing body, or, where appropriate, a committee shall... have regard to the attainment of gender balance and equality of opportunity among the students and staff of the college” (Institutes of Technology Act 2006).

Naisopiskelijoiden osuus kasvaa kuitenkin jatkokoulutuksessa eli ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävissä koulutusohjelmissa ja tohtorikoulutuksessa (ns. postgraduate ohjelmat)⁴⁵. Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 naisopiskelijoiden osuus jatkokoulutuksessa (postgraduate-ohjelmissa) oli 57 prosenttia ja vastaavasti miesopiskelijoiden osuus 43 prosenttia⁴⁶ (HEA 2018b). Sukupuolten väliset alakohtaiset eroavaisuudet ovat myös huomattavia. Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 aloittaneista uusista opiskelijoista terveys- ja hyvinvointialalla (health and welfare) peräti 80 prosenttia oli naisia, kun miesopiskelijoiden osuus oli 20 prosenttia. Vastaavasti lukuvuonna 2017/18 insinööri- ja tekniikan alalla (engineering, manufacturing and construction) uusista opiskelijoista 82 prosenttia oli miehiä ja 18 prosenttia naisia. (HEA 2018d.) Sukupuolittuneita alavalintoja koskeva trendi on pysynyt samankaltaisena viimeisten vuosien aikana. Esimerkiksi lukuvuonna 2012/13 terveys- ja hyvinvointialalla (health and welfare) aloittavista uusista opiskelijoista 76 prosenttia oli naisia ja 24 prosenttia miehiä. Vastaavasti insinööri- ja tekniikan alan (engineering, manufacturing and construction) uusista opiskelijoista 85 prosenttia oli miehiä ja 15 prosenttia naisia (HEA 2013).

Tasa-arvosuunnitelma

Viimeaikaisista poliittisista sukupuolten tasa-arvoon tähtäävistä toimenpiteistä keskeisin on vuonna 2018 julkistettu tasa-arvosuunnitelma vuosille 2018–2020 (HEA 2018c), joka perustuu sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevaan kansalliseen selvitykseen (HEA 2016). Selvitys nosti esille erityisesti sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisen korkeakoulujen työntekijöiden rekrytoinneissa ja tyouralla meritoitumisessa. Esimerkiksi yliopistoissa naisprofessoreiden osuus vuosina 2013–2015 oli 19 prosenttia, kun miesprofessoreita oli kyseisenä ajanjaksona 81 prosenttia⁴⁷ (HEA 2016). Työntekijöiden rekrytointiin liittyvät lähtökohdat ovatkin eräs keskeinen osa kansallista tasa-arvosuunnitelmaa, jonka visiona on, että Irlannin korkeakoulut ovat sukupuolten välisen tasa-arvon globaali mallimaa vuoteen 2026 mennessä (HEA 2018c).

Tasa-arvosuunnitelmassa esitetään sukupuolten väliselle tasa-arvolle yksityiskohtaisia toimenpiteitä, jotka koskevat muun muassa korkeakoulujen rekrytointikäytänteitä, korkeakoulujen strategista kehittämistyötä, korkeakoulujen organisaatiokulttuuria ja johtamista. Esimerkiksi rekrytointikäytänteiden osalta suunnitelmassa esitetään, että korkeakoulut arvioivat nykyiset työntekijöitä koskevat rekrytointi-, valinta- ja meritoitumiskäytänteet sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta. Kansallisessa tasa-arvosuunnitelmassa

45 Kansallisessa tilastotarkastelussa ns. postgraduate ohjelmat (ylemmät korkeakoulututkinnot sekä tohtorikoulutus) edustavat sukupuolten välisen tasa-arvon osalta yhtä kategoriaa (HEA 2018b).

46 Verrokkivuonna 2012/13 uusista jatko-opiskelijoista (postgraduate students) 53 % oli naisopiskelijoita ja 47 % miesopiskelijoita (HEA 2018b).

47 Luvut perustuvat selvityksessä laskettuun keskiarvoon vuosilta 2013–2016 (HEA 2016 31).

todetaan, että korkeakoulujen on valmistettava tasa-arvosuunnitelma, joka sisältää lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin tasa-arvon edistämistä koskevat tavoitteet. Korkeakoulu-kohtaisten tasa-arvosuunnitelmien vuosittaisesta edistymisestä on raportoitava korkeakoulutuksesta vastaavalle viranomaistaholle HEA:lle. (HEA 2018c.)

Kansallisessa tasa-arvosuunnitelmassa esitetään myös, että sukupuolten tasa-arvon kehittäminen huomioidaan korkeakouluille suunnatussa kansallisessa rahoituksessa sekä valtion rahoituksen (strategiset tavoitteet) että innovatiivisia tasa-arvoa edistäviä avauksia tukevan hankerahoituksen (Gender Equality Enhancement Funding⁴⁸) kautta (HEA 2018c). Tasa-arvosuunnitelmassa korostetaan Yhdistyneessä Kuningaskunnassa kehitetyn tasa-arvotoiminnan akkreditointiin perustuvan Athena SWAN -ohjelman käyttämistä yhtenä keskeisenä kehittämistyökaluna (HEA 2018c). Athena SWAN -ohjelman tavoitteena on edistää korkeakoulujen tasa-arvotyötä ja se on ollut Irlannissa käytössä vuodesta 2015 lähtien. Irlannissa Athena SWAN -ohjelman koordinaatiosta vastaa Higher Education Author (HEA) (HEA 2019c). Athena SWAN -ohjelman kautta tasa-arvotoiminnan akkreditointia hakevat korkeakoulut sitoutuvat kymmeneen tasa-arvoa edistävään periaatteeseen, joissa korostetaan muun muassa naisten urakehityksen tukemista, korkeakoulun johdon sitoutumista tasa-arvotyöhön ja torjumaan transsukupuolisten henkilöiden syrjintää (Advance HE 2015). Akkreditoinnin perusteella organisaatiolle myönnetään joko pronssinen, hopeinen tai kultainen tasa-arvostatus. Tällä hetkellä yhteensä 12 irlantilaiselle korkeakoululle on myönnetty pronssinen Athena SWAN -status (HEA 2019c), joka on uusittava kolmen vuoden jälkeen sen myöntämisestä (HEA 2019d). Osalle korkeakouluista on myönnetty myös tiedekuntakohtaisia Athena SWAN -statuksia. Esimerkiksi University of Limerickin osalta peräti yhdeksälle tiedekunnalle on myönnetty pronssinen Athena SWAN -status (HEA 2019d). Athena SWAN -akkreditointi on vaikuttanut korkeakoulujen tasa-arvotyöhön monin tavoin, kuten seuraavassa korkeakoulukohtaisessa esimerkissä esitetään.

48 Gender Equality Enhancement Funding -haku oli avoinna korkeakouluille heinäkuuhun 2020 saakka, päätökset tehtäneen vuoden 2020 loppuun mennessä, ks. esim. <https://hea.ie/funding-calls/2020-funding-calls/>

Athena SWAN korkeakoulukohtaisena toimintona: tapausesimerkkinä University College Dublin

University College Dublinille (UCD) myönnettiin instituutiokohtainen Athena SWAN -pronsistatus vuonna 2017, minkä jälkeen UCD:n yhdeksälle tiedekunnalle on myönnetty vastaava status. Tasa-arvotyö perustuu UCD:ssä strategiaan lähtökohtiin; moninaisuus (diversity) nähdään yhdeksi korkeakoulun perusarvoksi, jota sukupuolten tasa-arvoa käsittelevä toimintasuunnitelma tukee. UCD:ssä johto on sitoutunut tasa-arvotyöhön ja siitä vastaa tasa-arvosta, moninaisuudesta ja inklusiosta (Equality, Diversity and Inclusion, EDI) vastuussa oleva vararehtori. Korkeakoulussa toimii myös EDI-ryhmä, joka raportoi tasa-arvotyöstä korkeakoulun johdolle. Yhtenä konkreettisenä sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävänä toimenpiteenä korkeakoulu on asettanut komiteoilleen sukupuolikiintiöt: kaikissa päätöksentekokelemissä (decision making committees) vähintään 40 prosenttia edustajista on oltava naisia ja vähintään 40 prosenttia miehiä. Eräs uusimmista tasa-arvoa edistävästä toimista on tasa-arvon vaikutusta mittaavan prosessin (Equality Impact Assessment Tool, EIAT) pilotointi. EIAT mahdollistaa erilaisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymysten arvioinnin ja arviointiin perustuvan kehitystyön. Arvioinnissa hyödynnetään konsultaatiota ja arviointiin sisällytetään myös toimenpiteiden jatkoseuranta. EIAT:n tarkoitus on varmistaa, että tasa-arvoa ja moninaisuutta kehitetään osallistavasti ja läpinäkyvästi. UCD:lla on myös oma www-sivustonsa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustoiminnalle, johon on koottu strategia- ja tilastotiedon ohella myös tietoa erilaisista korkeakoulun sisällä toimivista verkostoista, kuten seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen omasta ryhmästä (LGBTI Sub-Group). (UCD 2020.)

8.3.5 Toimintarajoitteiset henkilöt

Korkeakoulutuksessa toimintarajoitteiset henkilöt muodostavat moninaisen ryhmän, jolla on opiskeluun ja opiskelijaksi hakeutumiseen heikentävästi vaikuttavia taustatekijöitä, kuten kuulovammaisuus, näkövammaisuus, oppimisvaikeudet tai krooniset sairaudet (HEA 2017; AHEAD 2019). Toimintarajoitteiset henkilöt (student with disabilities) ovat olleet erityisenä huomion kohteena korkeakoulutuksen saavutettavuutta käsittelevässä korkeakoulupolitiikassa jo useamman vuoden ajan (HEA 2008; HEA 2015; HEA 2018a). Esimerkiksi vuonna 2008 julkaistussa saavutettavuussuunnitelmassa (vuosille 2008–2015) toimintarajoitteisten henkilöiden todetaan olleen jo pitkään korkeakoulutuksessa aliedustettu

ryhmä, jonka asemaan ovat vaikuttaneet muun muassa opiskelua tukevien toimien puuttuminen koko koulutusjärjestelmässä (HEA 2008).

Saavutettavuussuunnitelma

Vuonna 2015 julkaistussa ja vielä voimassa olevassa saavutettavuussuunnitelmassa toimintarajoitteiset henkilöt on nimetty yhdeksi kansalliseksi kohderyhmäksi (target group), jonka määrää korkeakoulutuksessa halutaan lisätä. Kansallisena tavoitteena on, että toimintarajoitteisten henkilöiden osuus uusista opiskelijoista on vuoteen 2021 mennessä 12 prosenttia, kun se lukuvuonna 2016–2017 oli 10 prosenttia. Arvioitu osuus perustuu ensimmäisen vuoden opiskelijoille lähetettävään saavutettavuuskyselyyn (equal access survey), johon vastaaminen on vapaaehtoista (HEA 2018a). Tämän johdosta esitetyt prosenttiosuudet ovat suuntaa antavia. Määrälliset tavoitteita on asetettu myös erikseen niille, joilla on fyysisiä rajoitteita (students with physical/mobility disability), kuulovammaisille (students who are deaf/hard of hearing) ja näkövammaisille (students who are blind/have a visual impairment). Esimerkiksi kuulovammaisten uusien opiskelijoiden osalta tavoite on, että vuonna 2021 kaikkiaan 767 aloittaa opintonsa korkeakoulussa, kun uusien kuulovammaisten opiskelijoiden määrä lukuvuonna 2016–2017 oli 667⁴⁹. Vertailuna olevana lukuvuotena (2016–2017) toimintarajoitteisten henkilöiden osuus korkeakouluopiskelijoiden kokonaismäärästä oli alemmissa korkeakoulututkinnoissa ja lyhytohjelmassa (ns. undergraduate-taso) 5,7 prosenttia ja ylemmissä korkeakouluohjelmissä sekä tohtorikoulutuksessa (post-graduate-taso) 2,5 prosenttia (AHEAD 2017). Vastaavat luvut uusimmassa toimintarajoitteisia opiskelijoita koskevassa vuositarkastelussa (lukuvuosi 2018–2019) ovat 6,2 prosenttia ja 2,5 prosenttia (AHEAD 2019). Luvut perustuvat toimintarajoitteisten opiskelijoiden saavutettavuuspalveluiden (access office) tekemän rekisteröitymisen määrään. Tilastot koostaa vuosittain toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa edistävä järjestö (AHED) ja tietojen toimittamiseen osallistuu yhteensä 27 korkeakoulua. Siten luvut ovat suuntaa antavia, eivätkä kata niitä toimintarajoitteisia henkilöitä, jotka eivät rekisteröidy saavutettavuuspalveluihin. (AHED 2019.)

Inklusio strategiana

Saavutettavuutta koskevat kansalliset tavoitteet tukevat myös muita kansallisessa yhdenvertaisuuspolitiikassa esitettyjä toimintarajoitteisia henkilöitä koskevia tavoitteita. Esimerkiksi toimintarajoitteisia henkilöitä koskevassa kansallisessa inklusiota korostavassa

49 Muiden saavutettavuussuunnitelmassa mainittujen ryhmien osalta vuotta 2021 koskevat tavoitemäärät ovat seuraavat: henkilöt, joilla on fyysisiä rajoitteita (students with physical/mobility disability) 767 (lukumäärä lukuvuonna 2016–2017 oli 667), kuulovammaiset (students who are deaf/hard of hearing) 352 (lukumäärä lukuvuonna 2016–2017 oli 306). Tiedot on esitetty voimassa olevassa kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa ja ne perustuvat toimintarajoitteisille opiskelijoille myönnettävän apurahan (Fund for Students with Disabilities) saajien lukumäärään (HEA 2018a).

strategiassa (vuosille 2017–2021) toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa korkeakoulutuksessa halutaan edistää muun muassa tarjoamalla opetushenkilökunnalle täydennyskoulutusta, tukemalla oppilaitosten hyvinvointistrategisia toimia, joissa keskiössä ovat esimerkiksi mielenterveysongelmista kärsivät nuoret, sekä valmistelemalla uusien koulurakennusten osalta saavutettavuuseriaatteet. (Department of Justice and Equality 2017c.)

Toimintarajoitteisten henkilöiden hakeutumista korkeakoulutukseen on tuettu kansallisesti erilaisten ohjelmien ja rahoitusinstrumenttien kautta. Esimerkiksi DARE-ohjelmassa toimintarajoitteiset henkilöt voivat hakeutua korkeakouluihin vaihtoehdoisen valintamennettelyn kautta (DARE 2020). Toimintarajoitteiset opiskelijat voivat myös hakea erillistä apurahaa (Fund for Students with Disabilities, FSD) korkeakouluopintoihinsa. Apuraha on opiskelijoiden kokemusten mukaan tukenut merkittävästi korkeakouluopiskelua, mutta opiskelijat toivoisivat mahdollisuutta verkostoitua muiden vastaavassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kanssa. Lisäksi korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon HEA:n suosituksena on, että FSD-apurahaa myönnetään myös mielenterveyshäiriöiden (mental health condition) ja oppimisvaikeuksien (specific learning disabilities) perusteella, vaikka niiden todentaminen voi olla opiskelijoille vaikeaa (HEA 2017b).

Korkeakouluissa toimintarajoitteisille henkilöille on suunnattu erilaisia tukipalveluita, kuten keskitetyt saavutettavuuspalvelut (access office) tai toimintarajoitteisille opiskelijoille suunnatut omat palvelut (disability services), joiden kautta koordinoidaan ja tiedotetaan toimintarajoitteisille opiskelijoille suunnatuista tukimuodoista. Esimerkiksi Trinity College Dublin tukee muun muassa toimintarajoitteisten henkilöiden harjoittelujaksoja tekemällä opiskelijakohtaisia suunnitelmia tarvittavista tukimuodoista tai lisäjärjestelyistä (esim. asunnon hankinta) (Trinity College Dublin 2019). Vastaavasti Cork Institute of Technology:n saavutettavuuspalveluiden kautta toimintarajoitteiset opiskelijat voivat saada muun muassa henkilökohtaisen avustajan (Cork Institute of Technology 2019). Tukipalveluiden saaminen edellyttää kuitenkin saavutettavuuspalveluihin rekisteröitymistä ja toimintaa rajoittavan syyn todentamista (ks. esim. Cork Institute of Technology 2019). Korkeakoulujen kansallisen tason yhteistyöfoorumina toimii Irlannissa toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa korkeakoulutuksessa edistävä järjestö AHED, jonka toimintaa kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Kolmas sektori tukemassa korkeakoulujen toimintaa: esittelyssä AHED

Association for Higher Education Access and Disability (AHED) on itsenäinen voittoa tavoittelematon järjestö, jonka tavoitteena on edistää toimintarajoitteisten opiskelijoiden asemaa korkeakoulutuksessa ja korkeakoulutuksen jälkeisessä urakehityksessä. Järjestö koostuu organisaatiojäsenistä, joita on tällä hetkellä yhteensä 48. Valtaosa jäsenistä edustaa korkeakouluja, mutta mukana on myös muita korkeakoulujen lähellä olevia tahoja, kuten kansallinen opiskelijajärjestö. AHED:n jäsenet maksavat vuosikohtaista jäsenmaksua perustuen opiskelijamääriin tai organisaatiomuotoon. AHED järjestää jäsenilleen erilaisia koulutuksia ja neuvontaa sekä tarjoaa jäsenten välisen keskustelufoorumin. Lisäksi AHED vastaa toimintarajoitteisten opiskelijoiden työelämään siirtymistä tukevan Willing Able Mentoring (WAM) -ohjelman kansallisesta koordinoinnista sekä toteuttaa toimintarajoitteisten opiskelijoiden asemaa koskevia selvityksiä, kuten vuosittaisia tilastoja toimintarajoitteisten opiskelijoiden määrästä kansallisesti. (AHED 2020.)

8.3.6 Etnisiin ryhmiin kuuluvat henkilöt

Kansallisessa korkeakoulupolitiikassa etnisten vähemmistöjen hakeutumista korkeakoulutukseen ja asemaa korkeakoulutuksessa tarkastellaan ennen kaikkea Irlannin kiertolaisten (Irish travellers, traveller community, travellers) näkökulmasta, joskin esimerkiksi kansallisessa etnisiä vähemmistöjä koskevassa inklusiota edistävässä strategiassa mainitaan koulutuksen osalta erikseen myös Irlannissa asuva romaniväestö⁵⁰. Tässä yhteydessä Irlannin kiertolaisista käytetään termiä ”Irlannin kiertolaiset” (Irish travellers), jolla viitataan Irlannissa asuvaan yhteisöön, joka jakaa yhteisen historian, kulttuurin ja toisinaan nomadisen elämäntavan. Irlannin kiertolaisten osuus koko väestöstä on arviolta prosentin verran ja ryhmä on saanut kansallisen vähemmistöryhmän statuksen vuonna 2017. Irlannin kiertolaisten tarkkaa määrää on hankala arvioida, sillä kyseessä on myös etninen identiteetti, joka edellyttää henkilön omakohtaista kokemusta etniseen ryhmään kuulumisesta. (Department of Justice and Equality 2017b.) Molemmissa ryhmissä (Irlannin kiertolaiset, romanit) erääksi keskeiseksi koulutusta koskevaksi lähtökohdaksi mainitaan syrjinnän

50 Kansallinen arvio romaniväestön määrästä on 3 000–5 000 henkilöä (Department of Justice and Equality 2017b).

vastainen toiminta ja kulttuurisen ymmärryksen (cultural awareness) korostaminen opettajankoulutuksessa. (Department of Justice and Equality 2017b.)

Kansalliset korkeakoulupoliittiset etnisiin vähemmistöihin suuntautuvat toimet kohdistuvat ennen kaikkea Irlannin kiertolaisiin (HEA 2015). Irlannin kiertolaiset ovat monilla yhteiskunnan osa-alueilla, mukaan lukien koulutus, aliedustetussa asemassa suhteessa valtaväestöön. Esimerkiksi arviolta 55 prosenttia kiertolaisista jättää peruskoulun 15-ikävuoteen mennessä. (Daly 2017.) Aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan Irlannin kiertolaiset kohtaavat kouluissa myös kiusaamista ja rasismia eivätkä he koe saavansa riittävästi tukea opintoihinsa (D'Arcy & Galloway 2018). Irlannin kiertolaisista vain pieni osa päätyy korkeakoulutukseen. Kansallinen arvio on, että vain prosentti Irlannin kiertolaisista päätyy korkeakoulutukseen (Department of Justice and Equality 2017b).

Korkeakoulutusta koskevassa saavutettavuussuunnitelmassa Irlannin kiertolaiset ovat yksi kansallinen kohderyhmä (target group), jolle on asetettu kansallisia määrällisiä saavutettavuustavoitteita. Saavutettavuustavoitteiden määrällisenä lähtökohtana on kansallinen saavutettavuuskysely, joka toteutetaan vuosittain ja johon vastaa suurin osa uusista opiskelijoista. Saavutettavuuskyselyn yhtenä näkökulmana on etninen tausta. Vuonna 2015 alemmassa korkeakoulututkinnossa ja lyhytohjelmassa (undergraduate) aloitti opintonsa yhteensä 35 henkilöä, jotka ilmoittivat kuuluvansa Irlannin kiertolaisiin (Department of Education and Skills Action 2019). Tavoitteena on, että vuoteen 2021 mennessä korkeakoulutuksen aloittaa yhteensä 80 henkilöä, jotka kuuluvat Irlannin kiertolaisiin. Viimeisten vuosien aikana Irlannin kiertolaisten osalta on ollut havaittavissa maltillista positiivista kehitystä, sillä lukuvuonna 2016–2017 toteutetun saavutettavuuskyselyn mukaan 41 henkilöä ilmoitti kuuluvansa Irlannin kiertolaisiin. Luvut ovat kuitenkin suuntaa antavia ja on oletettavaa, että korkeakoulutuksessa on raportoitua määrää enemmän Irlannin kiertolaisiin kuuluvia henkilöitä (HEA 2018a). Esimerkiksi aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on esitetty, että korkeakouluissa ja alemmilla koulutusasteilla olevat Irlannin kiertolaiset ja heidän vanhempansa ovat haluttomia ilmoittamaan omaa tai lastensa etnistä taustansa, sillä he pelkäävät tulevansa kiusatuiksi tai syrjityiksi (D'Arcy & Galloway 2018).

Korkeakoulupoliittisista toimenpiteistä erityisesti PATH-ohjelman implementoimisen odotetaan edistävän Irlannin kiertolaisten asemaa korkeakoulutuksessa (HEA 2018a), jonka kautta kohdistetaan lisärahoitusta muun muassa opettajankoulutukseen, saavutettavuussuunnitelmassa esitettyjen kohderyhmien stipendeihin sekä korkeakoulujen ja alueellisten sidosryhmien väliseen yhteistyöhön (HEA 2020c). Eräs esimerkki korkeakoulukohtaisesta PATH-ohjelman kautta toteutusta hankkeesta esitetään tämän luvun lopuksi. Lisäksi kansallisena prioriteettina on lisätä korkeakoulujen saavutettavuuspalveluiden ja Irlannin kiertolaisten omien järjestöjen välistä yhteistyötä sekä edistää kulttuurisen moninaisuuden hyväksyvää ilmapiiriä (Department of Education and Skills Action 2019), jossa henkilöiden on mahdollista olla ylpeitä omasta etnisestä taustastaan (HEA 2018a).

Työelämäyhteyksiä ja roolimalleja: korkeakoulukohtainen esimerkki PATH-ohjelman kautta tuetusta Irlannin kiertolaisiin kohdistuvasta toiminnasta

Cork Institute of Technology (CIT) sai vuonna 2019 Irlannin kiertolaisten tukemiseksi kansallisen saavutettavuutta edistävän PATH-ohjelman kautta rahoitusta, jonka avulla CIT pystyi palkkaamaan kiertolaisten koulutuksen tukemiseksi koordinaattorin (Traveller Education Coordinator). Koordinaattorin tehtävänä on tukea ja neuvoa Irlannin kiertolaisten opiskelua muun muassa kehittämällä työelämän ja korkeakoulun välistä yhteistyötä sekä Irlannin kiertolaisten mentoriohjelmaa. Eräs Irlannin kiertolaisten kokemaa haaste on yritysverkostojen puuttuminen, sillä huomattava osa Irlannin kiertolaisista (84 %) on työttömiä. Siten harjoittelupaikkojen löytäminen ja uravaihtoehtojen esille tuominen mentoreiden kautta nähdään tärkeiksi Irlannin kiertolaisten asemaa edistäviksi toimenpiteiksi. (Cork Institute of Technology 2020.)

8.3.7 Maahanmuuttajataustaiset henkilöt

Maahanmuuttajilla ja maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä (immigrants) viitataan kansallisissa politiikkadokumenteissa henkilöihin, jotka ovat syntyneet jossain muualla kuin Irlannissa tai joiden vanhemmat ovat syntyneet jossain muualla kuin Irlannissa (Department of Justice and Equality 2017d). Tässä luvussa maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat henkilöitä, jotka ovat itse tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet Irlantiin jostain muualta. Luvussa sivutaan silloin myös pakolaisten (refugees) asemaa korkeakoulutuksessa sikäli, kun se koulutuspoliittisissa dokumenteissa nousee esille.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osuutta kansallisissa korkeakoulujen opiskelijoita koskevissa tilastoissa ei seurata omana ryhmänä, mutta tilastoissa huomioidaan opiskelijoiksi valittujen henkilöiden kansallisuus (domiciliary by origin). Esimerkiksi lukuvuonna 2017–2018 uusista opiskelijoista seitsemän prosenttia oli kotoisin jostain muualta kuin Irlannista (pois lukien Pohjois-Irlanti) (ks esim. HEA 2018e). Sitä vastoin uusille opiskelijoille lähetettävässä saavutettavuuskyselyssä (equal access survey) kartoitetaan myös vastaajien etnistä taustaa (HEA 2018b). Tämän perusteella Irlannin korkeakoulujen uusista opiskelijoista lukuvuonna 2017–2018 noin 15 prosenttia⁵¹ olivat henkilöitä, joiden etninen tausta

51 Etnisyyttä koskevassa osiossa ei eritellä maahanmuuttajataustaisia ja ulkomaisia opiskelijoita, joten luku voi sisältää sekä opiskelun johdosta Irlantiin muuttaneet että muista syistä Irlantiin muuttaneet.

oli jokin muu⁵² kuin irlantilaisuus (Irish) tai Irlannin kiertolaisuus (Irish Travellers). Koska saavutettavuuskysely perustuu vapaaehtoisuuteen⁵³, lukua voi pitää suuntaa antavana.

Yleisesti ottaen Irlannin maahanmuuttajataustainen väestö edustaa niin sanotun ensimmäisen polven maahanmuuttajia; he ovat muuttaneet maahan aikuisiällä ja tämän johdosta Irlannissa syntyneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osuus on vielä melko vähäinen (McGinnity ym. 2018). Aiempien selvitysten perusteella maahanmuuttajataustaisella valtaväestöllä on valtaväestöön nähden korkeampi koulutustausta; lähes 50 prosentilla on korkeakoulututkinto, kun valtaväestössä vastaava osuus on 37 prosenttia⁵⁴ (McGinnity ym. 2018). Tällä voi olla positiivinen vaikutus erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten koulutusta koskeviin tavoitteisiin, joskin maahanmuuttajataustaiset lapset ovat kohdanneet Irlannissa koulukiusaamista ja syrjintää, jota ei ole aina pystytty kouluissa tunnistamaan (Immigrant Council of Ireland 2012). Maahanmuuttajataustainen väestö ei kuitenkaan ole yhtenäinen ryhmä, vaan se sisältää eri syistä ja eri maista Irlantiin muuttaneita henkilöitä, joiden koulutustausta vaihtelee (McGinnity ym. 2018).

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutusta sivuavissa strategiadokumenteissa korostetaan englannin kielen osaamisen ja opettajankoulutuksen kehittämisen tärkeyttä. Maahanmuuttajataustaisille henkilöille ehdotetaan myös mahdollisuutta opiskella ilman lukukausimaksuja korkeakouluissa. Opettajankoulutuksen kehittämisellä nähdään olevan merkitystä yhtäältä kulttuurisensitiivisen ymmärryksen lisäämisessä, mutta toisaalta kansallisesti on tunnistettu tarve lisätä maahanmuuttajataustaisten opettajien määrää. (Department of Justice and Equality 2017d.) Osaavien maahanmuuttajien (skilled immigrants) ja ulkomailla asuvien irlantilaisten (Irish emigrants) houkutteleva Irlantiin on myös eräs tärkeä kansallista osaamista lisäävä tekijä (Department of Education and Skills 2016).

Maahanmuuttajataustaiset henkilöt mainitaan myös aiemmassa korkeakouluja koskevassa saavutettavuussuunnitelmassa, joka kohdistuu vuosille 2008–2013. Suunnitelmassa tuodaan esille maahanmuuttajataustaisten henkilöiden potentiaalinen kasvu tulevaisuudessa ja painotetaan muun muassa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen tärkeyttä. Suunnitelmassa ei kuitenkaan aseteta tarkkoja tavoitteita tai toimenpide-ehdotuksia. (HEA 2008.) Uusimmassa saavutettavuussuunnitelmassa toimenpiteet eivät suoraan kohdistu maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin, joskin viimeaikaisissa politiikkatoimissa esille on

52 Etnisyyttä koskeva kategoria saavutettavuuskyselyssä on seuraava: irlantilaiset (Irish), Irlannin kiertolaiset (Irish Traveller), muu valkoinen väestö (any other white background), afrikkalaiset (African), muu musta väestö (Any other black background), kiinalaiset (Chinese), muu aasialaistaustainen väestö (any other Asian background), muut (other) (HEA 2018b).

53 Vastausprosentti lukuvuonna 2017–2018 oli 68 (HEA 2018b).

54 Tiedot perustuvat vuonna 2018 julkaistun selvitykseen, jossa tarkasteltiin 15–64-vuotiaiden Irlannissa asuvien henkilöiden koulutustaustaa kansallisuuksien perusteella vuosina 2016 ja 2017 (McGinnity ym. 2018).

noussut turvapaikanhakijoiden asema. Turvapaikanhakijat ja joissain tilanteissa myös heidän lapsensa ovatkin oikeutettuja hakemaan vapautusta lukukausimaksuista (ns. free fees) silloin, kun he ovat saaneet turvapaikanhakijastatuksen tai ovat pysyvästi asuneet Euroopan unionin jäsenmaissa vähintään kolme vuotta. (HEA 2020e.)

Osalla korkeakouluista on maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnattua koulutustoimintaa, joka voi kohdistua esimerkiksi opettajankoulutukseen. Opettajankoulutus voi olla luonteeltaan myös muuntokoulutusta, kuten seuraavassa korkeakoulukohtaisessa esimerkissä tuodaan esille.

Maahanmuuttajille suunnattu muuntokoulutus – esimerkkinä opettajankoulutus

Marino Institute of Education järjestää sellaisille maahanmuuttajataustaisille opettajille suunnattua muuntokoulutusta (Migrant Teacher Bridging Programme), jotka ovat hankkineet peruskoulun opettajan pätevyyden jostain muusta maasta ja jotka haluavat toimia opetustehtävissä Irlannissa. Koulutus sisältää Irlannin koulujärjestelmään, opetussuunnitelmaan ja opetuskäytänteisiin (ml. pedagogiikka) perehtymisen sekä tutustumisen (vähintään viisi päivää) koulun arkeen. Koulutuksen suorittaminen mahdollistaa opettajaposition hakemisen Irlannista. Koulutus on saanut kansallista rahoitusta opetuksesta vastaavalta ministeriöltä (Department of Education and Skills) sekä tasa-arvosta vastaavalta ministeriöltä (Department of Justice and Equality). (Marino Institute of Education 2019.)

8.4 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus

Irlannissa korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon liittyvien politiikkatoimien tarkastelu kohdistui erityisesti seuraaviin ryhmiin ja teemoihin: sosioekonominen tausta, alueellisuus, aikuisopiskelijat, sukupuolten tasa-arvo, toimintarajoitteiset henkilöt, etniset vähemmistöt ja maahanmuuttajataustaiset ryhmät. Tarkastelussa huomio oli ensisijaisesti kansallisessa korkeakoulupolitiikassa, mutta useiden ryhmien ja teemojen osalta aineisto kattaa myös laajempia yhteiskuntapoliittisia strategiadokumentteja. Esimerkiksi Irlannin kiertolaisten osalta, joka tässä raportissa edustaa etnistä vähemmistöä, kansallisen strategiatyön lähtökohtana on etnisen vähemmistön asema yhteiskunnassa laajasti.

Yleisesti ottaen tasa-arvon ja saavutettavuuden edistäminen ja siten myös vaikuttavuuden tarkasteleminen on kompleksinen kokonaisuus, joka sisältää erilaisia löyhästi toisiinsa kytkeytyneitä prosesseja ja käytänteitä (Scott 2020). Tämän johdosta kansallisen strategiayön implementoiminen ei välttämättä toteudu hetkessä. Seuraavissa osioissa vaikuttavuutta on kuitenkin tarkasteltu saatavilla olleiden kansallisten ryhmä- ja teemakohtaisten arviointiraporttien perusteella sekä täydentävästi muilla lähteillä, kuten tutkimuskirjallisuudella.

8.4.1 Sosioekonominen tausta ja alueellisuus

Sosioekonominen tausta ja alueellinen ulottuvuus ovat keskeisiä lähtökohtia saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden tarkastelussa. Sosioekonomisen taustan perusteella heikommassa asemassa olevien henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista on tuettu esimerkiksi korkeakoulu- ja yksilökohtaisella rahoituksella. Uusimassa saavutettavuussuunnitelmassa sosioekonomisen taustan perusteella aliedustetussa asemassa olevien henkilöiden osuutta on haluttu kasvattaa korkeakoulutuksessa ja tässä on myös seuranraportin perusteella onnistuttu (HEA 2018a). Lisäksi PATH-ohjelman kautta tuettavat hankkeet voivat pitkällä aikavälillä lisätä sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista. Koulutuspoliittisessa kehitystyössä tavoitteena on syventää sosioekonomisen taustan ja alueellisen ulottuuden välistä analyttistä tarkastelua. Tämä voi tarjota kokonaisvaltaisemman kuvan eri alueilla asuvien ja erilaisessa sosioekonomisessa asemassa olevien henkilöiden mahdollisuudesta opiskella korkeakouluissa.

8.4.2 Sukupuolten tasa-arvo

Kansallisessa tasa-arvosuunnitelmassa (HEA 2018c) ja sitä edeltävässä selvityksessä (HEA 2016) esitetyt toimenpiteet ja suositukset ovat osa myös koko koulutus- ja tutkimusjärjestelmän toimivuutta ja tehokkuutta tarkastelevaa Higher Education System Performance Framework (HESPF) -linjausta. Siten ne toimivat yhtenä keskeisenä ohjauselementtinä sukupuolten tasa-arvon kansallisen edistymisen seurannassa. Merkittäväksi työkaluksi kansallisesti nähdään Athena SWAN -ohjelma, jonka kautta hankittu tasa-arvoa koskeva akkreditointi nähdään esimerkiksi kansallisessa tasa-arvosuunnitelmassa (HEA 2018c) keskeiseksi tasa-arvoa edistäväksi keinoksi ja yhdeksi SHEPF-viitekehityksessä (Higher Education System Performance Framework) esitetyn korkeakoulujen toiminnan ja johtamisen kehittämistä kuvaavaksi indikaattoriksi (HEA 2018f).

Sukupuolten välistä tasa-arvoa on haluttu tasa-arvosuunnitelmassa kehittää erityisesti naisten uralla etenemisen näkökulmasta. Aihe on noussut esille kansallisessa tasa-arvoa koskevassa arvioinnissa, jossa kiinnitettiin huomiota muun muassa naisten vähäiseen osuuteen esimerkiksi professoreina. Huolimatta lainsäädännöllisestä tasa-arvoa

edistävästä ohjauksesta, korkeakoulutuksessa muodolliset sitoumukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen eivät kuitenkaan ole täysin poistaneet epätasa-arvoa ja syrjintää esimerkiksi palkkauksessa (Scott 2020).

Vähemmälle huomiolle ovat jääneet esimerkiksi sukupuolittuneet alavalinnat ja niiden kytkökset myöhempään uraan. Esimerkiksi tilastollinen tarkastelu osoittaa, että sukupuolittuneet alavalinnat koskevat sekä miehiä että naisia. Samalla uusimmissa strategiadokumenteissa (HEA 2018c; HEA 2015) on vain vähän mainintoja siitä, että myös Irlannissa yleisenä kehityksenä näyttää olevan se, että miehiä hakeutuu vähemmän ja vähemmän korkeakoulutukseen, vaikka tämä aihe onkin ollut esillä aiemmassa saavutettavuussuunnitelmassa (HEA 2008). Tällöin erääksi asiaan vaikuttaneeksi syyksi nähtiin miesten suurempi osuus koulupudokkaista ja huonommat päättötodistuksen arvosanat (HEA 2008). Toisaalta muut saavutettavuutta koskevat ohjelmat (kuten HEAR) voivat tukea juuri miesten korkeakoulutukseen hakeutumista. Toisaalta esimerkiksi Athena SWAN -ohjelman kautta transsukupuolisten henkilöiden syrjintä on noussut esille, jolloin sukupuolten tasa-arvon ymmärtäminen laajasti korkeakoulujen omassa toiminnassa on toki mahdollista.

8.4.3 Toimintarajoitteiset henkilöt

Toimintarajoitteiset henkilöt ovat heterogeeninen ryhmä korkeakoulutuksessa ja tämä on melko hyvin tunnistettu toimintarajoitteisia henkilöitä koskevassa korkeakoulupolitiikassa (esim. HEA 2008; HEA 2015). Esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelijoille lähetettävässä saavutettavuuskyselyssä (equal access survey) toimintarajoitteisuus huomioidaan useista eri näkökulmista (HEA 2017a). Toimintarajoitteisten henkilöiden tilanteesta on myös verrattain kattavasti seurantatietoa (esim. AHEAD 2019; AHEAD 2017). Lisäksi toimintarajoitteisten henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista tuetaan DARE-ohjelman kautta ja toimintarajoitteiset opiskelijat voivat hakea erillistä apurahaa opintoihinsa. Korkeakouluilla on myös toimintarajoitteisille henkilöille suunnattuja tukipalveluita, joskin käytänteet voivat vaihdella korkeakouluittain. Korkeakoulutuksesta vastaava viranomaistaho HEA onkin esittänyt, että korkeakoulut kehittäisivät toimintaansa systemaattisesti ja valmistelisivat esimerkiksi toimintarajoitteisia henkilöitä koskevan pitemmän aikavälin suunnitelman. Lisäksi HEA on ehdottanut, että korkeakoulut jakaisivat toimintarajoitteisten henkilöiden osalta hyviä käytänteitä. (HEA 2017b). Kansallisessa toimintarajoitteisten opiskelijoiden tilannetta kartoittavassa vuosiseurannassa huomioita on myös kiinnitetty toimintarajoitteisille henkilöille suunnattujen tukipalveluiden ja erityisjärjestelyiden laatuun (AHEAD 2019; 2017).

8.4.4 Etniset vähemmistöt

Etnisten vähemmistöjen osalta kansallisessa korkeakoulupolitiikassa on korostettu Irlannin kiertolaisten (Irish travellers) asemaa. Uusimmassa kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa on ensimmäistä kertaa asetettu kansallinen tavoite koskien Irlannin kiertolaisia. Huolimatta siitä, että Irlannin kiertolaiset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan etnisen ryhmän sisälläkin on eroavaisuuksia, erityishuomio kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa tekee ryhmän jäsenten kohtaamat haasteet näkyviksi. Irlannin kiertolaisten kohtaamat haasteet liittyvät erityisesti sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin, kuten asenneilmapiiriin tai opetushenkilökunnan tietämättömyyteen esimerkiksi Irlannin kiertolaisten tavoista (D'Arcy & Galloway 2018). Myös status kansallisena vähemmistöryhmänä on saattanut tehdä syrjinnästä puhumisen ja syrjintään puuttumisen helpommaksi. Kuitenkin saavutettavuuden esteet näyttävät ryhmässä kasaantuvan jo paljon ennen korkeakoulutukseen siirtymistä (Department of Justice and Equality (2017b)). Huomattava osa jättää koulun kesken. Lisäksi Irlannin kiertolaiset kokevat usein työllistymiseen liittyviä vaikeuksia, mikä saattaa edelleen vähentää halukkuutta kouluttautua. Irlannin kiertolaisia edustava kansallinen järjestö onkin ehdottanut vuorovaikutuksen lisäämistä koulun ja kodin kesken, tutkimusperustaisen tiedon lisäämistä sekä opettajakoulutuksessa olevien Irlannin kiertolaisten määrän lisäämistä (ITM 2020). Tämän kaltaiset toimet voisivatkin vähentää koulupudokkaiden määrää ja edistää kulttuurista tietoisuutta kouluyhteisöissä. Vähemmälle huomiolle kansallisessa koulutuspolitiikassa on jäänyt romaniväestö. Tähän on mahdollisesti vaikuttanut heidän vähäisempi määränsä, joskin aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella romaniväestö kohtaa samankaltaisia koulutukseen liittyviä haasteita kuin Irlannin kiertolaiset (D'Arcy & Galloway 2018).

8.4.5 Aikuisopiskelijat

Aikuisopiskelijat ovat kansallisessa korkeakoulupolitiikassa yksi kohderyhmä, jolle on uusimmassa saavutettavuussuunnitelmassa asetettu kansallisia tavoitteita (HEA 2015). Aikuisopiskelijoiden asemaa korkeakouluissa seurataan vuosittain ja he ovat osa uusille opiskelijoille lähetettävää saavutettavuuskyselyä. Myös korkeakouluilla on verrattain laajaa aikuisopiskelijoille kohdennettua toimintaa, kuten aikuisopiskelijoille suunnattuja tukipalveluita ja vaihtoehtoisia valintamenettelyitä. Aikuisopiskelijoiden määrä on kuitenkin viimeisten vuosien aikana laskenut. Tähän on voinut vaikuttaa esimerkiksi talouden suotuisa kehitys ja sen myötä työllistymisen parantuminen, joskin kansallisen arvioin mukaan olisi tärkeää tuoda vahvemmin esille koulutuksesta saavutettavat hyödyt ja edistää sitä kautta elinikäistä oppimista (HEA 2018a).

8.4.6 Maahanmuuttajataustaiset henkilöt

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden asemaa korkeakoulutuksessa sivutaan kansallisissa politiikkadokumenteissa ensisijaisesti osana laajempaan yhteiskuntaan integroitumista, joskin aiemmassa korkeakouluja koskevassa saavutettavuussuunnitelmassa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohtaamat kielivaikeudet ja tarve tehdä näkyväksi aiemmin hankittu osaaminen onkin tunnustettu (HEA 2008b). Maahanmuuttajaiset henkilöt eivät kuitenkaan sisälly uusimpaan korkeakouluja koskevaan saavutettavuussuunnitelmaan. Korkeakoulukohtaisesti maahanmuuttajataustaisille henkilöille on suunnattu esimerkiksi opettajankoulutusta, joka mahdollistaa muualla opettajaksi valmistuneiden henkilöiden työskentelemisen Irlannissa peruskoulujen opettajana. Vähemmälle huomiolle korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on kuitenkin jäänyt esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden siirtyä toiselta asteelta korkeakoulutukseen (McGinnity ym. 2018). Lisäksi kansallista korkeakoulutukseen liittyvää seurantatietoa on tarjolla niukasti eikä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita tilastoida omana ryhmänään.

8.5 Yhteenveto saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimita

Tässä luvussa korkeakoulutuksen saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet on jaoteltu ryhmä- ja teemakohtaisesti mukaillen Vedungin (1998) luokittelua politiikkainstrumenteista: normi- (kuten lainsäädäntö; pakottavat keinot), taloudelliset- (kuten projektirahoitukset, kohdennetut resurssit) ja informaatioinstrumentit (kuten strategiat, tilastot). Poliittikkainstrumenttien muodoilla on vaikutusta sekä poliittiseen prosessiin että politiikan sisältöön (Vedung 1998 41).

Yleisesti korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo perustuvat korkeakouluja koskevaan lainsäädäntöön (Universities Act 1997, Institutes of Technology Act 2006) sekä ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevaan lainsäädäntöön (Equal Status Act 2000; Equality Act 2004, Iris Human Rights and Equality Commission Act 2014, Employment Equality Act 1998). Nämä muodostavat sääntelyperustan korkeakoulujen toiminnalle.

Kuten taulukosta 3 ilmenee, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittisiin toimiin kohdistuu verrattain monipuolista ryhmä- ja teemakohtaista normi-, talous- ja informaatio-ohjausta. Esimerkiksi kansallinen korkeakouluja koskeva ja strategisia indikaattoreita linjaava Higher Education System Performance Framework ja sen linkittyminen korkeakoulujen kansalliseen rahoitukseen muodostavat vahvan korkeakouluja ohjaavan viitekehyksen. Vaikka tässä kartoituksessa ei esimerkiksi korkeakoulujen rahoitus ollut keskiössä, voivat tämän kaltaiset vahvat ohjaustavat vaikuttaa monella tavalla korkeakoulujen toimintaan. Kuten

Scott (2020) on tuonut esille, vahva sääntely velvoittaa, mutta se on myös voimavara, joka mahdollistaa tasa-arvon, moninaisuuden ja inklusion edistämisen.

Irlannissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittisissa toimissa korostuvat myös erilaiset yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta tukevat ohjelmat, joiden tavoitteena on lisätä korkeakoulutuksessa aliedustettuina olevien ryhmien määrää (kuten PATH-ohjelma ja HEAR-ohjelma) tai muutoin edistää korkeakoulutuksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (kuten Athena SWAN-ohjelma).

Taulukko 3. Yhteenvedo ryhmäkohtaisista politiikkatoimista

Ryhmä/teema	Normi	Talous	Informaatio (esimerkkejä)
Sukupuolten tasa-arvo	HESPF ⁵⁵	Projektiperustaista rahoitusta	Arvioinnit ja selvitykset (esim. strategiat) Tilastot (mm. alakohtaiset valinnat) Korkeakouluissa mm. Athena SWAN Charter -akkreditointi, tasa-arvosuunnitelmat
Toimintarajoitteiset henkilöt	Disability Act 2005 HESPF	Saavutettavuuskerroin kansallisessa rahoitusmallissa ("block grant for access")	Arvioinnit ja selvitykset (esim. saavutettavuussuunnitelman kohderyhmä) Tilastot (opiskelijamäärät) Korkeakouluissa esim. vaihtoehtoiset valintamenettelyt
Etniset vähemmistöt (Irish travellers)	HESPF	"block grant for access" PATH-ohjelman kautta rahoitettuja hankkeita	Selvitykset ja strategiat (esim. saavutettavuussuunnitelman kohderyhmä) Tilastoja (opiskelijamäärät) Korkeakouluissa esim. mentorointi
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus	HESPF	Vanhempien tulojen huomioiminen opintorahan myöntämisessä ja opintomaksujen hyvityksessä. "block grant for access"	Selvitykset ja strategiat (esim. saavutettavuussuunnitelman kansallinen kohderyhmä) Tilastot: mm. opiskelijamäärät Kohdennetut ohjelmat: valintamenettelyt HEAR-ohjelman kautta Korkeakouluissa esim. alueellisia hankkeita
Aikuisopiskelijat	HESPF	Opintoraha, "block grant for access"	Selvitykset ja strategiat (esim. saavutettavuussuunnitelman kansallinen kohderyhmä) Tilastot: opiskelijamäärät Korkeakouluissa esim. vaihtoehtoiset valintamenettelyt
Maahanmuuttaja-taustaiset		Turvapaikanhakijoilla mahdollisuus hakea vapautusta lukuvuosimaksuista	Strategiat: lähinnä maahanmuuttajien integraatiota koskevissa strategioissa Korkeakouluissa muuntokoulutus

55 HESPF (Higher Education System Performance Framework) on kansallinen korkeakouluja koskeva ja strategisia indikaattoreita linjaava viitekehys, jota sovelletaan korkeakoulujen ja koulutuksesta vastaavan viranomaistahon tulosneuvotteluissa.

Taulukossa 4 kuvataan politiikkatoimien vaikuttavuus esittämällä ryhmäkohtaisia esimerkkejä. Vaikuttavuuden arviointi erityisesti määrällisten tavoitteiden osalta on tilastoista todennettavissa, mutta usein eri ryhmien ja teemojen taustalla olevat haasteet ovat paljon moninaisempia. Eräs esimerkki tästä ovat Irlannin kiertolaiset, joiden osuus korkeakoulutuksessa on pieni huolimatta siitä, että Irlannin kiertolaisiin on viimeisten vuosien aikana kiinnitetty korkeakoulupoliittisissa toimenpiteissä erityistä huomioita. Vastaavasti sukupuolten tasa-arvo nähdään korkeakoulupolitiikassa ensisijaisesti miesten ja naisten välisenä tasa-arvona. Tällöin kansallisessa korkeakoulupolitiikassa vähemmälle huomiolle on jäänyt sukupuolten moninaisuus. Toisaalta esimerkiksi Athena SWAN -ohjelmassa tunnustetaan transsukupuoliset. Korkeakoulujen omassa toiminnassa sukupuolten moninaisuus voikin tulla paremmin esille. Verrattain vähän huomiota on kohdistettu myös maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin, vaikka maahanmuuttajat mainitaan omana ryhmänä edellisessä, vuonna 2008 julkistetussa saavutettavuussuunnitelmassa. Eräs tekijä voi olla se, että Irlanti on pitkään ollut maastamuuttomaa, ei niinkään maahanmuuton kohde. Tilanne on kuitenkin muuttunut viimeisten vuosien aikana ja on mahdollista, että myös maahanmuuttajataustaisia henkilöitä koskevat näkökulmat korostuvat tulevaisuudessa (Faas 2020).

Taulukko 4. Esimerkkejä politiikatoimien vaikuttavuudesta

Ryhmä/teema	Vaikuttavuus (esimerkkejä)
Sukupuolten tasa-arvo	Tasa-arvo sisältyy mm. HESPF-viitekehykseen, jonka myötä korkeakoulut ovat mm. hankkineet Athena SWAN -akkreditoiteja. Tämä on edistänyt korkeakoulukohtaisia konkreettisia sukupuolten tasa-arvoa edistäviä toimia. Samalla esimerkiksi sukupuolittuneet alalinnat eivät ole osa kansallista tasa-arvostrategiaa, vaan erityisenä kansallisena huomiona on naisten urakehitys.
Toimintarajoitteiset henkilöt	Toimintarajoitteiset henkilöt huomioidaan korkeakoulujen kansallisessa rahoituksessa (saavutettavuuskerroin). Toimintarajoitteisten henkilöiden määrää seurataan systemaattisesti ja heille on korkeakouluissa kohdennettuja palveluita. Lisäksi FSD-apuraha sekä DARE-ohjelma ovat tukeneet toimintarajoitteisten henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista ja siellä opiskelemista. Kansallisen AHEAD:n toiminta on voinut lisätä yleistä tietoisuutta toimintarajoitteisten henkilöiden asemasta. Toimintarajoitteisten henkilöiden osuus korkeakouluissa onkin hieman noussut viimeisten vuosien aikana.
Etniset vähemmistöt (Irish travellers)	Uusimassa kansallisessa korkeakouluja koskevassa saavutettavuussuunnitelmassa asetetut määrälliset tavoitteet ja vastikään (vuonna 2017) saatu kansallisen vähemmistöryhmän status voivat pitkällä aikavälillä edistää Irlannin kiertolaisten asemaa korkeakoulutuksessa. Toisaalta Irlannin kiertolaisten osuus korkeakouluopiskelijoista on vähäinen. Haasteena on mm. koulupudokkaiden iso määrä peruskoulutuksessa ja syrjäntäkokemukset, joilla on vaikutusta Irlannin kiertolaisten halukkuuteen hakeutua korkeakouluihin. Kansallisena haasteena etnisyyteen liittyvän tiedon kerääminen ja yleiseen ilmapiiriin vaikuttaminen.
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus	Huomioidaan osana korkeakoulujen kansallista rahoitusta (saavutettavuuskerroin) sekä kansallista saavutettavuutta koskevaa strategiaa, lisäksi käytössä vaihtoehtoiset valintamenettelyt (HEAR-ohjelma). Yksilötasolla opintorahan (SUSI) kohdentaminen sosioekonomisesti heikossa asemassa oleville voi olla merkityksellistä. Kansallisessa saavutettavuus-suunnitelmassa esitettyjen sosioekonomisten kohderyhmien osuus on viime vuosien aikana kasvanut, mikä voi viitata siihen, että poliittisilla toimilla on ollut myönteinen vaikutus.
Aikuisopiskelijat	Aikuisopiskelijoiden asemaa korkeakouluissa on pyritty edistämään mm. vaihtoehtoisilla valintamenettelyillä ja korkeakoulukohtaisilla tukipalveluilla. Kuitenkin aikuisten osuus korkeakoulutuksessa on sidoksissa talouden kehitykseen, ja tämän johdosta keskeistä voi olla joustavien opintojen mahdollistaminen ja koulutuksen myönteisten vaikutusten korostaminen kansallisessa tiedotuksessa.
Maahanmuuttajataustaiset	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden asemaa korkeakoulutuksessa käsitellään politiikkadokumenteissa vain vähän. Lisäksi seurantatietoa on vain vähän saatavilla ja se on monitulkintaista, sillä maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ei ole opiskelijoita koskevassa tilastoinnissa huomioitu omana ryhmänä.

9 Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Yhdistyneessä kuningaskunnassa

Yhdistyneen kuningaskunnan (UK) saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisia dokumentteja koskeva laadullinen sisällönanalyysi (Elo & Kyngäs 2008) kohdistui yhteensä 43:een julkisesti saatavilla olevaan politiikkadokumenttiin, jotka on julkaistu vuosina 2009–2020. Aineisto on kerätty ensisijaisesti saavutettavuudesta vastaavan viranomaistahon Office for Students (OfS) sivustolta hyödyntämällä OfS:n tietokantoja saavutettavuudelle (access) ja tasa-arvolle (equity, equality). Aineistoa on täydennetty niin sanotulla lumipallomenetelmällä, jossa aineistoon jo valitut lähteet ovat lähdeviitteiden kautta johtaneet seuraavaan. Aineistoon sisällytettiin myös korkeakoulutusta ja yhdenvertaisuutta koskeva lainsäädäntö, joita on hyödynnetty korkeakoulujärjestelmää koskevassa taustoituksessa ja soveltuvin osin ryhmäkohtaisissa kuvauksissa. Lainsäädännön tulkinnassa on kuitenkin noudatettu erityistä varovaisuutta johtuen erilaisesta lainsäädännöllisestä järjestelmästä. Lisäksi ryhmäkohtaisissa kuvauksissa ja korkeakoulupoliittisten toimien vaikuttavuutta arvioitaessa on analyysin kohteena olleen aineiston lisäksi mukana aihetta käsittelevää tutkimus- ja selvityskirjallisuutta.

Asiakirjojen analyysissä keskityttiin seuraaviin kysymyksiin:

- 1) mihin ryhmiin ja teemoihin saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet ensisijaisesti kohdistuvat,
- 2) mitkä ovat niitä toimenpiteitä, joita on korkeakoulupoliitikassa ryhmäkohtaisesti otettu käyttöön ja
- 3) millainen vaikuttavuus toimenpiteillä on ollut?

Analyysin lähtökohtana oli kansallinen taso, painottaen kuitenkin Englannin hallinnollista aluetta, sillä UK:n korkeakoulujärjestelmä on moninainen ja vaihtelee hallintoalueittain; Englannilla, Pohjois-Irlannilla, Skotlannilla ja Walesilla on toisistaan jossain määrin poikkeavat korkeakoulujärjestelmät. UK:n korkeakoulujärjestelmä on myös esimerkki markkinaorientoituneesta järjestelmästä, jonka rahoitus perustuu keskeisesti lukuvuosimaksuihin, ja jonka toiminnassa korostuvat opiskelijoiden kokemukset. Huolimatta yksityisen rahoituksen (lukuvuosimaksujen) huomattavasta osuudesta korkeakoulujen rahoituksessa on korkeakoulujen asema kuitenkin kansallisesti ohjailtua. (Marginson 2018.) Esimerkiksi

kansalliset suoritusperustaiset viitekehykset (kuten Teaching Excellence Framework, johon palataan luvussa 9.2) ja lukuvuosimaksujen suuruutta koskevat päätökset ohjaavat korkeakoulujen toimintaa.

9.1 Keskeiset viranomaistahot ja tasa-arvosäännökset

Kaiken kaikkiaan UK:n julkisesti rahoitetut korkeakoulut koostuvat 165 korkeakoulusta⁵⁶. Näiden lisäksi on 105 korkeakoulusektoriin laskettavaa oppilaitosta, jotka eivät saa julkista rahoitusta, mutta joilla on tutkinnon myöntöoikeus sekä kolme muuta oppilaitosta (ns. further education colleges), jotka voivat tarjota ammatillisten opintojen lisäksi myös korkeakoulutasoisia kursseja. (HESA 2020a; 2020f; QAA, CEA & Ofqual 2019). Julkinen rahoitus tässä yhteydessä viittaa julkisten alueellisten (Wales, Englanti, Skotlanti, Pohjois-Irlanti) viranomaistahojen korkeakouluille myöntämään rahoitukseen, joka kohdistetaan erityisesti opetukseen ja tutkimukseen. (HESA 2020d.) Rahoitusperusteet vaihtelevat hallintoalueittain ja tämän johdosta Walesillä, Englannilla, Skotlannilla ja Pohjois-Irlannilla voi olla toisistaan poikkeavia painotuksia rahoituksessa. Esimerkiksi Englannissa julkinen rahoitus kohdistuu erityisesti opetukseen ja tutkimukseen, kun taas Skotlannissa on näiden ohella myös korkeakouluille kohdennettua strategiarahoitusta. (HESA 2020d.)

UK:n koulutusjärjestelmä on moninainen ja vaihtelee hallintoalueittain. Tämän johdosta eri hallintoalueilla on toisistaan jossain määrin poikkeavat korkeakoulujärjestelmät. Esimerkiksi eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (European Qualification Framework, EQF) on sovellettu UK:n hallintoalueilla siten, että Skotlannin korkeakoulujärjestelmän osaamiskokonaisuuksia kuvataan Skotlannin omalla tutkintojen viitekehyksellä (The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland), kun taas Englannin, Walesin ja Pohjois-Irlannin koulutusjärjestelmällä on oma korkeakoulututkintojen osaamisvaatimuksia kuvaava viitekehys (the Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland) (QAA 2014). Lisäksi vastuu kunkin hallintoalueen koulutuspoliittisista strategisista linjauksista ja hallinnollisesta toimeenpanosta vaihtelee siten, että UK:n hallitus (UK government) on vastuussa Englannin koulutus- ja osaamispolitiikasta, Pohjois-Irlannin vastaava viranomaistaho on Northern Ireland Executive, Walesin koulutus- ja osaamispolitiikasta vastaa Walesin aluehallitus (Welsh Government) ja Skotlannin koulutus- ja osaamispolitiikasta vastaa Skotlannin aluehallitus (Scottish Government). Eri hallintoalueiden koulutusjärjestelmiin liittyy kuitenkin samoja tai verrattavissa olevia koko ikäluokkaa koskevia päättökokeita. Esimerkiksi suurin osa 16-vuotiaista Pohjois-Irlannin, Walesin ja Englannin nuorista suorittaa matemaattisia

56 Tiedot perustuvat lukuvuoden 2018/2019 tietoihin (HESA 2020a; 2020f).

ja kielellisiä valmiuksia mittaavan päättökokeen (General Certificates of Secondary Education) (QAA, CEA & Ofqual 2019).

UK:n korkeakoulututkinnot koostuvat lähtökohtaisesti alemmista ja ylemmistä korkeakoulututkinnoista sekä tohtorikoulutuksesta. Alempien korkeakoulututkintojen variaatioita on runsaasti, ja ne voivat olla luonteeltaan käytännönläheisiä tai tutkimus- suuntautuneita (esim. Bachelor degrees with honors, Professional Graduate Certificate in Education⁵⁷) (QAA 2014). Alempiin korkeakoulututkintoihin linkittyvät myös erillisenä kokonaisuutena niin sanotut lyhyet tutkinnot (short cycle qualifications), jotka edustavat kansallisessa tutkintojen viitekehyksessä alemmalla korkeakoulututkintoa edeltävää tasoa⁵⁸. Ylemmät korkeakoulututkinnot ovat useimmiten maisterintutkintoja (master degrees) tai muita saman tasoisia korkeakoulututkintoja (postgraduate diplomas, postgraduate certificates) (QAA 2014, 17), jotka kestävät työelämälähtöisten maisterintutkintojen osalta vuoden ja tutkimusorientoituneiden maisterin tutkintojen osalta kaksi vuotta. Tohtorikoulutus tieteellisenä jatkotutkintona kestää kolme vuotta. (Study in UK 2020a). Ylempiin korkeakoulututkintoihin ja tohtorintutkintoihin viitataan myös niin sanottuina postgraduate-tutkintoina (QAA, CEA & Ofqual 2019, 44).

Keskeisiä kansallisia toimijoita korkeakoulusektorilla ovat opetuksesta vastaava ministeriö Department for Education, ja taloudellisesta sekä teollisesta toiminnasta vastaava ministeriö Department for Business, Energy & Industrial Strategy, jolla on myös vastuu tutkimuksesta ja innovaatiosta sekä korkeakoulutusta tukevat muut kansalliset viranomaistahot kuten the Higher Education Statistics Agency (HESA), The UK Standing Committee for Quality Assessment (UKSCQA) ja the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Department for Education vastaa koulutuspoliittisista yleisistä suuntaviivoista (GOV.UK 2020a), kun taas Department for Business, Energy & Industrial Strategy⁵⁹ kytkee korkeakoulutuksen tutkimuksen kautta osaksi kansallista kilpailukykyä ja innovaatio toimintaa (GOV.UK 2020b). HESA vastaa korkeakoulutukseen liittyvien tietojen tilastoinnista (HESA 2020a; 2020f). QAA:n vastuulla on korkeakoulutuksen laadunvarmistus ja sitä koskevien kriteereiden ja suositusten (quality codes) valmistelu sisältäen myös ulkomailta tapahtuvat koulutustoteutukset sekä eri korkeakoulujen toimintoja kuvaavat laatusuosituksset, kuten esimerkiksi suositukset ajantasaisesta opiskelijarekrytointiin liittyvästä tiedotuksesta ja läpinäkyvistä valintamenettelyistä (QAA 2014). UKSCQA vastaa kansallisten

57 Professional Graduate Certificate in Education (PGCE) -tutkinto on käytössä Englannissa, Walesissa ja Pohjois-Irlandissa (QAA 2014, 17).

58 Alueellisen viitekehysten tasoa 4–5 (Englanti, Wales ja Pohjois-Irlanti) tai tasoa 8 (Skotlanti) (QAA 2014, 17).

59 Department for Business, Energy & Industrial Strategy perustettiin vuonna 2016 kahden eri ministeriön (Business, Innovation and Skills ja Department of Energy and Climate Change) yhdistymisen tuloksena (GOV.UK 2020b).

laatukriteereiden (quality codes) strategisesta kehitystyöstä sekä koulutusvientiä koskevan toiminnan (transnational education) strategisesta suunnittelusta ja arvioinnista (UKSCQA 2020).

Lainsäädännön näkökulmasta korkeakoulutusta ohjaa laki korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta⁶⁰ (Higher Education and Research Act 2017). Korkeakoululaissa säädetään korkeakoulujen asemasta (kuten yliopisto-nimikkeen käytöstä) ja korkeakoulujen toimintatavoista (kuten korkeakouluilta edellytettyjen saavutettavuussuunnitelmien sisällöistä ja hyväksymisprosessista). Laissa säädetään myös korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon Office for Students (OfS) toiminnasta. OfS vastaa UK:ssa korkeakoulujen saavutettavuudesta ja Englannissa myös muusta toiminnasta (kuten rahoituksesta). Esimerkiksi korkeakoulujen toteuttamat saavutettavuussuunnitelmat hyväksytään OfS:ssa, jolle on korkeakoululaissa säädetty tehtävä hallinnoida korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmien kansallista hyväksymisprosessia (Higher Education and Research Act 2017). Korkeakoulutusta koskevan lainsäädännön lisäksi korkeakouluja velvoittaa tasa-arvon osalta yhdenvertaisuuslaki (Equality Act 2010), jonka tavoitteena on estää ikään, vammaisuuteen (disability), sukupuolten (miesten, naisten, muunsukupuolisten), siviilisäättyyn, alkupe-
rään (etniseen, kansalliseen tai ihonväriin perustuva), uskomukseen ja seksuaaliseen suuntautumiseen perustuva syrjintä työpaikoilla, oppilaitoksissa ja järjestöissä (association) (Part 2, Chapter 1). Pohjois-Irlannissa toimintarajoitteisten (disability) henkilöiden yhdenvertaisuuden toteutumista korkeakouluissa säädetään myös toimintarajoitteisten henkilöiden yhdenvertaisuutta koskevassa laissa (Disability Discrimination Act 1995).

9.2 Korkeakoulutus ja keskeiset korkeakoulupoliittiset viranomaistahot Englannissa

Tässä kartoituksessa huomio kohdistuu erityisesti Englannin hallintoalueeseen, joka on väkimmäältäään isoin hallintoalue. Englannissa sijaitsee myös huomattava osa UK:n korkeakouluista, joissa suurin osa korkeakouluopiskelijoista opiskelee. Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 peräti 81 prosenttia UK:n korkeakouluopiskelijoista opiskeli Englannissa sijaitse-
vissa korkeakouluissa. Määrä sisältää myös ulkomaiset tutkinto-opiskelijat. Määrät perustuvat Higher Education Statistic Agency:lle (HESA) toimitettuihin opiskelijarekisteritietoihin kattaen kaikki julkisesti rahoitetut korkeakoulut ja osan muista korkeakoulutusta tarjoavista tahoista (higher education providers). (HESA 2020b.) Julkisesti rahoitettuja

⁶⁰ Tekstin sujuvoittamiseksi lakiin korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta (Higher Education and Research Act 2017) viitataan jatkossa termillä ”korkeakoululaki”.

korkeakouluja (universities) on Englannissa yhteensä 129⁶¹ (HESA 2020a). Historiallisesta perspektiivistä tarkasteltuna Englannissa on korkeakoulutuksessa pitkät perinteet ja siellä sijaitsee kansainvälisesti hyvin tunnettuja korkeakouluja, kuten Oxfordin ja Cambridgen yliopistot. Näiden lisäksi Englannissa on uudempia yliopistoja, jotka toimivat aiemmin ammattikorkeakouluina (polytechnics) tai korkeakouluina (colleges). Uudet yliopistot saivat yliopistotatuksen 30–40 vuotta sitten. (McCowan 2016.)

9.2.1 Englannin markkinaorientoitunut korkeakoulujärjestelmä

Englannin korkeakoulutus on Suomen korkeakoulutukseen verrattuna markkinaperustaisempi järjestelmä. Englannissa korkeakoulut ovat useimmiten yksityisiä säätiömuotoisia yliopistoja, jotka kuitenkin kuuluvat julkisesti rahoitettuihin korkeakouluihin. (McCowan 2016.) Useimmissa korkeakouluissa on myös verrattain korkeat lukuvuosimaksut: 9 000–9 500 £ (n. 9 850–10 400 €), joiden maksimimäärän hallitus (UK Government) säättää vuosittain (UCAS 2020a). Korkeakoulutuksen laadun parantamiseksi käytössä on niin sanottu Teacher Excellence Framework (TEF), johon osallistuminen on korkeakouluilla vapaaehtoista, mutta joka mahdollistaa akkreditointiin perustuvan TEF-laatuileiman saamisen. TEF-akkreditoitujen korkeakoulut voivat periä korkeampaa (9 500 £) lukuvuosimaksua (UCAS 2020a), joskin korkeamman lukuvuosimaksun periminen on ensisijaisesti sidottu saavutettavuussuunnitelmien hyväksymiseen (OfS 2020i). TEF-viitekehystä ollaan parhailaan uudistamassa viranomaistahon the Office for Students (OfS):n toimesta. Tällä hetkellä meneillään on TEF-viitekehysten arviointi, jonka tuloksia uudistustyössä hyödynnetään. (OfS 2020i.)

Opiskelijoilla on subjektiivinen oikeus saada tietyin edellytyksin⁶² lainaperustaista tukea opintoihinsa, jonka takaisin maksu suoritetaan opiskelijoiden valmistumisen jälkeen tulotason ylittäessä kohtuulliselle tasolle⁶³ (McCowan 2016). Lisäksi käytössä on korkeakoulukohtaisia taloudellisia tukimuotoja, jotka on suunnattu esimerkiksi sosioekonomisesti heikommissa asemassa oleville henkilöille, mutta näiden tiedottamisesta, hakemisesta ja myöntämisestä vastaavat korkeakoulut (Murphy ym. 2019).

61 Englannin hallintoalueella sijaitsevat julkisesti rahoitetut korkeakoulut jakaantuvat alueittain seuraavasti: Lontoo 37, Kaakkois-Englanti 18, Lounais-Englanti 15, Luoteis-Englanti 15, Yorkshire ja Humbe: 11, Länsi-Midlands 11, Itä-Midlands 9, Itä-Englanti 8, Koillis-Englanti 5. Tiedot perustuvat lukuvuoden 2018/2019 tietoihin (HESA 2020a; 2020f).

62 Edellytykset täyttyvät niillä opiskelijoilla, jotka ovat Yhdistyneen kuningaskunnan kansalaisia tai vakituksia asukkaita.

63 Opintolainan takaisinmaksu suoritetaan opintojen päättymisen jälkeen vuosittaisen tulotason ylittäessä 26 575 £ (n. 29 112 €). Tulosten vähentyessä esimerkiksi työttömyyden johdosta myös lainan takaisinmaksu keskeytetään. (Ks. esim. <https://www.thestudentroom.co.uk/student-finance/how-much-do-i-repay>).

9.2.2 Englannin korkeakoulutusta koskevat osaamisen ja tutkintojen viitekehykset

Englannissa korkeakoulututkinnon pätevyudet nojaavat kahteen toisiaan tukevaan viitekehukseen: Regulated qualification framework (RQF) ja The framework for higher education qualification (FHEQ). RQF kattaa käytännössä kaikki koulutusasteet, kun taas FHEQ kohdistuu korkeakoulutukseen. Sekä RQF että FHEQ ovat verrannollisia eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (European Qualification Framework, EQF) kanssa (taulukko 1). Taulukossa 1 on huomioitu myös suomalainen kansallinen tutkintojen viitekehys (NQF-FI) (OPH 2020), jolloin taulukko mahdollistaa kansallisten viitekehysten välisen vertailun Englannin ja Suomen välillä hyödyntämällä eurooppalaista tutkintojen viitekehystä ja Bolognan prosessin mukaista koulutusjärjestelmäkuvausta eurooppalaisesta korkeakoulualueesta (EHEA).

Taulukko 1. Kansalliset tutkintojen viitekehykset Englannissa ja Suomessa sekä niiden verrattavuus eurooppalaiseen tutkintojen viitekehykseen

RQF	FHEQ ja esimerkkitutkinnot	EQF ja EHEA	NQF-FI ja esimerkkitutkinnot
8	8 Tohtorintutkinnot (doctorates)	8 Kolmannen syklin tutkinnot (tohtorintutkinnot)	8 Tieteelliset jatkotutkinnot (tohtorintutkinnot, lisensiaatin tutkinnot)
7	7 Maisterin tutkinnot, muut ylemmät korkeakoulututkinnot (Master's degrees, postgraduate certificates, diplomas ⁶⁴)	7 Toisen syklin tutkinnot (ylemmät korkeakoulututkinnot)	7 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ylemmät korkeakoulututkinnot
6	6 Kandidaatin tutkinnot, muut alemmat korkeakoulututkinnot (Bachelor's degrees, Graduate certificates, Graduate diplomas)	6 Ensimmäisen syklin tutkinnot (alemmat korkeakoulututkinnot)	6 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen alemmat korkeakoulututkinnot
5	5 Muut korkeakoulututkinnot ⁶⁵ / lyhyet tutkinnot (Diplomas of higher education and further education, Foundation degrees, Higher national diplomas)	5 Ns. lyhyet tutkinnot (short cycle-tutkinnot)	5 ⁶⁶ Erikoisammattitutkinnot ja muut vastaavat tutkinnot (esimerkiksi lennonjohdon perustutkinto)
4	4 Muut korkeakoulututkinnot ⁶⁷ (Certificates of higher education, Higher national certificates)	Ei vastaavuutta	

Englannissa huomioitavaa on myös se, että julkisesti rahoitetut korkeakoulut muodostavat vain yhden väylän hankkia RQF:n mukaisesti tunnistettuja tutkintoja ja muita pätevyksiä. Englannissa toimii useita yksityisiä koulutustahoja, jotka voivat olla pienten tai isojen yritysten yksityisomistuksessa tai yhteisomistuksessa. Osa yksityisistä koulutustahoista tekee kiinteää yhteistyötä yliopistojen kanssa, mutta niillä voi olla myös omaa tutkimustoimintaa. Yksityisillä koulutuksen tarjoajilla on mahdollista saada itselleen tutkinnon myöntöoikeus, joka mahdollistaa muodollisesti pätevän ammatillisen tai akateemisen koulutuksen järjestämisen. Tämänkaltaista kehitystrendiä kuvataan Englantia koskevissa

64 Tutkintonimikettä "Diplomas" käytetään virallisena tutkintonimikkeenä Englannin korkeakoulupätevyyksiä kuvaavassa viitekehyksessä. Kyseessä on siten korkeakoulututkintoja koskeva terminologinen variaatio, joka vaihtelee kansallisesti. Diplomas-tutkintojen kautta ei kuitenkaan saavuteta eurooppalaisen korkeakoulualan tutkintorakenteen mukaista 2. syklin pätevyyttä, vaikka se eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä sijoittuu tasolle 7(QAA, CEA & Ofqual 2019, 37).

65 Ei suoraa verrattavuutta suomalaisten korkeakoulututkintojen kanssa.

66 Suomessa ei ole käytössä tutkintoja, jotka edustaisivat EHEA:ssa tunnistettua lyhyttä korkeakoulututkintoa (ns. short-cycle).

67 Ei suoraa verrattavuutta suomalaisten korkeakoulututkintojen kanssa.

koulutuspoliittisissa dokumenteissa avoimeksi ”pätevyysmarkkinaksi” (open qualification market structure), joka sinänsä mahdollistaa monipuolisen koulutustarjonnan, mutta joka voi lisätä kilpailua eri koulutustoimijoiden välille. Tässä selvityksessä tämänkaltaiset yksityiset koulutusten tarjoajat ovat kuitenkin rajattu pois, jotta valitut verrokkimaat (Ruotsi, Irlanti, UK) olisivat mahdollisimman hyvin verrattavissa suomalaiseen korkeakoulutukseen, kuitenkin tiedostaen, että kansalliset järjestelmät poikkeavat toisistaan, kuten tässä kuvattu esimerkki Englantia koskevasta kehitystrendistä osoittaa.

Englannin koulutus- ja osaamispolitiikasta vastaa Yhdistyneen kuningaskunnan hallitus (the UK government). Käytännössä kokonaisvastuu koulutuspolitiikasta on opetuksesta vastaavalla ministeriöllä (The Department for Education). Englannissa muita korkeakoulutukseen liittyviä viranomaistahoja ovat Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) ja Office for Students (OfS). Ofqual vastaa Englannissa kansallisesti tunnustettujen osaamista mittaavien testien pätevydestä, kuten A-tason (A-test) päätökokeesta, jonka suorittaminen on tavanomainen pääsyvaatimus korkeakoulutukseen. Ofqual toimii itsenäisenä toimintayksikkönä ja vastaa toiminnastaan suoraan Yhdistyneen kuningaskunnan parlamentille (parliament). OfS:n vastuualueet keskittyvät saavutettavuuden edistämiseen ja opiskelijälähtöisen korkeakoulutuksen takaamiseen, jossa opiskelijat saavat rahoilleen vastinetta (value for money). OfS:n keskeiset tehtävät on säädetty korkeakoululaissa (Higher Education and Research Act 2017) ja eräs OfS:n vastuualueella oleva toiminta on saavutettavuussuunnitelmien hyväksyminen kansallisesti (Department for Education 2018), vaikka OfS:n toiminta-alue muilta osin keskittyykin Englantiin.

9.3 Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakoulutukseen

Lähtökohtaisesti korkeakouluilla on omat opiskelijavalintaa koskevat menettelyt, ja ne vaihtelevat eri korkeakoulujen välillä. Yleisesti ottaen korkeakoulutukseen siirtymisen edellytyksenä on todistus niin sanotun A-tason⁶⁸ (A-level) suorittamisesta, mutta osa korkeakouluista voi hyväksyä myös ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuneita opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet esimerkiksi NVQ (National Vocational Qualification)⁶⁹ tason tutkinnon. (GOV.UK 2020c; Nidirect government services 2020a.) Useat korkeakoulut

68 A-tasolla (A-level) viitataan lähinnä suomalaista ylioppilastodistusta vastaavaan todistukseen, jossa suoritetaan oppiainekohtaisia arvosanoja (Higginbotham 2019). A-tason suorittaminen ei kuitenkaan ole pakollista, joskin se on yleisin todistus korkeakoulutukseen hakeutumisessa (ks. esim. <https://www.ucas.com/further-education/post-16-qualifications/qualifications-you-can-take/levels>)

69 NVQ (National Vocational Qualification) tutkinnolla viitataan osaamisperustaisiin ammatillisiin tutkintoihin, joita voi suorittaa alakohtaisesti esimerkiksi terveydenhuollon tai liiketalouden aloilta (Nidirect government services 2020b).

järjestävät myös pääsykokeita (Study in UK 2020b), mutta tämä on korkeakoulujen itsensä päätettävissä; mikäli korkeakoulu ei järjestä pääsykoetta tai sovelle muita vaihtoehtoisia valintamenettelyitä, opiskelijavalinnoissa huomioidaan toisen asteen päättötodistus (Marginson 2018). Korkeakoulutusta koskeva hakuprosessi toimii sähköisen keskitetyn järjestelmän kautta, jota koordinoi kansallinen hakijapalvelu, The Universities and Colleges Admissions Service (UCAS). UCAS-järjestelmään sisällytetään myös motivaatiokirje (personal statement), jossa hakija voi tuoda esille omia opiskeluun ja alaan liittyviä kiinnostuksen kohteitaan⁷⁰. Hakijan on mahdollista lisätä UCAS-järjestelmän lomakkeeseen oma etninen tausta, jota hyödynnetään tilastoinnissa, mutta tämä on vapaaehtoista. (UCAS 2019a.) Vastuu opiskelijavalinnoista sekä opiskelijavalintoihin liittyvästä luotettavasta tiedottamisesta on korkeakouluilla itsellään (UKSCQA & QAA 2018).

9.3.1 Vaihtoehtoisia väyliä korkeakoulutukseen

UK:ssa on myös vaihtoehtoisia väyliä korkeakoulutukseen. Eräs vaihtoehtoinen väylä on ”saavutettavuusdiplomi” (The Access to Higher Education Diploma), joka mahdollistaa alakohtaisen erikoistumisen ja akateemisen opiskelutaitojen kehittämisen. Saavutettavuusdiplomit edellyttävät useimmiten 60 opintopisteen laajuisen kurssikokonaisuuden suorittamista joko vuoden kestävässä kokoaikaisena opiskeluna tai osa-aikaisena opiskeluna kahdessa vuodessa. Saavutettavuusdiplomiin tähtäävät opintokokonaisuudet on akkreditoitu kansallisen korkeakoulujen laadunvarmistuksesta vastaavan viranomaistahon QAA:n toimesta ja niitä tarjoavat useimmiten toisen asteen oppilaitoksiin verrattavissa olevat collegeet. Saavutettavuusdiplomit ovat verrattavissa A-tason päättökokeeseen. (Access to Higher Education 2020.)

Yhtenä korkeakoulupoliittisena toimenpiteenä UK:ssa on myös niin sanottu kontekstisidonnaisen opiskelijavalinnan (contextual admission) kehittäminen, jonka tavoitteena on monipuolistaa vaihtoehtoisia väyliä korkeakoulutukseen ja huomioida korkeakoulutuksessa olevat aliedustetut ryhmät opiskelijavalinnoissa esimerkiksi haastatteluilla hyödyntämällä. Huolimatta siitä, että kontekstisidonnainen opiskelijavalinta on ollut eräs korkeakoulupoliittinen keino edistää saavutettavuutta jo 2000-luvun alusta lähtien, sen korkeakoulukohtainen implementoiminen on ollut kuitenkin verrattain hidasta. Tämän johdosta Office for Students (OfS) onkin esittänyt korkeakouluille kontekstisidonnaisen opiskelijavalinnan edistämissuosituksia, joissa korostetaan muun muassa kontekstisidonnaisten valintamenettelyiden arvioimista ja toimivien tapojen (”what works”) tunnistamista. (OfS 2019.)

⁷⁰ Korkeakoulut voivat huomioida henkilökohtaisen motivaatiokirjeen opiskelijavalinnoissa, mutta tämä on korkeakoulu- ja koulutusohjelmakohtaisesti päätettävissä.

9.3.2 Laatuauditoinneissa huomio myös opiskelijavalintamenettelyyn

Opiskelijavalintamenettelyt huomioidaan kansallisessa laadunvarmistuksessa (UK Quality Code for Higher Education) omana osionaan siten, että opiskelijarekrytoinnille (kuten opiskelijamarkkinoinnille) ja opiskelijavalinnoille on asetettu laatusuosituksia (QAA, 2018). Nämä suositukset huomioidaan osana kansallisen laadunvarmistuksesta vastaavan viranomaistahon QAA:n toteuttamaa instituutioiden ulkoista laatuauditointia. Viimeaikaisissa laatuauditoinneissa opiskelijavalintamenettelyitä tarkastellaan laajemmassa kontekstissa, huomioiden esimerkiksi korkeakoulujen saavutettavuuden ja korkeakoulutuksen osalta aliedustetussa asemassa olevien henkilöiden mahdollisuudet tulla valituiksi korkeakoulutukseen (ks. esim. QAA 2020).

9.3.3 Opiskelijarekrytoinnissa diskriminointikielto

Yhdenvertaisuuslain (Equality Act 2010) mukaan korkeakoulujen tulee lisäksi varmistaa sekä opiskelijoiden että potentiaalisten opiskelijoiden (prospective students) yhdenvertainen kohtelu. Tämän johdosta opiskelijoille kohdennetussa markkinoinnissa, tiedotuksessa ja opiskelijavalinnoissa ei yhdenvertaisuuslain (Equality Act 2010) mukaan saa tapahtua ikään, toimintarajoitteen (disability), sukupuoleen (sex and gender reassignment), raskauteen (pregnancy and maternity), etnisyyteen⁷¹ (race), uskontoon ja elämäntavoihin (religion or belief) tai seksuaaliseen suuntautumiseen kohdistuvaa häirintää tai syrjintää. Korkeakoulut eivät myöskään saa järjestää toimintaansa siten, että siihen osallistuminen ei ole mahdollista jollekin tietylle ryhmälle. Tämän johdosta korkeakoulujen on huomioitava esimerkiksi rekrytointitapahtumissaan lukuisia saavutettavuuteen liittyviä näkökulmia, kuten tapahtumien esteettömyys, tapahtumiin liittyvien materiaalien sisältö ja tapahtumien ajankohta. (Equality and Human Rights Commission 2014.)

9.3.4 Opiskelijavalintamenettelyt ja nivelvaihe Englannissa

Englannissa oppivelvollisuus päättyy 18-vuotiaana⁷² ja tämän johdosta peruskoulun päättävät nuoret jatkavat opintojaan jossain muodossa, joko valitsemalla korkeakoulutukseen tähtäävän opintopolun (academic route), teknillisen ja soveltavan opintopolun (technical, applied) tai vaihtoehdon, jossa opiskelu tapahtuu työssä (oppisopimuskoulutukset, apprenticeship). Korkeakoulutukseen tähtäävässä opintopolussa opiskelijat suorittavat

⁷¹ Raportin sisällön yhdenmukaistamiseksi tässä kappaleessa käytetään käsitettä etnisyyden sijaan termit "rotu" (race) ja "etnisyyden" (ethnicity): etnisyyden tulkitaan tässä yhteydessä analyttiseksi lähtökohdaksi, jolla viitataan jonkun tietyn ryhmän kulttuuriseen, historialliseen ja kielelliseen taustaan. Siten rotu (race) sisältyy yhtenä osajoukkona etnisyyteen. (Kivistö & Croll 2012.)

⁷² Oppivelvollisuus ei kuitenkaan edellytä velvollisuutta opiskella oppilaitoksessa, vaan opintoja voi suorittaa esimerkiksi oppisopimusperustaisesti työn kautta.

useimmiten kolmesta valitsemastaan aineesta A-tason mukaisen päättökokeen. A-tason päättökokeeseen verrattavissa olevia muodollisia pätevyksiä on kuitenkin useita, kuten esimerkiksi kansainvälinen IB-koe (International baccalaureate) ja Cambridgen Pre-U. Teknillisen ja soveltavan opintopolun valinneet voivat suorittaa esimerkiksi soveltavan yleisen pätevyyden (applied general qualification), joka on verrattavissa A-tason päättökokeen kautta hankittuun pätevyteen, mahdollistaen siten korkeakoulutukseen hakeutumisen, mutta myös työelämään siirtymisen. Näiden ohella Englannissa on käytössä niin sanottu saavutettavuusdiplomi (access diploma), joka on suunnattu erityisesti sellaisille henkilöille, joilta puuttuu tarvittava pätevyys korkeakoulutukseen hakeutumiselle. (QAA, CEA & Ofqual 2019.)

Opiskelijavalintamenettelyissä on korkeakoulu- ja koulutusohjelmakohtaista vaihtelua, ja osa koulutusohjelmista voi painottaa valinnoissaan esimerkiksi hakukelpoisuuden edellyttämässä päättötodistuksessa olevaa alakohtaista arvosanaa sekä muita vaihtoehtoisia valintamenettelyitä, kuten alla olevassa korkeakoulukohtaisessa esimerkissä esitetään. Valintamenettelyistä ja hakuprosessista tiedottaminen on korkeakoulujen vastuulla. Useat korkeakoulut järjestävätkin erilaisia potentiaalisille hakijolle suunnattuja tapahtumia, kuten yliopistojen avointen ovien päivät (university open days) ja kampuskiertoja.

9.3.5 Korkeakoulukohtainen esimerkki alemman korkeakoulututkinnon hakuprosessista

Hakuprosessit vaihtelevat korkeakouluittain. Tässä esimerkissä esitetään Bristolin yliopiston (University of Bristol) hakuprosessi alemman korkeakoulututkinnon osalta. Bristolin yliopistossa alemmaa korkeakoulututkintoa suorittamaan hakeutuvilta henkilöiltä edellytetään lähtökohtaisesti toiseen asteen oppilaitoksesta saatuun todistukseen verrattavissa olevaa todistusta, joka voi olla niin sanotun A-tason (A-levels) todistus tai jokin muu vastaava (esim. International Baccalaureate). Osa Bristolin yliopiston koulutusohjelmista painottaa opiskelijavalinnoissa päättötodistuksen tiettyjä alakohtaisia arvosanoja. Esimerkiksi laskentatoimen ja rahoituksen (Accounting and Finance) koulutusohjelmassa edellytetään kiitettävää arvosanaa (A)⁷³ kolmessa oppiaineessa, joista yhden on oltava matematiikka. (University of Bristol 2020a.)

Bristolin yliopisto soveltaa myös kontekstisidonnaista valintamenettelyä (contextual offer), jolloin alakohtaiset arvosanat ovat hieman alempia. Esimerkiksi laskentatoimen

⁷³ Kiitettävällä arvosanalla viitataan tässä yhteydessä A-tason arviointiasteikon A-arvosanaan, joka on parhain arvosana viisiportaisessa arviointiasteikossa (A, B, C, D, E). Arviointiasteikot vaihtelevat hallintoalueittain. Esimerkiksi Skotlannilla on käytössään neliportainen arviointiasteikko. (ks. esim. <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/student-advice/applying-to-uni/ucas-points>).

ja rahoituksen koulutusohjelmassa kontekstisidonnaiseen valintamenettelyyn oikeuteuilta henkilöltä edellytetään A-tason osalta yhtä A-arvosanaa ja kahden muun oppiaineen osalta arvosanaa B. Kolmesta oppiaineesta yhden on oltava matematiikka, mutta matematiikan arvosana voi olla joko A tai B. (University of Bristol 2020a.) Kontekstisidonnaista valintamenettelyä voidaan soveltaa seuraavissa tilanteissa: 1) kun hakija on aiemmin opiskellut valtion kouluissa (state school or college), joista vähemmistö (alle 40 %) jatkaa korkeakoulutukseen tai suorittaa A-tason kokeita, 2) hakija on kotoisin alueelta, joka on kansallisesti tunnistettu⁷⁴ alueeksi, josta hakeudutaan heikosti korkeakoulutukseen. Tässä tilanteessa hakija voi myös hakea asumiseen Bristolin yliopiston omaa apurahaa, 3) hakija on suorittanut Bristolin yliopiston järjestämiä kursseja (ns. outreach programme), joiden tavoitteena on lisätä aliedustettujen ryhmien mahdollisuutta hakeutua korkeakoulutukseen, 4) hakija on ollut alaikäisenä vähintään kolme kuukautta huostaanotettavana. Tällöin hakija voi hakea Bristolin yliopiston apurahaa opintoja ja asumista varten, tai 5) hakija opiskelee parhaillaan Bristolissa sijaitsevassa Venturers Trust -koulussa (secondary school), jota Bristolin yliopisto tukee. (University of Bristol 2020b.)

Bristolin yliopistoon hakeudutaan kansallisen keskitetyn sähköisen järjestelmän kautta. Tämän jälkeen hakemuksen käsittely siirtyy yliopistolle. Bristolin yliopistolla on koulutusohjelmakohtaiset ohjeet valintamenettelyistä, joista ilmenee esimerkiksi hakemuksen käsittely ja arvionti. Hakemuksen arvioinnissa valintaryhmä (admission team) huomioi hakijan aiemman päättötodistuksen yleisarvosanat, henkilökohtaisen motivaatiokirjeen (personal statement) ja akateemiset referenssit, jotka usein tarkoittavat alakohtaisia arvosanoja. Tämän jälkeen hakija voidaan pyytää haastatteluun. Esimerkiksi laskentatoimen ja rahoituksen koulutusohjelmassa haastattelua ei edellytetä, mutta se voidaan kuitenkin toteuttaa silloin, kun on tarpeen saada tarkennusta esimerkiksi hakijan motivaatiosta tai kielitaidosta. Mikäli haastattelu järjestetään, on haastattelutilanteessa oltava läsnä vähintään kaksi yliopiston edustajaa, joista vähintään toinen on koulutettu yliopiston toimesta toteuttamaan oikeudenmukaista rekrytointitekniikkaa. (University of Bristol 2020c.)

Edellä kuvatussa Bristolin yliopiston valintamenettelystä voidaan kuitenkin poiketa silloin, kun hakijalla on esimerkiksi vakavia sairauksia tai muita merkittävällä tavalla elämään vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat heikentäneet esimerkiksi aiempaa opintomenestystä. Tämän kaltainen tilanne voi olla esimerkiksi pakolaisilla, joilla ei ole Bristolin yliopiston edellyttämiä toisen asteen oppilaitoksesta saatuja päättötodistuksia. Mikäli hakija toivoi, että tavanomaisista valintamenettelyistä poiketaan, on hakijan mahdollista toimittaa yliopiston hakupalveluihin erillinen dokumentti, jossa hän kuvaa sairaudet tai muut merkittävät aiempiin opintoihin vaikuttaneet seikat. Dokumentti on toimitettava hakujan

⁷⁴ Kansallisella tunnistamisella viitataan kansallisesti käytössä olevaan POLAR-luokitukseen, joka esitetään luvussa 9.4.1.

puitteissa. Hakijapalveluiden arviointipaneeli käsittelee dokumentin luottamuksellisesti ja se huomioidaan tapauskohtaisesti osana opiskelijavalintaa. (University of Bristol 2020d.)

9.4 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimenpiteet

UK:n korkeakoulutuksen laajeneminen viimeisten vuosikymmenten aikana on kasvattanut korkeakoulutuksen aloituspaikkamääriä ja mahdollistanut aiempaa useammille mahdollisuuden osallistua korkeakoulutukseen. Kuitenkin korkeakoulutuksen saavutettavuudessa on edelleen haasteita (Marginson 2019, 31). Eräs Yhdistyneen kuningaskunnan korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa koskeva haaste koskee korkeakoulujen laajaa kirjoa. Esimerkiksi korkeakoulutuksen taloudellinen hyöty opiskelijoille ei välttämättä jakaudu yhdenvertaisesti, sillä Yhdistyneen kuningaskunnan korkeakoulujen statuspositiot vaihtelevat. Kysymykset yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteuttamisesta eivät koske pelkästään sitä, että eritaustaisilla henkilöillä on mahdollisuus osallistua korkeakoulutukseen, vaan myös sitä, mihin korkeakouluun eritaustaiset henkilöt hakeutuvat ja tulevat valituiksi. (McCowan 2016.) Korkeakoulujen väliset statuserot ovat erityisen selkeitä niin sanottujen uusien ja vanhojen yliopistojen välillä. Uusilla yliopistoilla viitataan vuonna 1992 tehtyyn korkeakoulujärjestelmää koskevaan lakimuutokseen, jossa duaalimalliin (binary system) perustuva korkeakoulujärjestelmä muutettiin yhtenäiseksi (unitary system) ja ammattikorkeakouluille (polytechnics) myönnettiin yliopistostatus. Uudistus johti kuitenkin vanhojen yliopistojen statusposition vahvistumiseen. Eräs esimerkki tästä on vanhojen yliopistojen Russel-ryhmän (Russel Group) perustaminen vuonna 1994. Russel-ryhmä on yliopistojen yhtiömuotoinen organisaatio, jonka jäsenet koostuvat 24:stä yliopistosta mukaan lukien Oxfordin ja Cambridgen yliopistot. (Boliver 2015.)

Kansallisessa koulutuspolitiikassa korkeakoulutuksen saavutettavuutta lähestytään erityisesti sosiaalisen liikkuvuuden (social mobility), sosiaalisen inklusion (social inclusion) ja korkeakoulutukseen osallistumisen laajentamisen (widening participation) näkökulmista. Esimerkiksi vuonna 2014 julkaistussa kansallisessa saavutettavuussuunnitelmassa (National strategy for access and student success in higher education) tavoitteena on parantaa merkittävästi aliedustettujen ryhmien osallistumista korkeakoulutukseen parantamalla esimerkiksi tiedotusta ja tehostamalla korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmia (Department for Business, Innovation and Skills 2014).

Vuonna 2015 pääministeri (Prime Minister) asetti tavoitteeksi edistää korkeakoulutuksen saavutettavuutta vuoteen 2020 mennessä kaksinkertaistamalla aliedustettujen ryhmien osuutta korkeakoulutuksessa ja kasvattamalla mustien ja etnisten vähemmistöryhmien (black and minority ethnics) määrää 20 prosenttiin korkeakoulutuksessa (Department for Business, Innovation and Skills 2015). Nämä tavoitteet toistettiin uudelleen vuonna 2016 ja samalla kansallisiksi tavoitteeksi lisättiin muun muassa sosioekonomisesti heikommassa

asemassa olevien nuorten miesten (young white males from lower socio-economic groups) osuuden kasvattaminen ja toimintarajoitteisten henkilöiden tukeminen (Department for Business, Innovation and Skills 2016). Vuonna 2015 asetettuja tavoitteita ei kuitenkaan myöhemmin ole vahvistettu (Pickering 2019). Sitä vastoin kansallisessa sosiaalista liikkuvuutta (social mobility) käsittelevässä strategiassa korostetaan yleisesti aliedustettujen ryhmien osallistumista laadukkaaseen korkeakoulutukseen mukaan lukien kaikkein valikoivimmat korkeakoulut⁷⁵ (Department for Education 2017b). Saavutettavuuden edistämiseksi korkeakoulupolitiikassa on toteutettu myös koko järjestelmää koskevia uudistuksia. Esimerkiksi vuodesta 2015 lähtien korkeakouluilla on ollut mahdollisuus itse määrittellä opiskelijaksi hyväksytyjen määrä (Department for Business, Innovation & Skills 2016).

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden edistämässä keskeinen kansallinen viranomais-taho on Office for Students (OfS). OfS onkin asettanut saavutettavuuden edistämiseksi seuraavia strategisia tavoitteita, jotka koskevat koko korkeakoulusektoria:

- 1) poistaa lukuvuoteen 2038/39 mennessä alueellisen osallistumisen erot kaikkein valikoivimpien korkeakoulujen osalta (higher-tariff providers),
- 2) poistaa selittämättömistä ja rakenteellisista tekijöistä johtuvat erot (structural and unexplained factors) lukuvuoteen 2030/31 mennessä niiden ryhmien väliltä, joiden osallistuminen korkeakoulutukseen on kaikkein korkein ja kaikkein matalin (most and least represented groups),
- 3) poistaa rakenteellisista ja selittämättömistä tekijöistä johtuvat oppimistulokset (degree outcomes) valkoisten ja mustien opiskelijoiden (white and black students) väliltä lukuvuoteen 2030/31 mennessä

ja

- 4) poistaa erot toimintarajoitteisten opiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden (disabled students and non-disabled students) oppimistuloksissa (degree outcomes). (OfS 2020h.)

Englantilaisilta korkeakouluilta edellytetään korkeakoululaissa (Higher Education and Research Act 2017) säädettyjen saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien (access and participation plan) laatimista⁷⁶. Suunnitelmat hyväksyy OfS ja korkeakoulujen on

⁷⁵ Alkuperäinen lainaus: "We will improve access to high quality higher education, encouraging more young people from areas of the country with low participation to apply to high quality institutions and courses, including the most selective universities" (Department for Education 2017, 24).

⁷⁶ Saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelma (access and participation plan) korvaa vuodesta 2020 lähtien aiemmin käytössä olleen saavutettavuussopimuksen (access agreement).

raportoitava vuosittain suunnitelman etenemisestä OfS:lle. Saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien valmistelun lähtökohtana on oltava erityisesti marginaaliasemassa olevat opiskelijat ja potentiaaliset hakijat. Suunnitelmissa on tunnistettava ja esitettävä korkeakoulukohtainen tasa-arvon tila korkeakouluun hakeutumisen, opiskelemisen ja valmistumisen näkökulmista. Suunnitelmiin on myös sisällytettävä kunnianhimoisia strategisia kehittämiskohteita ja -tavoitteita, tavoitteiden onnistumista mittaavia indikaattoreita ja esitettävä ne taloudelliset toimenpiteet, joita kohdistetaan marginaaliryhmien tukemiseksi. Suunnitelmien hyväksyminen on edellytys sille, että korkeakoulu voi periä korkeinta mahdollista lukukausimaksua. (OfS 2020b.) OfS seuraa suunnitelmien toteutumista ja voi tarvittaessa edellyttää sakkomaksun suorittamista mikäli korkeakoulut toistuvasti jättävät toteuttamatta suunnitelmassa luvattuja toimenpiteitä. Sakkojen periminen ei ole täysin tavatonta: OfS on sakottanut korkeakouluja saavutettavuustoimenpiteiden laiminlyönistä ja ottanut siten vahvemman ohjausinstrumentin käyttöön verrattuna aiemmin toimineeseen OFFA:aan, joka ei vastaavia menetelmiä käyttänyt. (Pickering 2019.)

Englantilaisille korkeakouluille on myös suunnattu saavutettavuuden edistämiseen tarkoitettua hankerahoitusta. Esimerkiksi vuosina 2017–2019 korkeakoulujen oli mahdollista hakea OfS:n koordinoimasta National Collaborative Outreach Programme (NCOP) -ohjelmasta rahoitusta saavutettavuutta edistäviin yhteisprojekteihin, joissa saavutettavuustoiminta kohdistuu sellaisille alueille, joissa nuorten korkeakoulutukseen osallistuminen on vähäistä. NCOP-ohjelman kautta rahoitettiin yhteensä 29 hanketta. Hankkeet sisälsivät muun muassa opettajankoulutuksen kehittämiseen tähtäviä projekteja, mentorointitoimintaa ja erilaisia ohjaukseen ja tiedonjakamiseen liittyviä aktiviteetteja. NCOP-ohjelman arviointiraportin mukaan NCOP-ohjelman kautta rahoitetut hankkeet olivat syventäneet paikallista eri toimijoiden välistä yhteistyötä ja mahdollistaneet strategisen lähestymistavan saavutettavuuden kehitystyölle. Hankkeiden vaikuttavuuden arviointi oli kuitenkin vähäistä ja hankkeiden itsensä toteuttama arviointi vielä jäsentymätöntä. (OfS 2019c.) Tällä hetkellä saavutettavuutta edistäviä hankkeita on rahoitettu NCOP-ohjelmaa seuranneen Uni Connect -ohjelman kautta. Uni Connect ohjelman tavoitteena on tukea NCOP-ohjelman tavoin aliedustettujen ryhmien osallistumista korkeakoulutukseen. Erityisenä painotuksena on alueellisesti vaikuttavien aktiviteettien käynnistäminen, korkeakoulumahdollisuuksista tiedottaminen ja arviointiin perustuvien hyvien käytänteiden ("what works") identifioiminen. (OfS 2020f.)

9.4.1 Alueellinen ulottuvuus

Alueellinen ulottuvuus on keskeinen lähtökohta UK:n korkeakoulutuksen saavutettavuuteen liittyvissä koulutuspoliittisissa toimenpiteissä (OfS 2018). Alueellisuutta tarkastelevissa katsauksissa ja kehittämistoimissa on vuodesta 2002 lähtien hyödynnetty nuorten korkeakoulutukseen osallistumista mittaavaa niin sanottua Participation Of Local Areas (POLAR)

-viitekehystä. Nykyisin Office for Students (OfS) ylläpitämä POLAR-viitekehys sisältää viisiporlaiseen luokitteluun perustuvan tarkastelun 18–19-vuotiaiden nuorten osallistumisesta korkeakoulutukseen suhteessa ikäryhmän määrään väestössä (OfS 2020d). POLAR-viitekehys mahdollistaa alueiden välisen vertailun sen mukaan, kuinka todennäköisesti nuoret päätyvät korkeakoulutukseen. POLAR-viitekehystä on kehitetty tarkemmaksi viime vuosien aikana ja uusimmassa POLAR4-kategoriassa alueet jaetaan viiteen kategoriaan, joista alue 1 edustaa matalinta osallistumista ja alue 5 korkeinta osallistumista (HEFCE 2017).

Alueellisen saavutettavuuden näkökulmasta tarkasteltuna nuorten korkeakoulutukseen osallistuminen on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi vuonna 2019 kaikista 18-vuotiaista nuorista, jotka olivat lähtöisin niin sanotun matalan osallistumisen (low participation) alueelta edustaen POLAR-luokittelussa tasoa 1, kaiken kaikkiaan 21 prosenttia hyväksyttiin opiskelemaan alempaa korkeakoulututkintoa (full-time undergraduate degree). Kehitys on ollut tasaisesti kasvavaa viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi vuonna 2010 matalan osallistumisen alueelta (POLAR-taso 1) lähtöisin olevista 18-vuotiaista nuorista korkeakoulutukseen hyväksyttiin 13 prosenttia. Vastaavasti vuonna 2019 korkeimman osallistumisen (the most advantaged) alueelta (POLAR-taso 5) lähtöisin olevista 18-vuotiaista 47 prosenttia tuli valituiksi korkeakoulutukseen, kun vastaava osuus vuonna 2010 oli 40 prosenttia. (UCAS 2019b.)

POLAR-luokittelu tuo myös esille eri aluiden välisiä ja sisäisiä eroavaisuuksia. Esimerkiksi vuoden 2019⁷⁷ tilastoissa Englannissa kaikista postinumeroalueista 34 prosenttia edusti POLAR-luokittelun tasoja 1 ja 2. Näiden tasojen katsotaan edustavan 19-vuotiaiden nuorten osalta matalaa korkeakoulutukseen osallistumisen tasoa (low young higher education participation areas). Tasoa 1 eli hyvin matalaa korkeakoulutukseen osallistumisen tasoa (very low young higher education participation areas) edustavia postinumeronumeroita on Englannissa 16 prosenttia. Englannin matalan (tason 1 ja 2) osallistumisen alueita edustavat esimerkiksi Nottingham North Itä-Midlandsin (East Midlands) hallinnolliselta alueelta ja Barnsley East Yorkshiren ja Humberin (Yorkshire and The Humber) hallinnolliselta alueelta. Näiden alueiden (constituency) postinumeroista kaikki kuuluivat vuoden 2019 tilastollisessa tarkastelussa POLAR-luokittelun tasoille 1 ja 2. (OfS 2019b.)

POLAR-luokittelu osoittaa myös hallinnollisten alueiden sisäisen jakautumisen. Esimerkiksi Lontoon hallinnollisella alueella on huomattavan paljon alueita (constituency), joiden postinumeroista yksikään ei edusta matalaa korkeakoulutukseen osallistumisen tasoa eli POLAR-luokittelun tasoja 1 ja 2. Tällaisia alueita (constituency) edustavat Lontoossa esimerkiksi Wimbledon ja Westminster North. Lontoon hallinnollisella alueella on kuitenkin myös alueita, joiden postinumeroista huomattava osa edustaa POLAR-luokittelun tasoja 1

⁷⁷ Tilastotiedot on kerätty vuonna 2018 (OfS 2019b).

ja 2. Esimerkiksi Lontoon Dagenham ja Rainhamin (Dagenham and Rainham) alueen postinumeroista 59 prosenttia edustaa matalaa korkeakoulutukseen osallistumisen tasoa eli POLAR-luokittelun tasoja 1 ja 2. (OfS 2019b.)

POLAR-luokittelu mahdollistaa korkeakoulutuksen saavutettavuuden systemaattisen ja numeerisen vertailun eri alueiden välillä. POLAR-luokittelua hyödynnetään yhtenä näkökulmana kansallisissa katsauksissa (UCAS 2019a; 2019b) ja OfS:n asettamissa Englannin korkeakoulutusta koskeissa saavutettavuutta mittaavissa tekijöissä (OfS 2020h). OfS myös suosittelee, että korkeakoulut hyödyntävät POLAR-luokittelua saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien laadinnassa (OfS 2020b). POLAR-luokittelua on kuitenkin kritisoitu alueellisesta pelkistämisestä ja yksipuolisen näkökulman vahvistamisesta (Rainford 2017). Esimerkiksi 19-vuotiaiden määrä ei jakaudu tasaisesti eri alueilla (2019b) eikä POLAR-luokittelu yksistään selitä korkeakoulutuksen alueellista saavutettavuutta esimerkiksi sosieconomisen taustan näkökulmasta (Rainford 2017). OfS muistuttaa, että POLAR-luokittelu tarjoaa vain yhden näkökulman saavutettavuuden edistämiseen ja sitä on sovellettava korkeakoulukohtaisesti (OfS 2020e; 2020j).

Englannissa alueellisen ulottuvuuden yhdeksi indikaattoriksi on vastikään (vuonna 2019) kehitetty POLAR-luokittelua täydentämään niin sanottu TUNDRA-luokittelu. TUNDRA (tracking underrepresentation by area) -luokittelu perustuu valtion rahoittamissa peruskouluissa (state funded mainstream schools) viimeisillä luokilla (ns. Key Stage 4⁷⁸) olevien opiskelijoiden tunnustietojen (track record) vertaamiseen vuosilta 2010–2014, ja näitä verrataan edelleen kansallisesta korkeakoulutuksen tilastoinnista vastaavan viranomaistahon Higher Education Statistic Agency:n (HESA) myöhempiin tilastoihin. Tällä hetkellä TUNDRA:ssa hyödynnettävät tilastot perustuvat peruskouluissa vuosiin 2010–2014 ja HESA:ssa vuosiin 2012–2018. TUNDRA on mahdollistanut Englannin alueen jakamisen viiteen ryhmään (quintiles), joissa ryhmä 1 edustaa matalinta korkeakoulutukseen osallistumisen aluetta ja ryhmä 5 korkeinta korkeakoulutukseen osallistumisen aluetta. (OfS 2020e.)

Korkeakoulutasolla alueellinen saavutettavuus on OfS:n antamien suositusten mukaan kuvattava osana saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmaa (OfS 2020e). Korkeakoulut voivat kuitenkin itsenäisesti valita omia strategisia painotuksia ja kehittämiskohteita, joten alueellinen ulottuvuus huomioidaan korkeakoulukohtaisesti niiden omista lähtökohdista (Rainford 2017). Osa korkeakouluista lähestyykin alueellista ulottuvuutta erilaisten hankkeiden tai yhteistyöverkostojen kautta, joita on rahoitettu esimerkiksi OfS:n koordinoiman

78 Key Stage 4 -opintokokonaisuuden (curriculum) tavoitteena on peruskoulun päättökokeen (national qualification) suorittaminen, joka useimmiten tarkoittaa yleisen peruskoulun päättötodistuksen (General Certificate of Secondary Education, GCSE) saamista (ks esim. <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4>).

Challenge Competition: Industrial and Skills⁷⁹ -rahoituksen kautta tai kansallisen Uni Connect -ohjelman kautta, jonka tavoitteet kuvattiin edellisessä kappaleessa. Seuraavassa esimerkissä kuvataan yhtä Uni Connect -ohjelman kautta toteutetuista hankkeista.

Hanke-esimerkki: korkeakoulujen ja vanhempien yhteistyötä edistävä Higher Horizont+ -hanke

Higher Horizont+ -hankkeessa on mukana 10 englantilaista korkeakoulua ja hankkeen tavoitteena on lisätä korkeakoulujen ja korkeakoulujen alueen nuorten ja nuorten vanhempien välistä yhteistyötä. Hanke koostuu viidestä teemasta: 1) tiedotuksesta ja neuvonnasta, 2) opintosuunnitelman kehittämistyöstä, 3) hyvinvoinnista, 4) korkeakouluvierailuista ja 5) urakehityksestä. Esimerkiksi neuvontateema sisältää työpajakeskustelun, jonka aikana kerrotaan nuorille ja nuorten vanhemmille korkeakoulutuksen hyödyistä, opiskelun rahoitusmahdollisuuksista ja korkeakoulutukseen hakeutumisesta. Hankkeen sivuilla toimii myös erillinen kaikille avoin kyselyfoorumi (chat), jossa voi tiedustella opiskeluun ja korkeakoulutukseen liittyvistä asioista, kuten opiskelijoiden vapaa-ajan toiminnasta ja opiskelupaikan valinnasta. (Higher Horizons+ 2020.)

9.4.2 Sosiaalinen tausta

Kansallisessa koulutuspolitiikassa sosioekonomisen taustan merkitys on pitkään ollut eräs poliittisen keskustelun aihe. Esimerkiksi jo 1960-luvun alussa erääksi keskeiseksi lähtökohdaksi mainittiin, että korkeakoulutuksen olisi oltava saavutettavissa kaikille niille, joilla on valmiuksia ja halua opiskella korkeakoulussa⁸⁰ (Robbins 1963). Sittenkin UK:n korkeakoulujen ja korkeakouluopiskelijoiden määrä on kasvanut. Opiskelijamäärien kasvu (ns. korkeakoulutuksen massoittuminen) ajoittui UK:ssa 1980- ja 1990-luvuille. Tällöin opiskelijamäärät kasvoivat erityisesti statuspositioltaan heikoimmassa (less prestigious) yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (polytechnics), jotka vuoden 1992 jälkeen ovat olleet osa yliopistosektoria. (Marginson 2018, 27.) Kuitenkin sosieconomisen taustan merkitys on edelleen korkeakoulutuksen saavutettavuuspoliittisissa toimenpiteissä relevantti

⁷⁹ Challenge Competition: Industrial and Skills -hankerahoitusta myönnettiin yhteensä 16 englantilaisen korkeakoulun hankkeelle, joiden tavoitteena on lisätä alueen vetovoimaa ja korkeasti koulutettujen työllistymismahdollisuuksia (ks. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/funding-for-providers/funding-competitions/previous-funding-opportunities/>).

⁸⁰ Alkuperäinen lainaus: "courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability and attainment to pursue them and who wish to do so" (Robbins 1963, 8).

lähtökohta (Pickering 2019). Opetuksesta vastaava ministeriö (Department for Education) onkin painottanut sosioekonomisesti ja alueellisesti aliedustettujen ryhmien saavutettavuuden edistämistä erityisesti valikoivissa korkeakouluissa (Department for Education 2017b).

Sosioekonomisen taustan osalta korkeakoulutuksessa marginaaliasemassa olevia henkilöitä tarkastellaan yleisesti niin sanotulla Free School Meals (FSM) -indikaattorilla eli maksuttomaan (peruskouluissa tarjottavaan) kouluruokailuun oikeuttavan statuksen perusteella. Maksuttoman kouluruokailun ehdot vaihtelevat hallinnollisen asuinalueen (Englanti, Skotlanti, Pohjois-Irlanti, Wales) mukaan. Esimerkiksi Englannissa maksuttomaan kouluruokailuun ovat oikeutettuja sellaiset peruskoulun oppilaat, joiden vanhemmat saavat muun muassa toimeentulotukea (income support), työttömyyskorvausta (income-based jobseeker's allowance) sekä maahanmuuttajille ja turvapaikansaajille suunnattua tukea (support under Part VI of the Immigration and Asylum Act 1999) (GOV.UK 2020d). Tiedot opiskelijoista, jotka saavat ilmaisen kouluaterian, kerätään valtion ylläpitämistä kouluista. UK:ssa FSM-statuksen perusteella tehdyt seurantakartoitukset osoittavat, että maksuttomaan kouluruokailuun oikeutetuista opiskelijoista huomattavasti pienempi osuus siirtyy korkeakoulutukseen verrattuna niihin peruskoululaisiin, jotka eivät ole oikeutettuja maksuttomaan kouluruokailuun (Department for Education 2019).

Englannissa FSM-statuksen omaavien henkilöiden korkeakoulutukseen osallistumista seurataan opetuksesta vastaavan ministeriön (Department for Education) vuosittaisissa tilastotarkasteluissa. Esimerkiksi vuonna 2019 julkaistun tilaston perusteella niistä oppilaista, jotka olivat oikeutettuja maksuttomaan kouluruokailuun 15-vuotiaina (lukuvuonna 2013/14), osallistui korkeakoulutukseen 19 ikävuoteen mennessä (eli lukuvuoteen 2017/18 mennessä) 26 prosenttia. Vastaavasti niistä koululaisista, jotka eivät olleet oikeutettuja maksuttomaan kouluruokailuun ollessaan 15-vuotiaita lukuvuonna 2013/14, osallistui korkeakoulutukseen 19 ikävuoteen mennessä (lukuvuonna 2017/18) 45 prosenttia. Verrattaessa FSM-statuksella olevien henkilöiden osuutta korkeakoulutukseen osallistumisessa muiden⁸¹ samanikäisten henkilöiden osuuteen korkeakoulutuksessa (ns. gap in progression rate) oli ryhmien välinen ero lukuvuonna 2017/18 19 prosenttiyksikköä. Tämä ero on pysynyt hyvin tasaisena viimeisen kymmenen vuoden aikana, vaihdellen vuosikohtaisesti 17–19 prosenttiyksikön välillä. (Department for Education 2019a.)

Sosioekonomisen taustan (FSM-tausta) merkitys korkeakoulutukseen osallistumisessa vaihtelee alueittain. Esimerkiksi Englannin hallinnolliseen alueeseen kuuluvasta sisä-Lontoosta (Inner-London) kotoisin olevista 19-vuotiaista FSM-taustaisista henkilöistä

81 Tässä yhteydessä muilla samanikäisillä henkilöillä viitataan henkilöihin, jotka eivät ole olleet peruskoulussa oikeutettuja maksuttomaan kouluruokailuun eivätkä siten kuulu FSM-taustaisiin henkilöihin.

48 prosenttia osallistui korkeakoulutukseen lukuvuonna 2017/18. Vastaava osuus muista samanikäisistä henkilöistä oli lukuvuonna 2017/18 58 prosenttia. Sitä vastoin Kaakkois-Englannista (South East) kotoisin olevista 19-vuotiaista FSM-taustaisista henkilöistä 18 prosenttia osallistui korkeakoulutukseen lukuvuonna 2017/18. Vastaava osuus muiden samanikäisten osalta oli 44 prosenttia. Ryhmien välinen ero vaihtelee myös alueittain: Sisä-Lontoon osalta FSM-taustaisten ja muiden samanikäisten välinen ero lukuvuonna 2017/18 oli yhdeksän prosenttiyksikköä, kun vastaava ero ryhmien välillä Kaakkois-Englannissa oli 26 prosenttiyksikköä. (Department for Education 2019a.)

Englannissa FSM-taustaisten opiskelijoiden korkeakoulutukseen osallistuminen vaihtelee myös korkeakouluittain (Pickering 2019), joskin alueelliset erot ovat myös nähtävissä (Department for Education 2019). Yleisesti ottaen kaikkein valikoivimmissa yliopistoissa (higher tariff providers⁸²), jotka edustavat kolmasosaa Englannin korkeakouluista, opiskelee suhteessa vähän FSM-taustaisia henkilöitä. Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 sisä-Lontoosta kotoisin olevista FSM-taustaisista 19-vuotiaista henkilöistä kuusi prosenttia opiskeli kaikkein valikoivimmissa korkeakouluissa. Vastaava osuus muiden samanikäisten osalta oli 13 prosenttia. Vastaavasti Kaakkois-Englannista kotoisin olevista 19-vuotiaista henkilöistä kolme prosenttia opiskeli kaikkein valikoivimmissa korkeakouluissa, kun tarkastelun kohteena on lukuvuosi 2017/18. Vastaava osuus muiden opiskelijoiden osalta oli 13 prosenttia. (Department for Education 2019a.)

Sosieconomisen taustan huomioiminen osana korkeakoulutuksen tasa-arvopoliittisia toimenpiteitä on niin ikään osa korkeakoulutuksen saavutettavuudesta vastaavan viranomaistahon Office for Students (OfS) strategista ja operatiivista toimintaa. OfS esimerkiksi arvioi ja hyväksyy korkeakoulujen saavutettavuussopimukset (access agreements) sekä vuosista 2019–2020 lähtien myös saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmat⁸³ (access and participation plan). OfS edellyttää, että saavutettavuussuunnitelmissa asetetaan selkeät tavoitteet aliedustetuille ryhmille, kuten heikommissa sosioekonomisessa asemassa oleville henkilöille. (OfS 2020b.) Useiden korkeakoulujen saavutettavuussopimuksissa sekä saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmissa näin on myös toimittu. Erityisesti kaikkein valikoivimmat korkeakoulut, kuten Cambridge ja Oxford, soveltavat useita kansallisia tilastoja ja luokittelumenetelmiä (kunten FSM-status ja POLAR-luokittelu) omissa strategisisissa painotuksissaan, kuten seuraava Oxfordin yliopistoa koskeva esimerkki kuvaa. (Pickering 2019.)

82 Valikoivimmat yliopistot luokitellaan kansallisissa tilastoissa ns. higher tariff providers -ryhmään alempaan korkeakoulututkintoon hyväksytyjen kotimaisten opiskelijoiden (UK domiciled undergraduate entrants) aiemman (toisen asteen) koulutukseen perustuvan pisteytyksen (ns. tariff score) perusteella (OfS 2020e). Osa korkeakouluista hyödyntää ns. tariff -pisteytystä opiskelijavalinnoissa, mutta tariff -pisteytyksen ensisijainen tavoite on tuottaa tietoa viranomaisille (UCAS 2020b).

83 Saavutettavuussopimukset (access agreement) korvataan tulevaisuudessa saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmilla (access and participation plan).

Korkeakoulukohtainen esimerkki saavutettavuussuunnitelmasta (Oxfordin yliopisto)

Oxfordin yliopiston saavutettavuussuunnitelma (vuosille 2020/21–2024/25) sisältää kolme keskeistä lähtökohtaa: 1) suoritukseen perustuvan arvioinnin (assessment of performance), 2) strategiset tavoitteet ja päämäärät (strategic aims and objectives) ja 3) strategiset mittarit (strategic measures). Suoritukseen perustuvassa arvioinnissa kuvataan korkeakoulutuksen marginaaliryhmien (kuten sosioekonomisen taustan osalta heikommassa asemassa olevien) osallistuminen Oxfordin yliopiston koulutukseen hyödyntämällä mm. POLAR-luokittelua ja FSM-statusa. Strategisissa tavoitteissa esitetään ryhmäkohtaisia määrällisiä tavoitteita, kuten POLAR-luokittelussa tason 1 alueelta kotoisin olevien henkilöiden osuuden kasvattaminen seitsemään prosenttiin. Strategisissa mittareissa esitetään tavoitteiden saavuttamista tukevia lähtökohtia ja sovellettavia toimenpiteitä, kuten Opportunity Oxford -siltaohjelman käynnistäminen, jonka tavoitteena on valmentaa aliedustetuista ryhmistä tulevien opiskelijoiden opiskelunvalmiuksia siten, että heillä on mahdollista tulla valituksi Oxfordin yliopistoon. Opportunity Oxfordiin valittujen opiskelijoiden opinto- ja asumiskustannuksista vastaa yliopisto. Näiden lisäksi saavutettavuussuunnitelmassa tehdään intersektionaalista analyysiä esimerkiksi sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien toimintarajoitteisten henkilöiden osalta. (Oxford University 2020.)

9.4.3 Sukupuolten tasa-arvo

Yhdenvertaisuuslainsäädännön mukaan (Equality Act 2010) sukupuoli tai seksuaalinen suuntautuminen ei saa vaikuttaa esimerkiksi korkeakoulujen hyväksymiskäytäntösiin (admission procedures). Sukupuolen osalta yhdenvertaisuuslaissa käsitellään miesten ja naisten välistä tasa-arvoa sekä muunsukupuolisia (gender reassignment, transsexual persons). Lisäksi yhdenvertaisuuslaissa huomioidaan seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus. (Equality Act 2010.) Näiden ominaisuuksien perusteella sukupuoleen liittyvä syrjintä ja kiusaaminen on kielletty. Poikkeuksen muodostuvat kuitenkin sukupuoleen sidotut (single-sex) oppilaitokset, kuten naisten tai miesten korkeakoulut (female/male colleges), joiden toiminnan kohderyhmäksi on valittu yhden sukupuolen edustajat ja jotka voivat yhdenvertaisuuslainsäädännön (Equality Act 2010) mukaan tehdä sukupuoliperustaisia opiskelijavalintoja (Equality and Human Rights Commission 2014).

Korkeakoulutukseen hakeutumisen ja pääsemisen näkökulmasta naiset ovat korkeakoulutuksessa yliedustetussa asemassa suhteessa miehiin. Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 kaikista⁸⁴ UK:n korkeakouluissa opiskelevista opiskelijoista 56 prosenttia oli naisia, 44 prosenttia miehiä ja alle prosentti kuului muuhun ryhmään (others). Tarkasteltaessa ensimmäisen vuoden alemman korkeakoulututkinnon (all undergraduate) opiskelijoita trendi on samansuuntainen: 55 prosenttia oli naisia, 46 prosenttia miehiä ja alle prosentti kuului muuhun ryhmään. (HESA 2020a.)

Alakohtainen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että osa koulutusohjelmista ja tieteenaloista on vahvasti sukupuolittuneita⁸⁵. Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 insinööritieteissä ja tekniikan alalla (engineering and technology) opiskelevista kaikista⁸⁶ opiskelijoista 81 prosenttia oli miehiä ja 19 prosenttia naisia. Vastaavasti lukuvuonna 2018/19 kaikista kasvatustieteen (education) opiskelijoista 78 prosenttia oli naisia ja 22 prosenttia miehiä. Sukupuolijakauma on samansuuntainen tarkasteltaessa lukuvuoden 2018/19 ensimmäisen vuoden kokopäiväisiä opiskelijoita sekä insinööritieteiden ja tekniikan alalla että kasvatustieteissä. Insinööritieteissä ja tekniikan alalla miesopiskelijoita oli 82 prosenttia ja naisopiskelijoita 12 prosenttia. Kasvatustieteissä miesopiskelijoita oli 13 prosenttia ja naisopiskelijoita 87 prosenttia. (HESA 2020a.)

Akateemisen uran näkökulmasta miesten osuus korkeissa viroissa on naisiin verrattuna yleisempää. Naiset edustavat yli 55 prosenttia korkeakoulujen henkilökunnasta, mutta siltekin heidän osuutensa korkeammassa viroissa on miehiä pienempi. Esimerkiksi varakanslereista (vice cancellors) 29 prosenttia oli naisia (HEPA) ja professoreista 27 prosenttia oli naisia kun tarkastelun kohteena oli lukuvuosi 2018/19 (HESA 2020c). Yhdistyneessä kuningaskunnassa miesten ja naisten palkkakehityksessä on myös huomattavia eroja; naisten palkka on yleisesti 20 prosenttia miehiä huonompi (Woodfield 2019).

Korkeakoulupoliittisissa raporteissa ja luokitteluissa sukupuolten tasa-arvoa tarkastellaan lisääntyvässä määrin intersektionaalisesti, osana muita henkilön taustaan tai korkeakouluun hakeutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa raporteissa on huomioitu heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevat miehet (white males from disadvantaged background), joiden korkeakoulutukseen osallistuminen

84 Esitetyissä prosenttiosuuksissa on huomioitu osa-aikaiset ja kokopäiväiset sekä alemman korkeakoulututkinnon (undergraduate-levels) että ylemmän korkeakoulututkinnon ja tohtorikoulutukseen osallistuvat opiskelijat (post-graduate levels).

85 Kansallisessa opiskelijoita koskevassa tilastoinnissa on sukupuolen osalta huomioitu miehet (males), naiset (females) ja muut (others). Muiden (others) osuus jää kuitenkin tähän selvitykseen valittujen esimerkkien osalta vähäiseksi (alle prosentin).

86 Esitetyissä prosenttiosuuksissa on huomioitu osa-aikaiset ja kokopäiväiset sekä alemman korkeakoulututkinnon (undergraduate-levels) että ylemmän korkeakoulututkinnon ja tohtorikoulutukseen osallistuvat opiskelijat (post-graduate levels).

on useilla käytössä olevilla korkeakoulutuksen osallistumisen todennäköisyyttä tarkastelevilla mittareilla selvästi muita ryhmiä matalampaa (Webster & Arherton 2016; Baars ym. 2016; OfS 2020g). Esimerkiksi OfS:n toteuttaman analyysin mukaan 81 prosenttia 18–19-vuotiaista valkoisista nuorista miehistä (white young males) on kotoisin POLAR-luokittelun tasolta 1 edustaan alueita, joista kaikkein vähiten hakeudutaan korkeakoulutukseen (OfS 2020g.) Heikommasta sosieconomisesta taustasta tulevien miesten korkeakoulutukseen hakeutumista ja siellä opiskelemista on kuitenkin toistaiseksi huomioitu korkeakoulutasolla verrattain vähän, vaikka se tunnustetaan yhdeksi saavutettavuuteen liittyväksi kehittämiskohteeksi (Webster & Arherton 2016).

Interksektonaaliseen lähestymistapaan on myös kehitetty erilaisia mittareita ja luokitteluja, joissa on mahdollista huomioida sukupuolen ohella esimerkiksi etninen tausta. Tällaista esimerkkiä edustaa muun muassa korkeakoulutukseen hakeutumista vastaava Universities and Colleges Admissions Service (UCAS):n kehittämä MEM (Multiple Equality Measure) -mittari, jossa hyödynnetään ja integroidaan muihin tarkoituksiin kerättyä tilastoaineistoa ja olemassa olevia luokitteluja (kuten POLAR-luokittelu). MEM-mittarin avulla voidaan kuvata esimerkiksi sukupuolen, etnisen taustan ja alueen vaikutuksia henkilön todennäköiseen korkeakoulutukseen osallistumiseen.

UK:ssa korkeakoulujen sukupuolten tasa-arvotyön eräs keskeinen lähtökohta on akkreditointiin perustuva Athena SWAN -ohjelma. Athena SWAN -ohjelma perustettiin 2000-luvun alussa ns. STEMM (science, technology, engineering, mathematics, medicine) -tieteenaloilla ja sen tavoitteena oli edistää erityisesti naisten tasa-arvoa ja naisten uramahdollisuuksia. Sittemmin Athena SWAN -ohjelmaa laajennettiin kattamaan kaikki tieteenalat. Lisäksi painopistettä muutettiin kattamaan korkeakoulujen henkilökunnan ohella myös opiskelijat. (Rosser ym. 2019.) Nykyisin Athena SWAN -ohjelmassa sukupuolen tasa-arvo ymmärretään laajasti kattaen miesten ja naisten tasa-arvon sekä trans-henkilöiden tasa-arvon. Athena SWAN -ohjelmaan osallistuvat korkeakoulut sitoutuvat sukupuolten tasa-arvoa edistäviin periaatteisiin, joilla tähdätään muutokseen koko organisaatiokulttuurissa. Athena SWAN -ohjelmasta vastaa UK:ssa Equality Challenge Unit⁸⁷, joka akkreditoi korkeakoulujen tasa-arvotoimenpiteet. Akkreditoinnista voidaan myöntää korkeakouluille pronssinen, hopeinen tai kultainen taso. Athena SWAN on laajasti käytössä Yhdistyneessä kuningaskunnassa, mutta Athena SWAN -ohjelmaan osallistuu myös korkeakouluja Irlannista ja Australiasta. Tällä hetkellä Athena SWAN -jäseniä on yhteensä 164. Athena SWAN -ohjelmasta tehdyn arvion mukaan Athena SWAN on ollut merkittävä tasa-arvon edistäjä, mutta tulevaisuudessa ohjelman tulisi tarkastella sukupuolta moninaisemmasta lähtökohdasta (Advance HE 2020; Ortus economic research & Loughborough university 2019). Athena

87 Equality Challenge Unit (ECU) on rekisteröity järjestö (registered charity), jota rahoittavat seuraavat tahot: Scottish Funding Council, the Higher Education Funding Council for Wales ja Universities UK.

SWAN -ohjelman sivustolla on kerättyä laajasti tietoa myös tasa-arvotyön periaatteista ja hyvistä käytänteistä. Korkeakoulujen tasa-arvon kehittämistyössä Athena SWAN -ohjelmalla on sekä koko instituution kehittämistyötä tukeva että tiedekuntien tasa-arvotyötä edistävä rooli, kuten seuraavassa korkeakoulujen sukupuolten tasa-arvotyötä koskevasta esimerkistä ilmenee.

Sukupuolten tasa-arvon kehittäminen korkeakoulussa: esimerkkinä Exeterin yliopisto

Exeterin yliopistossa (University of Exeter) sukupuolten tasa-arvo on osa ns. EDI-tavoitteita, jolla viitataan tasa-arvoon, moninaisuuteen ja inklusioon (equality, diversity and inclusion). EDI-tavoitteille ja -toiminnalle on oma yliopistojen nettisivujen alla toimiva sivusto, jonka kautta tiedotetaan erilaisista yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotoimista, tapahtumista ja strategisesta kehittämistyöstä. EDI-toimintaa kehitetään yliopiston EDI-tiimissä, johon on työllistetty kahdeksan työntekijää. EDI-tiimi järjestää esimerkiksi koulutuksia ja tapahtumia sekä tarjoaa tukea yliopiston tasa-arvotyön toteuttamiselle opetuksessa ja strategisessa suunnittelussa. (University of Exeter 2020a.) Sukupuolten tasa-arvo ymmärretään Exeterin yliopistossa laajasti siten, että EDI-tiimin toiminta kattaa miehet, naiset ja muunsukupuoliset. EDI-tiimi tiedottaa myös kaikille henkilökunnan jäsenille tarkoitetun pakollisen EDI-koulutuksen ajankohdista ja sisällöistä. Koulutuksen tarkoituksena on varmistaa, että Exeterin yliopisto toteuttaa yhdenvertaisuuden periaatteita myös käytännössä (University of Exeter 2020b). Exeterin yliopisto on myös soveltanut Athena SWAN -ohjelman periaatteita oman tasa-arvotyönsä kehittämisessä. Yliopiston tasa-arvotyö on tällä hetkellä saavuttanut hopeisen Athena SWAN -tason. (University of Exeter 2020c.)

9.4.4 Toimintarajoitteiset henkilöt

Yhdenvertaisuuslaissa (the Equality Act 2010) toimintarajoitteinen henkilö määritellään henkilöksi, jonka toimintarajoite on pitkäkestoista (long term) ja joka ilmenee fyysisenä tai henkisenä rajoitteena (physical or mental impairment). Pitkäkestoisuudella viitataan sellaiseen toimintaan rajoittaviin sairauksiin tai muihin rajoitteisiin, jotka ovat kestäneet vähintään 12 kuukautta ja joiden oletetaan kestävän vähintään 12 kuukautta tai pysyvästi. (University of Cambridge 2020.)

UK:n korkeakoulutuksessa toimintarajoitteiset henkilöt muodostavat heterogeenisen, mutta merkittävän ryhmän. Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 UK:n kaikista läsnäolevaksi ilmoittautuneista korkeakouluopiskelijoista 15 prosenttia ilmoitti taustatiedoissaan jonkin toimintarajoitteen⁸⁸ (HESA 2019). Luku on saman suuntainen myös Englannissa, jossa toimintarajoitteisten henkilöiden osuus kaikista korkeakouluopiskelijoista lukuvuonna 2017/18 oli 13 prosenttia. Englannissa määrä on kasvanut peräti 31 prosenttia lukuvuosien 2013/14 ja 2017/18 välillä. (Williams ym. 2019.)

UK:ssa ja tarkemman analyysin kohteena olevassa Englannissa yleisimmat toimintarajoitteet (disability) ovat erityiset oppimisvaikeudet (specific learning difficulties) ja mielenterveysongelmat (HESA 2019; Williams ym. 2019). Esimerkiksi lukuvuonna 2017/18 aloittaneista kaikista UK:n ensimmäisen vuoden opiskelijoista viidellä prosentilla oli oppimisvaikeuksia (a specific learning difficulty) ja kolmella prosentilla mielenterveysongelmia (mental health condition). Erityisesti mielenterveysongelmat ovat kasvaneet huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Esimerkiksi lukuvuonna 2014/15 aloittaneista kaikista ensimmäisen vuoden opiskelijoista kahdella prosentilla oli mielenterveysongelmia (HESA 2020a), kun lukuvuonna 2018/19 vastaava osuus oli neljä prosenttia (HESA 2020a). Tilastollisessa tarkastelussa mielenterveysongelmat ovat yleisiä niin nais- ja miesopiskelijoilla kuin muunsukupuolisillakin (others). Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 ensimmäisen vuoden naisopiskelijoista viisi prosenttia oli ilmoittanut mielenterveysongelmat yhdeksi toimintarajoitteeksi. Vastaava osuus miesopiskelijoilla oli samana lukuvuotena kolme prosenttia ja muunsukupuolisilla peräti 21 prosenttia⁸⁹. (HESA 2020a.)

Opiskelijoille ja korkeakouluille kohdennettua rahoitusta

Toimintarajoitteisten henkilöiden korkeakouluopintoja tuetaan taloudellisesti. Suoraan opiskelijoille kohdennettu rahoitus toteutuu toimintarajoitteisille opiskelijoille suunnatun Disabled Students' Allowances (DSA) -apurahan kautta. DSA-apuraha on ollut saatavana vuodesta 1974 lähtien ja sen tarkoitus on kattaa sellaiset ylimääräiset kustannukset, jotka liittyvät suoraan opiskelijan toimintarajoitteeseen. DSA-apurahaa voivat hakea sekä kokopäiväiset että osa-aikaiset opiskelijat, joiden kotipaikkana on UK ja jotka täyttävät

88 Kansallisessa korkeakouluopiskelijoita koskevassa tilastossa toimintarajoitteet on kategorisoitu seuraavasti: 1) oppimisvaikeudet (a specific learning difficulty), 2) näkövamma (blind or a serious visual impairment), 3) kuulovamma (deaf or a serious hearing impairment), 4) liikuntavamma (a physical impairment of mobility issues), 5) mielenterveysongelmat (mental health condition), 6) autismikirjon häiriöt ja muut sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet (social communication/autistic spectrum disorder), 6) pitkäaikaissairaudet tai muut terveyttä heikentävät sairaudet (a long-standing illness or health condition), 7) kaksi tai useita toimintarajoitteita (two or more conditions), 8) muu vamma, toimintarajoite tai sairaus (another disability, impairment or medical condition). (HESA 2019.)

89 Muunsukupuolisten osuus opiskelijoista on verrattain vähäinen. Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 aloittaneista uusista opiskelijoista 0,11 prosenttia ilmoitti kuuluvansa sukupuolen osalta ryhmään muut (other), kun vaihtoehtona olivat miehet (male), naiset (female) ja muut (other) (HESA 2020a).

yhdenvertaisuuslainsäädännössä (Equality Act 2014) määritellyn toimintarajoitteisen henkilön kriteerit. DSA-apuraha sisältää useita tukityyppejä, kuten korvaukset erikoislaitteista tai viittomakielen tulkeista. (Williams ym. 2019.) Toimintarajoitteesta on voitava esittää dokumentoitu todiste, joka arvioidaan paikallisten DSA-arviointikeskusten toimesta (Disabled Students' Allowances Assessment Centre). DSA-apurahan hakemisprosessi vaihtelee alueittain. Esimerkiksi Englannissa DSA-apurahan hakeminen tapahtuu Englannin korkeakouluopiskelijoiden opintolainoista ja apurahoista vastaavan SFE:n (Student Finance England) kautta sähköisesti (SFE 2020). DSA-apuraha rahoitetaan opetuksesta vastaavan ministeriön (Department for Education) määrärahoista ja se maksetaan joko suoraan opiskelijalle tai palvelun tarjoavalle organisaatiolle (Williams ym. 2019).

Korkeakoulujen on mahdollista saada toimintarajoitteisten henkilöiden tukemiseen kohdennettua erillisrahoitusta (Disabled Students' Premium, DSP). DSP-rahoitus allokoidaan OfS:n toimesta ja sen tarkoitus on tukea toimintarajoitteisten henkilöiden osallistumista korkeakoulutukseen (Williams ym. 2019). Lukuvuonna 2016/17 DSP-rahoitusta nostettiin tuntuvasti erityisesti opiskelijoiden ilmoittamien mielenterveysongelmien kasvun myötä. Korkeakoulut saavat DSP-tukea DSA-apuraha saavien opiskelijoiden määrän perusteella. Lisäksi Lontoon alueen korkeakoulut saavat korotettua DSP-tukea. (Williams ym. 2019.)

Korkeakouluilla lainsäädännöllinen velvoite yhdenvertaisuuden toteutumiseen

Lainsäädännöllisestä (the Equality Act 2010⁹⁰) näkökulmasta korkeakouluilla on velvoite toimia siten, että toimintarajoitteisten henkilöiden yhdenvertaisuus toteutuu kohtuullisesti (reasonable)⁹¹. Käytännössä velvoite sallii toimintarajoitteisten henkilöiden positiivisen diskriminaation korkeakoulutuksessa suhteessa muihin opiskelijoihin. Tämän kaltaista toimintaa voivat esimerkiksi olla korkeakoulujen kirjastojen sallimat pidennetyt laina-ajat, jotka eivät ole mahdollisia muille kuin toimintarajoitteisille henkilöille. (University of Cambridge 2020.) Positiivinen diskriminaatio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että korkeakoulujen asettamista standardeista luovutaan tai niitä muutetaan jonkun ryhmän eduksi, vaan sitä, että toimintarajoitteisten henkilöiden opiskeluedellytykset ja mahdollisuudet suoriutua opinnoista ovat verrattavissa valtaväestöön (QAA 2018; University of Cambridge 2020).

90 Yhdenvertaisuuslakia (The Equality Act 2010) sovelletaan Englannissa, Skotlannissa ja Walesissä. Sitä vastoin Pohjois-Irlannissa sovelletaan toimintarajoitteisten henkilöiden yhdenvertaisuuslakia (the Disability Discrimination Act). (RNIB 2020.)

91 Kohtuullisella (reasonable) toiminnalla viitataan laissa esitettyyn kirjaukseen, jonka mukaan korkeakoulujen toimintaa on sovellettava riittävästi "A duty to make reasonable adjustments" (University of Cambridge 2020).

Koulutuspoliittiset arvioinnit ja strategiset toimet

Lainsäädännön ja rahoituksen ohella toimintarajoitteisten henkilöiden asema korkeakoulutuksessa on ollut voimakkaasti esillä koulutuspoliittisissa arvioinneissa, selvityksissä ja suosituksissa viimeisen kymmenen vuoden aikana (Williams ym. 2017). Koulutuspoliittisissa selvityksissä ja strategiadokumenteissa korkeakouluja on kannustettu kehittämään esteettömiä kampusalueita (ECU 2009) ja huomioimaan toimintarajoitteisten henkilöiden yhdenvertaiset mahdollisuudet osana vapaaehtoiseen instituutiokohtaiseen arviointiin perustuvaa Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF) -viitekehystä (Department for Business, Innovation & Skills 2016). Toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuudet opiskella korkeakoulussa ovat myös osa kansallisen laadunvarmistuksesta vastaavan viranomaistahon Quality Assurance Agency:n (QAA) saavutettavuudelle esittämiä laatusuosituksia (QAA 2018). Laatusuositukset sisältävät esimerkiksi saavutettavuuteen liittyviä korkeakouluille suunnattuja reflektioivia kysymyksiä korkeakoulujen henkilökunnan saavutettavuuskoulutuksista ja opiskelijarekrytoinneissa hyödynnettävien agenttien toiminnasta (QAA 2018). Toimintarajoitteisten henkilöiden tilannetta on kartoitettu myös toimintarajoitteen näkökulmasta, kuten mielenterveysongelmien (HEFCE 2015a) ja oppimisvaikeuksien (HEFCE 2015b) näkökulmista. Tällöin erääksi keskeiseksi tekijäksi on noussut muun muassa strateginen kehittämistyö sekä laaja yhteistyö, jossa hyödynnettään paitsi korkeakoulujen eri yksiköiden osaamista myös muita tahoja, kuten opiskelijajärjestöjä ja kansalaisjärjestöjä (HEFCE 2015a).

Viimeaikaisessa korkeakoulupoliittisessa strategiatyössä toimintarajoitteisten henkilöiden tukeminen nähdään erityisesti osana inklusiota; toimintarajoitteisilla henkilöillä tulee olla itsenäiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua yhteiskuntaan. Inklusion nähdään mahdollistavan korkeakoulujen erinomaisuus(excellence)tavoitteet ja takaavan opiskelijoiden opiskeluedellytykset. Inklusiivisella korkeakoulutuksella on myös yhteys laajempaan yhteiskuntaan ja sitä kautta esimerkiksi toimintarajoitteisten henkilöiden opintojen jälkeiseen työllistymiseen. (Department of Education 2017.) Korkeastikoulutettujen toimintarajoitteisten henkilöiden työmarkkina-asemaa on seurattu kansallisesti muutaman vuoden ajan ja esimerkiksi vuoden 2019 seurantaraportin mukaan korkeastikoulutetut toimintarajoitteiset henkilöt ovat kaikilla tutkintotasilla todennäköisemmin työttömiä verrattuna henkilöihin, joilla ei ole toimintarajoitetta (non-disabled graduates). Työllistyminen perustuu myös korkeastikoulutetuilla toimintarajoitteisilla henkilöillä todennäköisemmin osa-aikaisiin työtehtäviin. (AGCAS 2019.)

Tarkasteltaessa korkeakoulujen toteuttamia toimintarajoitteisille henkilöille suunnattuja toimia voidaan todeta, että korkeakoulujen tarjoamat palvelut toimintarajoitteisille henkilöille sisältävät erilaisia tukipalvelumuotoja ja strategisen kehittämisen lähtökohtia. Lähtökohtaisesti korkeakoulut raportoivat toimintarajoitteisille henkilöille suunnatuista toimista osana saavutettavuutta koskevaa vuosiraportin osaa (HEFCE 2015a). Näiden perusteella osa korkeakouluista hyödyntää kehittämistyössä esimerkiksi kansallista opiskelijakyselyä

(National Student Survey), joka sisältää saavutettavuuteen liittyviä väittämiä esimerkiksi opiskelumateriaalin näkökulmasta (NSS 2020). Erääksi kansallisesti tunnistetuksi haasteeksi on kuitenkin muodostunut toimintarajoitteen todentaminen, minkä johdosta osa opiskelijoista voi jäädä ilman tarvittavia tukipalveluita (HEFCE 2015a). Osa korkeakouluista on kehittänyt yksityiskohtaisia ryhmäspesifejä toimintaohjeita ja keskittänyt toimintarajoitteisille opiskelijoille suunnatut tukipalvelut erilliseen yksikköön, kuten seuraavassa korkeakoulukohtaisessa esimerkissä esitetään.

Korkeakoulukohtainen esimerkki toimintarajoitteisille opiskelijoille suunnatun tukipalvelun keskittämisestä

Cambridgen yliopistolla toimintarajoitteisten henkilöiden tukipalvelut järjestetään keskitetysti Disability Resource Center (DRC) -yksikön kautta. DRC-yksikkö koordinoi toimintarajoitteisille opiskelijoille tukipalveluita julkaisemalla oppaita, järjestämällä opetushenkilökunnalle koulutuksia ja tarjoamalla opiskelijoille tietoa erilaisista tukipalveluiden muodoista. DRC-yksikkö on esimerkiksi julkaissut ryhmäspesifejä oppaita, joissa esitetään hyviä esimerkkejä inklusiivisen opiskelun mahdollistamisesta opiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksia (specific learning difficulties) ja näkymättömiä toimintarajoitteita tai sairauksia (unseen impairments and medical conditions). Näiden ohella DCR-yksikkö kehittää, seuraa ja arvioi korkeakoulun saavutettavuustoimenpiteitä ja raportoi vuosiraportissaan toimintarajoitteisten opiskelijoiden korkeakoulukohtaisen määrän. (University of Cambridge 2020b; 2019.)

9.4.5 Etniset ryhmät

Etniset ryhmät muodostava heterogeenisen joukon UK:n korkeakoulutuksessa ja niiden luokittelutavat vaihtelevat sekä viranomaistahon että luokittelun tarkoituksen mukaan. Yleisesti ottaen etnisuus (ethnicity) ymmärretään UK:n koulutuspoliittisissa dokumenteissa, raporteissa ja selvityksissä laajasti ja sillä yhtäältä viitataan etnisiin vähemmistöryhmiin, kuten kiertolaisiin (travellers) ja toisaalta maahanmuuttajataustaisiin nuoriin, kuten ”kiinalaistautaisiin opiskelijoihin” (Chinese students).

Esimerkiksi korkeakoulutusta koskevista tilastoista vastaava viranomaistaho HESA luokittelee UK:ssa asuvien (UK domiciled) korkeakouluopiskelijoiden taustatekijöitä (personal

characteristics) koskevilla kansallisissa tilastoissaan⁹² kaikki opiskelijat etnisiin ryhmiin seuraavasti: valkoiset (white), mustat (black), aasialaiset (Asian) ja monikulttuuriset (mixed)⁹³. Tämän jaottelun perusteella esimerkiksi mustien opiskelijoiden (black students) osuus kaikista alemmaa korkeakoulututkintoa (under-graduate) suorittavista opiskelijoista oli seitsemän prosenttia lukuvuotena 2018/19 pysyen samana aina lukuvuodesta 2014/15 lähtien⁹⁴. Vastaavasti aasialaisten (Asian) osuus kaikista alemmaa korkeakoulututkintoa (under-graduate) suorittavista opiskelijoista oli 12 prosenttia lukuvuonna 2018/19. Tässä ryhmässä on tapahtunut viimeisten vuosien aikana hienoista kasvua: lukuvuonna 2014/15 aasialaisten osuus oli kymmenen prosenttia kaikista alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavista opiskelijoista. Valkoisten opiskelijoiden (white students) osuus alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavista kaikista opiskelijoista oli 75 prosenttia lukuvuonna 2018/19. Tämä on hieman vähemmän verrattuna lukuvuoteen 2014/15, jolloin valkoisten opiskelijoiden osuus kaikista alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavista opiskelijoista oli 79 prosenttia. (HESA 2020a.)

HESA julkaisee korkeakouluopiskelijoiden etnisestä taustasta myös korkeakoulukohtaisia tilastoja. Korkeakoulukohtaisista tilastoista on tulkittavissa korkeakoulukohtaisia eroja etnisen taustan osalta. Esimerkiksi niin sanottuihin eliittiyliopistoihin laskettavassa Cambridgen yliopistossa (the University of Cambridge), valkoisten opiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista lukuvuonna 2018/19 oli 76 prosenttia. Samana lukuvuonna aasialaistaustaisten opiskelijoiden osuus oli 12 prosenttia, monikulttuuristen (mixed) opiskelijoiden osuus oli kuusi prosenttia ja mustien opiskelijoiden osuus kaksi prosenttia. Muiden kuin edellä esitettyihin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden (others, not known) osuus kaikista opiskelijoista oli neljä prosenttia. Vastaavasti Itä-Lontoon yliopistossa (the University of Eastern London) valkoisten ja mustien opiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli molempien osalta 34 prosenttia, kun tarkastelun kohteena on lukuvuosi 2018/19. Aasialaistaustaisten opiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli samana lukuvuotena 19 prosenttia, monikulttuuristen (mixed) opiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli seitsemän prosenttia ja muiden kuin edellä mainittujen ryhmien (others, not known) osuus oli kuusi prosenttia. (HESA 2020e.)

Opiskelijoiden etnistä taustaa koskeva tilastollinen seuranta mahdollistaa etnisten ryhmien yleisen kehityksen seuraamisen sekä kansallisella tasolla että korkeakouluittain. Esimerkiksi kansallisella tasolla muiden kuin valkoisten opiskelijoiden osuus on pysynyt korkeakoulutuksessa vakaana tai jopa kasvanut. Toisaalta korkeakoulukohtainen tarkastelu

92 HESA:n tilastot perustuvat opiskelijarekisteritietoihin.

93 Taulukossa on myös kategoria muut (other) ja ei tiedossa (not known), mutta näiden ryhmien osuus yhteensä kaikista opiskelijoista on kaksi prosenttia (HESA 2020a).

94 HESA:n julkisesti saatavilla olevat korkeakouluopiskelijoita koskevat tilastotiedot kattavat tilastot lukuvuodesta 2014/15 lähtien. Aikaisempia tilastoja ei ole julkisesti saatavilla.

osoittaa, että korkeakoulujen välillä on huomattavia eroja korkeakouluissa opiskelevien etnisen taustan suhteen. Tilastot eivät kuitenkaan tuo esille etnisten ryhmien edustavuutta suhteessa ryhmien edustavuuteen yhteiskunnassa tai alueellisesti. Lisäksi korkeakouluopiskelijoita koskeva kategoria on verrattain laava, mikä voi hankaloittaa korkeakoulukohtaisesti tunnistamaan niitä alakohtaisia ryhmiä, jotka ovat esimerkiksi ”valkoisten opiskelijoiden” tai ”mustien opiskelijoiden” sisällä, ja jotka ovat korkeakoulujen alueella tai kussakin korkeakoulussa aliedustetussa asemassa. Toisaalta etnisten ryhmien tarpeeton korostaminen nostaa esiin eettisiä kysymyksiä, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi opiskelijoiden halukkuuteen hakeutua korkeakoulutukseen. (Miller 2016.)

Kansallisissa korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa etnisten ryhmien moninaisuus tunnistetaan opiskelijatilastoja tarkemmin. Esimerkiksi kansallisissa koulutuspoliittisissa raporteissa (UK universities & NUS 2019) ja selvityksissä (Miller 2016) todetaan, että huolimatta eri ryhmien välisistä ja sisäisistä eroista korkeakoulutukseen osallistumisessa⁹⁵ etnisistä ryhmistä erityisen haavoittuvassa asemassa korkeakoulutukseen hakeutumisessa ovat afrikkalaistaustaiset (Black Africans), karibialaistaustaiset (Black Caribians) ja muut mustat opiskelijat (other blacks) sekä kiertolaiset (travellers) ja romanitaustaiset henkilöt, jotka usein tilastoidaan ryhmään ”valkoiset” (white). Esimerkiksi kiertolaisista (travellers) ja romanitaustaisista henkilöistä noin 3–4 prosenttia osallistuu korkeakoulutukseen, kun vastaava osuus muun väestön osalta on 43 prosenttia⁹⁶. Kiertolaisten ja romanitaustaisten keskeisimpiä tunnistettuja korkeakoulutukseen osallistumisen esteitä ovat muun muassa poliittisten toimenpiteiden ja esimerkkien puute sekä taloudelliset esteet (Mulcahy ym. 2014).

Korkeakoulutuksessa etniseen taustaan liittyvien saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden lähtökohdaksi on yhdenvertaisuuslain mukaiset lähtökohdat toimia yhdenvertaisesti ja syrjimättä ketään muun muassa uskonnon tai muun vastaavan henkilön taustaan tai identiteettiin liittyvän tekijän perusteella (Equality Act 2010). Yhdistyneen kuningaskunnan hallitus toteutti myös vuonna 2017 koko julkista järjestelmää koskevan etnisten ryhmien yhdenvertaisuutta koskevan kansallisen auditoinnin (Race Disparity Audit) (Cabinet Office 2017), jossa tarkasteltiin etnisten ryhmien välistä tasa-arvon tilaa. Raportin tavoitteena oli identifioida niitä rakenteellisia epätasa-arvoon johtavia tekijöitä, jotka ylläpitävät eri (etnisten) ryhmien välistä epätasa-arvoisuutta (Cabinet Office 2017). Korkeakouluissa auditointiraportti mahdollistaa laajemman yhteiskunnallisen lähtökohdan huomioimisen osana korkeakoulujen omaa yhdenvertaisuustyötä (Universities UK & NUS 2019).

95 Esimerkiksi kiinalaistaustaisten ja intialaistaustaisten opiskelijoiden osuus korkeakoulutuksessa on yleisesti korkea. Englannissa kaikista etnisistä ryhmistä kiinalaistaustaiset menestyvät hyvin opinnoissaan ja päätyvät kaikista ryhmistä todennäköisemmin korkeakoulutukseen (Cabinet Office 2017).

96 Luvut koskevat 18–19-vuotiaita nuoria. Tilastotiedot on kerätty vuodelta 2014. (Mulcahy ym. 2014.)

Etniseen taustaan liittyvät kysymykset ovat myös olleet osa korkeakoulujen toimintaa jo useamman vuoden ajan (Universities UK & NUS 2019). Esimerkiksi osalla korkeakouluista on kohdennettua mentoritoimintaa ”black students”-ryhmälle ja tiivistä yhteistyötä etnisten opiskelijajärjestöjen kanssa. Joissain oppilaitoksissa toimii etnisten ryhmien ”suurlähettiläitä”, joiden tehtävänä on dialogin vahvistaminen opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. (Miller 2016.) Osa korkeakouluista on myös hyödyntänyt Atena SWAN:n kaltaista etnistä yhdenvertaisuutta korostavaa REC (Race Equality Charter) -akkreditointia, joka lanseerattiin Equality Challenge Unit (ECU):n toimesta 2016 ja jossa sitoudutaan pitkäjänteiseen ja organisaatiokulttuurin muutokseen tähtäävään yhdenvertaisuustyöhön.

Käytännössä toimenpiteet vaihtelevat korkeakouluittain. Esimerkiksi korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon OfS:n tekemän arvioinnin mukaan korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmissa oli havaittavissa konkreettisia toimenpiteitä ja organisaatiokulttuurin muutosta etnisten ryhmien yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Arvioinnissa kuitenkin ilmeni, että korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmissa etnisiä ryhmiä ei useinkaan ole mainittu tai esitetyt huomiot kohdistuvat ainoastaan korkeakoulutuksen saavutettavuuteen eivätkä opintojen aikaiseen toimintaan. Tämän johdosta arviointiraportissa kannustetaan korkeakouluja etnisiä ryhmiä koskevien laadukkaiden tiedonkeruumenetelmien kehittämiseen ja kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan, jossa huomioidaan opiskelijoiden koko koulutuspolku. (Stevenson ym. 2019.) Samankaltaisia huomiota ovat esittäneet myös yliopistojen ja kansallisten opiskelijajärjestöjen edustajat, jotka korostavat myös korkeakoulujen johdon vastuuta ja roolia sekä inklusiivisen oppimisympäristön kehittämisen ja sidosryhmäyhteistyön tärkeyttä (Universities UK & NUS 2019). Eräs esimerkki alueellisesta sidosryhmäyhteistyöstä on London School of Economics and Political Science (LSE):n yhteistyö peruskoulun oppilaiden kanssa.

Korkeakoulukohtainen esimerkki etnisen yhdenvertaisuuden edistämiseen tähtäävästä ohjelmasta

London School of Economics and Political Science (LSE) on lukuvuodesta 2011/12 lähtien järjestänyt afrikkalaistaustaisille ja karibialaistaustaisille 8–9-vuotiaille pojille suunnattua ”Promoting Potential” -kurssikokonaisuutta (Stevenson 2019). Kurssikokonaisuuden tarkoituksena on tehdä korkeakoulutusta tutuksi koululaisille ja esitellä korkeakoulutuksen jälkeisiä uramahdollisuuksia. Koululaiset tapaavat kurssin aikana sekä oppilaitoksen henkilökuntaa että afrikkalais- ja karibialaistaustaisia opiskelijoita. Koululaiset pääsevät myös tutustumaan työpaikoille, kuten lakifirmoihin ja pankkeihin, joihin LSE:stä valmistuneet potentiaalisesti työllistyvät. Kurssilta saatu palaute on ollut kannustavaa: suuri osa on kurseille osallistuneista koululaisista on kokenut sen kiinnostavaksi ja hyödylliseksi. (LSE 2020.)

9.4.6 Pakolaiset ja turvapaikanhakijat

UK:ssa erityisesti toisen polven maahanmuuttajataustaisia henkilöitä tai henkilöitä, jotka ovat muuttaneet Yhdistyneeseen kuningaskuntaan alle kouluikäisinä on käsitelty edellisessä etnisiä ryhmiä tarkastelevassa luvussa, sillä UK:n koulutuspoliittisissa dokumenteissa ja tilastoissa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden lähtökohtia etnisen taustan näkökulmasta (ks esim. HESA 2020a; UK universities & NUS 2019). Tässä osiossa huomioidaan pakolaiset (refugees) ja turvapaikanhakijat (assylum seekers) niiltä osin kuin ne korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa ja raporteissa ilmenevät. UK:n korkeakoulupoliitikassa maahanmuutto (immigration) linkittyy myös osaksi ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita⁹⁷, jotka eivät kuitenkaan ole tässä selvityksessä yhtenä kohderyhmänä.

Pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden korkeakouluttautumista on sivuttu vain vähän kansallisessa korkeakoulupoliitikassa. Pakolaisista ja turvapaikanhakijoista ei ole koulutuspoliittisissa dokumenteissa tai kansallisissa korkeakoulutusta koskevissa tilastoissa esitetty arvioita pakolaisstatuksella olevien henkilöiden tai turvapaikanhakijoiden osuudesta korkeakoulujen hakijoissa tai opiskelijoissa. Pakolaisia (refugee) koskevat huomiot ovatkin lähinnä esimerkinomaisia mainintoja. Eräs esimerkki tästä on kontekstisidonnaista valintamenettelyä koskeva ohjeistus, jossa todetaan pakolaisuuden olevan eräs

97 Esimerkiksi UK:n yliopistoja edustavalla organisaatiolla on ulkomaisten opiskelijoiden maahanmuuttoa koskeva sivusto: <https://www.universitiesuk.ac.uk/immigration-news>

henkilökohtaisista indikaattoreista, joita suositellaan huomioitavaksi kontekstisidonnaista valintamenettelyä sovellettaessa (OfS 2019).

Korkeakoulujen lähellä olevat tahot, kuten yliopistoja edustava Universities UK ja kansallinen opiskelijajärjestö (National Union of Students, NUS), ovat kuitenkin toteuttaneet erilaisia kampanjoita ja ryhmäspesifiä tiedotusta, jossa nostetaan esille pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden asemaa ja tilannetta korkeakoulutuksessa. Pakolaisstatuksella olevat ovat oikeutettuja saamaan opiskelu- ja lukuvuosikustannuksiin tarkoitettua lainaperustaista opiskelurahaa (Student Finance) (Birkbeck University of London 2020). Yliopistot ovat myös kohdentaneet pakolaisille ja turvapaikanhakijoille suunnattuja apurahoja (Universities UK 2020).

9.5 Saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus

UK:n korkeakoulupolitiikassa saavutettavuutta ja tasa-arvoa käsitellään laajasti. Eräitä keskeisempiä lähtökohtia on sosioekonomisen taustan ja alueellisuuden huomioinen sekä erilaisten intersektionaalisten luokittelujen kehittäminen. Esimerkiksi kansallisissa strategioissa ja toimenpiteissä hyödynnetään alueellisuuteen ja sosiekonomiseen taustaan perustuvia luokittelumenetelmiä (esim. POLAR-luokittelu, FSM-luokittelu) sekä laajempia eri lähtökohtia yhdistäviä luokitteluja (kuten MEM). Saavutettavuuden näkökulmasta eräs keskeinen lähtökohta UK:ssa on sosiaalisen liikkuvuuden edistäminen (Department for Business, Innovation and Skills 2014). Kuitenkin vaikuttavuuden näkökulmasta aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille, että kansalliset koulutuspoliittiset toimenpiteet ovat hajanaisia ja niistä puuttuu kokonaisuuden huomioiminen (esim. Pickering 2019). Lisäksi keskeisenä toimenä on nähty, että saavutettavuutta edistävät toimet kohdennetaan peruskoulun ensimmäisiin vuosiin ja varhaiskasvatukseen (Harrisson & Waller 2017).

Korkeakoulujen erilaiset statuspositiot ja järjestelmään tehdyt muutokset viimeisten vuosikymmenten aikana muodostavat kuitenkin monitasoisen lähtökohdan korkeakoulutuksen saavutettavuudelle. Tällöin saavutettavuuden näkökulmasta keskeistä ei ainoastaan ole se, onko henkilöillä mahdollisuus opiskella korkeakoulutuksessa, vaan myös se, millaisessa korkeakoulussa henkilöillä on mahdollista opiskella (Murphy ym. 2019). Samalla lukuvuosimaksujen käyttöönotto vuonna 1992 ja opintolainaan perustuvan tukimuodon järjestäminen ovat osaltaan korostaneet markkinaperustaisen korkeakoulujärjestelmän muodostumista, jossa erityisesti opiskelijan kokemukset ja ”value for money” korostuvat sekä kansallisissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa (Department for Education 2019b; 2017) että korkeakoulujen strategioissa (ks. esim. University of Exeter 2019). Huomion arvoista kuitenkin on, että saavutettavuuden näkökulmasta aliedustettujen ryhmien osuus

korkeakoulutuksessa ei ole yksiselitteisesti lukuvuosimaksujen käyttöönoton jälkeen laske-
nut (ks esim. Harrison & Waller 2017). Korkeakoulujen erilaiset statuspositiot voivat kuiten-
kin johtaa siihen, että korkeakoulut kilpailevat keskenään sellaisista marginaaliasemassa
olevista opiskelijoista, jotka ovat jo potentiaalisia hakijoita eivätkä toimet siten edistä kan-
sallista korkeakoulutuksen saavutettavuutta laajemmin (Harrison & Waller 2017).

Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty, että yksittäisten toimenpiteiden vaikuttavuuden tar-
kasteleminen on UK:ssa hankalaa johtuen järjestelmän monitasoisuudesta (Harrison &
Waller 2017). Toisaalta useat tavoitteet esimerkiksi kontekstuaalisen valintamenettelyn
osalta tai saavutettavuussuunnitelmien laatimista koskevat lähtökohdat ovat korkeakoulu-
jen vastuulla. Kansallinen ohjaus vaikuttaakin muotoutuvan yhtäältä lainsäädännöstä
(esimerkiksi yhdenvertaisuuslaki) ja korkeampiin lukuvuosimaksuihin sidotuista toimista
(kuten saavutettavuussuunnitelman hyväksyminen ja seuranta). Järjestelmässä, jossa suu-
rin osa tulo-rahastuksesta perustuu lukuvuosimaksuihin, edelläkuvatun kaltaiset ohjaus-
keinot ovat sinänsä vaikuttavia. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan vaikuttavuutta lukuun
sisällytettyjen teemojen ja ryhmien näkökulmasta.

9.5.1 Sosioekonominen tausta ja alueellisuus

Sosioekonomisen ja alueellisesti tasa-arvoisesti saavutettavissa olevan korkeakoulutuk-
sen edistäminen ovat keskeisiä koulutuspoliittisia lähtökohtia UK:ssa. Esimerkiksi Englan-
nissa sosioekonomista taustaa tarkastellaan maksuttomaan kouluruokailuun oikeuttavan
(Free School Meals, FSM) statuksen ja alueellista ulottuvuutta kuvaavan POLAR-luokittelun
avulla. Korkeakoulujen tasa-arvo- ja saavutettavuustoimilta edellytetään myös enenevässä
määrin tehokkuutta. Esimerkiksi korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmien hyväksymi-
sestä vastaava viranomaistaho Office for Students (OfS) edellyttää, että sosioekonomisesti
ja alueellisesti heikommassa asemassa olevien henkilöiden saavutettavuutta edistetään
konkreettisin toiminpitein (OfS 2020b).

Koulutuspoliittisista toimenpiteistä huolimatta sosieconomisten ryhmien ja alueiden
välillä on edelleen huomattavia eroja. Esimerkiksi Lontoon alueelta kotoisin olevista
FSM-taustaisista henkilöistä suhteessa suurempi osuus osallistuu 19 ikävuoteen mennessä
korkeakoulutukseen kuin esimerkiksi Kaakkois-Englannista kotoisin olevat 19-vuotiaat
FSM-taustaiset henkilöt. Kansallinen koulutuspolitiikka onkin pääosin keskittynyt sosiaali-
sen liikkuvuuden ohjelmaan, joka kannustaa muita heikommassa asemassa olevia nuoria
osallistumaan korkeakouluopetukseen (etenkin eliittikorkeakouluihin) ammatilliseen uran
sijasta. Kuitenkin Harrisonin ja Wallerin (2017) mukaan vähemmälle huomiolle ovat jää-
neet sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja rakenteellisen eriarvoisuuden vaikutukset korkea-
koulujärjestelmään: keinot edistää yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta on pitkälti dele-
goitu yksittäisille korkeakouluille, mikä on johtanut korkeakoulujen väliseen kilpailuun

nuorista, jotka taustansa perusteella edustavat korkeakoulutuksessa aliedustettuja ryhmiä. Tämän johdosta korkeakoulujen keskinäinen yhteistyö voi olla hankalaa ja se voi haitata kansallisella tasolla saavutettavuuden edistämistä.

9.5.2 Sukupuolten tasa-arvo

Sukupuolten tasa-arvo ymmärretään UK:ssa moninaisesti siten, että yhdenvertaisuuslaki (Equality Act 2010) tunnistaa miesten ja naisten välisen tasa-arvon lisäksi myös muunsukupuoliset (transsexual persons). Sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi keskeinen työkalu on akkreditointiin perustuva Athena SWAN -ohjelma, johon useat korkeakoulut ja koulutusohjelmat ovat osallistuneet (Advance HE 2020). Viime aikaisissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa eräs keskeinen sukupuolten tasa-arvoon liittyvä kysymys on ollut heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevien miesten (white males from disadvantaged background) vähäinen osallistuminen korkeakoulutukseen (Webster & Arherton 2016). Tämä on kuitenkin toistaiseksi huomioitu korkeakoulutasolla verrattain vähän (Webster & Arherton 2016). Vähemmälle huomiolle ovat niin ikään jääneet sukupuolittuneet koulutusalat, jotka voidaan havaita tilastollisissa koulutusohjelmia koskevassa tarkastelussa (HESA 2020a), mutta joita ei korosteta kansallisessa koulutuspolitiikassa. Toisaalta intersektionaalinen lähestymistapa esimerkiksi MEM (Multiple Equality Measure) -luokittelua soveltaen mahdollistaa sukupuolen tasa-arvon huomioimisen laajemmin, osana muuta henkilön taustatekijöitä (esim. etninen tausta), millä voi olla vaikutusta korkeakoulutukseen hakeutumisessa.

9.5.3 Toimintarajoitteiset henkilöt

Toimintarajoitteisten henkilöiden osallistuminen korkeakoulutukseen on ollut yksi keskeinen koulutuspoliittinen aihe viimeisten vuosien aikana. Toimintarajoitteisten henkilöiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi korkeakouluille on kohdistettu kansallista rahoitusta, esitetty strategisia kehittämiskohteita ja korkeakoulujen toiminnasta on toteutettu arvioita (Williams ym. 2019; HEFCE 2015a; HEFCE 2015b). Viime vuosien aikana toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa on tarkasteltu erityisesti inklusiivisen korkeakoulutuksen näkökulmasta. Edellä kuvatun kaltaiset koulutuspoliittiset toimenpiteet ovat tuottaneet huomattavan tietomäärän toimintarajoitteisten opiskelijoiden asemasta korkeakouluissa, millä on voinut olla positiivinen vaikutus korkeakoulujen toimintaan. Tietoisuuden lisääntyminen on voinut myös madaltaa opiskelijoiden kynnystä kertoa toimintarajoitteisuudestaan.

Eriyisen tarkastelun kohteena olevan Englannin osalta korkeakouluilla on johdon tuki toteuttaa inklusiivista korkeakoulutusta. Tällöin toimintarajoitteisten opiskelijoiden tilannetta tarkastellaan holhtisesta näkökulmasta. Englannin korkeakouluja koskevassa

arviointiraportissa useat korkeakoulut painottivat myös poikkitieteellistä ja eri toimijoiden välisen yhteistyön merkitystä. Jälkimmäisen osalta keskeiseksi lähtökohdaksi kuvattiin opiskelijaedustajien sitouttamista kehityshankkeisiin ja eri yksiköiden välistä keskinäistä yhteistyötä. Englannin korkeakoulut ovat myös viime vuosien aikana kiinnittäneet erityistä huomiota opiskelijoiden hyvinvointiin ja mielenterveysongelmien kasvuun. Osa korkeakouluista on kouluttanut henkilökuntaa mielenterveyteen liittyvien kysymysten kohtaamiseen ("mental health first aiders"). Toisaalta arviointiraportissa esitetään, että korkeakoulujen tulisi jatkossa arvioida muun muassa ohjelmakohtaiset saavutettavuutta koskevat toimenpiteet ja jakaa hyviä käytänteitä, kuitenkin huomioiden, että toimintarajoitteisten henkilöiden asemaa voidaan tukea ja parantaa monin eri keinoin. (Williams ym. 2019.)

9.5.4 Etniset ryhmät

UK:ssa etninen tausta huomioidaan kansallisissa tilastoissa (HESA 2020a) ja aihe on ollut esillä viranomaistahojen (kuten OfS) ja korkeakouluja lähellä olevien sidosryhmien (kuten kansallinen opiskelijajärjestö) toiminnassa (Universities UK & NUS 2019; Stevenson ym. 2019). Etnisyyden huomioiminen osana saavutettavuustoimenpiteitä edellyttää monitasoisen lähtökohdan huomioimista. Esimerkiksi opiskelijoiden sosioekonomiset lähtökohdat ja perhetausta voivat vaikuttaa siihen, millaisia koulutukseen ja työuraan liittyviä valintoja henkilö tekee elämänsä aikana. Näillä voi olla myös merkitystä siihen, millainen kokemus opiskeluaikasta muodostuu. (Miller 2016.) Kansallisesti onkin tehty intersektionaalisia analyysejä, jotka mahdollistavat useamman potentiaalista eriarvoisuutta ennustavan taustatekijän huomioimisen, kuten sukupuolen ja kotipaikkakunnan (Miller 2016). Kuitenkin saavutettavuussuunnitelmia koskevan arvioinnin mukaan useat korkeakoulukohtaiset toimet etnisten ryhmien huomioimiseksi ovat toistaiseksi melko yksipuolisia (Stevenson 2019), ja tämän johdosta suositukseksi on, että korkeakoulut huomioisivat etniset marginaaliryhmät kokonaisvaltaisemmin omissa toiminnassaan.

9.5.5 Pakolaiset ja turvapaikanhakijat

Pakolaiset ja turvapaikanhakijat ovat vain vähän esillä korkeakoulutuksen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskevassa koulutuspolitiikassa. Tilastotietoa pakolaisstatuksella olevien henkilöiden tai turvapaikanhakijoiden korkeakoulutukseen osallistumisesta ei myöskään ole saatavilla. Yksittäisiä mainintoja on lähinnä kontekstisidonnaista valintamenettelyä koskevassa korkeakouluille suunnatussa ohjeistuksessa, jossa kehoitetaan huomioimaan korkeakoulukohtaisissa kontekstisidonnaisissa valintamenettelyissä myös pakolaiset (OfS 2019). Pakolaisstatuksella olevien henkilöiden on kuitenkin mahdollista saada lainaperustaista opintorahaa korkeakouluopintoihinsa. Lisäksi korkeakouluilla

voi olla omia apurahoja, jotka on suunnattu pakolais- tai turvapaikanhakijastatuksella oleville opiskelijoille.

9.6 Yhteenveto saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittisista toimista

Saavutettavuus ja tasa-arvo ovat vahvasti läsnä korkeakouluja koskevassa yleisessä normiohjauksessa. Esimerkiksi korkeakouluja koskeva lainsäädäntö (Higher Education and Research Act 2017) velvoittaa korkeakoulut laatimaan saavutettavuussuunnitelman. Korkeakoulujen on myös huomioitava toiminnassaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskeva lainsäädäntö (Equality Act 2010).

Taulukossa 2 kuvataan saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet ryhmä- ja teemakohtaisesti. Taulukon lähtökohtana on Vedungin (1998) politiikkainstrumentteja koskeva kategoria, jossa koulutuspoliittiset toimet (esimerkinomaisesti) on jaettu seuraavasti: normi- (esim. lainsäädäntö; pakottavat keinot), taloudelliset- (kohdennetut taloudelliset resurssit) ja informaatioinstrumentit (esim. tilastot ja strategiat). Edellä kuvatuilla politiikkainstrumenttien muodoilla on vaikutusta sekä poliittiseen prosessiin että politiikan sisältöön (Vedung 1998, 41).

Kuten taulukosta 2 ilmenee, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuspoliittisiin toimiin kohdistuu normi-, taloudellista- ja informaatio-ohjausta. Yleisesti ottaen poliittisessa ohjauksessa korostuu informaatio-ohjaus ja erityisesti sitä edustavat erilaiset ryhmäkohtaiset luokittelut (kuten POLAR-luokittelu) tai intersektionaaliset luokittelut (kuten MEM-kategoria). Luokittelut mahdollistavat sinänsä kansallisen, alueellisen ja ryhmäkohtaisen tarkastelun. Luokitteluja hyödynnetään myös koulutuspoliittisten strategioiden lähtökohtana (esim. Department for Business, Innovation & Skills 2016). Luokittelujen sekä erilaisten saavutettavuutta ja tasa-arvoa koskevien aineistojen yhdistäminen on kuitenkin haastavaa erilaisista luokitteluperusteista johtuen (ks. esim. Harrison & Waller 2017).

Taulukko 2. Yhteenveto ryhmäkohtaisista politiikkatoimista

Ryhmä/teema	Normi	Talous	Informaatio
Sukupuolten tasa-arvo		Sakkomaksut korkeakouluille saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelman laiminlyömisestä (koskee kaikkia ryhmiä ja teemoja)	Tilastot: mm. hakijat, tieteenalakohtaiset tilastot Luokittelut/muut indikaattorit: mm. MEM-kategoria Korkeakouluissa mm. Athena SWAN -akkreditointi
Toimintarajoitteiset henkilöt	Disability Discrimination Act 1995 (Pohjois-Irlanti)	Opiskelijolle kohdennettu DSA-apuraha, korkeakouluille kohdennettua projektirahoitusta.	Strategiat ja selvitykset (toimintarajoitteisten ryhmien moninaisuus) Tilastot: mm. opiskelijamäärät Korkeakouluissa mm. oppaita ja tukipalveluita
Etniset ryhmät			Selvityksiä ja raportteja, mm. suositus huomioida osana saavutettavuussuunnitelmaa Tilastot mm. korkeakouluun hakevista ja korkeakouluissa opiskelevista Korkeakouluissa mm. REC (Race Equality Charter) -akkreditointi ja mentoriohjelmat.
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus		Korkeakouluille kohdennettua projektirahoitusta Korkeakoulujen omia apurahoja	Strategiat ja selvitykset (mm. sosiaalinen liikkuvuus) Luokittelut (mm. POLAR-luokittelu), joihin perustuvia tilastoja Korkeakouluissa: mm. vaihtoehtoisia valintamenettelyitä
Pakolaiset ja turvapaikanhakijat		Pakolaisilla oikeus lainaperustaiseen opintorahaan Korkeakoulujen omia apurahoja turvapaikanhakijoille ja pakolaisille	Vain muutamia mainintoja koulutuspoliittisissa kansallisissa dokumenteissa Ei tilastointia Korkeakouluissa: tiedotusta (teemapäivät) ja apurahoja

Yleisesti UK:n korkeakoulutuksessa merkittävä keino korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon edistämiseksi ovat korkeakoulujen saavutettavuus- ja osallisuussuunnitelmat. Saavutettavuus- ja osallisuussuunnitelmien laatiminen on korkeakoululain (Higher Education and Research Act 2017) edellyttämää ja se on kytketty lukuvuosimaksujen perimiseen siten, että korkeamman lukuvuosimaksun periminen edellyttää suunnitelman laatimista hyväksytyksi (OfS 2020i). Tämän kaltainen toimenpide edustaa normiohjausta ja koska sen laiminlyöminen on sidottu potentiaalisiin sakkomaksuihin, voidaan olettaa, että saavutettavuus- ja osallisuussuunnitelmien merkitys korkeakoulujen yhdenvertaisuustoimenpiteissä on huomattava. Kuitenkin korkeakoulut päättävät itsenäisesti, millaisiin marginaaliryhmiin saavutettavuustoimet kohdistuvat. Vastaavanlainen huomio koskee myös kontekstisidonnaista valintamenettelyä, jonka korkeakoulukohtainen implementointi nähdään keskeiseksi saavutettavuutta edistäväksi tekijäksi (OfS 2019a). Kuitenkin jokainen korkeakoulu voi itsenäisesti päättää, millaisten marginaaliryhmien osalta ja millä ehdoin kontekstisidonnaista valintamenettelyä sovelletaan (Ibid). Siten kansallisten koulutuspoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuuden tarkasteleminen kansallisella tasolla on haastavaa.

Ryhmäkohtaisessa vertailussa (taulukko 3) UK:n saavutettavuus- ja tasa-arvopoliittiset toimet ovat kohdistuneet erityisesti sosiaaliseen taustaan, alueelliseen ulottuvuuteen ja toimintarajoitteisiin henkilöihin. Esimerkiksi toimintarajoitteisten henkilöiden moninaisuus huomioidaan kansallisissa tilastoissa ja heidän on mahdollista saada erillistä apurahaa opintoihinsa. Kuitenkin vähemmälle huomiolle kansallisessa koulutuspolitiikassa ovat jääneet pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden asema, vaikka korkeakouluilla voi olla näihin ryhmiin liittyen omaa aktiivistakin toimintaa.

Taulukko 3. Esimerkkejä politiikkatoimien vaikuttavuudesta

Ryhmä/teema	Vaikuttavuus (esimerkkejä)
Sukupuolten tasa-arvo	Sukupuolten tasa-arvo huomioidaan intersektionaalisesti, mikä mahdollistaa erilaisten henkilökohtaisten tekijöiden huomioimisen (kuten etninen tausta, sosioekonominen tausta). Sukupuolten tasa-arvoa naisten ja miesten osalta seurataan korkeakoulutusta koskevissa kansallisissa tilastoissa. Lisäksi akkreditointiin perustuvalla Athena SWAN -ohjelmalla on ollut korkeakoulujen tasa-arvotyön edistämässä keskeinen rooli ja se on voinut tehdä näkyväksi sukupuolten tasa-arvon moninaisuutta huomioimalla mm. trans-henkilöt. Kuitenkin alakohtainen tarkastelu osoittaa, että UK:ssa on yleisen trendin mukaisesti sukupuolittuneita koulutusaloja.
Toimintarajoitteiset henkilöt	Toimintarajoitteisille henkilöille kohdenneet apurahat ja korkeakoulukohtaiset hankkeet ovat potentiaalisesti edistäneet toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuutta opiskella korkeakouluissa. Lisäksi toimintarajoitteisten henkilöiden moninaisuuden huomioiminen esimerkiksi kansallisessa korkeakoulutusta koskevassa tilastoinnissa on mahdollistanut systemaattisen seurannan.
Etniset ryhmät	Tilastollinen seuranta mahdollistaa etnisten ryhmien välisen vertailun ja pitkäaikaisen trendin systemaattisen kartoituksen. Osa korkeakouluista on myös osallistunut akkreditointiin perustuvaan REC-ohjelmaan, joka toimii Athena SWAN -ohjelman tavoin ja tukee korkeakoulujen strategista ja systemaattista yhdenvertaisuustyötä. Tällä voi olla positiivisia vaikutuksia organisaatiokulttuuriin ja etnisten ryhmien moninaisuuden huomioimiseen pitemmällä aikavälillä.
Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus	Sosiaalinen tausta ja alueellinen ulottuvuus ovat vahvasti esillä saavutettavuutta koskevassa koulutuspolitiikassa ja systemaattisen tiedon keräämiseksi on kehitetty erilaisia alueellisen ulottuvuuden ja sosioekonomisen taustan huomioivia luokitteluja, jotka ovat tuoneet esille alueiden ja ryhmien väliset erot. Korkeakoulukohtaisilla tukitoimilla (mm. apurahat, vaihtoehtoiset valintamenettelyt) on voinut olla positiivinen vaikutus sosioekonomisesti ja alueellisesti aliedustettujen ryhmien asemaan korkeakoulutuksessa. Kuitenkin edelleen korkeakoulujen välillä on huomattavia eroja sen osalta millaisesta sosiekonomisesta ja alueellisesta taustasta opiskelijaryhmä koostuu. Erot ovat erityisesti isot ns. uusien ja vanhojen yliopistojen välillä.
Pakolaiset ja turvapaikanhakijat	Pakolaiset ja turvapaikanhakijat eivät korostu kansallisessa koulutuspolitiikassa. Kuitenkin kansallinen suositus on, että pakolaiset ja turvapaikanhakijat huomioitaisiin paremmin korkeakoulujen kontekstisidonnaisessa valintamenettelyssä. Pakolaisstatuksella olevat henkilöt voivat hakea muiden opiskelijoiden tapaan lainaperustaista opintorahaa, mikä voi potentiaalisesti tukea pakolaisstatuksella olevien henkilöiden korkeakoulutukseen hakeutumista.

10 Tiivistelmät tasa-arvon toteutumisesta verrokkimaissa

Tässä osiossa tarkastellaan tiivistetysti tasa-arvon toteutumista kolmessa verrokkimaassa: Ruotsissa, Irlannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa. Tarkastelun lähtöoletta on, että korkeakoulutusta koskevalla tasa-arvopolitiikalla tavoitellaan yhteiskunnallisesti oikeudenmukaista korkeakoulutusta (ks. Power 2012). Tällöin korkeakoulutukseen hakeutuminen ja osallistuminen on mahdollista riippumatta henkilön sosioekonomisesta, kulttuurisesta, etnisestä ja alueellisesta taustasta (Kalalahti & Varjo 2012). Kuitenkin keinot ja toimenpiteet, joilla tavoitellaan tasa-arvoa ilmentävät kunkin verrokkimaan kansallista käsitystä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen keskeisimmistä esteistä (Power 2012).

Korkeakoulutuksen tasa-arvon lähtökohtana voidaan pitää korkeakoulutukseen hakeutumisen, siellä opiskelemisen ja korkeakoulutuksen jälkeisen urapolun muodostamaa kokonaisuutta, jossa mahdollistetaan tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset lähtökohdat erilaisista taustoista tuleville henkilöille (Espinoza 2007) ja sitä kautta mahdollistetaan oikeudenmukaisuuden toteutuminen yhteiskunnassa laajemmin (Rawls 1988). Tasa-arvo sinänsä on usein normatiivisesti ja poliittisesti latautunut ilmiö, jota määritellään monin, osittain ristiriitaisinkin tavoin (Espinoza 2007). Tämän johdosta sosiaalisen kontekstin ymmärtäminen on tärkeää, sillä tasa-arvo linkittyy vahvasti yhteiskuntaan ja sitä koskeviin temporaalisiin kehitystrendeihin (Bohonnek ym. 2012). Muuttuvan sosiaalisen ja institutionaalisen ympäristön huomioiminen onkin yksi keskeinen elementti tarkastella tasa-arvoa korkeakoulutuksessa (Power 2012; Bohonnek ym. 2012).

Analyttinen lähtökohta verrokkimaiden tasa-arvoa koskevaan koulutuspolitiikkaan

Tasa-arvoa ja saavutettavuutta lähestytään tässä osiossa ensisijaisesti ryhmätasolla⁹⁸ (Espinoza 2007). Tällöin huomioidaan sellaisia rakenteellisia, taloudellisia ja yksilön taustaan kytkeytyviä esteitä, jotka hankaloittavat korkeakoulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Bohonnek ym. 2012). Analyttisenä lähtökohtana hyödynnetään taulukossa 1 esitettyjä lähtökohtia, joissa huomio on korkeakoulutuksen saavutettavuudessa (accessibility)

98 Tässä yhteydessä ryhmällä viitataan sosiaalisiin ryhmiin, kuten sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan, etnisiin ryhmiin ja maahanmuuttajataustaisiin ryhmiin.

ja korkeakoulutukseen osallistumisessa, sillä nämä lähtökohdat korostuvat verrokkimaiden tasa-arvopolitiikkaa kuvaavassa aineistossa.

Taulukko 1. Analyttinen lähtökohta tasa-arvoa koskeviin koulutuspoliittisiin kehitystrendeihin verrokkimaissa (McCowan 2016; Espinoza 2007)

Koulutuksellisen tasa-arvon prosessivaihe	Tasa-arvoa koskevat lähtökohdat
Saavutettavuus	Ryhmäkohtaiset esteet, ryhmille suunnatut tukimekanismit, horisontaalinen eriytyvyys
Koulutukseen osallistuminen	

Taulukossa 1 saavutettavuudella (accessibility) viitataan niihin kansallisiin käytänteisiin ja korkeakoulujen käytössä oleviin menettelytapoihin, joilla tuetaan ja edistetään eri taustoista tulevien henkilöiden mahdollisuutta hakeutua ja tulla valituiksi korkeakoulutukseen. Huomion arvoista saavutettavuuden osalta onkin, että korkeakoulujen saatavuus⁹⁹ (availability) ei itsestään selvästi edistä korkeakoulutuksen saavutettavuutta (McCowan 2016). Esimerkiksi lisääntyneet opiskelijapaikkamäärät eivät välttämättä tarkoita sitä, että korkeakoulutukseen tulisi valituksi aiempaa enemmän sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevia henkilöitä tai henkilöitä etnisistä vähemmistöryhmistä (McCowan 2016). Saavutettavuuteen kytkeytyy edelleen korkeakoulutuksen horisontaalinen eriytyminen, jolla viitataan korkeakoulujen erilaiseen statuspositioon. Tällä on vaikutusta muun muassa tutkintojen arvostukseen. (McCowan 2016.)

Verrokkimaiden politiikka-asiakirjoissa korostuvat eri ryhmiä koskevat korkeakoulutukseen hakeutumista ja korkeakoulutukseen valituksi tulemistä haittaavat esteet (kuten kulttuuristen ja taloudellisten resurssien epäsuhtainen jakautuminen eri ryhmien kesken) ja ryhmäkohtaiset tukimekanismit (kuten vaihtoehtoiset valintamenettelyt), joilla tavoitellaan sekä sosiaalisten ryhmien välistä tasa-arvoa (proportional representations) että ryhmäkohtaisten erojen huomioimista (Espinoza 2007). Ryhmäkohtaisten erojen huomioiminen voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kuulovammaisille hakijoille järjestetään viittomakielen tulkkaus valintakoetilanteessa, vaikka vastaavaa palvelua ei tarjota muille. Horisontaalinen eriytyvyys huomioidaan osana korkeakoulujärjestelmän kuvausta ja saavutettavuutta, silloin kun se verrokkimaita koskevassa aineistossa korostuu.

Korkeakoulutukseen osallistuminen viittaa tässä yhteydessä erityisesti korkeakoulutuksen oletettuun lopputulokseen (output), jossa korkeakouluopintojen sujuva suorittaminen on

⁹⁹ Tässä osiossa koulutuksen saatavuutta ei käsitellä, koska se ei korostunut verrokkimaiden korkeakoulutuksen tasa-arvopolitiikkoja koskevassa dokumenttiaineistoissa.

yhdenvertaisesti kaikille mahdollista (Espinoza 2007). Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että osa opiskelijoista saa opintoihinsa erityistä tukea esimerkiksi työharjoittelupaikkojen hankkimisessa tai kurssimateriaaleihin perehtymisessä. Tämän kaltaisessa tasa-arvoista korkeakoulutusta koskevassa lähestymistavassa korostuvat tarveperustaisen tuen mahdollistaminen ja opiskelijaryhmien diversiteetin huomioiminen (Claeys-Kulik ym. 2019).

Seuraavissa luvuissa esitetään tiivistetysti kunkin verrokkimaan tasa-arvoa koskevat korkeakoulupoliittiset trendit taulukon 1 mukaista analyttistä lähtökohtaa soveltaen. Verrokkimaiden korkeakoulujärjestelmää ja korkeakoulutukseen liittyviä ryhmäkohtaisia tasa-arvolinjauksia on esitetty yksityiskohtaisesti luvuissa 7–9.

10.1 Ruotsi

Ruotsalainen korkeakoulujärjestelmä koostuu 17 yliopistosta (universitet) ja 18 korkeakoulusta (högskola). Yliopistojen ja korkeakoulujen keskeisin ero on tohtorikoulutuksen tarjoamisessa: tieteellistä jatkokoulutusta tarjoavat kaikki yliopistot, mutta korkeakouluista vain osalla on tohtorinkoulutusta. Korkeakoulututkinnon voi suorittaa alakohtaisissa koulutusohjelmissa (programstudier) tai yksittäisistä kurssikokonaisuuksista (fristående kurser) koostamalla. Ruotsissa korkeakouluopiskelu on maksutonta kotimaisille opiskelijoille, mutta muualta kuin Euroopan unionin ja Sveitsin ja Euroopan talousalueelta (ETA) tulevilta opiskelijoilta peritään lukuvuosimaksut.

Yliopistoja ja korkeakouluja koskevassa lainsäädännössä veloitetaan oppilaitoksia huolehtimaan, että miesten ja naisten välistä tasa-arvoa edistetään kaikessa toiminnassa. Korkeakoulutuksen tasa-arvo ja saavutettavuus linkittyvät yhdenvertaisuuslakiin, joka edistää yhtäläisten oikeuksien ja mahdollisuuksien toteutumista sukupuolesta, sukupuoli-identiteetistä, etnisestä taustasta, uskonnosta tai muista vakaumuksista, vammaisuudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai iästä riippumatta. Yhdenvertaisuuslaki esimerkiksi velvoittaa oppilaitoksia dokumentoimaan ja raportoimaan vuosittain oppilaitoksen yhdenvertaisuuskäytänteistä ja -suunnitelmista.

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja korkeakoulutukseen osallistuminen

Korkeakoulutuksen saavutettavuudessa keskeinen lähtökohta on **koko maan kattavan korkeakouluverkoston rakentaminen ja yhteiskunnallisen sosiaalisen diversiteetin huomioiminen osana korkeakoulutusta**. Maantieteellisesti kattavan korkeakouluverkoston keskeisenä toimena on ollut maakuntakorkeakoulujen (regional universities) perustaminen. Tämä on lisännyt korkeakoulutusmahdollisuuksia henkilöille, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa. Alueellista saavutettavuutta on edistetty myös panostamalla etäkoulutukseen ja kehittämällä kunnallisia koulutuskeskuksia, jotka pystyvät tarjoamaan

etäopiskeluun sopivat puitteet. Näiden lisäksi ruotsalaisessa korkeakoulutuksessa saavutettavuutta on edistetty kohdentamalla korkeakoulutuksen markkinointia kansallisille vähemmistöryhmille (saamelaiset, ruotsinsuomalaiset, tornionjokilaaksolaiset, romanit ja juutalaiset).

Korkeakoulutuksen saavutettavuutta on edistetty myös uudistamalla korkeakoulukelpoisuuteen tähtäävää koulutusta. Lähtökohtaisesti korkeakoulukelpoisuus perustuu toisen asteen oppilaitoksesta saatuun päättötodistukseen tai siihen rinnastettavan pätevyyden suorittamiseen esimerkiksi kansanopistoissa (folkhögskolan). Lisäksi korkeakoulut voivat tarjota korkeakoulupätevyyksiä tuottavia kursseja (be-hörighetsgivande förutbildning, högskoleintroducerande utbildning) niillä aloilla, joiden työmarkkinat ovat hyvät, mutta joihin ei hakeudu riittävästi opiskelijoita. Korkeakoulukelpoisuuteen liittyvä uudistus koskee korkeakoulupätevyyksiä tuottavia kursseja ja uudistus mahdollistaa vuodesta 2022 lähtien kurssien järjestämisen joustavammin esimerkiksi tarjoamalla yleistä korkeakoulukelpoisuutta kohentavaa koulutusta, jolloin alakohtaista työmarkkinatilannetta ei ole välttämätöntä ottaa huomioon.

Korkeakoulutukseen osallistumisen näkökulmasta keskeinen lähtökohta on miesten ja naisten tasa-arvon valtavirtaistaminen. Sukupuolten välistä tasa-arvoa on edistetty kansallisesti toteuttamalla tasa-arvotilan kartoituksia ja myöntämällä korkeakouluille tasa-arvon edistämistyöhön kohdennettua projektirahoitusta. Sukupuolten välinen tasa-arvo on myös osa korkeakoulujen kansallista laadunvarmistusta, jossa sukupuolten välistä tasa-arvoa arvioidaan muun muassa osana kurssien ja koulutusohjelmien suunnittelua ja toteutusta. Lisäksi opetusministeriö (Utbildningsdepartementet) on asettanut korkeakouluille erillisiä tavoitteita, kuten sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen muun muassa urapoluilla ja opiskelijavalinnoissa.

Korkeakoulutukseen osallistumisessa seurataan tilastollisesti vähemmistökielten ja kulttuurien kurssien tarjontaa, opiskelijoiden sosioekonomista taustaa (vanhempien koulutustaustaa) maahanmuuttajataustaisten henkilöiden korkeakoulutukseen osallistumista ja nuorten osallistumista korkeakoulutukseen alueittain. Viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa strategiatyössä huomioita on kohdistettu myös toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuuteen hakeutua ja opiskella korkeakouluissa.

Korkeakoulujen tasa-arvotyön keskiössä on naisten ja miesten tasa-arvon edistäminen, sillä siihen kohdistuu lainsäädännöllisiä veloitteita, erillistä projektirahoitusta, opetusministeriön toimesta annettuja erillistavoitteita ja tilastollista seuranta. Korkeakoulut ovat omassa toiminnassaan huomioineet myös muita tasa-arvon kannalta keskeisiä näkökulmia, kuten toimintarajoitteisten henkilöiden mahdollisuudet osallistua korkeakoulutukseen. **Korkeakouluilla voikin olla erityisiä tasa-arvon edistämiseen liittyviä kansallisia vastuualueita.** Esimerkiksi kansallista rahoitusta on suunnattu muun muassa

Tukholman yliopistolle (Stockholms universitet) suomen kielen aineenopettajan koulutuksen järjestämiseen (Utbildningsdepartementet 2015b) sekä Uumajan yliopistolle saamen kielen ja kulttuurin opetukseen ja meänkielen opetukseen (Utbildningsdepartementet 2015a).

Tarkasteltaessa ruotsalaisen korkeakoulutuksen saavutettavuutta marginaaliasemassa olevien ryhmien näkökulmasta voidaan todeta, että tiedotusta on kohdennettu monipuolisesti eri ryhmille. Esimerkiksi opiskelumahdollisuuksista tiedottaminen kansallisilla vähemmistökielillä voi edistää kansallisten vähemmistöryhmien (saamelaiset, ruotsinsuomalaiset, tornionjokilaaksolaiset, romanit ja juutalaiset) hakeutumista ja osallistumista korkeakoulutukseen. Lisäksi vähemmistöryhmien korkeakoulutukseen osallistumista on tuettu kohdentamalla kansallista rahoitusta muun muassa vähemmistökieliseen opettajakoulutukseen. Tässä suhteessa eri ryhmiin kohdistuvia esteitä on kansallisessa koulutuspolitiikassa tunnistettu. Korkeakoulukelpoisuutta koskevat uudistukset voivat myös edistää korkeakoulutuksen osalta marginaaliasemassa olevien henkilöiden mahdollisuuksia opiskella korkeakouluissa.

10.2 Irlanti

Irlannin korkeakoulujärjestelmä edustaa duaalimallia ja koostuu teknillisistä oppilaitoksista (institutes of technologies) ja yliopistoista (universities). Yhteensä julkisesti rahoitettuja korkeakouluja on Irlannissa 24. Korkeakoulut perivät lukuvuosimaksuja, joiden määrä vaihtelee 3 000–30 000 € koulutusalan, koulutustason ja sen perusteella tulevatko opiskelijat EU/ETA-maiden ulkopuolelta vai eivät. Korkeat (30 000 €) lukuvuosimaksut ovat tavanomaisesti käytössä ylemmissä korkeakoulututkinnoissa, kun taas alemman korkeakoulututkinnon osalta lukuvuosimaksut ovat suuruudeltaan yleisesti 3 000 €. Opiskelijat voivat hakea opintorahaa (public grants) sekä julkisesti taattua opintolainaa. Opintolainan merkitys opintojen tukemiseksi korostuu erityisesti ylemmissä korkeakoulututkinnoissa.

Irlannissa korkeakoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustoimintaa säädetään sekä yliopistolaissa että teknillisiä oppilaitoksia koskevassa laissa. Yliopistolaissa todetaan, että mahdollisuuksien tasa-arvo (equality of opportunity) ja saavutettavuus (access) ovat osa yliopistojen toimintaa. Korkeakoulutusta koskevan lainsäädännön lisäksi korkeakoulutuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustoimintaan vaikuttaa erityisesti yhdenvertaisuuslaki, jossa kielletään koulutusvalinnoissa ja koulutuksessa tapahtuva syrjintä sukupuolen, aviosäädyn (marital status), perhestatuksen (family status), iän, vammaisuuden (disability),

seksuaalisen suuntautumisen, etnisyyden (race), uskonnon ja kiertolaisuuden¹⁰⁰ (membership of the traveller community) perusteella. Toimintarajoitteisuutta (disability) koskevassa laissa on määräykset toimintarajoitteisten henkilöiden esteettömästä hakeutumisesta ja opiskelusta korkeakoulutuksessa.

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja korkeakoulutukseen osallistuminen

Korkeakoulutuksen saavutettavuutta on Irlannissa edistetty **kansallisilla saavutettavuussuunnitelmissa¹⁰¹ ja valtion rahoituksella. Uusimmassa saavutettavuussuunnitelmassa** painopisteet ovat saavutettavuuden valtavirtaistamisessa (mainstream), vaikuttavuusarviointien hyödyntämisessä, tietoperustaisessa päätöksenteossa, vaihtoehtoisten valintamenettelyiden kehittämisessä ja alueellisen yhteistyön syventämisessä. Päätaavoitteet on jaettu edelleen osataavoitteisiin, joille on asetettu tavoitekohtaiset indikaattorit ja vastuutahot. **Suunnitelmassa on myös nimetty kuusi kohderyhmää**, jotka ovat korkeakoulutuksen osalta marginaaliasemassa: 1) sosioekonomisen statuksen osalta aliedustetussa asemassa olevat henkilöt (socio-economic groups that have low participation in higher education), 2) korkeakoulututkintoa vailla olevat aikuisopiskelijat (first-time, mature students), 3) toimintarajoitteiset opiskelijat (students with disabilities), 4) osa-aikaiset oppijat (part-time/flexible learners), 5) ammatillisesti profiloituneista oppilaitoksista valmistuneet (further education and training award holders ja 6) Irlantilaiset kiertolaiset (Irish travellers). Kohderyhmille on erikseen asetettu määrällisiä tavoitteita, jotka perustuvat pitkän aikavälin seurantatietoihin. Tavoitteiden edistämistä seurataan väli- ja loppuarvioinnin kautta. **Korkeakoulujen valtionrahoituksessa** aliedustettujen ryhmien saavutettavuutta ja opiskelua tuetaan erilliskohdennuksella (additional weighting), joka lisätään koulutus- alakohtaiseen ja opiskelijamäärään perustuvaan rahoitukseen.

Saavutettavuuden edistämiseksi Irlannissa on käytössä myös vaihtoehtoisia valintamenettelyitä¹⁰² ja kansallisen korkeakoulutuksesta vastaavan viranomaistahon Higher Education Author:n (HEA) korkeakoulujen saavutettavuuden edistämistyöhön tarkoitettua hankerahoitusta. Hankerahoituksen osalta keskeinen rahoitusinstrumentti on Programme for Access to Higher Education Fund (PATH) -ohjelma, jonka kautta tuetaan muun muassa alueellista eri toimijoiden välistä yhteistyötä ja mahdollistetaan stipendejä sosioekonomisesti heikommassa asemassa oleville opiskelijoille. Vaihtoehtoiset valintamenettelyt kohdentuvat erityisesti toimintarajoitteisille henkilöille, sosioekonomisesti

100 Kiertolaisuudella viitataan tässä yhteydessä Irlannin kansalliseen etniseen ryhmään, joita kutsutaan termeillä "Irish Travellers" tai "Travellers" (ks esim. ITM: <https://itmtrav.ie/what-is-itm/irish-travellers/>)

101 Irlannissa kansallisia korkeakoulutusta koskevia saavutettavuussuunnitelmia (national access plan) on laadittu vuodesta 2004 lähtien. Uusin saavutettavuussuunnitelma koskee vuosia 2015–2021.

102 Korkeakoulutuksen opiskelijavalinnat perustuvat lähtökohtaisesti toisen asteen päättötodistuksen (leaving certificate) arvosanoihin.

heikommassa asemassa oleville henkilöille ja aikuisopiskelijoille. Eräs esimerkki vaihtoehtoisesta valintamenettelystä on HEAR (Higher Education Access Route) -ohjelma. HEAR-ohjelma mahdollistaa alennettujen pisterajojen asettamisen alle 23-vuotiaille henkilöille, joiden toisen asteen opintomenestyksen katsotaan heikentyneen henkilön sosioekonomisesta taustasta johtuen.

Kansallisessa koulutuspolitiikassa **korkeakoulutukseen osallistumista seurataan** (mm. tilastollisesti) ja tuetaan (mm. kohdennetulla rahoituksella) koulutuspolitiikassa sosioekonomisen taustan, alueellisuuden ja sukupuolen näkökulmista. Erityisenä kohderyhmänä ovat myös aikuisopiskelijat, toimintarajoitteiset henkilöt ja kansallinen etninen vähemmistöryhmä (Irlannin kiertolaiset). Esimerkiksi toimintarajoitteisilla opiskelijoilla on mahdollisuus saada erillistä apurahaa (Fund for Students with Disabilities, FSD) korkeakouluopintoihinsa. Tämä on opiskelijoiden kokemuksen mukaan tukenut merkittävästi korkeakouluopiskelua ja tilastollisen tarkastelun perusteella toimintarajoitteisten henkilöiden osuus alempia korkeakoulututkintoja edustavissa koulutusohjelmissä on hienoisesti nousut¹⁰³. Vastaavasti sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat opiskelijat voivat saada opintoihinsa kansallista apurahaa (Student Universal Support Ireland, SUSI), jonka myöntämisperusteiden keskeinen lähtökohta on opiskelijan sosioekonominen tausta.

Korkeakoulujen toiminnassa saavutettavuus- ja tasa-arvotoimet sisältävät tyypillisesti vaihtoehtoisia valintamenettelyitä ja saavutettavuuspalveluiden koordinoimaa tiedotus- ja tukitoimintaa. Esimerkiksi Trinity College Dublinilla on aikuisopiskelijoille suunnattu tukipalvelu Mature Student Office, joka tarjoaa aikuisopiskelijoille ja potentiaalisille aikuisopiskelijoille suunnattua neuvontaa ja tukea. Oppilaitoksella on myös aikuisopiskelijoille kohdennettu vaihtoehtoinen valintamenettely, jossa huomioidaan aiempi työkokemus (Trinity College Dublin 2020). Useat korkeakoulut osallistuvat myös sukupuolten tasa-arvotyön akkreditointiohjelmaan Athena Swaniin, joka tukee oppilaitosten tasa-arvon kehittämistyötä ja tekee näkyväksi sukupuolten tasa-arvoa koskevat organisaatiokohtaiset käytänteet.

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja korkeakoulutukseen osallistumisen näkökulmista ryhmäkohtaiset esteet on kansallisesti tunnistettu erityisesti saavutettavuussuunnitelmissa mainittujen kohderyhmien osalta. Tämä on luultavasti tukenut ryhmäkohtaisten tukimekanismien (kuten vaihtoehtoisten valintamenettelyiden) soveltamista, jonka voidaan katsoa edistävän sosiaalisten ryhmien välistä tasa-arvoa (ks. Espinoza 2007). Duaalimallin osalta on tunnistettavissa sosioekonomiseen taustaan liittyvää valikoivuutta: yliopistoissa opiskelevien sosioekonominen tausta edustaa tyypillisesti ryhmiä työnantajat ja

103 Lukuvuonna 2016–2017 toimintarajoitteisten henkilöiden osuus korkeakouluissa opiskelevien opiskelijoiden kokonaismäärästä oli alemmissa korkeakoulututkinnoissa ja lyhytohjelmassa (ns. undergradatue-taso) 5,7 prosenttia, kun vastaava osuus lukuvuonna 2018–2019 oli 6,2 prosenttia.

johtajat (employers and managers) sekä erikoisasiantuntijat (higher professional). Vastavasti henkilöt, jotka kuuluvat ryhmiin palvelualan työntekijät (manual skilled) ja suorittavaa työtä tekevät (semi-skilled) hakeutuvat todennäköisemmin teknillisiin oppilaitoksiin. Tämä viittaa horisontaaliseen eriytymiseen (McCowan 2016), jolla voi olla korkeakoulututkinnon jälkeiseen uraan liittyviä vaikutuksia, vaikka korkeakoulututkinnon ja työllistymisen välistä yhteyttä ei tässä tarkastelussa selvitettykään.

10.3 Yhdistynyt kuningaskunta

Yhdistyneessä kuningaskunnassa (UK) korkeakoulujärjestelmä on moninainen ja vaihtelee hallintoalueittain (Skotlanti, Wales, Pohjois-Irlanti ja Englanti). Korkeakoulutuksen kannalta merkittävin alue muodostuu Englannista, jossa suurin osa maan korkeakouluista ja korkeakouluopiskelijoista sijaitsee. Esimerkiksi lukuvuonna 2018/19 81 prosenttia Yhdistyneen kuningaskunnan kaikista opiskelijoista opiskeli englantilaisissa korkeakouluissa (HESA 2020b).

Englannin korkeakoulujen rahoitus nojaa suurelta osin opiskelijoilta perittäviin lukuvuosimaksuihin ja on siten esimerkki markkinaperustaisesta korkeakoulutuksesta. Korkeakoulujen lukuvuosimaksujen maksimimäärästä päättää hallitus (UK Government) vuosittain (UCAS 2020a; 2020b). Tällä hetkellä lukuvuosimaksut voivat maksimissaan olla 9 500 £ (noin 10 400 €) (UCAS 2020a; 2020b). Korkeakouluopintoja tuetaan kuitenkin kattavalla opintolainajärjestelmällä, jota täytyy maksaa takaisin vain tietyn tuloajan ylittyessä ja joka on kaikkien saatavilla (McCowan 2016). Lisäksi opiskelijat voivat saada opintoihinsa korkeakoulukohtaisia stipendejä.

Englantilaisten korkeakoulujen väliset statuserot niin sanottujen uusien ja vanhojen yliopistojen väillä ovat huomattavia. Vuonna 1992 voimaan astuneen lakimuutoksen myötä korkeakoulujärjestelmää yhtenäistettiin ja ammattikorkeakoulut (polytechnics) saivat yliopistotatuksen. Yhtenäistämispyrkimyksistä huolimatta vanhojen, jo ennen lakimuutosta yliopistoina toimineiden korkeakoulujen statuspositio kuitenkin vahvistui entisestään. Esimerkiksi vuonna 1994 osa vanhoista yliopistoista perusti Russel-ryhmän (Russel Group), joka on yliopistoja edustava yhtiömuotoinen organisaatio. Russel-ryhmä koostuu 24 yliopistosta ja siihen kuuluvat muun muassa Oxfordin ja Cambridgen yliopistot. (Bolivier 2015.)

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja korkeakoulutukseen osallistuminen

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden osalta keskeisiä lähtökohtia ovat UK:ssa **opiskelija-valintamenettelyitä koskevat käytänteet ja saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien** (access and participation plan) laatiminen. Lähtökohtaisesti korkeakoulutukseen

siirtymisen edellytyksenä on ylioppilastodistukseen verrattavissa oleva todistus, mutta osa korkeakouluista järjestää myös pääsykokeita ja soveltaa vaihtoehtoisia valintamenettelyitä. Vaihtoehtoiset valintamenettelyt voivat sisältää alakohtaiseen erikoistumiseen mahdollistavat **”saavutettavuusdiplomit”** (The Access to Higher Education Diploma) (Access to Higher Education 2020.) ja ns. **kontekstisidonnaisen opiskelijavalinnan** (contextual admission). Jälkimmäisen osalta tavoitteena on monipuolistaa korkeakoulutuksessa ali-edustettujen ryhmien mahdollisuuksia hakeutua ja tulla valituksi korkeakouluihin esimerkiksi hyödyntämällä haastatteluita osana opiskelijavalintoja. Kontekstisidonnaisen opiskelijavalinnan käytänteet vaihtelevat korkeakouluittain ja tämän johdosta koulutuspolitiikassa on saavutettavuutta vastaavan viranomaistahon Office for Students (OfS) toimesta korostettu toimivien tapojen (what works) tunnistamista ja kontekstisidonnaisten valintakäytänteiden oppilaitoskohtaista arvioimista.

Saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien (access and participation plan) laatiminen perustuu korkeakoulutusta koskevaan lakiin. Suunnitelmien lähtökohtana on korkeakoulukohtaisen tasa-arvon toteutuminen siten, että suunnitelmissa tunnistetaan korkeakoulun kannalta keskeiset marginaaliasemassa olevat opiskelijat ja potentiaaliset opiskelijat. Suunnitelmiin on sisällytettävä selkeitä kehittämiskohteita ja tavoitteita, jotka koskevat korkeakoulutukseen hakeutumista, korkeakouluissa opiskelemista ja valmistumista. Suunnitelmissa esitettävien toimenpiteiden ja tavoitteiden onnistuminen on pystyttävä myös todentamaan. Suunnitelmat hyväksytään korkeakoulujen saavutettavuudesta vastaavan viranomaistahon Office for Students (OfS) toimesta. Suunnitelmien hyväksyminen on ehto korkeimman lukuvuosimaksun perimiselle. Suunnitelmassa esitettyjen toimenpiteiden toistuva laiminlyönti voi johtaa OfS:n perimään sakkomaksuun.

Saavutettavuutta edistävästä toimenpiteistä ja korkeakoulutuksen laajentumisesta huolimatta korkeakoulutukseen osallistuminen vaihtelee erilaisten sosiaaliryhmien välillä ja tämä on UK:ssa tunnistettu. Esimerkiksi **alueellista korkeakoulutukseen osallistumista** seurataan POLAR (Participation of Local Areas) -viitekehyksen perusteella (OfS, 2020d), ja sosioekonomisen taustan merkitystä tarkastellaan niin sanotulla Free School Meals (FSM) -indikaattorilla eli peruskouluissa tarjottavan maksuttoman kouluruokailun oikeuttavan statuksen perusteella. Seurantakartoitusten perusteella maksuttomaan kouluruokailuun oikeutetut peruskoululaiset siirtyvät myöhemmin selvästi harvemmin korkeakoulutukseen verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät saa maksutonta kouluruokailua. Eräänä kehitystrendinä on myös useiden sosiaalisten taustatekijöiden yhtenäisvaikutusten kuten sukupuolen ja etnisen taustan huomioiminen.

Korkeakoulujen omassa toiminnassa opiskelijoiden sosiaalinen diversiteetti huomioidaan monin tavoin. Korkeakouluilla voi olla esimerkiksi saavutettavuuteen ja yhdenvertaisuuteen keskittyneitä palveluita, joiden tehtävänä on **koordinoida tiedotustoimintaa ja järjestää opetushenkilökunnalle tasa-arvoon ja saavutettavuuteen liittyvää koulutusta**

(University of Cambridge 2019). Korkeakouluilla on myös paikallista yhteistyötä, joka voi sisältää alueellisesti relevantille sosiaaliselle ryhmälle kohdennettua toimintaa. Esimerkiksi London School of Economics and Political Science (LSE) järjestää afrikkalaistaustaisille ja karibialaistaustaisille 8–9-vuotiaille pojille suunnattua, korkeakoulutuksen jälkeisiä uravaihtoehtoja esittelevää ”Promoting Potential”-kurssikokonaisuutta.

UK:ssa saavutettavuutta ja korkeakoulutukseen osallistumista rajoittavien taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen esteiden huomioiminen opiskelijavalinnoissa ja korkeakouluopinnoissa on ensisijaisesti korkeakoulujen vastuulla, joskin siihen kohdistuu myös kansallista ohjausta esimerkiksi saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmien hyväksymisprosessin myötä. Samalla kuitenkin niin sanottujen uusien ja vanhojen yliopistojen väliset statuserot vahvistavat korkeakoulujen horisontaalista eriytymistä. Tämän kaltainen kehitystrendi on lisännyt korkeakoulujen välistä keskinäistä kilpailua potentiaalisista hakijoista ja se voi johtaa siihen, että korkeakoulutuksen taloudellinen hyöty ja korkeakoulutuksen jälkeinen urakehitys ei toteudu yhdenvertaisesti (McCowan 2016). Siten saavutettavuutta ja korkeakoulutukseen osallistumista koskevat kansallisesti käytössä olevat tasa-arvotoimet eivät välttämättä edistä kansallisia päämääriä, vaikka ne voivat stimuloida oppilaitoskohtaista toimintakulttuuria (Harrison & Waller 2017).

11 Verrokkimaatuliaiset Suomeen – pohdintaa verrokkimaiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämispolitiikoiden ja -keinojen soveltuvuudesta Suomeen

GATE-hankkeen osatavoitteeseen 3 kuuluu verrokkimaiden (Ruotsin, Irlannin ja UK:n) tasa-arvon edistämispolitiikoiden ja -keinojen tarkastelu siitä näkökulmasta, miten ne soveltuvat Suomeen. Tässä luvussa keskitytään tähän aihepiiriin. Verrokkimaista esitetään valikoidusti esimerkkejä, sillä raporttiin sisältyvät erilliset maakohtaiset katsaukset ja tiivistelmät.

Haluamme tämän kappaleen yhteydessä korostaa, että niin Suomessa kuin verrokkimaisakin korkeakoulutuksen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden todentaminen ja niihin liittyvien toimien edistäminen on kompleksinen kokonaisuus. Kokonaisuus sisältää erilaisia toisiinsa kytkeytyneitä korkeakoulu- ja muun yhteiskuntapolitiikan osa-alueita ja tavoitteita. Näitä ei voida pelkistää tai rajata koulutuspolitiikkaan tai vain korkeakoulupolitiikan alueelle. Erityisen keskeisiä politiikkalohkoja ovat kansallinen sosiaali- ja terveyspolitiikka, aluepolitiikka ja elinkeinopolitiikka, jotka omalta osaltaan luovat ja varmistavat opintoja edeltäviä, niiden aikaisia ja niiden jälkeisiä edellytyksiä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden kehittämiseksi ja toteutumiseksi.

11.1 Vähemmistöryhmien/marginaaliryhmien maakohtaisuus

Verrokkimaissa vähemmistöryhmään kuulumisen voi perustua kieleen, kulttuuriin, etniseen taustaan, ihonväriin, maan historiaan, kansalaisuuteen ja syntymämaahan. Vähemmistöjen lisäksi tämän tutkimuksen erityisryhmiin katsottiin kuuluvaksi vammaiset/toimintarajoitteiset henkilöt, jotka tarvitset erityistä tukea. Verrokkimaiden politiikkatoimia ja -keinoja analysoitiin myös sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta sekä sosioekonomisen taustan ja alueellisuuden näkökulmista. Suomessa oppilaitoksia velvoittavaa tasa-arvo- ja

yhdenvertaisuuslainsäädäntöä ja lainsäädännön edellyttämää suunnittelua on kuvattu erillisessä raportissa (Tanhua 2020). On huomattava, että vähemmistöryhmiä koskevan tilastotiedon saatavuus ja vähemmistöjä koskevat määritelmät vaihtelevat verrokkimaissa. Tilastotietoa ja tilastotietoseurantaa joko on tai ei ole saatavilla. Tilanne on myös usein sellainen, että tilastotietoseurantaa ei ole riittävästi saatavilla riittävän pitkältä ajalta, jotta voitaisiin seurata eri politiikkatoimien vaikuttavuutta koko yhteiskunnassa.

Ruotsin, Irlannin ja Englannin (UK:n) välillä on eroja sen suhteen, mitkä väestöryhmät ovat virallisesti tunnustettu vähemmistöryhmiksi, kuinka suuri osuus väestöstä kuuluu vähemmistöryhmiin ja miten eri vähemmistöryhmät huomioidaan korkeakoulutuksessa. Verrokkimaiden välillä on myös eroja siinä, mitä seikkoja korkeakoulutusta koskevassa saavutettavuuspolitiikassa painotetaan. Esimerkiksi Ruotsissa korostuu sukupuolten tasa-arvon valtavirta-ajattelu, Irlannissa aikuisopiskelijat, mutta myös etniset vähemmistöt ja vammaiset henkilöt/toimintarajoitteiset, UK:ssa taas sosioekonominen tausta, mutta myös etninen tausta, sekä jossain määrin intersektionaalisuus.

Tutkimuksen vähemmistöryhmät (korkeakoulutuksen kannalta marginaaliasemassa olevat) eivät ole homogeenisia, sillä myös ryhmän sisällä on yleensä eroja saavutettavuudessa ja yhdenvertaisuudessa. Vähemmistöryhmien luokitteluja kehitetään vastaamaan paremmin vallitsevaa tilannetta. Samalla, kun luokittelut ja tilastointi ovat edistyneet, erilaiset luokittelut ja ryhmittelyt ovat johtaneet politiikkatoimien hajanaisuuteen ja sirpalemaisuuteen. Samaten koulutuksen merkitys yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien ratkaisijana tuo politiikkatoimiin moninaisuutta mutta myös hajanaisuutta. Kokonaiskuvan muodostaminen verrokkimaiden korkeakoulutusta koskevista politiikkatoimista ja niiden vaikuttavuudesta jää tästä syystä rajalliseksi. Eri tilastoaineistojen integroiminen on lähes mahdotonta jo aineistojen erilaisten peruslähtökoh-tien vuoksi. Ne näkemykset, joita politiikkainstrumenttien soveltuvuudesta Suomeen tässä raportissa esitetään perustuvat maakohtaisiin arviointeihin sekä korkeakoulujen ohjaus- ja policy-kirjallisuuteen. On huomattava, että kyse on näkemyksistä, jotka on kirjoitettu vain tämän raportin taustatyön perustalta ja tämän raportin tarkoitusta varten.

Korkeakoulutuksen saavutettavuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo kulminoituvat maasta ja maan eri alueista riippuen ainakin seuraaviin osa-alueisiin:

- Sukupuoli
- Ikäryhmät (esim. nuoret ja aikuiset)
- Syntyperä ja maahanmuuttajatausta
- Kieliryhmät
- Vähemmistöryhmät (esim. etniset ryhmät)
- Vammaiset/toimintarajoitteiset
- Alueellisuus
- Sosioekonominen asema (esim. vanhempien koulutustausta)
- Koulutustausta

Raportin verrokkimaiden yhteenvetotaulukoissa edellä mainittuja kysymyksiä tarkastellaan maakohtaisesti, joten niitä ei tässä käsitellä enää erikseen omina ryhminään.

11.2 Normi-, talous- ja informaatio-ohjausinstrumenttien soveltaminen

Lähtökohtaisesti verrokkimaiden politiikkakeinojen päätyypit eli sääntely (lainsäädäntö ja muu normiohjaus), taloudelliset instrumentit ja informaatio ovat kaikki muodoltaan ja luonteeltaan sellaisia keinoja, joita Suomessa jo korkeakoulupolitiikassa käytetään (ks. Kohtamäki ym. 2020). Erilaisten politiikkainstrumenttien käyttö on lisääntynyt tavoitteiden implementoinnin tukemiseksi ja edistämiseksi (Nyhagen ym. 2017). Eri politiikkakeinovalikoimassa käytettävät yksittäiset keinot ja eri keinojen yhdistelmien käyttö vaihtelevat paljon verrokkimaissa. Tämä johtuu muun muassa maiden tunnustamista ja täsmentämisestä politiikkaongelmista, niiden aktualisuudesta, laajuudesta sekä ongelmien ratkaisutavoista, jotka edelleen liittyvät poliittis-hallinnollisiin, lainsäädännöllisiin sekä kulttuurisiin ja muihin kontekstuaalisiin eroihin (ks. myös Nyhagen ym. 2017).

Korkeakoulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseen liittyvä toimijaverkosto on verrokkimaissa moninainen ja vastuunjako eri toimijoiden välillä vaihtelee. Keskeinen ero koskee myös korkeakoulujärjestelmiä. Suomeen verrattuna kaikissa verrokkimaissa on erilaiset korkeakoulujärjestelmät. Englannin ja Irlannin markkinaperusteiset korkeakoulujärjestelmät ovat myös johtaneet erilaisten politiikkakeinojen järjestelmälliseen käyttöön korkeakoulutuksen saavutettavuuden edistämiseksi. Tietyillä kansainvälisesti maineikkaiden yliopistojen tutkinnoilla on erilainen arvo työelämään siirryttäessä suhteessa muiden yliopistojen tutkintoihin. Nämä yliopistot ovat myös valikoivia statushakuksia oppilaitoksia

luonteeltaan. Vähemmistöryhmiin kuuluvien pääsy statusyliopistoihin tällaisessa järjestelmässä on oma haasteensa.

Sääntelyllä pyritään kannustamaan ja velvoittamaan toimijoita yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseen.

Sääntelyllä pyritään määräävänä instrumenttina ehkäisemään epätasa-arvoa ja kieltämään syrjintää. Kaikissa verrokkimaissa on lainsäädäntöä, joka koskee yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Myös korkeakoulutuksen saavutettavuus on mainittu lainsäädännössä. Esimerkiksi Ruotsissa korkeakoululaki velvoittaa korkeakouluja edistämään ja laajentamaan korkeakoulujen saavutettavuutta. Tämän tutkimuksen näkökulmasta sääntelyn vaikuttavuuteen ja tehoon liittyvät esimerkiksi sääntelyn kohderyhmän koko, toimeenpano, toimeenpanon seuranta ja valvonta sekä korkeakoulujen sitoutuminen sääntelyn toimeenpanoon. Irlanti ja Englanti ovat molemmat maita, joissa käytetään opiskelijamaksuja. Maksullisuus luo vahvemman asiakasluonteen opiskelijoiden ja korkeakoulujen väliseen suhteeseen. Kaikkia asiakkuuden piiriin liittyviä asioita ei voida määritellä lainsäädännössä. Englannissa opiskelijoille suunnatussa markkinoinnissa ja tiedottamisessa kielletään yhdenvertaisuuslakiin perustuen eri ryhmien diskriminointi. Irlannissa korostetaan, että kansallinen väestön diversiteetti on osa korkeakoulujenkin maailmaa eli opiskelijakokoonpanon tulisi heijastella yhteiskunnallista moninaisuutta.

Taloudellisilla instrumenteilla pyritään taloudellisten resurssien avulla suuntaamaan ja muuttamaan toimijoiden käyttäytymistä haluttuun suuntaan.

Taloudellisten instrumenttien käyttäminen edellyttää, että on määritelty riittävän konkreettisesti haluttu suunta tai tavoite sekä vastuulliset toimijatahot. Korkeakoulujen valtionrahoitus ja sen rinnalla erillisrahoitus tiettyyn tarkoitukseen ovat mekanismeja, joiden vaikuttavuus pitkällä tähtäimellä ei ole yksinkertaisesti osoitettavissa. Verrokkimaissa oli käytössä useita erilaisia taloudellisia instrumentteja (apurahat, tuet, hankerahoitus, korvausmerkitty rahoitus, lisärahoitus, erillisrahoitus jne.), joita suunnataan ja kohdennetaan joko opiskelijoille tai oppilaitokselle. Tällaisia instrumentteja käytetään Suomessakin, vaikkakaan ei samaan tarkoitukseen ja samanlaisin käytännöin kuin verrokkimaissa.

Yksi tapa tehostaa rahoitusmekanismin ohjaavuutta on rahoituksen takaisinperintä. Se on ennalta katsottuna potentiaalinen uhka ja toteutuessaan taloudellinen rangaistus. Taloudellinen rangaistus (sakko) on esimerkiksi Englannissa käytössä. Englannissa korkeakouluille asetetaan sakkomaksu, mikäli ne toistuvasti jättävät toteuttamatta saavutettavuus- ja osallistumissuunnitelmassa lupaamiaan toimenpiteitä.

Informaatio-ohjaus on korkeakoulusektorilla kuten muuallakin julkisella sektorilla laajentunut täydentämään perinteisiä lainsäädännöllisiä ja talouden ohjauksen keinoja.

Informaatio-ohjauksen taustalla on ajatus siitä, että informaation avulla voidaan vaikuttaa korkeakoulujen toimintaan ja kehittämiseen kannustavalla ja suostuttelevalla tavalla. Informaatio-ohjaus on kaikissa verrokkimaissa vakiintunutta, mutta sisällöt vaihtelevat. Informaatio-ohjauksen muodoksi katsottavat tilastointi- ja arviointiraportit ovat käytössä laajasti kaikissa verrokkimaissa. Tietyn politiikkatavoitteen toimeenpanon seurantaan on luotu esimerkiksi kansallisia viitekehyskiä (esim. alueellisten erojen tasoittamiseksi) yksityiskohtaisempaa seuranta varten. Ne antavat sekä kuvailevaa että vertailevaa informaatiota menneestä tilanteesta ja pyrkivät ohjaamaan tulevaa toimintaa.

Irlanti ja Englanti käyttävät hyvin systemaattisesti informaatio-ohjauksen keinoja. Kummassakin maassa korkeakoulutuksen maksullisuus ja opiskelijoiden tuomat rahoitusvirrat sekä julkisen rahoituksen leikkaukset ohjaavat voimakkaasti korkeakoulujen toimintaa. Tällaisissa markkinaohjautuvissa korkeakoulujärjestelmissä prioriteettina ei ole ensisijaisesti palvelu erityisryhmiä eikä heikommassa asemassa olevien korkeakoulutuksen saavutettavuuden parantamiseksi kohdistu läheskään riittävästi toimenpiteitä (esim. Meek 2000). Tarve erillisiin systemaattisiin politiikkatoimiin on siksi usein suuri, joista osoituksena ovat esimerkiksi Irlannin ja Englannin kansalliset suunnitelmat yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyen. Suunnitelmat ovat osa informaatio-ohjausta. Informaatio-ohjaukseen sisältyy myös kehottaminen. Ruotsissa korkeakouluja on kehoitettu jakamaan hyviä käytänteitä, joiden tavoitteena on toimintarajoitteisten henkilöiden opiskelumahdollisuuksien parantaminen.

Käytettyjen politiikkainstrumenttien (normiohjaus, talousohjaus, informaatio-ohjaus) käyttämisestä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden parantamisessa ei voida tunnistaa yksiselitteistä tai yhtenäistä trendiä. Yleissääntönä voidaan kuitenkin todeta, että vertailumaissa normiohjaus luo perustan taloudelliselle ohjaukselle ja informaatio-ohjaukselle. Keskeisenä edellytyksenä toimenpiteille näyttää myös olevan seurantatiedon kerääminen ja hyödyntäminen, sillä ilman seurantatietoa politiikkainstrumentteja on vaikeaa käyttää oikeasuhtaisesti. Maita yhdistävänä käytäntönä näyttää olevan myös se, että politiikkainstrumentteja käytetään erilaisina yhdistelminä ja samanaikaisesti erityisesti kansallisesti tärkeiksi katsotuissa teemoissa.

Politiikkainstrumenttien suhteen olennainen kysymys on se, millä tavoin yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistämään pyrkivät vertailumaiden politiikat (korkeakoulupolitiikan tavoitteet) ovat sovellettavissa Suomeen. Esimerkiksi Englannissa saavutettavuutta lähesytään sosiaalisen liikkuvuuden (social mobility), sosiaalisen inklusion (social inclusion) ja korkeakoulutukseen osallistumisen laajentamisen (widening participation) näkökulmista.

Vaikka näkökulmissa politiikkaongelmiin olisi eroja, korkeakoulupolitiikassa on taipumus seurata muita maita (tai maata) ja muiden maiden esimerkkejä. Kyseessä on tavallaan politiikan lainaaminen, joka harvemmin onnistuu ainakaan sellaisenaan (esim. Halpin & Troyna, 2010). Korkeakoulupolitiikassa ylikansallisilla toimijoilla (mm. EU, OECD) on kunkin maan korkeakoulupolitiikan muotoutumiseen ja korkeakoulupolitiikan tavoitteisiin informaatio-ohjauksen kaltaisia vaikutuksia.

11.3 Hybridiohjaus

Korkeakoulujärjestelmien perushaasteet ovat verrokkimaissa osin samantyyppisiä. Toisen maan ratkaisuja ei voida kuitenkaan sellaisenaan siirtää oman tai jonkun muun maan korkeakoulukontekstiin. Tämä pätee myös tilanteisiin, joissa tavoitellaan samaa asiantilaa. Implementointi ja politiikan tavoite eivät välttämättä kohtaa ajallisesti tai asiallisesti lineaaristen mallien kuvaamalla tavalla. (Lane 2000.) Käytännössä perushaaste on se, että yksittäiset korkeakoulut eivät vastaa odotetulla tavalla tai samalla tavalla poliittiseen ohjaukseen. Tämän vuoksi ohjauksessa käytetään yhtä aikaa useita ohjausinstrumentteja eli yhdellä instrumentilla pyritään tehostamaan toisen vaikutusta. Tätä voidaan kutsua tässä yhteydessä hybridiohjaukseksi. Esimerkiksi Englannissa politiikkainstrumenttien (esim. lainsäädännön) tehoa on pyritty lisäämään erillisillä suosituksilla aliedustettujen ryhmien korkeakoulutusmahdollisuuksien lisäämiseksi ja kytkemällä korkeakoulujen saavutettavuustavoitteet opiskelijamaksujen suuruuteen. Maassa vallitseva poliittishallinnollinen ohjausjärjestelmä ei myöskään välttämättä anna viitteitä siitä, miten onnistunutta tiettyjen ohjausinstrumenttien käyttö on (Nyhagen ym. 2017).

Politiikan toimeenpanossa käytetään samanaikaisesti eri instrumentteja, jolloin eri instrumenttien ohjausvaikutukset eivät ole enää eroteltavissa toisistaan eivätkä palautettavissa tiettyyn yhteen ohjausinstrumenttiin.

Raportin verrokkimaiden yhteenvetotaulukot politiikkatoimien vaikuttavuudesta vahvistavat edellä todetun. Vaikuttavuutta ei useinkaan pystytä täsmällisesti osoittamaan tai on voitu tulkita, että politiikkatoimet eivät ole riittävästi onnistuneet, koska ilmiö on edelleen olemassa tai siinä on tapahtunut vain vähäistä edistymistä. Esimerkiksi sukupuolittuneisiin koulutusaloihin ei ole verrokkimaissa kyetty vaikuttamaan. Informaatio-ohjaus eli tilastoseuranta ei ole muuttanut tilannetta sukupuolittuneista koulutusvalinnoista. Verrokkimaista Ruotsissa on kuitenkin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia korkeakoulutettuja suhteessa valtaväestöön jo suhteellisesti enemmän. Englannissa on saavutettavuutta koskevia strategisia tavoitteita asetettu siten, että niiden päämääränä on poistaa selittämättömistä ja rakenteellisista tekijöistä johtuvia eroja.

Kaikissa verrokkimaissa havaittiin alueellisia eroja korkeakoulutukseen hakeutumisessa. Englannissa on eroja niin sanottujen uusien ja vanhojen yliopistojen välillä sen suhteen millaisesta sosioekonomisesta ja alueellisesta taustasta opiskelijaryhmä koostuu. Tämä pätee myös Suomeen: yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijat eroavat toisistaan perhetaustoiltaan. Yliopistojen välillä on niin ikään huomattavia alueellisia eroja. Pääkaupunkiseudun yliopistot ovat useimmiten joko elitistisiä tai verraten elitistisiä, kun taas maakunnissa sijaitsevien, pienempien yliopistojen opiskelijoiden tausta on kansanomaisempi.

Verrokkimaissa oli havaittavissa verrattain systemaattista ja pitkäjänteistä toimintaa yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden kansallisessa edistämisessä. Tästä esimerkkinä ovat Irlannissa käytössä olevat kansalliset saavutettavuussuunnitelmat. Lisäksi verrokkimaiden esimerkeistä välittyvä vaikutelma kunnianhimoisista saavutettavuus- ja yhdenvertaisuustavoitteista. Useissa esimerkeissä tunnistetaan myös tasa-arvon moninaisuus, ja se että erilaiset tekijät voivat kasaantua yksilötasolla (esim. etniseen vähemmistöön kuuluvat toimintarajoitteiset henkilöt jne.).

11.4 Verrokkimaiden mahdollisia käytännön oppeja

Seuranta. Opiskelijavalinnat ja nivelvaihe toiselta asteelta korkeakouluasteelle ovat korkeakoulutuksen saavutettavuuden osalta kriittinen kohta, johon on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Opiskelijavalinnoissa yksi tärkeä kysymys on, suosiiko tietty valintamenetely toistuvasti tiettyjä opiskelijaryhmiä. Suomessa todistusvalinnat ovat opiskelijavalinnassa nykyisin korostuneessa asemassa verrattuna aiempiin suomalaisyliopistojen ja -ammattikorkeakoulujen käytänteisiin. Opiskelijavalinta kuuluu Suomessa korkeakoulujen autonomian piiriin. Verrokkimaista Ruotsissa todistusvalinnoilla edellytetään valittavaksi vähintään kolmasosa opiskelijoita. Käytännössä jopa kaksi kolmasosaa voidaan valita todistusvalinnan kautta. Irlannissa opiskelijavalinnat perustuvat lähtökohtaisesti kokonaan todistusvalintoihin. Englannissa opiskelijavalintavat ovat korkeakoulukohtaisia. Todistusvalintaa käytetään paljon, mutta useat korkeakoulut järjestävät pääsykokeita. Ruotsissa korkeakoulutukseen siirtymisen nivelvaihetta on kehitetty laajentamalla korkeakoulukelpoisuutta ja määrittelemällä kelpoisuus ja sisäänottoväylien kiintiöt korkeakoululainsäädännöllä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että korkeakoulut eivät voi samaan tapaan kuin Suomessa ja UK:ssa asettaa uusille opiskelijoille korkeita sisäänpääsykriteereitä (esimerkiksi ylioppilastutkinnon arvosanat) kynnyshehtona koulutukseen. Suomessa suositellaan opiskelijavalintatapojen seurantaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumisen näkökulmista.

Informointi ja tuki. Erityisryhmien tukemiseen ja informoimiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota jo korkeakoulutusta edeltävillä koulutusasteilla. Ruotsissa käytetään muun muassa vähemmistöille kohdennettua tiedotusta korkeakoulumahdollisuuksista sekä

kieli- ja kulttuurikoulutusta. Ruotsissa on myös käytetty valtion rahoituspäätöksissä korkeakoulukohtaisia tavoitteita esimerkiksi sukupuolten välisestä tasa-arvosta.

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo korkeakoululainsäädäntöön. Samaan tapaan kuin Ruotsissa Suomessa voidaan harkita otettavaksi korkeakoulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen kummankin sektorin lainsäädäntöön. Tällä hetkellä yliopistolaissa tai ammattikorkeakoululaissa ei asiasta ole säännöksiä. Sen sijaan tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki edellyttävät oppilaitoksilta tasa-arvosuunnitelmaa ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa.

Integrointi kansalliseen ohjausprosessiin. Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulujen väliseen ohjausprosessiin voidaan sopimusvalmistelukierroksilla sisällyttää mukaan korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon edistäminen. Samaten varsinaisiin korkeakoulukohtaisiin sopimuksiin on mahdollista sisällyttää myös tasa-arvoon ja saavutettavuuteen liittyviä korkeakoulukohtaisia tavoitteita.

Integrointi laatujärjestelmien auditointiin. Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnissa on mahdollista ottaa arviointiin mukaan myös opiskelijoiden tasa-arvoon ja saavutettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Englannissa näin on opiskelijavalintamenettelyissä tehtykin. Arviointeja ja erityisesti julkisesti saatavilla olevia arviointiraportteja voidaan pitää tehokkaana informaatio-ohjauksena. Tällä hetkellä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sisältyvät Karvin arviointimalliin korkeakoulujen henkilöstön osaamisen kehittämisen ja hyvinvoinnin tukemisen näkökulmista. Lisäksi Karvi on tehnyt arvioinnin muun muassa ulkomaalaistaustaisten osallisuudesta korkeakoulutukseen ja siihen liittyvistä esteistä (Airas ym. 2019).

Raportin korkeakoulukohtaiset esimerkit tavoittavat kaikkein lähimmin sen, miten yksittäiset korkeakoulut pyrkivät edistämään saavutettavuutta ja tasa-arvoa eli miten korkeakoulut ovat vastanneet poliittiseen ohjaukseen. Verrokkimaiden hyvien käytäntöjen tunnistaminen on avainasemassa. Tämä edellyttää, että korkeakouluilla itsellään on erilaisia tavoitteita saavutettavuuden parantamiseksi.

11.5 Yksilönäkökulma

Yksilöiden tukimuotona jatkuva tiedottaminen ja viestintä ovat erittäin tärkeitä. Tämän tutkimuksen kannalta marginaaliryhmien tavoittaminen, eri marginaaliryhmien tarpeiden huomioon ottaminen, soveltuvien viestintävälineiden käyttäminen ja eri ryhmien tarpeisiin mukautuminen tulisi olla suunnitelmallista eikä pelkästään tapauskohtaista. Potentiaaliset opiskelijaryhmät hyödyntävät erilaisia viestintäväyliä eivätkä marginaaliryhmien tavoittamisessa toimi samantyyppiset viestintätavat kuin muiden opiskelijaryhmien. Sosiaalisiin verkostoihin ja niiden kautta saatuun informaatioon luotetaan enemmän kuin

esimerkiksi esitteisiin tai verkkosivuihin. Jälkimmäisiä pidetään usein jopa vinoutuneena informaationa. (Slack 2014.)

Korkeakoulujen olisi syytä kiinnittää huomiota myös viestintänsä ja verkkosivustojensa sisältöön, tarkoituksenmukaisuuteen ja painotuksiin niin, että viestinnän sisällöistä olisi löydettävissä tietoa marginaaliryhmien tarpeisiin markkinointiorientoituneen viestimisen lisäksi.

Viestinnän sisältöjen laadinnassa tulisi muistaa, miten opiskelijat kykenevät jäsentämään sisältöä ja niiden antamaa kuvaa korkeakoulutuksesta (Slack 2014). Viestintä tulisi lähtökohtaisesti ajatella myös vuorovaikutuksellisenä, jolloin viestintää ei nähdä yksisuuntaisena ja kohdeyleisö tietää miten ja mihin voi asiassaan ottaa yhteyttä.

Tämän tutkimuksen kannalta erittäin tärkeä, mutta toimeksiantoon sisällyttämättömän näkökulma on vähemmistöryhmiin/erityisryhmiin kuuluvien korkeakouluopiskelijoiden ja korkeakoulusta valmistuvien opiskelijoiden omat kokemukset opiskelemaan hakeutumisesta ja opiskelusta. Heiltä olisi opittavaa. Suomessa tästä näkökulmasta tutkimusta on toistaiseksi vain vähän. Tämän raportin kirjoittajilta ilmestyy kuitenkin vuoden 2021 alkupuolella Eurostudent VII -kyselyaineistoon pohjautuva artikkeli (Nori, Juusola, Lyytinen, Kohtamäki & Kivistö 2021), jossa tarkastellaan korkeakoulutuksen marginaaliryhmien (maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset, vammaiset ja erilaisia toimintarajoitteita omaavat sekä mielenterveysongelmista kärsivät opiskelijat) opiskelemaan hakeutumista, opiskelukokemuksia ja tulevaisuuden suunnitelmia.

Erytisryhmiin kuuluvien siirtymän korkeakouluopiskelijaksi on todettu olevan emotionaalisesti suuri kerroksittainen muutos ja O'Shean (2020, 106) sanoin "much more than simply 'making a decision' to attend an institution or completing an application form". Opintojen aikana kyse on myös korkeakouluopiskelijan statuksesta ja niin sanotussa välitilassa olemisesta kuulumatta mihinkään sosiaaliseen viiteryhmään kokonaan (O'Shean 2020). Vie-rauden, ulkopuolisuuden ja vajavaisuuden tunteista kertoo myös Käyhkö (2014). Niemi-nen (2020) havaitsi, että tenttijärjestelyissä (tutkittiin matematiikan opiskelijoita) erityis-järjestelyjä tarvitsevat kohtaavat portinvartijoita ja valtarakenteita, jotka korostuvat juuri erityisjärjestelyjä tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla ja leimaavat heidän erilaisuuttaan suhteessa muihin opiskelijoihin. Opiskelijat mielellään jättävät paljastamatta erityisen tuen tarpeen, koska sosiaalinen leimautuminen on voimakasta (Kendall 2016). Zacheus ym. (2017) toteavat suomalaisen koulutuspolitiikan homogeenisoivan erilaisia vähemmistöryhmiä ja tuottavan samanlaisia ratkaisuja tunnistamatta eri ryhmien todellisia tarpeita. Tämän vuoksi koulutusjärjestelmä ei mahdollisuuksien tasa-arvona ole samanlainen kaikille. Mahdollisuuksien tasa-arvon heikkous kohdistuu konkreettisella tavalla nuoriin toimintarajoitteisiin henkilöihin, joiden sijaintialueella ei ole tarjolla korkeakoulutusta tai

tällainen koulutustarjonta on lakkautettu. Hakeutuminen ympäristöön, jossa sosiaalisen ja fyysisen tuen saaminen on kokonaan epävarmaa ei ole houkuttelevaa. (Armila ym. 2018.)

Meneillään olevassa opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelmatyössä edellä mainittuja näkökulmia olisi perusteltua ottaa mukaan.

Liite 1. Korkeakoulutusaluejako

Korkeakoulutusalue	Maakunta
Helsinki	Uusimaa
Turku	Varsinais-Suomi Satakunta
Tampere	Kanta-Häme Pirkanmaa Päijät-Häme
Keski-Suomi	Keski-Suomi Etelä-Pohjanmaa Pohjanmaa Keski-Pohjanmaa
Itä-Suomi	Kymenlaakso Etelä-Karjala Etelä-Savo Pohjois-Savo Pohjois-Karjala
Pohjois-Suomi	Pohjois-Pohjanmaa Kainuu Lappi

Liite 2. Analyysissä käytetyt OECD:n Education at a Glance indikaattorit

Korkeakouluopintojen aloittaminen ja läpäisy	Sosiaalisen ja sukupuolten tasa-arvon ulottuvuudet (indikaattorit)
Korkeakouluopintojen aloittaminen	– sukupuoli
– ensimmäistä kertaa korkeakouluopinnot aloittavat uudet opiskelijat	– vanhempien koulutustausta/koulutusaste
– uudet opiskelijat	– maahanmuuttajatausta (ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat)
Korkeakouluopintojen läpäisyaste (completion rate) (OECD 2019)	– sukupuoli
– tavoitteellinen suoritus aika	– maahanmuuttajatausta
– tavoitteellinen suoritus aika + kolme vuotta	– vanhempien koulutusaste
Korkeakoulutuksen tulokset ja oppimisen vaikutukset	Sosiaalisen ja sukupuolten tasa-arvon ulottuvuudet (indikaattorit)
Koulutustaso	– sukupuoli
– korkeakoulututkinon suorittaneet	– vanhempien koulutusaste
	– opiskelijan syntyperä (syntyperäinen, ulkomaalaisyntyinen)
Kuinka koulutustaso (korkeakoulututkinto) vaikuttaa työmarkkinoille osallistumiseen?	– sukupuoli
– työllisyysaste	– opiskelijan syntyperä (syntyperäinen, ulkomaalaisyntyinen)
– työttömyysaste	
– työvoiman ulkopuolella olevat	

Lähteet: OECD 2018a, 2019a, 2020a

Liite 3. ISCED 2011 -luokitus (tasot 5–8)

Tertiary education	Vastaavuus Suomen korkeakoulujärjestelmässä
5 = Short cycle tertiary education	Entiset ammatillisen opistoasteen tutkinnot
6 = Bachelor's or equivalent level	Ammattikorkeakoulututkinnot, teknillisissä oppilaitoksissa suoritettut insinöörin, metsätalousinsinöörin ja merikapteenin tutkinnot, yliopistojen alemmat korkeakoulututkinnot
7 = Master's or equivalent level	Ylemmät ammatikorkeakoulututkinnot, yliopistojen ylemmät korkeakoulututkinnot, erikoislääkärin, erikoishammaslääkärin ja erikoiseläinlääkärin tutkinnot, yleisesikuntaupseerin tutkinto
8 = Doctoral or equivalent level	Lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot

Lähde: Tilastokeskus 2016

LÄHTEET

- Ahola, S. (1995). Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30. Turku: Turun yliopisto.
- Ahola, S. (2016). Miksi korkeakouluihin sijoittuminen on niin hidasta? Blogi: Tieto käyttöön! 1.7.2016
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Vuori, H. & Väättäinen, H. (2019). Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 22:2019. <https://karvi.fi/publication/taustalla-on-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla/>
- Armila, K., Käyhkö, M. & Pöysä, V. (2018). On the educational edges of a learning society: the Finnish hinterland as a framework of educational choices for young people. *Journal of Youth Studies*, 21(9), 1198–1215.
- Barrow, M., & Grant, B. (2019). The uneasy place of equity in higher education: tracing its (in)significance in academic promotions. *Higher Education*, 78(1), 133–147.
- Beach, D. & Puaca, G. (2014). Changing higher education by converging policy-packages: Education choices and student identities. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 67–79.
- Berggren, C. (2006). *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg studies in educational sciences 243. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berggren, C. (2013). The influence of gender, social class and national background on education and work career? *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 135–144.
- Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States - a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- BFGU (2015). Report of the 2012–2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG. Bologna follow-up group (BFUG) raportti 17.4.2015. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf
- Bhopal, K. & Henderson, H. (2019). Competing inequalities: Gender versus race in higher education institutions in the UK. *Educational Review*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1642305>
- Bohonnek, A., Camilleri, A., Griga, D., Mühleck, K., Miklavič, K. & Orr, D. (2012). *Evolving Diversity – An overview of equitable access to Higher Education in Europe*. Equinet. https://www.eurashe.eu/library/equinet_report_1_evolving-diversity_overview-pdf/ Haettu 8.2.2021.
- Boliver, V. (2015). Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK? *Oxford Review of Education*, 41(5), 608–627. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1082905>
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. Teoksessa J. Richardsson (toim.) *The Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Brunila, K. (2009). Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51.
- Börjesson, M. & Broady, D. (2016). Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden. *Dans L'Année sociologique*, 66 (1), 115–146.

- Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T. & Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: results from the INVITED project. <https://eua.eu/resources/publications/890:diversity,-equity-and-inclusion-in-european-higher-education-institutions-results-from-the-invited-project.html> Haettu 8.2.2021.
- Croxford, L. & Raffe, D. (2014). Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996–2010. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 77–95.
- Cullinan, J., Flannery, D., Walsh, S., & McCoy, S. (2013). Distance effects, social class and the decision to participate in higher education in Ireland. *The Economic and Social Review*, 44(1), 19.
- D'Arcy K. & Galloway L. (2018). Access and Inclusion for Gypsy and Traveller Students in Higher Education. *Teoksessa Dismantling Race in Higher Education*. Arday J., Mirza H. (Toim.). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5_12
- EHEA (2019). European Higher Education Area and Bologna Process. <http://www.ehea.info/>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process, *Educational Research*, 49:4, 343-363, DOI:10.1080/00131880701717198
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2018/19. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas D. (2020) New Patterns of Migration and Higher Education in Ireland: What Are the Implications? *Teoksessa Inequality, Innovation and Reform in Higher Education*. Slowey M., Schuetze H., Zubrzycki T. (Toim.). Lifelong Learning Book Series, vol 25. Springer, Cham.
- Halpin, D. & Troyna, B. (2010). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303–310.
- Hansen, Y. K. & Gustafsson, J., (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90 .
- Harrison, N., & Waller, R. (2017). Success and Impact in Widening Participation Policy: What Works and How Do We Know? *Higher Education Policy*, 30(2), 141–160. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0020-x>
- (2004). Achieving Equity of Access to Higher Education in Ireland. Action plan 2005-2007
- Heikkilä, R. (2011). Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma. Helsingin yliopisto: Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:5.
- Heiskala, L. (2018). Kuka päätyy ammattikorkeakouluun, kuka yliopistoon? Vanhempien resurssien ja oman peruskoulun aikaisen koulumenestyksen yhteydet korkeakouluun valikoitumiseen 2000-luvun Suomessa, pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. (2020). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland, *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Holger D. & Hansson, H. (2006). Towards comparative equality but persisting inequality in relation to the ambitions of swedish education. *Teoksessa Widening access to education as social justice* A. Oduaran & H. Bhola (toim) . *Essays in Honor of Michael Omolewa*. Springer, 262–280.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–85. *European Sociological Review* 36 (5), 700–719 <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Isopahkala-Bouret, Aro & Ojala (arvioitava). Positional Competition in a Binary System of Finnish Higher Education.

- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158–178.
- Jalava, M. (2012). *The university in the making of the welfare state. The 1970s degree reform in Finland.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kalalahti, V. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55.
- Kalenius, A. (2014). *Koulutus, työllisyys ja työttömyys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:13.*
- Kalpazidou Schmidt, E., Ovseiko, P., Henderson, L., & Kiparoglou, V. (2020). Understanding the Athena SWAN award scheme for gender equality as a complex social intervention in a complex system: analysis of Silver award action plans in a comparative European perspective. *Health Research Policy and Systems*, 18(1), 19–21. <https://doi.org/10.1186/s12961-020-0527-x>
- Kangas, E., Tynjälä, J., Välimaa, R., & Kivimäki, H. (2017). Lukiolaisten masentuneisuus ja vanhempien työllisyystilanne: Uudenmaan ja Pohjanmaan maakuntien suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden vertailua. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 54 (2), 90–103. <https://doi.org/10.23990/sa.63651>
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, *Yhteiskuntapolitiikka*, 82, 296–303.
- Keane, E. (2016). Considering the ‘impact’ of widening participation: The employment experiences of access graduates from an Irish university. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(2), 130–153.
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1256142>
- Kimura, M. (2014). Non-performativity of university and subjectification of students: The question of equality and diversity in UK universities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 523–540.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 579–586.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus (SVT), *Koulutus 1995:4*.
- Kohvakka, M., Nevala, A. & Nori, H. (2019). The Changing Meanings of ‘Responsible University’. From a Nordic-Keynesian Welfare State to a Schumpeterian Competition State. In M. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle & R. Pinheiro (Eds.) *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*, Palgrave Macmillan, 33–60. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25646-3_2
- Kivistö, P. & Croll, P. (2012). *Race and ethnicity the basics.* Routledge.
- Kohtamäki, V., Pekkola, E. & Kivistö, J. (2020). *Korkeakouluhallinto: johtaminen, talous ja politiikka (2., uudistettu laitos).* Gaudeamus.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (4), 334–348.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko?: työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51(1), 4–20.
- Lahtinen, J. & Vieno, A. (2019). Mitä segregaatiosta ja sukupuolittuneista ammattikäsitteistä tiedetään – katsaus kirjallisuuteen. Teoksessa J. Lahtinen (toim.) “Mikä ois mun juttu” – Nuorten koulutusvalinnat sosiaalisiaatiomaisemien kehityksissä. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68*, 19–30.
- Lane, J. (2000). *The public sector concepts, models, and approaches (3rd ed.).* SAGE.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40.* <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>

- Lindblad, M. (2016). "De förstod aldrig min historia": unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete ["They never understood my story": Young adults with a migration background on school failure and transitions between school and work] (Doctoral dissertation). Umeå University, Sweden. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A927700&dswid=8090> Haettu 15.4.2020.
- Loukkola, A. & Tuononen, M. (2019). Nuorten korkeakoulutukseen siirtyminen hidastunut. Tilastokeskus, asiantuntija-artikkelit ja ajankohtaisblogit 3.4.2019. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/nuorten-korkeakoulutukseen-siirtyminen-hidastunut/>
- Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: Education, transition, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology* 106 (6), 1642–1690.
- Lundahl, L. & Lindblad, M., (2018). Immigrant Student Achievement and Education Policy in Sweden. Teoksessa L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (toim.) *Immigrant Student Achievement and Education Policy*, Springer, 69–85.
- Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*, 58, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645–665, DOI:10.1080/03057925.2015.1043237
- McCoy, S. (2011). Higher education expansion and differentiation in the republic of Ireland. *Higher Education*, 61(3), 243–260.
- Meek, V. (2000). Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts? *Higher Education Policy*, 13(1), 23–39. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00030-6)
- Melin, G., Zuidam, F., Good, B., Angelis, J., Enberg, J., Fikkers, D., J., Puukka, J., Swenning, A., Kosk, K. Lastunen, J. & Zegel, S. (2015). Towards a future proof system for higher education and research in Finland. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2015:11.
- Murphy, R., Scott-Clayton, J., & Wyness, G. (2019). The end of free college in England: Implications for enrolments, equity, and quality. *Economics of Education Review*, 71, 7–22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.007>
- Myrskylä, P. (2009). Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus* 1/2009. https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html
- Nevala, A. (1999). Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Suomen historiallinen seura, Bibliotheca Historica* 43.
- Nevala, A. (2006). Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa. Julkaisussa Aarrevaara, T. & Herranen, J. (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen IX symposiumista* (s. 309–324). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nevala, A. & Nori, H. (2017). Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 335–363.
- Nieminen, J. H. (2020). Student conceptions of assessment accommodations in university mathematics: an analysis of power. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 25 (3-4), 27–49.
- Nori, H. (2011). Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto C 309.
- Nori, H., Juusola, H., Lyytinen, A., Kohtamäki, V. & Kivistö, J. (2021). Marginaaliryhmät korkeakoulutuksessa: opiskelemaan hakeutuminen, opiskelukokemukset ja tulevaisuuden suunnitelmat. Eurostudent VII -artikkelisarja, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2021 (tulossa).
- Nyhagen, B., Bleiklie, I. & Hope, K. (2017). Policy instruments in European universities: Implementation of higher education policies. Teoksessa Bleiklie I., Ender J. ja Lepori B. *Managing universities. Policy*

- and organizational change from a Western European comparative perspective (s. 275–300). Springer International Publishing.
- OECD (2019a). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OKM (2017). Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) julkaisuja. <https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf>
- Olgac, C. (2019). Roma in the Educational System of Sweden: Achievements after Year 2000 and Challenges for the Future. Teoksessa A. Óhidy & K.R. Forray, (toim.) Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe, Emerald Publishing Limited, 163-182.
- Opetushallitus (2020). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. <https://www.oph.fi/fi/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus> Haettu 15.12.2020.
- OPH (2020). Tutkintojen viitekehykset. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset> Haettu 8.2.2021
- O’Shea, S. (2019). Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in-family students navigate “barriers” to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 95–110.
- O’Shea, S. & O’Hara, J. (2019). The impact of Ireland’s new higher education system performance framework on institutional planning towards the related policy objectives. *Higher Education*, 80(2), 335–351. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00482-5>
- Pickering, N. (2019). No such thing as a free lunch: widening participation in English higher education for those on free school meals. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(3), 57–80.
- Power, S. (2012) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education, *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473–492, DOI: 10.1080/14767724.2012.735154
- Pruvot, E.B. & Estermann E. (2017). University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017. European University Association (EUA). <https://eua.eu/resources/publications/350:university-autonomy%C2%A0in-europe-iii-%C2%A0the-scorecard-2017.html> Haettu 8.2.2020.
- Rainford, J. (2017). Targeting of widening participation measures by elite institutions: widening access or simply aiding recruitment? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(2–3), 45–50, DOI: 10.1080/13603108.2016.1148645
- Rawls, J. (1988). Oikeudenmukaisuusteoria . WSOY.
- Rinne, R. (2014). Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Ylioppilaskuntien Liitto (SYL), 22–49.
- Ristaniemi, A. (2015). Kielen vaikutus yliopistoon sisäänpääsyssä vuonna 2012. Jyväskylän yliopisto, kasvatus-tieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, pro gradu -tutkielma.
- Rosser, S., Barnard, S., Carnes, M., & Munir, F. (2019). Athena SWAN and ADVANCE: effectiveness and lessons learned. *The Lancet (British Edition)*, 393(10171), 604–608. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33213-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33213-6)
- Rubenson, K. (1994). Recurrent education policy in Sweden: A moving target. *International Review of Education*, 40(3–5), 245–256. <https://doi.org/10.1007/BF01257779>
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. (2010). Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. (2015). Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoivuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 51/2015.

- Saari, J., Inkinen, A. & Mikkonen, J. (2016) Korkeakoulutuksen alueellinen tasa-arvo ja segregatio. Otus 54/2016. <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3Ga1F0ZIVTY3FHV0E/view>
- Salmela-Aro, K. (2019). Askel taaksepäin? Vanhempien koulutustausta vaikuttaa nuorten koulumenestykseen entistä enemmän. Yliopisto-lehti, Helsingin yliopisto 1.10.2019. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/hyvinvointiyhteiskunta/askel-taaksepain-vanhempien-koulutustausta-vaikuttaa-nuorten-koulumenestykseen-entista-enemman>
- Scott, C. (2020). Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education, *Irish Educational Studies*, 39(2), 175–191 DOI:10.1080/03323315.2020.1754879
- Segerholm, C., Rönnberg, L., Lindgren, J. & Hult, A. (2019). Governing by Evaluation: Setting the Scene. Teoksessa Segerholm, C., Hult, A., Lindgren, J. & Rönnberg, L. (toim.) *The governing-evaluation-knowledge nexus: Swedish higher education as a case*. Springer, 1–23.
- Slack, M. (2014). "Hot", "cold" and "warm" information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204–223. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.741803>
- Suhonen, T. (2014). Tutkimuksia korkeakoulutusvalinnoista ja alueellisista työmarkkinoista. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 110. vsk. 3/2014. <http://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/wp-content/uploads/2014/10/KAK32014Suhonen.pdf>
- Tak, M., Sam, M. & Jackson, S. (2018). The politics of countermeasures against match-fixing in sport: A political sociology approach to policy instruments. *International Review for the Sociology of Sport*, 53(1), 30–48. <https://doi.org/10.1177/1012690216639748>
- Tanhua, I. (2020). Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:20.
- TAT (2019). Kun koulu loppuu: Nuorten tulevaisuusraportti 2019.
- Teelken, C., & Deem, R. (2013). All are equal, but some are more equal than others: Managerialism and gender equality in higher education in comparative perspective. *Comparative Education*, 49(4), 520–535.
- Tervonen, L., Kortelainen, M., & Kanninen, O. (2018). Eliittilukioiden vaikutukset yliopisto-opintojen aloittamiseen ja koulutusalan valintaan. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (4).
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2012). Forming learning identities in higher education in Sweden. *Studies for the Learning Society*, 1(1), 1–12.
- Thunborg, C. & Bron, A. (2020). New Challenges in Higher Education Policies in Sweden. Teoksessa M, Slowey, H. Schuetze, & T. Zubrzycki (toim.) *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education: Challenges of Migration and Ageing Populations*. Vol. 25. Cham: Springer International Publishing, 87–99.
- Tilastokeskus (1990). Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 1990. *Koulutus ja tutkimus* 1990:18.
- Tilastokeskus (2000). Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 1999. *Koulutus* 2000:1.
- Tilastokeskus (2016). Kansallinen koulutusaste 2016. <https://tilastokeskus.fi/fi/luokitukset/koulutusaste/?code=5&name=Alin%20korkea-aste>
- Tilastokeskus (2019). Ilman jatkokoulutuspaikkaa jääneiden ylioppilaiden osuus kasvoi edelleen. Julkaistu 12.12.2019. https://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (2020a). Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. <https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/>
- Tilastokeskus (2020b). Yliopistokoulutuksen läpäisy aiempaa nopeampaa. Julkaistu 12.3.2020. Haettu 21.10.2020 https://www.stat.fi/til/opku/2019/opku_2019_2020-03-12_tie_001_fi.html
- Tzanakou, C., & Pearce, R. (2019). Moderate feminism within or against the neoliberal university? The example of Athena SWAN. *Gender, Work, and Organization*, 26(8), 1191–1211. <https://doi.org/10.1111/gwao.12336>
- Valtiovaraministeriö (2019). Eurooppa 2020-strategia. <https://vm.fi/eurooppa-2020-strategia>

- Vartiainen, P. (2016). Suomalaisen korkeakouluverkon kehittämisen vaihtoehtoista. *Tieteessä Tapahtuu* 34: 3, 25–32.
- Vedung, E. (1998). *Policy Instruments. Typologies and Theories*. Teoksessa M-L. Bemelmans-Videc, R.C. Rist & E.Vedung (toim). *Carrots, Sticks and Sermons*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 21-58.
- Walsh, S., Flannery, D., & Cullinan, J. (2015). Geographic accessibility to higher education on the island of Ireland. *Irish Educational Studies*, 34(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010302>
- White, P. M., & Lee, D. M. (2019). Geographic inequalities and access to higher education: Is the proximity to higher education institution associated with the probability of attendance in England? *Research in Higher Education*.
- Vipunen (2020). Opetushallinnon Vipunen-tietokanta. <https://vipunen.fi/fi-fi>
- Woodfield, R. (2019). The gendered landscape of UK higher education: do men feel disadvantaged? *Gender and Education*, 31(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1288859>
- Zacheus, T., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Cultural minorities in Finnish opportunity structures. *Research on Finnish Society* Vol. 10 (2017), 132–144.

KANSAINVÄLISEN TILASTOVERTAILUN (6. LUKU) AINEISTO

- DZHW German Centre for Higher Education Research and Science Studies (Eds.) (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016–2018: Synopsis of Indicators.*
- European Commission (2012). *The Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* <http://www.ehea.info/pid34367/implementation-and-national-reports.html>
- European Commission (2015). *The Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* <http://www.ehea.info/pid34367/implementation-and-national-reports.html>
- European Commission (2018). *The Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
- European Commission (2020). *The Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2010-en>.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD (2018b). “Finland” in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018c). “Sweden” in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018d). “Ireland” in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018e). “United Kingdom” in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2019b). “Finland” in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Haettu 9.3.2020.
- OECD (2019c). “Sweden” in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Haettu 9.3.2020.
- OECD (2019d). “Ireland” in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019e). “United Kingdom” in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2020a). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD (2020b). Education Policy Outlook: Finland. Haettu 29.6.2020 <http://www.oecd.org/education/profiles.htm>

OECD (2020c). Education Policy Outlook: Ireland. Haettu 1.7.2020

OECD.Stat (2020) Educational attainment and labour-force status: Trends in employment, unemployment and inactivity rates, by educational attainment and age group.

RUOTSIA KOSKEVAT KOULUTUSPOLIITTISET DOKUMENTIT, LAINSÄÄDÄNTÖ JA MUUT SÄHKÖISET LÄHTEET

- Chalmers tekniska högskola (2020). Validering av ingenjörsutbildning. Julkaistu 7.2.2020. <https://www.chalmers.se/sv/utbildning/sa-soker-du-till-chalmers/Sidor/Validering-av-ingenj%C3%B6rsutbildning.aspx> Haettu 5.2.2020
- Diskrimineringslag 2008/567. Annettu 5.6.2008. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567 Haettu 26.2.2020.
- DJ (Delegationen för jämställdhet i högskolan) (2011). Svart på vitt. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2011/01/sou-20111/> Haettu 14.5.2020.
- Hammine, M. (2016). Sami languages in Education in Sweden and Finland. ECMI Working paper. European Centre for Minority Issues.
- Högskolelag 1992/1434. Annettu 17.12.1992. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 Haettu 26.2.2020.
- Högskoleförordning 1993/100. Annettu 4.2.1993. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100 Haettu 26.2.2020
- Include (2020). Principer för nätverket. http://www.include.nu/?page_id=2160 Haettu 5.6.2020.
- Jämställdhetsmyndigheten. (2018). Lärosäten med jämställdhetsuppdrag. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/jamstalldhetsintegrering/sarskilt-stod-till-larosaten-myndigheter/larosaten-med-jamstalldhetsuppdrag-1> Haettu 15.4.2020
- Jämy (Jämställdhetsmyndigheten). (2019). Jämställdhetsintegrering i högskolor och universitet. En lägers-report. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/jamstalldhetsintegrering-i-hogskolor-och-universitet-20192> Haettu 1.3.2020.
- Kulturdepartementet (2019). Sveriges sjunde rapport till Europarådet under den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk. Promemoria. Annettu 4.6.2019.
- Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk 2009/724. Annettu 11.6.2009. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och-sfs-2009-724> Haettu 26.2.2020.
- Malmö universitet. (2016). Årsredovisning 2016.
- Myndigheten för delaktighet (2016). Utvärdering och analys av funktionshinderspolitiken 2011-2016 Redovisning av regeringsuppdrag om ett samlat uppföljningssystem för funktionshinderspolitiken <https://www.mfd.se/vart-uppdrag/publikationer/rapport/utvardering-och-analys-av-funktionshinderspolitiken-2011-2016/> Haettu 12.5.2020.
- Regeringens skrivelse (2016). Makt, mål och myndighet – feministisk politik för en jämställd framtid. Skr 2016/17: 10. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/skrivelse/2016/11/skr.-20161710/> Haettu 17.6.2020.
- Skollag 2010/800. Annettu 23.6.2010. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 Haettu 8.2.2021.
- Socialdepartementet (2017). Nationellt mål och inriktning för funktionshinderspolitiken. Regeringens proposition 2016/17:188. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2017/05/prop.-201617188/> Haettu 20.4.2020.

- Stockholms universitet (2017). Handlingsplan för jämställdhetsintegrering. <https://www.su.se/medarbetare/organisation-styrning/styrdokument-regelboken/likabehandling-j%C3%A4mlikhet-j%C3%A4ms-t%C3%A4lldhet-och-breddad-rekrytering> Haettu 9.6.2020.
- Stockholms universitet (2018). Årsredovisning 2018. https://issuu.com/stockholmsuniversitet/docs/_r_2018__beslut_us_190218_ Haettu 8.6.2020.
- Stockholms universitet (2019). Årsredovisning 2019. <https://www.su.se/om-oss/fakta/sifferfakta/%C3%A5rs-redovisning> Haettu 8.6.2020.
- Sturesson, L. (2017). Utvärdering och uppföljning: Kompletteringsutbildningen för sjuksköterskor med examen från land utanför EU/EES, 2009-2015. En rapport från Enheten för utvärdering – en del av Learning in Health Care Contexts på uppdrag av planeringsgruppen för kompletteringsutbildningarna vid Göteborgs universitet, Linköpings universitet och Karolinska Institutet. Dnr: 1-930/2016.
- UHR (2014). Jämställdhet i högskolan – ska den nu ordnas en gång för alla? Universitets- och högskolerådet. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/lika-mojligheter/jamstalldhetsdelegationen/uhr-jamstall-dhet-i-hogskolan.pdf Haettu 14.5.2020.
- UHR (2016). Can excellence be achieved in homogeneous student groups? <https://www.uhr.se/publikationer/publikationsbutik/en/can-excellence-be-achieved/> Haettu 1.3.2020.
- UHR (2018a). Högskoleutbildningar i nationella minoriteters språk och kultur – vad har hänt? En jämförelse mellan åren 2016 och 2017 samt en tillbakablick på läsåren 2008/09 till 2016/17. UHR's rapportserie 2018: 6. Universitets- och högskolerådet. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2018/hogskoleutbildningar-i-nationella-minoriteters-sprak-och-kultur.pdf Haettu 14.5.2020.
- UHR (2018b). Vad kan den svenska högskolan göra för ungdomar från Sveriges nationella minoriteter? Intervjuer med judiska, romska, samiska, sverigefinska och tornedalska gymnasieungdomar om högskolestudier. Rapport 2018: 4. Universitets- och högskolerådet.
- UHR (2019). En högskola för alla. Goda exempel som ökar tillgängligheten och motverkar diskriminering av studenter med funktionsnedsättning https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2019/uhr-en-hogskola-for-alla-2019.pdf Haettu 26.2.2020
- UHR (2020). Studera nu. Läsa kurs eller program? Universitets- och högskolerådet (UHR). <https://www.studera.nu/livet-som-student/sa-funkar-hogskolestudier/lasa-kurs-eller-program/> Haettu 14.5.2020.
- UKÄ (2012). Funktionshindrade studenter – en sammanställning av resultaten från Högskoleverkets tillsynsbesök <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e29d3/1487841906578/12-1017-12-funktionshindrade-studenter.pdf> Haettu 22.4.2020.
- UKÄ (2016a). National system for quality assurance of higher education Presentation of a government assignment. <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2017-01-13-new-model-for-assuring-quality-of-higher-education-in-sweden.html> Haettu 22.4.2020.
- UKÄ (2016b). Kvinnor och män i högskolan <https://www.uka.se/download/18.5d85793915901d205f9a852/1487841854015/rapport-2016-10-14-kvinnor-och-man-i-hogskolan.pdf> Haettu 22.4.2020.
- UKÄ (2017a). Higher education in Sweden. <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/higher-education-in-sweden.html> Haettu 26.2.2020.
- UKÄ (2018a). Statistisk Analys: Rekrytering till högre utbildning från Sveriges län och kommuner. Universitetskanslers ämbetet. <https://www.uka.se/5.7f89790216483fb8558f7f6.html> Haettu 26.2.2020.
- UKÄ (2018b). Applicants and admitted to higher education at first and second cycle studies autumn term 2018. (tiedote). <https://english.uka.se/about-us/publications/statistical-reports/statistical-reports/2018-11-21-applicants-and-admitted-to-higher-education-at-first-and-second-cycle-studies-autumn-term-2018.html> Haettu 26.2.2020.
- UKÄ (2019a). Higher education institutions in Sweden - 2019 status report. <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2019-08-14-higher-education-institutions-in-sweden---2019-status-report.html> Haettu 26.2.2020

- UKÄ (2019b). Rekryteringen till högre Utblidning från Sveriges län och kommuner 2018
- UKÄ (2020). Universitet och högskolor årsrapport 2020. Universitets kanslers ämbetet (UKÄ).
- UKÄ & SCB (2018). Universitet och högskolor. Svensk och utländsk bakgrund för studenter och doktorander 2016/17. Sveriges officiella statistik. Statistiska meddelanden. <https://www.scb.se/publikation/35261> Haettu 9.2.2021.
- Umeå universitet (2016). Årsredovisning 2016
- Umeå universitet (2018). Årsredovisning 2018.
- Universell (2017). Equity in Student Mobility in Nordic Higher Education (ESMHE). Universellrapport 1:2017 <https://www.universell.no/nordicnetwork/equity-in-student-mobility-in-nordic-higher-education-esmhe/> Haettu 8.2.2021.
- Universityadmission.se. (2019). Bachelor's level requirements. <https://www.universityadmissions.se/en/All-you-need-to-know/Applying-for-studies/Entry-requirements/Bachelors-level-requirements/> Haettu 26.2.2020.
- Utbildningsdepartementet (2015a). Regleringsbrev för budgetåret 2016 avseende Umeå universitet. Regeringsbeslut 18.12.2015. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=17238> Haettu 8.2.2021.
- Utbildningsdepartementet (2015b). Regleringsbrev för budgetåret 2016 avseende Stockholms universitet. Regeringsbeslut 18.12.2015. <https://www.esv.se/statsliggaren/Regleringsbrev/?RBID=17237> Haettu 4.5.2020.
- Utbildningsdepartementent (2015c). Regleringsbrev för budgetåret 2015 avseende universitet och högskolor. Regeringsbeslut 25.6.2015 <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?rbid=16783> Haettu 4.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2016). Regleringsbrev för budgetåret 2017 avseende universitet och högskolor. Regeringsbeslut 20.12.2016. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?rbid=17800> Haettu 4.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2017a). Tillträde för nybörjare – ett öppnare och enklare system för tillträde till högskoleutbildning, SOU 2017:20. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/03/sou-201720/> Haettu 2.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2017b). Regleringsbrev för budgetåret 2018 avseende Göteborgs universitet. Regeringsbeslut 18.12.2017 <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?rbid=18727> Haettu 2.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2018). Fler vägar till kunskap - en högskola för livslångt lärande. Regeringens proposition 2017/18:204. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/201718204/> Haettu 2.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2019a). Regleringsbrev för budgetåret 2020 avseende universitet och högskolor. Regeringsbeslut 19.12.2019. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=20288> Haettu 4.5.2020.
- Utbildningsdepartementet (2019b). Regleringsbrev för budgetåret 2020 avseende Stockholms universitet. Regeringsbeslut 19.12.2019. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=20300>
- Utbildningsdepartementet (2019c). Regleringsbrev för budgetåret 2020 avseende Umeå universitet. Regeringsbeslut 19.12.2019. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=20297>
- AHEAD (2017). Numbers of Students with Disabilities Studying in Higher Education in Ireland. 2016/17. Association for Higher Education Access and Disability <https://ahead.ie/data-statistics> Haettu 8.2.2021.
- AHEAD (2019). Students with Disabilities Engaged with Support Services in Higher Education in Ireland 2018/19. Association for Higher Education Access and Disability <https://ahead.ie/data-statistics> Haettu 8.2.2021.

IRLANTIA KOSKEVAT KOULUTUSPOLIITTISET DOKUMENTIT, LAINSÄÄDÄNTÖ JA MUUT SÄHKÖISET LÄHTEET

- AHED (2020). About us. <https://ahead.ie/aboutus> Haettu 8.2.2021.
- Breen, E. (2020). Data capture. Law Society Gazette Ireland. <https://www.lawsociety.ie/gazette/in-depth/personal-injury-case-data/> Haettu 8.2.2021.
- CAO (2020). Central Application Office. <http://www.cao.ie/index.php> Haettu 8.2.2021.
- Central Statistics Office (2016). Census of Population 2016. Profile 7 Migration and Diversity. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp7md/p7md/p7sea/>
- Citizens Information (2020). College application procedures and entrance requirements. https://www.citizensinformation.ie/en/education/third_level_education/applying_to_college/application_procedures_and_entry_requirements.html#lc68a9
- Cork Institute of Technology (2019). Disability Service Support Guide. http://www.mycit.ie/access_disability/disability-support-service/dss-handbook Haettu 8.2.2021.
- DARE (2020). Disability Access Route to Education. Handbook 2020. <http://accesscollege.ie/dare/making-an-application/handbooks-forms/> Haettu 8.2.2021.
- Department of Business, Enterprise and Innovation (2015). Innovation 2020. Excellence Talent Impact. Ireland's strategy for research and development, science and technology. <https://dbei.gov.ie/en/Publications/Innovation-2020.html> Haettu 8.2.2021.
- Department of Education and Skills. (2016.) Ireland's National Skills Strategy 2025. https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf Haettu 8.2.2021,
- Department of Education and Skills (2017). Minister Bruton announces allocation of €2.4m funding to promote diversity in the teaching profession Press releases. 17.4.2017 <https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2017-Press-Releases/PR17-04-17.html> Haettu 23.7.2020.
- Department of Education and Skills (2020a). Providers of Higher Education. <https://www.education.ie/en/Learners/Information/Providers-of-Higher-Education/List.html> Haettu 23.7.2020.
- Department of Education and Skills (2020b). Higher Education Authority. <https://www.education.ie/en/The-Department/Agencies/Higher-Education-Authority-HEA-.html> Haettu 23.7.2020.
- Department of Education and Skills Action (2019). Plan for Increasing Traveller Participation in Higher Education 2019-2021. An Initiative under the National Plan for Equity of Access to Higher Education 2015-2021. <https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2019-press-releases/PR19-11-26-1.html> Haettu 8.2.2021.
- Department of Justice and Equality (2017a). National Disability Inclusion Strategy (2017-2021). <https://www.gov.ie/en/publication/8072c0-national-disability-inclusion-strategy-2017-2021/> Haettu 8.2.2021.
- Department of Justice and Equality (2017b). National Traveller and Roma Inclusion Strategy (NTRIS) 2017–2021. <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Co-ordination-of-Traveller-Education/> Haettu 8.2.2021.
- Department of Justice and Equality (2017c). National Disability Inclusion Strategy 2017-2021. http://www.justice.ie/en/JELR/Pages/disability_policy Haettu 8.2.2021.

- Department of Justice and Equality (2017d). The Migrant Integration Strategy. A Blueprint for the Future. http://www.justice.ie/en/JELR/Pages/Migrant_Integration_Strategy_-_A_Blueprint_for_the_Future Haettu 12.2.2021.
- Department of Social Protection (2007). The National Action Plan for Social Inclusion 2007–2016. <http://www.socialinclusion.ie/nationalactionplan2007.html> Haettu 8.2.2021.
- Disability Act 2005 <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2005/act/14/enacted/en/html> Haettu 8.2.2021.
- Employment Equality Act 1998 <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/21/enacted/en/html> Haettu 8.2.2021.
- Equal Status Act 2000 <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2000/act/8/section/4/enacted/en/html#sec4> Haettu 8.2.2021.
- Equality Act 2004 <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/24/enacted/en/print.html> Haettu 8.2.2021.
- ERC (2020). Education Research Centre. <http://www.erc.ie/> Haettu 8.2.2021.
- Eurydice. (2018). Ireland. Programmes outside the Bachelor and Master Structure. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ireland/programmes-outside-bachelor-and-master-structure_en Haettu 8.2.2021.
- Expert Group on Future Skills Needs. (2007). Tomorrow's Skills Towards a National Skills Strategy. Department of Enterprise Trade & Employment. <http://www.skillsireland.ie/all-publications/2007/tomorrow-s-skills-towards-a-national-skills-strategy1.html> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2004). Achieving equity of access to higher education in Ireland: action plan 2005–2007. http://edepositireland.ie/bitstream/handle/2262/85975/national_action_plan_2005-2007_0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- HEA (2008). National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008–2013. <https://hea.ie/resources/publications/national-plan-for-equity-of-access-to-higher-education/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2013). Full-time Undergraduate New Entrants in All HEA-Funded Institutions by field of study 2012/13. <https://hea.ie/statistics-archive/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2014). Consultation paper. Towards the development of a new National Plan for Equity of Access to Higher Education. <https://hea.ie/resources/publications/consultation-paper-towards-the-development-of-a-new-national-plan-for-equity-of-access-to-higher-education/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2015). National Plan for Equity of Access to Higher Education 2015-2019. <https://hea.ie/policy/access-policy/national-access-plan-2015-2019/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2016). HEA National Review of Gender Equality in Irish Higher Education Institutions. Report of the expert group. <https://hea.ie/policy/gender/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2017a). Key Facts and Figures. Higher Education 2016/17.
- HEA (2017b). Review of the Fund for Students with Disabilities. <https://hea.ie/policy/access-policy/fund-for-students-with-disabilities/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2018a). Progress Review of the National Access Plan and Priorities to 2021. <https://hea.ie/policy/access-policy/national-access-plan-2015-2019/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2018b). Key Facts and Figures. Higher Education 2017/18.
- HEA (2018c). Accelerating Gender Equality in Irish Higher Education Institutions. Gender Action Plan 2018-2020. <https://hea.ie/policy/gender/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2018d). Full-time Undergraduate New Entrants in All HEA-Funded Institutions by field of study 2017/18. <https://hea.ie/statistics-archive/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2018e). New entrance by domiciliary by origin 2017-18. <https://hea.ie/statistics-archive/> Haettu 8.2.2021.

- HEA (2018f). Higher Education System Performance Framework 2018-2020. <https://hea.ie/resources/publications/higher-education-system-performance-framework-2> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2019a). Higher Education System Performance Institutional and Sectoral Profiles 2016/17. A report by the Higher Education Authority. October 2019.
- HEA (2019b). Organisation Chart October 2019. <https://hea.ie/about-us/staff/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2019c). List of Athena SWAN awardees. <https://hea.ie/policy/gender/athena-swan/> Haettu 23.7.2020.
- HEA (2019d). A Spatial & Socio-Economic Profile of Higher Education Institutions in Ireland. Using Census Small Area Deprivation Index Scores derived from Student Home Address Data, Academic Year 2017/18. <https://hea.ie/resource-category/access/publications/> Haettu 8.2.2021.
- HEA (2019e). HEA Statement of Athena SWAN Charter in Ireland 2019. <https://hea.ie/policy/gender/athena-swan/> 8.2.2021.
- HEA (2020a). Higher Education Institutions. <https://hea.ie/higher-education-institutions/?v=l> Haettu 23.7.2020.
- HEA (2020b). Funding, Governance and Performance. Funding. How we fund. <https://hea.ie/funding-governance-performance/funding/how-we-fund/> Haettu 30.7.2020.
- HEA (2020c). PATH Programme for Access to Higher Education. <https://hea.ie/policy/access-policy/path/> Haettu 30.7.2020.
- HEA (2020d). Projects. <https://hea.ie/statistics/projects/> Haettu 30.7.2021.
- HEA (2020e). Free Fees Initiative. <https://hea.ie/funding-governance-performance/funding/student-finance/course-fees/> Haettu 30.7.2021.
- HEAR (2020). Higher Education Access Route. Handbook 2020. <http://accesscollege.ie/hear/making-an-application/handbooks-forms/> Haettu 8.2.2021.
- IHREC (2020). Human Rights and Equality in the provision of good and services. Education. <https://www.ihrec.ie/guides-and-tools/human-rights-and-equality-in-the-provision-of-good-and-services/what-does-the-law-say/education/> Haettu 8.2.2021.
- Immigrant Council of Ireland (2012). Submission to the Department of Education and Skills. Migrant children. https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/cp_anti_bullying/Anti-Bullying-Forum-Submissions/anti_bully_sub_ngo_immigrant_council_ireland.pdf Haettu 8.2.2021.
- Institutes of Technology Act 2006. <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2006/act/25/enacted/en/print#sec47> Haettu 8.2.2021.
- Iris Human Rights and Equality Commission Act 2014 <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2014/act/25/enacted/en/html> Haettu 8.2.2021.
- ITM. (2020). Education - Key Issues. <https://itmtrav.ie/strategic-priorities/education/education-key-issues/> Haettu 8.2.2021.
- McCoy, S., Byrne, D., O'Sullivan, J. & Smyth, E. (2018). The Early impact of the revised leaving certificate grading scheme on student perceptions and behaviour. Research Series Number 85. National Council for Curriculum and Assessment. Economic & Social Research Institute.
- McGinnity, F. (2017). Immigration and education - the case of Ireland. Presentation to the Maynooth Education Forum, June 16th, 2017 https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Fran%20McGinnity%20June%202017_0.pdf
- McGinnity, F., Fahey, É., Quinn, E., Arnold, S., Maitre, B. & O'Connell, P. (2018). Monitoring report on integration 2018. Department of Justice and Equality. Economic and Social Research Institute.
- National University of Ireland Galway. (2020). Access Course Higher Education. School leavers. <http://www.nuigalway.ie/access/school-leavers/> Haettu 8.2.2021.

- NFQ (2020a). Irish National Framework of Qualifications (NFQ). <https://nfq.qqi.ie/> 8.2.2021.
- NFQ (2020b). Qualifications Frameworks - A European View. <https://nfq.qqi.ie/qualifications-frameworks.html> Haettu 8.2.2021.
- NUI Galway (2020). Access Course for Higher Education - Mature Students. National University of Ireland. <https://www.nuigalway.ie/access/mature-students/> 8.2.2021.
- QQI (2018a). HET Private providers. <https://www.qqi.ie/Articles/Pages/HET-Private-providers.aspx> Haettu 23.7.2020.
- QQI (2018b). About us. <https://www.qqi.ie/Articles/Pages/About-Us.aspx> Haettu 23.7.2020.
- QQI, HEA, ICTI, IUA, State Examinations Commission, Department of Education and Skills & NCCA (2017). Leaflet for Students. Revised Common Points Scale. <http://www.transition.ie/> Haettu 8.2.2021.
- State Examinations Commission, IUA, NCCA, ICTI, Department of Education and Skills, HEA & QQI. (2016). Information regarding the new Leaving Certificate grading scale and the new Common Points Scale for entry into Higher Education. <http://www.transition.ie/> Haettu 8.2.2021.
- SUSI (2020). Eligibility. <https://susi.ie/eligibility/> Haettu 6.11.2020.
- Trinity College Dublin (2019.) Disability Service Student Handbook. <https://www.tcd.ie/disability/policies/handbooks-downloads.php> Haettu 8.2.2021.
- Trinity College Dublin (2020). Mature Student Guidelines 2020. <https://www.tcd.ie/maturestudents/apply/> Haettu 8.2.2021.
- UCD (2020). Equality, Diversity and Inclusion. University College Dublin. <https://www.ucd.ie/equality/> Haettu 8.2.2021 UHR. (2013).
- Universities Act 1997. <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1997/act/24/section/12/enacted/en/index.html> Haettu 8.2.2021.
- University of Limeric. (2020). Access Campus. <https://ulsites.ul.ie/access/access-campus> Haettu 20.9.2020

YHDISTYNEITÄ KUNINGASKUNTIA KOSKEVAT KOULUTUSPOLIITTISET DOKUMENTIT, LAINSÄÄDÄNTÖ JA MUUT SÄHKÖISET LÄHTEET

- Access to Higher Education. (2020). About the Diploma. <https://www.accesstohe.ac.uk/about-access/about-the-diploma#> Haettu 8.2.2021.
- Advance HE. (2020). The Future of Athena SWAN. The report of the Athena SWAN Charter Review Independent Steering Group for Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/charters/athena-swan-charter/advance-he-response-recommendations-independent-review-athena-swan> Haettu 12.2.2021.
- AGCAS (2019). What happens next? A report on the first destinations of 2017 disabled graduates. September 2019. The association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS) <https://www.agcas.org.uk/knowledge-centre/7991a7d5-84a0-4fe1-bbdc-5313d9039486> Haettu 12.2.2021.
- Baars, S., Mulcahy, E. & Bernarders E. (2016). The underrepresentation of white working class boys in higher education. The role of widening participation. <http://www.cfey.org/wp-content/uploads/2016/07/The-underrepresentation-of-white-working-class-boys-in-higher-education-baars-et-al-2016.pdf> Haettu 12.2.2021.
- Birkbeck University of London (2020). Birkbeck sanctuary scholarship handbook 2020. <http://www.bb.ac.uk/student-services/financial-support/compass-project-fund> Haettu 6.11.2020.
- Cabinet Office (2017). Race Disparity Audit. Summary Findings from the Ethnicity Facts and Figures Website. <https://www.ethnicity-facts-figures.service.gov.uk/static/race-disparity-audit-summary-findings.pdf> Haettu 8.2.2021.
- Department for Business, Innovation and Skills (2014). National strategy for access and student success in higher education. Ofpa. Hefce. <https://www.gov.uk/government/publications/national-strategy-for-access-and-student-success> Haettu 8.2.2021.
- Department for Business, Innovation and Skills (2015). Fulfilling our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/474266/BIS-15-623-fulfilling-our-potential-teaching-excellence-social-mobility-and-student-choice-accessible.pdf Haettu 8.2.2021.
- Department for Business, Innovation & Skills (2016). Success as a Knowledge Economy. Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice. <https://www.gov.uk/government/publications/higher-education-success-as-a-knowledge-economy-white-paper> Haettu 8.2.2021.
- Department for Education (2017a). Inclusive teaching and learning in higher education as a route to excellence. <https://www.gov.uk/government/publications/inclusive-teaching-and-learning-in-higher-education> 8.2.2021.
- Department for Education (2017b). Unlocking talent, fulfilling potential: A plan for improving social mobility through education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/667690/Social_Mobility_Action_Plan_-_for_printing.pdf
- Department for Education (2018). Access and Participation. Secretary of State for Education Guidance to the Office for Students (OfS). <https://dera.ioe.ac.uk/31309/> 8.2.2021.
- Department for Education (2019a). Widening Participation in Higher Education, England 2017/18 age cohort - Official Statistics. <https://core.ac.uk/download/pdf/286027703.pdf> 8.2.2021.

- Department for Education (2019b). Government Response to the Education Select Committee report: Value for Money in Higher Education. <https://core.ac.uk/display/199234116> 8.2.2021.
- Disability Discrimination Act 1995. Annettu 8.11.1995. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> Haettu 8.2.2021.
- ECU (2009). Sensory access in higher education. Guidance report 2009. Equality Challenge Unit. <http://www.ecu.ac.uk/wp-content/uploads/external/Sensory-access-in-higher-education-guidance.pdf> 8.2.2021.
- ECU (2020). Athena SWAN Charter. <https://www.ecu.ac.uk/equality-charters/athena-swan/> Haettu 8.2.2021.
- Equality and Human Rights Commission (2014). What equality law means for you as an education provider - further and higher education. Equality and Human Rights Commission. www.equalityhumanrights.com Haettu 8.2.2021.
- Equality Act 2010. Annettu 8.4.2010. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> Haettu 8.2.2021.
- GOV.UK. (2020a). Department for Education: About us. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about> Haettu 8.2.2021.
- GOV.UK. (2020b). Department for Business, Energy & Industrial Strategy: About us. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-energy-and-industrial-strategy/about#our-priorities> Haettu 8.2.2021.
- GOV.UK. (2020c). Mature Students: University and funding. <https://www.gov.uk/mature-student-university-funding> Haettu 8.2.2021.
- GOV.UK. (2020d). Apply for free school meals. <https://www.gov.uk/apply-free-school-meals> Haettu 8.2.2021.
- HEFCE (2015a). Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs. Report to HEFCE by the Institute for Employment Studies (IES) and Researching Equity, Access and Partnership (REAP). July 2015.
- HEFCE (2015b). Support for Higher Education Students with Specific Learning Difficulties. Report to HEFCE by Your Consulting and University of Leeds. July 2015.
- HEFCE (2017). POLAR4 classification. A local geography classification for young participation in higher education. Higher Education Funding Council for England. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20180322111559/http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2017/201729/> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2019). Table 15 - UK domiciled student enrolments by disability and sex. Academic year 2017/18. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/table-15> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020a). Who's studying in HE? HE student enrolments by personal characteristics. Academic years 2014/15 to 2018/19. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020b). HE student enrolments by domicile and region of HE provider. Academic year 2018/19. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020c). HE academic staff by HE provider and employment conditions. Academic years 2014/15 to 2018/19. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/staff/employment-conditions> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020d). What is the income of HE providers? Funding body grants. Academic year 2018/19. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/finances/income> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020e). UK domiciled HE student enrolments by HE provider and ethnicity marker. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he/characteristics> Haettu 6.11.2020.
- HESA (2020f). Higher Education Providers. <https://www.hesa.ac.uk/support/providers> Haettu 6.11.2020.
- Higginbotham, D. (2019). How to apply for University 2020. Prospects. <https://www.prospects.ac.uk/applying-for-university/getting-into-university/how-to-apply-for-university> Haettu 7.11.2020.
- Higher Education and Research Act 2017. Annettu 27.4.2017. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents> Haettu 7.11.2020.

- Higher Horizons+. (2020). We are Higher Horizons+ <https://higherhorizons.co.uk/> Haettu 7.11.2020.
- LSE (2020). Promoting Potential: Years 8-9. <https://www.lse.ac.uk/study-at-lse/Undergraduate/Widening-Participation/Secondary/promoting-potential-years-8-9> Haettu 6.11.2020.
- Miller, M. (2016). The Ethnicity Attainment Gap: Literature Review. Widening Participation Research & Evaluation Unit. The University of Sheffield. https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.7839711/file/5_Years_of_WPREU.pdf
- Mulcahy, E., Baars, S., Bowen-Viner, K. & Menzies, L. (2014). The underrepresentation of Gypsy, Roma and Traveller pupils in higher education. A report on barriers from early years to secondary and beyond. Commissioned by King's College London. http://www.cfey.org/wp-content/uploads/2017/07/KINGWIDE_28494_FINAL.pdf
- Nidirect government services (2020a). Routes into higher education. <https://www.nidirect.gov.uk/articles/routes-higher-education> Haettu 26.10.2020.
- Nidirect government services (2020b). NVQs. <https://www.nidirect.gov.uk/articles/nvqs#toc-0> Haettu 6.11.2020.
- NSS (2020). Core Questionnaire. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/student-information-and-data/national-student-survey-nss/> Haettu 7.11.2020.
- OfS (2018). Office for Students. Strategy 2018 to 2021. <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/office-for-students-strategy-2018-to-2021/> Haettu 26.10.2020.
- OfS (2019). Contextual admissions. Promoting fairness and rethinking merit. Insight 3. Office for Students. <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/contextual-admissions-promoting-fairness-and-rethinking-merit/> Haettu 4.10.2020.
- OfS (2019b). POLAR4: Low areas of young participation by parliamentary constituency <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/young-participation-by-area/get-the-area-based-measures-data/> Haettu 4.10.2020.
- OfS (2019c). National Collaborative Outreach Programme: Two years on. <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/ncop-two-years-on/> Haettu 6.11.2020.
- OfS (2020a). Participation performance measures. <https://www.officeforstudents.org.uk/about/measures-of-our-success/participation-performance-measures/> Haettu 20.9.2020.
- OfS (2020b). Regulatory notice 1. Access and participation plan guidance. <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/regulatory-notice-1-access-and-participation-plan-guidance/> Haettu 20.9.2020.
- OfS (2020c). Future of the TEF. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/future-of-the-tef/>
- OfS (2020d). Young participation by area. About POLAR and Adult HE. <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/young-participation-by-area/about-polar-and-adult-he/> Haettu 24.9.2020.
- OfS (2020e). Official statistic: Key performance measure 2. Gap in participation at higher tariff providers between the most and least represented groups. <https://www.officeforstudents.org.uk/about/measures-of-our-success/participation-performance-measures/gap-in-participation-at-higher-tariff-providers-between-the-most-and-least-represented-groups/> Haettu 7.11.2020.
- OfS (2020f). Uni Connect. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/uni-connect/> Haettu 8.2.2021.
- OfS (2020g). Topic briefing. White British males from low socioeconomic status background. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/effective-practice/white-british-males-from-low-socioeconomic-status-backgrounds/> Haettu 20.9.2020.
- OfS (2020h). Our approach to access and participation. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/our-approach-to-access-and-participation/> Haettu 20.9.2020.

- OFS (2020i). Access and participation plans. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/access-and-participation-plans/> Haettu 20.11.2020.
- OFS (2020j). Frequently asked questions about area-based measures (POLAR and TUNDRA). <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/young-participation-by-area/about-polar-and-adult-he/> Haettu 7.11.2020.
- Ortus economic research & Loughborough university (2019). An Impact Evaluation of the Athena SWAN Charter. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/impact-evaluation-athena-swan-charter-2019> 6.11.2020.
- QAA (2014). UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies. The Quality Assurance Agency (QAA).
- QAA (2018). UK Quality Code for Higher Education. Advice and Guidance. Admissions, Recruitment and Widening Access. UKSCQA & QAA. <https://www.qaa.ac.uk/en/quality-code/advice-and-guidance/admissions-recruitment-and-widening-access> Haettu 20.9.2020.
- QAA (2020). Quality Enhancement Review. Cardiff University. Technical Report. March 2020. <https://www.qaa.ac.uk/reviewing-higher-education/quality-assurance-reports/Cardiff-University> Haettu 9.11.2020.
- QAA, CEA & Ofqual (2019). Referring the Qualifications Frameworks of England and Northern Ireland to the European Qualifications Framework. <https://www.gov.uk/government/publications/referencing-the-regulated-qualifications-framework-to-the-european-qualifications-framework> Haettu 2.10.2020.
- RNIB (2020). Disability Discrimination Act. Royal National Institute of Blind People (RNIB). <https://www.rnib.org.uk/sight-loss-advice/equality-rights-and-employment/disability-discrimination-act-dda> 6.11.2020.
RNIB
- SFE (2020). Contact Student Finance England. <https://www.gov.uk/contact-student-finance-england> Haettu 21.9.2020
- Stevenson, J., O'Mahony, J., Omar, K., Ghaffar, F. & Stiell, B. (2019). Understanding and overcoming the challenges of targeting students from under-represented and disadvantaged ethnic backgrounds. Report to the Office for Students. <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/understanding-and-overcoming-the-challenges-of-ethnicity-targeting/> Haettu 12.2.2021.
- Study in UK. (2020a). UK Education System Guide. <https://www.studying-in-uk.org/uk-education-system-guide/> Haettu 21.9.2020.
- Study in UK. (2020b). UK University Entry Requirements. <https://www.studying-in-uk.org/uk-university-entry-requirements/> 6.11.2020.
- UCAS (2018). MEM -technical report. <https://www.ucas.com/files/mem-summary-report> Haettu 6.9.2020.
- UCAS (2019a). Filling in your UCAS application. <https://www.ucas.com/undergraduate/applying-university/filing-your-ucas-undergraduate-application> Haettu 6.9.2020.
- UCAS (2019b). End of cycle report 2019. Chapter 6: Widening access and participation. <https://www.ucas.com/data-and-analysis/undergraduate-statistics-and-reports/ucas-undergraduate-end-cycle-report-s/2019-end-cycle-report> Haettu 20.9.2020.
- UCAS (2020a). Teaching Excellence Framework (TEF) – What you need to know? <https://www.ucas.com/undergraduate/what-and-where-study/choosing-course/teaching-excellence-framework-tef-what-you-need-know> Haettu 20.9.2020.
- UCAS (2020b). How do UCAS Tariff points work? <https://www.ucas.com/ucas/tariff-calculator> Haettu 1.10.2020.
- UK Government (2019). Government Response to the Education Select Committee report: Value for Money in Higher Education. <https://www.gov.uk/government/publications/value-for-money-in-higher-education> Haettu 20.9.2020.

- UKSCQA (2020). What we do. <https://ukscqa.org.uk/what-we-do/> Haettu 9.9.2020.
- UKSCQA & QAA (2018). UK Quality Code for Higher Education. Advice and Guidance. Admissions, recruitment and Widening Access. <https://www.qaa.ac.uk/en/quality-code/advice-and-guidance/admissions-recruitment-and-widening-access> Haettu 20.9.2020.
- Universities UK (2020). World Refugee Day: a look at how UK universities are welcoming refugees and asylum seekers. <https://www.universitiesuk.ac.uk/International/news/Pages/World-Refugee-Day-a-look-at-how-UK-universities-are-welcoming-refugees-and-asylum-seekers.aspx> Haettu 6.9.2020.
- Universities UK & NUS (2019). Black, Asian and minority ethnic student attainment at UK universities. Closing the gap. Universities UK. National Union of Students (NUS). <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/bame-student-attainment-uk-universities-closing-the-gap.aspx> Haettu 12.2.2021.
- University of Bristol (2020a). BSc Accounting and Finance. <http://www.bristol.ac.uk/study/undergraduate/2021/accounting-finance/bsc-accounting-finance/> Haettu 4.10.2020.
- University of Bristol (2020b). Contextual offers. <http://www.bristol.ac.uk/study/undergraduate/entry-requirements-qualifications/contextual-offers/> 4.10.2020.
- University of Bristol (2020c). Undergraduate Admission Statement. Accounting. <http://www.bristol.ac.uk/study/undergraduate/apply/admissions-statements/#a> Haettu 1.10.2020.
- University of Bristol (2020d). Extenuating circumstances. <http://www.bristol.ac.uk/study/undergraduate/after-you-apply/your-application/extenuating-circumstances/> Haettu 5.10.2020.
- University of Cambridge (2019). 2018/19 Annual Report. Disability Resource Centre (DRC). <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/thinking-about-disability/about-drc> Haettu 1.10.2020.
- University of Cambridge (2020a). Disability Resource Centre (DRC). Law and Higher Education Sector Guidance. <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/thinking-about-disability/law-and-higher-education-sector-guidance> Haettu 4.10.2020.
- University of Cambridge (2020b). Disability Resource Centre. Resources for disabled students. <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/> Haettu 5.10.2020.
- University of Exeter (2019). Education Strategy 2019-2025. <http://www.exeter.ac.uk/about/vision/educationstrategy/> 1.10.2020.
- University of Exeter (2020a). Equality, Diversity and Inclusion. <https://www.exeter.ac.uk/inclusion/> Haettu 4.10.2020.
- University of Exeter (2020b). Athena SWAN. <https://www.exeter.ac.uk/inclusion/accreditations/athenaswan/> Haettu 9.11.2020.
- Webster, M. & Arherton, G. (2016). About A Boy: The challenges in widening access to higher education for white males from disadvantaged backgrounds. National Education Opportunities Network (NEON). <https://www.educationopportunities.co.uk/resources/research/> Haettu 8.2.2021.
- Williams, M., Pollard, E., Langley, J., Houghton, A-M. & Zozimo, J. (2017). Models of support for students with disabilities. Report to HEFCE. Institute for Employment Studies. <http://dera.ioe.ac.uk/30436/1/model-sofsupport.pdf> Haettu 12.2.2021.
- Williams, W.; Pollard E.; Takala, H. & Houghton, A-M. (2019). Review of Support for Disabled Students in Higher Education in England. Report to the Office for Students by the Institute for Employment Studies and Researching Equity, Access and Participation. Institute for Employment Studies (IES). <https://www.employment-studies.co.uk/resource/review-support-disabled-students-higher-education-england> Haettu 12.2.2021.

tietokayttoon.fi

ISBN PDF 978-952-383-057-8

ISSN PDF 2342-6799