

**Toimijuuden rakentuminen lukion opetussuunnitelman
perusteissa opinto-ohjauksen näkökulmasta**

Samuel Mustajärvi

KASA4300 Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Syyslukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mustajärvi, Samuel. 2021. Toimijuuden rakentuminen lukion opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen näkökulmasta. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, minkälaista toimijuutta lukion opetussuunnitelman perusteissa rakennetaan opinto-ohjauksen näkökulmasta. Aihetta oli tärkeää tutkia, koska opiskelijoiden toimijuutta ei juurikaan ollut tutkittu lukion ja opetussuunnitelmien konteksteissa. Aihe oli ajankohtainen, koska voimassa oleva lukion opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2021. Toimijuuden edistäminen on tärkeää nyky-yhteiskunnissa, joissa yksilöjen ura- ja koulutuspolut eivät rakennu enää lineaarisesti, vaan vaativat usein itseohjautuvaa valintojen tekemistä läpi elämän. Siksi yksilöt tarvitsevat yhä enemmän ohjausta, jossa toimijuutta voidaan edistää ja auttaa yksilöitä reflektoimaan toimintaansa omissa elämänkuluissaan yhteiskunnallisissa konteksteissa.

Tutkimusaineistona oli Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019-dokumentti, jota lähestyttiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä, tarkemmin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tieteenfilosofisesti tutkimus perustui konstruktivismiin. Aineiston analyysi tehtiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen keskeisinä tuloksina saatiin, että toimijuus rakentuu lukion opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen kontekstissa institutionaalisesti ja yksilöllisesti. Institutionaalisella toimijuudella tarkoitettiin institutionaalisissa konteksteissa rakentuvaa toimijuutta, joka kehittyy reflektoivan työskentelyn kautta institutionaalisissa jatkumoissa yksilön elämässä. Yksilöllinen toimijuus viittasi yksilön tietoisiin koulutus- ja urapolkuja koskeviin valintoihin sekä osaamisen täydentämiseen niiden varrella.

Asiasanat: toimijuus, opetussuunnitelma, lukio, opinto-ohjaus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
2 TOIMIJUUS LUKION OPINTO-OHJAUKSESSA	6
2.1 Toimijuus ja rakenne kasvatuksessa	6
2.2 Lukio-opiskelijan toimijuus ja opinto-ohjaus	9
2.3 Opetussuunnitelma pedagogisten käytäntöjen ohjaajana	12
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	14
3.2 Tutkimuksen lähestymistapa	14
3.3 Tutkimusaineisto.....	15
3.4 Aineiston analyysi	16
3.5 Eettiset ratkaisut.....	18
4 TULOKSET	19
4.1 Institutionaalinen toimijuus	19
4.1.1 Institutionaalinen osallistuminen lukiossa.....	19
4.1.2 Yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen	20
4.2 Yksilöllinen toimijuus.....	22
4.2.1 Yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi	22
4.2.2 Osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa	24
5 POHDINTA	26
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	26
5.2 Tutkimuksen arviointi.....	29
5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	30
LÄHTEET	31

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, minkälaista toimijuutta lukion opinto-ohjauksessa rakennetaan Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 kontekstissa. Lukion valtakunnallinen opetussuunnitelma ja sen pohjalta valmistellut paikalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1.8.2021 (Opetushallitus, 2019), jonka vuoksi se on aiheena ajankohtainen eikä sitä ole vielä juurikaan tutkittu. Opetushallitus (2019, s. 9–11) määrittelee lukioreformin keskeisiksi tavoitteiksi suomalaisen kilpailukyvyn edistämisen ja lukiokoulutuksen aseman vahvistamisen tässä projektissa. Näistä syistä lukion institutionaalisen päämääränä on kasvattaa korkeakoulutettujen määrää 41 prosentista 50 prosenttiin 2030-luvun alkuun mennessä 25–34-vuotiaiden ikäryhmässä, jotta varmistettaisiin riittävä ja laadukas asiantuntijaosaaminen erityisesti kasvavilla toimialoilla. Tämän pohjana toimii kaikille lukion oppiaineille yhteiset laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja yhteistyö yhteiskunnallisten toimijoiden, kuten korkeakoulujen kanssa, jotta laajan sivistyksen omaavista opiskelijoista kehittyisi myös aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Asiantuntijaosaamisen tarpeen voimistumista on selitetty yhteiskunnallisten muutosten laajuudella ja monimutkaisuudella. Kansallisessa opinto-ohjauksen kehittämisohjelmassa pyritään varmistamaan ohjauksen laatua lukioissa kautta maan ja vahvistamaan lukion opinto-ohjauksen vastaavuutta suhteessa opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin koulutus- ja uramahdollisuuksien edellyttämillä tavoilla (Valtioneuvosto, 2020, s. 32; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Yhteiskunnallisia muutoksia on kuvattu globaalisti rakentuvien megatrendien avulla. Dufvan (2020) mukaan megatrendit ovat maailmanlaajuisia, makrososiologisia kehityskulkuja, jotka ohjaavat inhimillistä toimintaa ja sen muutoksia globaalisti ja kansallisesti. Hänen mukaansa nykyisiä megatrendejä ovat ekologinen uudelleenrakennus, väestön ikääntyminen ja kulttuurinen moninaistuminen, valtasuhteiden muutokset ja verkostoitumisen lisääntyminen, digitalisaation vahvistuminen kaikilla elämänalueilla sekä talouden systeeminen murros.

Korona-aika on lisännyt entisestään yhteiskunnallista epävarmuutta (Dufva ym., 2020). Alati muuttuvassa yhteiskunnassa yksilön on toimittava joustavasti ja ol-tava valmiina odottamattomiin muutoksiin. Jälkimoderneissa yhteiskunnissa yksilöiltä odotetaan itseohjautuvuutta, jonka vuoksi toimijuutta eli yksilön intentionaalista toimintaa tulisi edistää koulutuksessa, jotta yksilöt kykenisivät toimi-maan tietoisesti aktiivisina yhteiskunnan jäseninä eli kansalaisina (Eteläpelto ym., 2011). Tässä yksilön apuna voivat toimia erilaiset ohjauksen käytännöt.

Ohjausta tarvitaan entistä enemmän moderneissa yhteiskunnissa, joissa yksilöiltä odotetaan entistä itsenäisempiä valintoja (Kauppila ym., 2015; ks. myös Valtioneuvosto, 2020). Vehviläisen (2020, s. 16–17; 34–37) mukaan ohjauksessa voidaan sekä kontrolloida yksilön toimintaa yhteiskunnallisen edun suuntaisesti että voimaannuttaa yksilöitä itsenäisinä toimijoina, jolloin yksilö voi suunnistaa tietoisemmin lukuisten vaihtoehtojen, työelämän muutosten ja epävarmuuden sävyttämässä yhteiskunnassa. Näitä intressiristiriitoja voidaan tehdä näkyväksi ohjauksen käytännöissä, jotta pystytään auttamaan yksilöä mahdollisimman hyvin yksilön omista lähtökohdista. Hänen mukaansa ohjauksen merkitys on korostunut nyky-yhteiskunnassa, jossa työuraa ja koulutusta täytyy reflektoida eri elämänvaiheissa lukion jälkeenkin. Vehviläistä mukaillen lukion opinto-ohjaus on lukion institutionaalisissa puitteissa toteutuvaa ohjausta, jolla voidaan auttaa yksilöä tekemään erilaisia valintoja, kohtaamaan muutoksia omassa elämässään ja herättää toivoa yksilön tulevaisuuteen.

Tämä tutkielma jatkuu teorialuvulla, jossa tarkastellaan tutkimuksen kan-nalta keskeisiä toimijuusteorioita, opinto-ohjausta ja suomalaista opetussuunni-telmaa. Tämän jälkeen tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa kuva-taan tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys, metodologinen lähestymistapa, tutkimusaineisto, analyysimenetelmä ja analyysin eteneminen sekä tutkimuseet-tiset ratkaisut. Sitten tulosluvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Lo-puksi pohdintaluvussa vedetään yhteen tutkimuksen tulokset ja tarkastellaan niitä aiemman tutkimuksen valossa, jonka lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotet-tavuutta ja tehdään ehdotuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 TOIMIJUUS LUKION OPINTO-OHJAUKSESSA

2.1 Toimijuus ja rakenne kasvatuksessa

Toimijuus on moniulotteinen ilmiö, jota on tarkasteltu laajasti eri aloilla, erityisesti yhteiskuntatieteellisessä (esim. sosiologia, psykologia ja kasvatustieteet) ja filosofisessa tutkimuksessa (Eteläpelto ym., 2011; 2013). Toimijuudella (*agency*) tarkoitetaan yksilön aktiivista, tietoista ja tarkoituksenmukaista toimintaa, jolla hän pyrkii johonkin intentionaaliseen päämäärään (Bandura, 2001). Toimijuus voi ilmetä myös esimerkiksi tietoisena toimimattomuutena, vastustuksena tai minimaalisena eli pienenä toimijuutena (Eteläpelto ym., 2013). Filosofisesti toimijuus liittyy determinismin ja vapaan tahdon dualismiin, jossa toimijuus tarkoittaa vapaata tahtoa hyödyntävän yksilön itsenäistä oman toiminnan tiedostamista ja muuttamista ilman determinististä kausaalisuutta eli ennalta määräytyviä tapahtumaketjuja (Ci, 2011). Kasvatustieteissä toimijuutta on tutkittu aiemmin ainakin lapsuuden (esim. Stoecklin & Fattore, 2018; Sevón, 2015), opiskelun (esim. Jääskelä ym., 2020; Vaughn ym., 2020), opettajuuden (esim. Pappa ym., 2019; Matikainen ym., 2018), nuoruuden koulutusvalintojen (esim. Vanhalakka-Ruoho ym., 2016), vanhemmuuden (esim. Mykkänen ym., 2017), johtajuuden (esim. Hökkä ym., 2019), työn (esim. Vähäsantanen ym., 2021) ja vanhuuden (esim. Pikkarainen, 2020) konteksteissa. Opetussuunnitelmien tai lukion konteksteissa toimijuutta ei näytä olevan vielä tutkittu.

Yhteiskuntatieteellisesti toimijuutta on käsitelty rakenteen ja toimijuuden dualismilla. Settesterin ja Gannonin (2005) mukaan rakenteen voidaan nähdä rajoittavan ja määrittävän yksilön toimintaa yhteiskunnassa niin, että hän ei välttämättä kykene tiedostamaan rakenteiden vaikutusta toimintaansa (*structure without agency*), kuten Bourdieun habitusteoriassa (Bourdieu, 1979/2010). Heidän mukaansa toisessa ääripäässä toimijuus käsitetään yksilön kykyä tiedostaa toimijuutensa ja toimia suvereenisti ilman rakenteiden vaikutusta (*agency without structure*), kuten Banduran sosiokognitiivisessa teoriassa (Bandura, 2001). Hei-

dän mukaansa toimijuus voidaan hahmottaa myös sosiaalisiin rakenteisiin kietoutuneena (*agency within structure*), jolloin yksilön toimijuus jäsenyy vuorovaikutteisessa suhteessa rakenteisiin, kuten Elderin elämänkulkuteoriassa (Elder, 1994; 1998). Evansin (2007) mukaan toimijuuden ja rakenteen tieteellinen diskurssi koostuu kolmesta ulottuvuudesta, joita ovat (1) sosiaalinen determinismi vastaan individualisaatio ja refleksiivisyys yhteiskunnallisissa elämänkuluissa, (2) ulkoiset vastaan sisäiset kontrolliprosessit ja (3) sosiaalisen uusintaminen vastaan konversio. Hän kuvaa ensimmäisellä ulottuvuudella yksilön mahdollisuutta rakentaa omaa elämänkulkua yhteiskunnallisten rakenteiden rajoissa, toisella ulottuvuudella itseohjautuvuuden astetta suhteessa ympäristöön ja kolmannella ulottuvuudella yksilöllistä ja kollektiivista kykyä sosiaaliseen liikkuvuuteen eli yhteiskunnallisen aseman muuttamiseen aktiivisessa toiminnassa.

Nykyaikaisessa toimijuuskäsityksessä toimijuuden nähdään ilmenevän lähes poikkeuksetta vuorovaikutteisessa valtasuhteessa, jota voidaan jäsentää gidensilaisella strukturaatioteorialla (Eteläpelto ym., 2011, s. 12–14). Giddensin (1984a; 1979/1984b) mukaan strukturaatioteoriassa (*theory of structuration*) yksilöllä on vapaa tahto ja hän kykenee itsenäiseen toimijuuteen, mutta tietyille ajalle ja paikalle ominaiset rakenteet vaikuttavat yksilön toimintamahdollisuuksiin. Hänen mukaansa strukturaatioteoria perustuu rakenteen kaksijakoisuuteen (*dualism of structure*), jossa toisaalta rakenteellinen valta sekä mahdollistaa että rajoittaa toimijuutta, mutta yhtäältä toimijuus uusintaa ja muokkaa rakenteellista valtaa. Hänen mukaansa yksilöt uusintavat rakenteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja voivat tiedostaa niiden olemassaolon. Archer (2003) on puolustanut näkemystä toimijuuden ja rakenteen yhteenkietoutuneisuudesta, mutta kritisoinut strukturaatioteoreettista toimijuuskäsitystä liian irrallisena historiallisesta ajasta ja kulttuurista. Tähän palataan elämänkulun näkökulmasta luvussa 2.2.

Kasvatustieteissä toimijuus ilmenee vallan ja vapauden suhteessa, jota voidaan kuvata sosialisatiion ja autonomian dualismilla. Antikaisen ym. (2021, s. 24–25; 41–48) mukaan sosialisatiolla tarkoitetaan yksilön integroimista yhteiskuntaan ja sen käytänteisiin perheessä (*primäärisosialisatio*) ja koulussa ja muissa

sosiaalisissa suhteissa (*sekundaarisosialisaatio*). Heidän mukaansa autonomia viittää yksilön vapauteen toimia omavaltaisesti yhteiskunnassa ja vastustaa vallitsevia käytänteitä. Toimijuutta voidaan havainnollistaa myös motivaatiolla. Ryanin ja Decin (2000) kehittämässä itsemääräämisteoriassa (*self-determination theory*) psykologisiin perustarpeisiin kuuluvat omaehtoisuus (*autonomy*) eli halu vaikuttaa omaan toimintaan, kyvykkyys (*competence*) eli kokemus omasta kyvystä toimia ja saada asioita tehtyä ja yhteenkuuluvuus (*relatedness*) eli kuuluminen sosiaaliseen ryhmään. Näiden perustarpeiden toteutuessa yksilöstä voi tulla itseohjautuva, jolloin häntä ohjaa sisäinen motivaatio (*intrinsic motivation*) eli toiminnan ja tavoitteiden omaehtoisuus, kun taas ulkoisesti motivoitunut yksilö toimii ympäristön kompensaatioiden ja vaatimusten ohjaamana. Esimerkiksi ulkoisesti motivoitunut yksilö voi tavoitella opiskelupaikkaa vanhempien toiveiden vuoksi, mutta sisäisesti motivoitunut voi suunnitella uraansa kiinnostuksensa mukaan.

Beckin ja Beck-Gernsheimin (2002; myös Bauman, 2001) mukaan toimijuuden mahdollisuudet ovat kasvaneet länsimaissa yksilön vapauksien lisääntyessä, mutta yksilön toimintamahdollisuuksiin suhtaudutaan usein liian optimistisesti. Antikaisen ym. (2021, s. 36–40; 124–129; 139–144) mukaan Suomen koulutustaso on noussut merkittävästi viime vuosikymmeninä, mutta kasvatuksessa oikeutettua sosiaalista stratifikaatiota eli kerrostumista ilmentävillä tekijöillä, kuten vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutustaustalla on edelleen melko suuri merkitys yksilön elämänkulun rakentumisessa. Heidän mukaansa yksilön tausta voi ohjata, mutta ei suoraan määritä yksilön valintoja. Korkeakoulutetun vanhemman lapsi jatkaa yliopistoon tai ammattikorkeakouluun kuitenkin todennäköisemmin kuin korkeakouluttamattomien vanhempien lapsi (Witting, 2021; Keski-Petäjä & Witting, 2016). Yksilön toimijuus edellyttää yksilöltä refleksiivisyyttä, jolla tarkoitetaan yksilön reflektoivaa suhdetta itsen ja yhteiskunnan välillä, jossa yksilö voi tiedostaa toimijuutensa mahdollisuudet ja rajoitteet vallitsevassa yhteiskunnassa (Beck ym., 1994/1995; Giddens, 2012). Käytännössä refleksiivisyys on mikro- ja makrotasojen vuorovaikutteinen prosessi, jossa yksilö voi neuvotella toimijuudesta ja muokata sosiaalisia rakenteita, jotka määrittävät myös yksilön käsitystä itsestään yhteiskunnan jäsenenä (Mäkinen, 2015, s. 118).

Toimijuuden ymmärtäminen edellyttää kontekstuaalista toimijuuden tarkastelua. Eteläpellon ym. (2011) mukaan arkielämästä irrotetun toimijuuden käsitteellisen tarkastelun riskinä on redusoitua uusliberalistiseksi vapauden ideaaliksi. Silloin jätetään huomioimatta yksilön toimijuuden mahdollisuudet esimerkiksi suhteessa koulutusinstituutioissa ilmenevään rakenteelliseen valtaan (Eteläpelto ym., 2011, s. 11), jolloin yksilö voi täysin vapaasti säädellä toimintaansa ja sen lopputulosta (Gordon, 2008). Yksilö ei käytännössä päätä toiminnastaan tyhjiössä, jonka vuoksi toimijuuden käsittelyssä tulisi huomioida aina asiayhteydelliset lähtökohdat, kuten institutionaaliset käytänteet ja yhteiskunnalliset olosuhteet (Eteläpelto ym., 2011, s. 12–14). Seuraavaksi käsitellään lukio-opiskelijan toimijuutta opinto-ohjauksessa lukion institutionaalisessa kontekstissa.

2.2 Lukio-opiskelijan toimijuus ja opinto-ohjaus

Lukio-opiskelijan toimijuutta voidaan tarkastella opiskelijan toimijuuden käsitteellä, joka kuvaa yksilön intentionaalista ja tavoitteellista toimintaa koulutuksen institutionaalisessa kontekstissa (Lestinen & Valleala, 2020). Koulutusinstituutioon lukio asettaa toimijuudelle ehtoja, mutta pyrkii mahdollistamaan jokaisen yksilön toimijuutta. Lukio-opiskelijalla on oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka liittyvät lukion institutionaaliseen ympäristöön ja pohjautuvat kansalliseen lainsäädäntöön, kuten lukiolakiin (2018a). Opiskelijaa velvoitetaan esimerkiksi käyttäytymään asiallisesti Suomen lain ja lukion järjestyssääntöjen mukaan sekä edistymään opinnoissa suunnitellusti, mutta hänen oikeutenaan on muun muassa saada opetusta, ohjausta ja tukea opinnoissa ja niiden keskeytyessä (*Lukiolaki*, 2018b; 2018c; 2018d). Hyvän ohjauksen kriteerit ovat suositus opinto-ohjauksen laadun takaamiseksi eri koulutusasteilla, myös lukiossa, jotta opiskelijat kautta maan saisivat omia tarpeita ja aktiivista toimintaa tukevaa ohjausta (Opetushallitus, 2014). Toimijuuden edistäminen vaatii silti myös pedagogisia ratkaisuja.

Opiskelijan toimijuuden pedagogista edistämistä on tarkasteltu monitasoisten toimijuuden voimavarojen näkökulmasta. Jääskelä ym. (2017) jakavat opis-

kelijan toimijuuden voimavarat kolmeen tyyppiin: yksilöllisiin (*individual*), relationaalsiin (*relational*) ja kontekstuaalsiin (*contextual*). Heidän mukaansa yksilölliset voimavarat muodostuvat opiskelijan osallistuvasta toiminnasta sekä kyvykkyyden ja pystyvyyden kokemuksista, joista erityisesti jälkimmäisellä on havaittu olevan suuri merkitys opiskelijan toimijuudessa. Relationaalisilla voimavaroilla he kuvaavat yksilön sosiaalisten suhteiden muodostamaa verkostoa, jossa kasvattaja voi mahdollistaa opiskelijan toimijuutta tekemällä näkyväksi kasvattajan ja opiskelijan välistä hierarkkisuutta ja ottamalla dialogisesti huomioon opiskelijan näkemykset. Heidän mukaansa kontekstuaalsiin voimavaroihin kuuluvat opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti merkityksellisiin asioihin. Opiskelijan toimijuus käsittää toimijuuden institutionaalisessa kontekstissa, mutta se ei ota huomioon yhteiskunnallista ympäristöä ja yksilön elämänkulun ajallista ulottuvuutta. Siksi toimijuuden teoreettista ymmärrystä on syytä ohjauksen kannalta täydentää elämänkulkuajattelulla ja siihen liittyvällä toimijuudella (ks. Vanhalakka-Ruoho, 2014).

Elder (1994; 1998) jäsentää sosiologista elämänkulkuajattelua (*life-course approach*) viidellä elämänkulkututkimuksen periaatteella: 1) yksilö elämänkulun ajallinen jatkuvuus syntymästä kuolemaan, 2) elämä historiallisessa ajassa ja paikassa, 3) elämänvaiheisiin kytkeytyvät yhteiskunnalliset tapahtumat (*the timing of lives*), 4) yksilöiden elämien linkittyminen sosiaalisissa suhteissa (*linked lives*) ja 5) toimijuus. Hitlinin ja Elderin (2007) mukaan yksilön toimijuus muodostuu elämänkulussa neljästä vuorovaikutteisesta toimijuuden muodosta seuraavasti: Ensiksi eksistentiaalinen toimijuus kuvaa yksilön toimijuuden tuntoa eli käsitystä itsestään autonomiseen toimintaan kykenevänä, joka on kaiken toimijuuden yleinen edellytys. Toiseksi pragmaattinen toimijuus suuntautuu nykyhetkessä tapahtuviin valintoihin ja toimintaan. Kolmanneksi identiteettitoimijuus kuvaa yksilön toimijuutta suhteessa identiteetin rakentamiseen. Neljänneksi elämänkulukutoimijuudella (*life-course agency*) tarkoitetaan yksilön tietoista ja aktiivista vaikuttamista oman elämänkulun kehitykseen yhteiskunnallisessa ajassa ja paikassa. He ovat lainanneet teoreettisesti elämänkulukutoimijuuteen aineksia raken-

neteorioista (esim. Bourdieu), sosiokognitiivisesta teoriasta ja strukturaatioteoriasta. Hitlin ja Johnson (2015, s. 1430–1442) ovat jakaneet elämänkulkutoimijuuden kahteen empiiriseen ulottuvuuteen, hallintaan (*mastery*) ja odotuksiin (*expectations*). Heidän mukaansa hallinta viittaa yksilön kykyyn vaikuttaa elämänkulkuunsa rakenteellisista tekijöistä huolimatta, ja odotukset tarkoittavat yksilön elämänkulkuun kohdistamia tavoitteita ja toiveita. Heidän mukaansa elämänkulkutoimijuus ilmenee näiden ulottuvuuksien välisessä vuorovaikutuksessa.

Yksilön toimijuuden edistäminen on keskeinen tavoite opinto-ohjauksessa sekä opiskelijan toimijuuden että elämänkulkutoimijuuden osalta (ks. Kauppila ym., 2015; Vanhalakka-Ruoho, 2014). Vehviläisen (2020, s. 16–17) mukaan ohjaus on institutionaalista, vuorovaikutteista ja vastavuoroista kasvatustoimintaa, jonka keskeisenä tavoitteena on yksilön toimijuuden vahvistaminen. Hänen mukaansa opinto-ohjaus taas on koulutusinstituutioiden kontekstissa toteutettavaa ohjaustoimintaa, jonka järjestämistä määrittävät koulutuksen institutionaaliset päämäärät. Hänen mukaansa opinto-ohjauksella pyritään sekä sosiaalistamaan yksilö yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin käytänteisiin että tukemaan tietoisien ja perusteltujen koulutusvalintojen tekemistä opiskelijalle mielekkäällä tavalla ja estämään syrjäytymistä.

Opiskelijan autonomisen toimijuuden kehittäminen tulee asettaa ohjauksen aktiiviseksi orientaatioksi, jotta toimijuus ei jäisi vain ohjauksen ideaaliksi. Yksilön toimijuus on mikrotasolla muodostuva ilmiö, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa (Vygotsky, 1978). Toimijuutta voidaan edistää ohjauksen vuorovaikutteisessa suhteessa. Tällöin opiskelijan yksilölliset päämäärät ja refleктоiva työskentely asetetaan pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi, ja osallistetaan yksilöä yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti moninaiisiin käytäntöihin (Vehviläinen, 2020, s. 23–24). Osallisuus viittaa mahdollisimman tasa-arvoisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien luomiseen yksilön toiminnalle yhteisöllisissä ja yhteiskunnallisissa käytänteissä (Isola ym., 2017). Vehviläisen (2020, s. 20–27) mukaan yksilöä tulee ohjauksessa auttaa ymmärtämään ohjauksen merkitys hänen oman elämänsä kannalta, ja mahdollistaa tuen hakeminen tarvittaessa ohjauksen käytännöistä ja palveluista. Hänen mukaansa toimijaksi kehittyminen edellyttää

opiskelijalta toimintakykyisyyttä, motivaatiota eli halua toimia, luottamusta omaan toimijuuteen sekä tiedollista ja taidollista perustaa institutionaalisista ja yhteiskunnallisista toimintaympäristöistä. Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkastellaan opetussuunnitelman kontekstissa, jonka vuoksi seuraavaksi käsitellään suomalaista opetussuunnitelmaa ja siinä ilmeneviä toimijuuskäsityksiä.

2.3 Opetussuunnitelma pedagogisten käytäntöjen ohjaajana

Toimijuus on monitasoinen ilmiö, jota muotoillaan ja fasilitoidaan toisiaan täydentävästi yhteiskunnan eri tasoilla. Ojalan ym. (2009, s. 15–16; ks. myös Lestinen & Valleala, 2020, s. 142) mukaan opiskelijan toimijuutta jäsennetään makro-, meso- ja mikrotasoilla. Heidän mukaansa makrotasolla opiskelijan toimijuutta rakennetaan julkisessa, poliittisessa keskustelussa. Mesotasolla he näkevät toimijuuden erilaisten hallinnollisten instituutioiden (esim. Opetushallitus) ja yhteisöjen (esim. lukioyhteisö) linjauksina, kuten opetussuunnitelmat, joissa määritellään mikrotason toimijuuden mahdollisuuksia ja rajoitteita. Heidän mukaansa mikrotasolla toimijuus on yksilöjen konkreettista toimintaa ja toimijuuden jatkuvaa neuvottelua koulutuksen institutionaalisissa yhteyksissä.

Opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelman merkitys suhteessa koulutuksen institutionaalisiin käytänteisiin riippuu tarkastelutavasta. Aution (2017, s. 21–22; ks. myös Autio, 2014) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksen ja -suunnittelun on katsottu muodostuvan kahdesta pääsuuntauksesta, angloamerikkalaisesta Curriculum-traditiosta ja saksalaisesta Didaktik/Bildung-perinteestä. Hänen mukaansa Curriculum-ajattelussa opetussuunnitelman katsotaan normatiivisena ja tavoitehakuksena ohjeistuksena ohjaavan koulutuksen institutionaalisia ja pedagogisia käytäntöjä. Hänen mukaansa didaktisesti opetussuunnitelman nähdään lähinnä mahdollistavan yksilön sivistyksellisen kasvun ja tarjoavan välineitä pedagogisille ammattilaisille, jolloin korostetaan opettajien ja ohjaajien autonomista asemaa institutionaalisessa kontekstissa.

Opetussuunnitelmäkäsityksissä toimijuus ymmärretään eri tavoin. Curriculum-traditiossa opiskelijan toimijuus ohjautuu yhteiskunnallisten tavoitteiden

perusteella (Autio, 2014). Koulutus ei tällöin tue opiskelijan autonomista toimijuutta, vaan muistuttaa lähinnä näennäistoimijuutta, jota edistetään lähinnä yhteiskunnallisen hyödyn saavuttamiseksi yksilön toiminnasta. Komulaisen ja Rajakaltion (2017, s. 236) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa toimijuus on kuitenkin liittynyt hegeliläiseen Bildung-perinteeseen, jossa yksilö nähdään vapaana, autonomisena toimijana, jonka toimijuutta voidaan edistää koulutuksen avulla. Heidän mukaansa toimijuudelle ei tällöin aseteta ulkoisia vaatimuksia, vaan yksilö asettaa toimintansa tavoitteet omaehtoisesti.

Suomalaiset opetussuunnitelmat yhdistävät molempien opetussuunnitelmaperinteiden ja niihin sisältyvien toimijuuskäsitysten piirteitä. Suomessa opetussuunnitelma on lainsäädäntöön pohjautuva, koulutuksen institutionaalisia käytäntöjä sekä normatiivisesti että pedagogisesti ohjaava dokumentti (Krokkfors, 2017, s. 248). Toisaalta opetussuunnitelma velvoittaa opetushenkilöstöä ja määrittää heidän institutionaalisen toimintansa reunaehdot, mutta yhtäältä sen tarkoituksena on tukea oppilaitosten opetuksen ja ohjauksen käytäntöjen suunnitelmallista järjestämistä (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 157). Suomalaisissa koulutuksen instituutioissa opettajat ja ohjaajat ovat kuitenkin lähtökohtaisesti autonomisia toimijoita, joiden opetussuunnitelman laadintaan osallistumisen ja sen pedagogisen tulkinnan pohjana toimii standardoitu yliopistoperustainen opettajankoulutus (Krokkfors, 2017, s. 248–249).

Lukion opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen kansallisen tason lukiokoulutuksen järjestämistä ohjaava asiakirja, jonka lainsäädännöllisenä pohjana toimii lukiolaki (2018a) ja valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta (2018). Lahtisen ja Lankisen (2020, s. 157; ks. myös Opetushallitus, 2019) mukaan lukion kansallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat, jotka voidaan tehdä oppilaitos- ja/tai kuntakohtaisesti. Heidän mukaansa niissä huomioidaan tarkemmin paikallinen toimintaympäristö esimerkiksi ohjauksen konkreettisten toimenpiteiden sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön suhteen. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin lukion opetussuunnitelman perusteisiin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan toimijuutta opinto-ohjauksessa lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 (ks. Opetushallitus, 2019). Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella toimijuuden rakentumista opetussuunnitelman kontekstissa opinto-ohjauksen näkökulmasta. Tutkimuksen tekemistä ohjaava tutkimuskysymys muodostettiin teoreettisen esiymmärryksen, tutkimuksen tieteenfilosofisten lähtökohtien ja aineiston pohjalta. Tutkimuskysymys on

- Minkälaista toimijuutta lukion opetussuunnitelman perusteissa rakennetaan opinto-ohjauksen kontekstissa?

3.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus perustuu laadulliseen lähestymistapaan. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullista tutkimusta on perinteisesti eroteltu määrällisestä tutkimuksesta erilaisilla sanapareilla, mutta tutkimustapojen tarkkarajaista erottamista tärkeämpää on kuitenkin tutkia ilmiöitä hyödyntäen laadullista tutkimusta välineenä, ei päämääränä sinänsä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 13–15). Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimus perustuu lähinnä analyysia ohjaavaan metodologiaan, laadulliseen sisällönanalyysiin, jota tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4.

Tämä tutkimus perustuu tieteenfilosofisesti konstruktionistiseen lähestymistapaan, jossa merkitysten nähdään lähtökohtaisesti rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann, 1967/2010). Tämä on johdonmukaista ensinnäkin siksi, että tutkimuksen toimijuusteoreettinen esiymmärrys korostaa ensisijaisesti inhimillisten merkitysten sosiaalista rakentumista. Toisekseen sekä laajemmin ohjauksen että tutkimuksen kohteena olevan opetussuunnitelman oppimiskäsitys (ks. Opetushallitus, 2019, s. 18–19) pohjautuvat sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ja merkitysten rakentaminen toteutuu

sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa (Vygotsky, 1978). Tieteenfilosofista valintaa voidaan perustella suopeuden periaatteella, jolla tarkoitetaan tiedon tarkastelua sen omilla ehdoilla siten, että tieto näyttäytyy parhaassa mahdollisessa merkityksessä (Baggini & Fosl, 2013, s. 162–166), jonka tarkoituksena on tässä rakentaa tutkimuksesta yhtenäinen kokonaisuus.

3.3 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineistona toimi nuorten lukiokoulutuksen nykyisen opetussuunnitelman perusteet, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019). Aineisto löytyy Opetushallituksen verkkosivuilta, jossa se on julkisesti saatavilla. Tässä tutkimuksessa lukion opetussuunnitelmaa tarkastellaan kirjallisena dokumenttina, joka rakentuu yhä uudelleen koulutuspolitiikan ajallisen ja paikallisen kulttuurin päämäärien suuntaamana (ks. Lindén & Autio, 2011). Siksi opetussuunnitelman tutkiminen vaatii kuvailun tueksi aina sisällöllistä tulkintaa (ks. Mäkinen & Kujala, 2017).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tyypillisesti rajataan tutkimuksen kannalta merkityksellisiin osiin (Patton, 2015, s. 553–554). Tässä tutkimuksessa aineisto rajattiin tutkimuskysymyksen mukaan lukion opetussuunnitelman perusteiden alalukuihin, jotka käsittelevät opinto-ohjauksen oppiainetta (Opetushallitus, 2019, s. 351–354) ja ohjauksen järjestämistä (mt., s. 27–29). Aineistoon sisällytettiin lisäksi lukion opetuksen ja oppimisen lähtökohtia, opiskelumenetelmiä ja -ympäristöä, toimintakulttuuria ja lukion ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä koskevat osiot (mt., s. 18–26) sekä laaja-alaista osaaamista käsittelevä alaluku (mt., s. 58–65). Nämä luvut olivat tutkimuksen kannalta oleellisia, koska ne jäsentävät opetussuunnitelmaa kokonaisuutena, ja ovat välttämättömiä siinä käsiteltävien sisältöjen ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä, joka tehtiin tutkimuskysymyksen ohjaamana opinto-ohjauksen näkökulmasta.

Asiakirjoja voidaan hyödyntää laadullisen tutkimuksen aineistona useita metodeja käyttäen (Alastalo & Vuori, 2021). Prior (2008) identifioi laadullisesta

tutkimustraditiosta neljä asiakirjojen tarkasteluun soveltuvaa metodologiaa, joita ovat sisältöön keskittyvät (erityisesti laadullinen sisällönanalyysi), tiedon arkeologiset eli tiedon historiallista rakentumista tutkivat, dokumenttien käyttötarkoituksia käsittelevät ja asiakirjoja sosiaalisen toiminnan jäsentäjinä tarkastelevat lähestymistavat. Tämä tutkimus kohdistui sisällöllisiin piirteisiin, jolloin oli johdonmukaista hyödyntää aineiston analyysissä laadullista sisällönanalyysiä.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimus perustuu metodologisesti laadulliseen aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Vuoren (2021) mukaan laadullisella sisällönanalyysillä tarkastellaan nimemmukaisesti aineiston sisältöjä eli sitä, minkälaisia asioita aineistossa ilmenee, mutta jätetään aineiston ilmauksellisen muodon, kuten diskurssien ja lingvistiikan käsittely analyysin ulkopuolelle. Hänen mukaansa laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa koodauksen avulla aineistossa ilmenevistä sisällöistä yhtenäisiä, tutkittavaa ilmiötä kuvaavia luokkia ja tehdä luokkien sisältöjen pohjalta tulkintoja. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 91; 109–111; 122–123; 133) mukaan aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että analyysi etenee aineiston ehdoilla ja perustuu induktiiviseen päättelyyn eli tutkimuksen tarkoituksena on johtaa yksittäisistä havainnoista yleisempiä päätelmiä. Heidän mukaansa laadullinen sisällönanalyysi soveltuu dokumenttiaineiston käsittelyyn, ja sen avulla voidaan tarkastella aineiston sisällöllisiä yhteneväisyyksiä ja eroja. Heidän mukaansa laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi muodostuu kolmesta osasta: aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, klusteroinnista eli ryhmitte-lystä sekä abstrahoinnista eli teoreettisesta käsitteellistämisestä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettinen käsitteellistäminen tehdään täysin aineiston ehdoilla ja aineiston pohjalta. He huomauttavat, että vaikka analyysi tehtäisiin aineistolähtöisesti eli aineiston ehdoilla, on inhimillisesti mahdotonta eristää teoreettista esiyymmärrystä täysin analyysin tekemisestä. Tämän vuoksi laadullinen sisällönanalyysi on käytännössä teoriaohjaavaa, vaikka analyysiä ei tässä tapauksessa jäsennetty teorialähtöisesti, tietyn teoreettisen kehyksen avulla.

Analyysi aloitettiin tutustumalla huolellisesti tutkimusaineistoon, jonka jälkeen analyysiyksiköksi valittiin lause pelkistettyjen ilmauksien muodostamiseksi alkuperäisistä ilmauksista (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Aineiston pelkistäminen toteutettiin aineistolähtöisesti koodaamalla aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia ja yhtenäisiä kokonaisuuksia. Aineiston koodauksen pohjalta muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, joita käytettiin ryhmitte-lyssä hyödynnetyn luokittelun tukena (ks. taulukko 1).

Ryhmittely tehtiin aineistolähtöisesti. Aineistosta koodattiin tutkimuskysymyksen pohjalta kuusi alaluokkaa: institutionaalinen osallistuminen lukiossa, yhteistyö eri toimijoiden kanssa, osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa, yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen, mahdollisuuksien tasa-arvon edistäminen sekä yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi. Myöhemmin yhteistyö eri toimijoiden kanssa yhdistettiin yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen -luokkaan, ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tukeminen liitettiin yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi -luokkaan, koska niiden katsottiin liittyvän toisiinsa hyvin läheisesti eikä aineistosta noussut riittävästi näihin ryhmiin kuuluvia piirteitä. Lopuksi näistä alaluokista muodostettiin tutkimuskysymyksen ohjaamana kaksi pääluokkaa sisällöllisten yhteneväisyyksien perusteella (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Ryhmittelyn vaiheet (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Pääloukat
Opiskelutaidot, toimintaympäristö, toimintakulttuuri	1. Institutionaalinen osallistuminen lukiossa	1. Institutionaalinen toimijuus
Koulutus, työelämä, kansalaisuus, kulttuuri	2. Yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen	
Valinnat, yksilöllisyys, hyvinvointi, itseohjautuvuus, päätöksenteko	3. Yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi	2. Yksilöllinen toimijuus
Osaaminen, kehittäminen, elinikäinen oppiminen, itsearviointi	4. Osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa	

Teoreettinen käsitteellistäminen tehtiin aineistolähtöisesti ryhmittelyn yhteydessä ryhmien sisältöjen perusteella. Lopulliset neljä alaluokkaa käsitteellistettiin seuraavasti: institutionaalinen osallistuminen lukiossa, osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa, yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen sekä yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi. Näistä muodostetut pääluokat nimettiin institutionaaliseksi toimijuudeksi ja yksilölliseksi toimijuudeksi alaluokkien sisältöjen pohjalta.

3.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut liittyivät tässä tutkimuksessa yleisiin tieteen eettisiin periaatteisiin. Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten avoimuutta, muiden tutkijoiden kunnioittamista esimerkiksi lähdeviittein, rehellisyyttä ja tarkkuutta (ks. TENK, 2013). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 150–151; 153) mukaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus koskee kuitenkin vain tutkimuseetiikan kapea-alaista, moraalista käsitystä, jonka lisäksi on tärkeää tarkastella myös tutkimuksen luotettavuuden kysymyksiä. Heidän mukaansa tutkimuseettisten periaatteiden noudattaminen toisaalta itsessään lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että raportissa kerrotaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin vaiheista ja valinnoista, jotta tutkimusta pystytään arvioimaan ja mahdollisesti toistamaan toisen tutkijan toimesta. Siksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tarkastella myös tutkijan omaa asemaa tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 20–22; 210–222). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan luvussa 5.2.

Tutkimukseen ei liittynyt erityisiä eettisiä vaatimuksia. Tutkimus perustui julkiseen aineistoon, joka ei vaadi tutkimuslupia tai tietosuojailmoitusta. Tutkimuksen aineistoon ei liittynyt arkaluontoisia piirteitä tai minkäänlaisia henkilökohtaisia tunnistetietoja. Lukion opetussuunnitelma on julkinen viranomaisen laatima asiakirja (ks. esim. Opetushallitus, 2019), joten siihen ei liity tekijänoikeudellisia tekijöitä (*Tekijänoikeuslaki*, 1961).

4 TULOKSET

4.1 Institutionaalinen toimijuus

Institutionaalinen toimijuus koostui aineistossa institutionaalisesta osallistumisesta lukiossa sekä yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistumisesta. Institutionaalinen osallistuminen lukiossa kuvasi opiskelijan toimijuutta lukion institutionaalisessa kontekstissa osana koulutuksen institutionaalista jatkumoa. Yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen viittasi yksilön toimijuuteen yhteiskunnallisten instituutioiden käytäntöihin kiinnittyvänä kansalaisuutena.

4.1.1 Institutionaalinen osallistuminen lukiossa

Opiskelija nähtiin opinto-ohjauksessa aktiivisena toimijana, jolle tarjotaan mahdollisuuksia toteuttaa toimijuuttaan yhteisön jäsenenä: ”Opiskelija on ohjauksessa aktiivinen ja osallistuva toimija [...]” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Opiskelijaa kuvattiin autonomiseen toimijuuteen kykenevänä yksilönä, jolla on valtaa vaikuttaa ympäristöönsä ja omaan toimintaansa: ”Lukiossa edistetään jokaisen opiskelijan osallisuutta ja luodaan monipuolisia mahdollisuuksia osallistua opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin kehittämiseen sekä opiskelijaan itseensä vaikuttavien päätösten valmisteluun.” (Opetushallitus, 2019, s. 21). Toisaalta toimijuus rajoitettiin lukion institutionaaliin käytäntöihin, jotka yhtäältä mahdollistavat yksilön toimijuutta osana lukioyhteisöä.

Aineistossa lukion opinto-ohjaus niin kurssimuotoisina moduuleina¹ kuin yksilöohjauksena liitettiin osaksi laajempaa institutionaalisten ohjauskäytäntöjen jatkumoa, jossa yksilö johdatellaan koulutusasteelta toiselle: ”Ohjaus on lukion toiminnassa kokonaisuus, jonka tulee syventää perusopetuksessa annettua ohjausta jatkumona lukion jälkeisiin opintoihin.” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Opiskelijan toimijuus ymmärrettiin näin ollen ohjauksen käytännöissä sekä lukion

¹ Opinto-ohjausta jäsennetään aineistossa ryhmämuotoisesti kahdella opintomodulilla, jotka ovat OP1 Minä opiskelijana ja OP2 Jatko-opinnot, työelämä ja tulevaisuus. OP1-moduuli sijoittuu lukio-opintojen alkupuolelle, kun taas OP2-moduuli painottuu opintojen loppupuolelle. Analyysin selkeyden vuoksi jatkossa moduuleista käytetään vain etuliitteitä OP1 ja OP2.

institutionaalisessa kontekstissa rakentuvana normatiivisena toimijuutena että yksilöllisenä potentiaalina ja kasvuna aitoon, autonomiseen toimijuuteen.

Opiskelijan ei kuitenkaan nähty tarvitsevan tehdä valintoja yksin: "[Opiskelija harjaantuu] hakemaan tarvittaessa ohjausta ja neuvontaa." (Opetushallitus, 2019, s. 352). Opiskelijaa kannustetaan tarpeen vaatiessa hakemaan tukea opintojensa ja tulevaisuutensa suunnitteluun tai muissa elämään liittyvissä asioissa niin lukiossa kuin lukion jälkeisissä opinnoissa.

Lukio-opiskelun alussa korostettiin yksilön sosiaalistamista lukion oppimisympäristöön ja opiskelukäytäntöihin: "Lukio-opintonsa aloittava opiskelija perehtyy oppilaitoksen toimintaan sekä opiskelun käytänteisiin." (Opetushallitus, 2019, s. 29). Opinto-ohjauksen tehtäväksi nähtiin myös opettaa yksilölle lukio-opiskelun konkreettisia toimintatapoja: "[OP1-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] osaa lukiossa tarvittavat opiskelutaidot ja -menetelmät sekä työtavat" (Opetushallitus, 2019, s. 353). Opiskelijan tiedostaessa toimijuutensa institutionaaliset työtavat, mahdollisuudet ja rajoitteet yksilö voi toimia tietoisesti ja taroituksenmukaisesti lukion toimintaympäristössä.

4.1.2 Yhteiskuntaan, koulutukseen ja työhön osallistuminen

Lukion opinto-ohjauksessa opiskelijaa sosiaalistetaan laajemmin yhteiskuntaan, jolloin opiskelija voi ymmärtää lukio-opintojen merkityksen yksilön yhteiskunnallisten mahdollisuuksien suhteen, joka korostui erityisesti työn ja koulutuksen kannalta: "Ohjausprosessin aikana opiskelija suunnittelee opinto-ohjelmaansa siten, että hän tunnistaa ja huomioi jatko-opintojen ja työelämän tarjoamia mahdollisuuksia. Näitä asioita käsitellään ohjauksessa koko lukio-opintojen ajan." (Opetushallitus, 2019, s. 29). Näin opiskelija voi kehittyä aktiiviseksi kansalaiseksi, joka osallistuu yhteiskunnan institutionaalsiin käytäntöihin.

Opinto-ohjauksessa nähtiin tärkeäksi auttaa opiskelijaa tiedostamaan ja ymmärtämään laaja-alaisesti yhteiskunnallisia lainalaisuuksia. Toisaalta tämä ilmeni opinto-ohjauksessa työelämän ja sen muutosten kannalta: "[OP2-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] tuntee työelämän ja työllistymisen eri muotoja sekä ymmärtää yhteiskunnan ja talouden muutosten merkityksen työllisyyden

näkökulmasta” (Opetushallitus, 2019, s. 354). Yhtäältä opiskelijaa tutustutettiin kansainvälisen koulutuksen ja työn näkökulmiin: “[OP2-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] tuntee kansainvälisiä koulutus- ja työllistymisvaihtoehtoja” (Opetushallitus, 2019, s. 354). Näillä tavoin opiskelijaa autetaan refleктоimaan oman tulevaisuutensa kannalta mielekkäitä vaihtoehtoja, ja tekemään harkittuja päätöksiä työelämän ja kansainvälistymisen suhteen.

Opinto-ohjauksessa haluttiin tarjota opiskelijalle mahdollisuuksia kartuttaa kokemusta koulutuksesta ja työstä: “[OP2-moduulin keskeisinä sisältöinä] työelämään sekä jatko-opintoihin tutustuminen ja kokemusten hankkiminen (Opetushallitus, 2019, s. 354). Tällöin yksilö voi syventää ymmärrystä koulutuksen ja työn vaihtoehtoista, jolloin hän voi pystyä paremmin pohtimaan voimavarojaan ja kiinnostustaan, kun hän tekee koulutukseen ja työhön liittyviä valintoja.

Opiskelijan hakeutuminen jatko-opintoihin nähtiin opinto-ohjauksen keskeisenä tavoitteena: “[OP2-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] tuntee itsensä kannalta olennaiset jatkokoulutusvaihtoehdot ja niiden pääsyvaatimukset sekä valintaprosessit” (Opetushallitus, 2019, s. 354). Opiskelijan katsottiin oppivan myös työhön hakeutumisen kannalta olennaisia tietoja ja taitoja: “[OP2-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] osaa hakea töitä ja tunnistaa erilaisia työllistymismahdollisuuksia” (Opetushallitus, 2019, s. 354). Opinto-ohjaus voi auttaa opiskelijaa ymmärtämään hänen vaihtoehtojaan vallitsevassa yhteiskunnassa, mutta yksilön on silti itse valittava niistä oma suuntansa ja edettävä tarkoituksenmukaisesti sen viitoittamalla tiellä niin koulutuksessa kuin työelämässä.

Opiskelijaa autetaan tiedostamaan erilaisten yhteiskunnallisten toimintaympäristöjen moninaisuutta ja refleктоimaan toimintaansa niiden konteksteissa. Lisääntyneen monikulttuurisuuden vuoksi nähtiin tärkeänä, että yksilö oppii toimimaan monikulttuurisissa ympäristöissä: “[OP2-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] osaa toimia kulttuurisesti moninaisissa toimintaympäristöissä” (Opetushallitus, 2019, s. 354). Toisaalta pidettiin tärkeänä, että opiskelija osaa toimia ja arvioida toimintaansa laajemminkin erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä myös omasta tulevaisuudesta käytävän keskustelun kannalta: “[Opinto-

ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija] toimii ja arvioi toimintaansa digitaalisissa tai muissa ympäristöissä, joissa käydään urasuunnitteluun liittyvää keskustelua.” (Opetushallitus, 2019, s. 352). Näillä tavoilla yksilö voi mahdollisesti tiedostaa paremmin omaa toimijuuttaan kontekstuaalisesti rajoittavia ja mahdollistavia tekijöitä, jolloin hän voi toimia tarkoituksenmukaisemmin erilaisissa yhteiskunnallisissa ympäristöissä.

4.2 Yksilöllinen toimijuus

Yksilöllinen toimijuus muodostui aineistossa yksilöllisestä päätöksenteosta ja hyvinvoinnista sekä osaamisen kehittämisestä muuttuvassa yhteiskunnassa. Yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi viittasi opiskelijan toimijuuteen yksilöllisen elämänkulun suuntaajana vallitsevan yhteiskunnan puitteissa. Osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa kuvasi yksilön toimijuutta elinikäisen oppimisen hyödyntämisessä yksilöllisesti merkityksellisellä tavalla.

4.2.1 Yksilöllinen päätöksenteko ja hyvinvointi

Aineistossa yksilöllinen päätöksenteko ilmeni hyvin keskeisenä opinto-ohjauksen kontekstiin liittyvänä toimijuuden mahdollisuutena. Tämä opinto-ohjauksen keskeinen päämäärä ilmaistiin spesifissä määritelmässä, jossa toimijuuden katsottiin toteutuvan ajallisen ulottuvuuden kautta yksilön elämänkulun tulevaisuutta määrittävänä toimintana lukion praktisessa ympäristössä: ”Toimijuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä [opinto-ohjauksessa] opiskelijan kykyä rakentaa tulevaisuuttaan sekä taitoa tehdä opintoihin ja työuraan liittyviä päätöksiä.” (Opetushallitus, 2019, s. 351). Näin yksilön katsottiin lukioinstituution jäsenenä voivan hyödyntää toimijuutta yhteisöllisissä ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa rakentaessaan elämänsä kronologista jatkumoa.

Koulutukseen ja työelämään suuntautuvien valintojen yksilöllisyyden varmistamisessa korostuivat tasa-arvoisten mahdollisuuksien käsityksen ylläpitäminen sekä syrjäytymisen ja sukupuolittuneen segregaaation torjuminen koulu-

tuksen ja työelämän konteksteissa: ”Sen [opinto-ohjauksen] avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. Sukupuolittoisella ohjauksella pyritään purkamaan segregoituneita koulutusala- ja työmarkkinoita.” (Opetushallitus, 2019, s. 351). Näin yksilöä autetaan tekemään omia valintoja mahdollisimman yksilöllisesti ilman normatiivista painostusta esimerkiksi sukupuolen tai perhetaustan perusteella.

Opinto-ohjauksessa nähtiin tärkeäksi mahdollistaa yksilön itsenäisiä valintoja jokaisen omista lähtökohdista käsin: ”Ohjausta tulee eriyttää ottamalla huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat, tarpeet, tavoitteet, harrastukset, kiinnostusten kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät.” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Tällöin yksilön voi olla mahdollista tiedostaa toimijuutensa ja kyetä rakentamaan valinnoilla tavoitteidensa mukaista tulevaisuutta, johon yksilöä nähtiin valmistettavan: ”[Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija] saa tukea elämänsuunnitteluun ja -hallintaan sekä koulutukseen ja uravalintoihin liittyviin päätöksiin” (Opetushallitus, 2019, s. 352).

Oman ajattelun ja ympäristön reflektointi nousi keskeisenä opiskelutaitona tulevaisuuden suunnittelussa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa: ”[Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija] tunnistaa arvojen, uskomusten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutusta valintoihin ja päätöksiin” (Opetushallitus, 2019, s. 352). Refleктоimalla valintojaan opiskelijan katsottiin voivan kartuttaa ymmärrystä oman arvomaailman ja sosiaalisen ympäristön merkityksestä päätöksenteossa ja kykenevän arvioimaan valintojaan sekä hahmottamaan lukio-opinnoissa tehtyjen valintojen vaikutuksen jatko-opintomahdollisuuksiin: ”[OP1-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] ymmärtää, miten tehdyt valinnat vaikuttavat mahdollisuuksiin hakeutua jatko-opintoihin” (Opetushallitus, 2019, s. 353).

Lukion opinto-ohjauksessa nähtiin tärkeäksi auttaa opiskelijaa tiedostamaan yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutuksia yksilön valintoihin ja ottamaan huomioon työelämän osaamistarpeita yksilöllisissä valinnoissa: ”Ohjauk-

sen avulla opiskelija parantaa valmiuksiaan selviytyä muuttuvissa elämäntilanteissa sekä oppii arvioimaan lukio-opintoja ja jatko-opiskelua koskevia valintojaan tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta.” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Tiedostaessaan yhteiskunnallisten olosuhteiden reunaehdoja yksilö voi kyetä tekemään omakohtaisesti mielekkäämpiä valintoja omassa elämässään jatkuvasti muuttuvassakin yhteiskunnassa.

Hyvinvoinnin edistämisen kannalta nähtiin tärkeäksi auttaa yksilöä kehittämään itseohjautuvasti kokonaisvaltaista toimintakykyään: ”Ohjaustoiminta tukee opiskelijan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, tarjoaa aineksia itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden lisääntymiseen [...]” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Toimijuus ilmeni yksilön ohjaamisena hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden reflektiiviseen tarkasteluun ja elämänhallinnan kehittämiseen hyvinvointia edistävästi: ”[OP1-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] tunnistaa tapoja edistää hyvinvointiaan ja toimintakykyään.” (Opetushallitus, 2019, s. 353). Refleктоivan työskentelyn katsottiin tukevan opiskelijan itsetuntemuksen kehitystä, joka voi valmistaa yksilöä kohtaamaan haasteita ja mahdollisia vastoinkäymisiä esimerkiksi tulevaisuuden suunnittelussa. Näin yksilö voi saada varmuutta myös autonomisena toimijana.

4.2.2 Osaamisen kehittäminen muuttuvassa yhteiskunnassa

Lukioaikaisen osaamisen kehittämisen nähtiin luovan pohjaa elinikäiselle osaamiselle ja sen kehittämiselle: ”Lukion laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaisesti lukio-opiskelu konkretisoituu elinikäisinä työelämävalmiuksina ja -taitoina sekä laajempaan yhteiskunnallisena osaamisena.” (Opetushallitus, 2019, s. 27). Opiskelijaa nähtiin tärkeäksi auttaa löytämään oma tapansa oppia, jotta hän voisi kehittää osaamistaan lukion jälkeenkin yhteiskunnallisten olosuhteiden ja työmarkkinoiden edellyttämällä tavalla: ”[Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija] löytää omat elinikäistä oppimista tukevat tapansa oppia” (Opetushallitus, 2019, s. 352). Toisaalta yksilöä sosiaalistetaan elinikäisen oppimisen käytänteisiin, ja yhtäältä opiskelijan toimijuus voi mahdollistaa yksilöllisesti mielekkään tavan ymmärtää ja toteuttaa oppimista elinikäisenä prosessina.

Opiskelijaa katsottiin tärkeäksi ohjata refleктоimaan omaa osaamista hänen omista lähtökohdistaan: "[Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija] oppii itsearviointitaitoja sekä osaa kartoittaa ja sanoittaa osaamistaan ja vahvuuksiinsa" (Opetushallitus, 2019, s. 352). Yksilön osaamisen kehittämisen kannalta merkittävänä pidettiin opiskelijan auttamista ymmärtämään itseään ja sanallistamaan voimavarojaan, joista hän voi saada resursseja toimijuutensa toteuttamiseen niin lukiossa kuin myöhemmin elämässä: "[OP1-moduulin tavoitteena on, että opiskelija] tunnistaa ja osaa sanoittaa vahvuuksiaan, osaamistaan ja kiinnostuksen kohteitaan" (Opetushallitus, 2019, s. 353). Yksilön tiedostaessa omat tavoitteensa hän voi kyetä tekemään itsensä kannalta mielekkäämpiä valintoja.

Opinto-ohjauksen tavoitehakuisuus ilmeni tulevaisuuden tarvittavan työvoiman saatavuuden edistämisen tavoitteessa, mutta tässäkin ei asetettu vaatimuksia siitä, millaisia valintoja opiskelijan tulisi tehdä: "Opinto-ohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä." (Opetushallitus, 2019, s. 351). Osaamisen kehittämisen katsottiin edellyttävän yksilöltä toimijuutta, kun hän tekee arvioita oman osaamisensa kehittämisestä suhteessa tulevaisuuden työelämän osaamistarpeisiin: "[OP2-moduulin keskeisinä sisältöinä] tulevaisuuden ennakoitiosaaminen sekä kyky tunnistaa oppimistarpeensa suhteessa tulevaisuuden osaamistarpeisiin" (Opetushallitus, 2019, s. 354). Tulevaisuuteen katsottiin liittyvän usein epävarmuutta, joten yhteiskunnallisten reunaehtojen tuntemisen nähtiin voivan auttaa yksilöä varautumaan tuleviinkin muutoksiin ja tekemään näin yksilön itsensä kannalta mahdollisimman mielekkäitä päätöksiä.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin toimijuuden rakentumista lukion opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen kontekstissa. Lukion opetussuunnitelmassa opinto-ohjauksen kontekstissa toimijuus rakentui sekä institutionaalisesti että yksilöllisesti. Institutionaalinen toimijuus tarkoitti institutionaalisissa puitteissa ilmenevää toimijuutta, joka rakentuu institutionaalisissa jatkumoissa yksilöjen elämässä. Yksilöllinen toimijuus viittasi yksilön tietoihin koulutus- ja urapolkuja koskeviin valintoihin sekä osaamisen täydentämiseen niiden varrella. Huolimatta analyttisestä eriyttämisestä näitä toimijuuden muotoja ei välttämättä ole syytä nähdä toisistaan erillisinä, vaan enemmänkin toisiaan täydentävinä näkökulmina toimijuuden rakentumiseen lukion opinto-ohjauksessa. Toisaalta yksilöllinen toimijuus saattaa toteutua institutionaalisessa kontekstissa, ja yhtäältä institutionaalinen toimijuus voi mahdollisesti toteutua yksilöllisen toimijuuden kautta. Näiden ulottuvuuksien tueksi voisi kuitenkin olla hyödyllistä tutkia toimijuuden rakentumista lukion arjessa, jotta voitaisiin kuvata ja arvioida tarkemmin näiden ulottuvuuksien sisältöjä ja mahdollista empiiristä pätevyyttä myös kokonaisuutena. Seuraavaksi tarkastellaan yksitellen näitä toimijuuden muotoja ja niiden sisällöllisiä piirteitä.

Institutionaalinen toimijuus kuvasi tiedostettua ja tarkoituksellista toimintaa, joka toteutuu lukion institutionaalisessa kontekstissa ja suuntautuu muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin. Toimijuus ilmeni tässä yhteydessä yksilön reflektioivassa suhteessa saavutettavana ymmärryksenä institutionaalisista käytän-teistä, jotka mahdollistavat ja rajoittavat yksilön toimijuutta. Tässä mielessä toimijuus voidaan ymmärtää lähtökohtaisesti normatiivisena eli yksilöltä säännön-mukaisesti odotettavana toimintana, mutta myös yksilön autonomista toimi-juutta on mahdollista rakentaa koulutuksen institutionaalisessa kontekstissa (Lestinen & Valleala, 2020), kun vahvistetaan pedagogisesti opiskelijan toimijuuden voimavaroja, erityisesti yksilön pystyvyyden kokemusta (Jääskelä ym., 2017;

2020). Toisaalta institutionaalinen toimijuus suuntautui lukion opinto-ohjauksessa laaja-alaisesti erilaisiin yhteiskunnallisiin instituutioihin, joita yksilön on hyödyllistä ymmärtää toimiakseen aktiivisena kansalaisena. Aktiivinen kansalainen tuntee yhteiskunnallisten instituutioiden mahdollisuuksia, merkityksiä, käytänteitä ja toimintakulttuureja, mutta osallistuu myös yhteiskunnallisia olosuhteita muokkaavaan demokraattiseen toimintaan yksilöllisesti ja kollektiivisesti (Tomperi & Piattoeva, 2014, s. 256–258). Jälkimmäisestä ei ollut tutkimuksessa juurikaan viitteitä. Kansalaisuus ilmeni lähinnä nyky-yhteiskunnalle ominaisena institutionaalisen elämänkulun yksilöllisenä rakentamisena, jolla viitataan liikkumiseen yhteiskunnallisten instituutioiden välillä yksilön elämänkulun eri vaiheissa ja näiden siirtymien määrittämiseen yksilöllisillä päätöksillä vallitsevien institutionaalisten vaihtoehtojen pohjalta (ks. Raitanen, 2016, s. 196–198). Lukion opinto-ohjauksen kontekstissa opiskelijan on esimerkiksi ymmärrettävä itsensä kannalta oleellisten koulutus- ja uravaihtoehtojen mahdollisuudet ja rajoitteet sekä hakuprosessit, jotta hän voi tehdä omalta kannaltaan mielekkäitä valintoja institutionaalisisessa elämänkulussa.

Yksilöllinen toimijuus kuvasi tiedostettua ja tarkoituksellista yksilön elämänkulkua rakentavaa toimintaa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Toimijuuden voidaan nähdä ilmenevän reflektiivisessä projektissa, jossa yksilö rakentaa käsitystä itsestään, toiminnastaan, arvostuksistaan ja suhteestaan yhteiskuntaan (ks. Giddens, 2012). Nuoret näkevät itsensä usein itsenäisinä päätöksentekijöinä jo peruskoulussa, mutta heidän valintansa rakentuvat usein perhetaustaa mukailleen (Vanhalakka-Ruoho ym., 2016). Lukioon ja korkeakouluihin hakeutuukin yksilöitä enemmän korkeammista sosiaaliekonomisista asemista (Witting, 2021). Yhtäältä lukion ja perheen välisellä yhteistyöllä voidaan mahdollisesti edistää opiskelijan autonomista toimijuutta, jos yhteistyö järjestetään yksilön omaehtoisia tavoitteita ja toimintaa kunnioittaen (Vedeler, 2021). Toisaalta elinikäisen oppimisen käytännöt voivat auttaa yksilöä laajentamaan koulutus- ja uramahdollisuuksia työelämän osaamistarpeiden pohjalta myöhemminkin elämänkulussa, mutta toisaalta elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin suhtaudutaan vielä ny-

kyäänkin turhan kritiikittömästi suomalaisissa diskursseissa ja politiikassa (Kinari, 2020, s. 487–489). Vaikka elinikäinen oppiminen voi motivoida, mahdollistaa yksilöllisten tavoitteiden toteuttamista sekä auttaa uudistamaan osaamista alati muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa, se voi myös heikentää yksilön hyvinvointia ja aiheuttaa jopa uupumusta, jos sitä ei toteuteta inhimillisesti kestäväillä tavoilla (Lemmetty & Collin, 2020a; 2020b). Hyvinvoinnin vahvistaminen ja ylläpitäminen on toimijuuden kannalta tärkeää, koska toimijuus edellyttää toimintakykyisyyttä, jonka kannalta haasteina saattavat olla lukio-opiskelijoiden mielenterveysongelmien ja uupumuksen lisääntyminen (THL, 2021).

Lukion opinto-ohjauksessa rakennetaan moniulotteista toimijuutta, joka ottaa huomioon niin yhteiskunnalliset olosuhteet kuin yksilön omat lähtökohdat ja tavoitteet. Epävarmoissa olosuhteissa yksilön vahvistuva toimijuus voi auttaa häntä rakentamaan itselleen merkityksellistä elämäntulkua yhteiskunnallisilla resursseilla. Itsensä ja olosuhteensa tunteva yksilö voi toimia kestävästi erilaisilla elämäntilanteilla ja yhteiskunnallisissa toimintaympäristöissä. Inhimillisen ja ekologisen kestävyuden pohja voidaan luoda laaja-alaisella sivistyksellä (Värri, 2019), johon lukion opinto-ohjauksessa sitoudutaan. Toimijana yksilö voi tehdä joustavammin valintoja elämäntulussaan taustastaan riippumatta, mutta tasa-arvoisempien mahdollisuuksien luominen edellyttää toimijuuden edistämistä myös korkeakouluissa (Schoon & Cook, 2021; Schoon & Heckhausen, 2019). Siksi toimijuuden vahvistaminen laaja-alaisesti erilaisissa yhteiskunnallisissa instituutioissa voi mahdollisesti tukea pohjoismaista mahdollisuuksien tasa-arvon ihannetta, jossa jokaiselle tarjotaan samat mahdollisuudet, joiden pohjalta yksilöiden täytyy kuitenkin tehdä omat valintansa ja suunnattava toimintaansa niiden mukaisesti (ks. Lehto, 2020). Tässä elämänmittaisessa prosessissa yksilöllä on suomalaisessa yhteiskunnassa apuna lukion jälkeenkin erilaiset ohjauspalvelut, joita lukiossa ohjataan tarpeen vaatiessa hyödyntämään (Valtioneuvosto, 2020). Yhteiskunnalliset resurssit tiedostavalla ja niitä hyödyntävällä lukio-opiskelijalla on opinto-ohjauksessa opetussuunnitelman periaatteellisella tasolla mahdollista tehdä suhteellisen vapaasti valintoja elämässään, mutta toimijuuden rakentaminen vaatii myös konkreettisia toimia lukion opinto-ohjauksen käytännöissä.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tapauskohtaisuus, jonka vuoksi tulosten suora yleistäminen ei ole mahdollista, mutta niistä tehtyjä tulkintoja saattaa olla mahdollista yleistää (Eskola & Suoranta, 2014, s. 65–66). Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkasteltiin tietyssä kansallisessa lukion opetussuunnitelman perusteet -dokumentissa ja erityisesti opinto-ohjauksen kontekstissa. Siksi tutkimustuloksia ei voida yleistää muihin kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin tai paikallisiin opetussuunnitelmiin. Toisaalta tulokset saattaisivat olla erilaisia myös samassa opetussuunnitelmassa, jos toimijuutta tutkittaisiin esimerkiksi toisen oppiaineen näkökulmasta. Yhtäältä nykyisessä lukion opetussuunnitelmassa kaikki oppiaineet ja lukion viralliset käytännöt ovat sidoksissa yhteisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin, kuten oppimisympäristön ja laaja-alaisen osaamisen määrittelyihin (ks. Opetushallitus, 2019), jonka vuoksi toimijuuden mahdollisuudessa voisi olla yhtäläisyyksiä. Kuten tutkimuksessa aiemmin todettiin, toimijuus on ilmiönä poikkeuksetta kontekstisidonnainen, joka voi tehdä tutkimuksen yleistämisen, toistamisen ja tulosten vertailun vaikeaksi. Tutkimuksen tieteenfilosofisen yhtenäisyyden voidaan silti katsoa lisäävän yleistettävyyttä mahdollisuutena siirrettävyyteen eli soveltamiseen muissa konteksteissa (ks. Eskola & Suoranta, 2014, s. 66).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää erityisesti aineiston julkisuus ja tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka ja perusteltu kuvaus, jotka voivat mahdollistaa tutkimuksen arvioinnin ja toistamisen. Tällöin tutkimuksen pohjalta voidaan tehdä uudelleenarviointeja tutkimuksessa tehdyistä valinnoista ja päätelmien paikkansapitävyydestä, jota voidaan testata tulevissa tutkimuksissa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 215–216). Samoin tutkimuksen laajan ja moninäkökulmaisen teoreettisen taustan kuvailun voidaan nähdä lisäävän luotettavuutta. Tutkimuksessa on pyritty objektiivisuuteen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 309–310), mutta on huomioitava, että tulkinnallisuus on laadulliselle tutkimukselle ominaista ja usein välttämätöntä tutkimuksen kululle (Eskola & Suoranta, 2014). Siksi tutkijan rooli on tutkimuksessa merkittävä, joka on huomioitu tekemällä sen toteuttamisesta mahdollisimman läpinäkyvää ja perustelemalla tehdyt valinnat kattavasti.

Tutkimuksen rajoitteita ovat tutkimuksen tekemisen rajallinen aika ja tutkijan aloittelevuus. Tutkimus toteutettiin kandidaatintutkielmana, osana kandidaatinseminaaria, joka asetti tutkimuksen tekemiselle noin neljän kuukauden aikarajan, jota voidaan pitää melko lyhyenä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kandidaatintutkielma on usein, kuten tässäkin tapauksessa, tutkijan ensimmäinen tutkimus, joka nähdään tieteellisessä yhteisössä opiskeluaikaisena tutkimuksen harjoitteluna. Siksi sitä ei yleensä pidetä uskottavana tieteellisenä lähteenä, sillä tutkija vasta harjoittelee tutkimuksen tekemistä eikä opinnäytteiden laatua myöskään tarkasteta anonyymillä vertaisarvioinnilla.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Toimijuus on lukion opinto-ohjauksessa kompleksinen ja monitasoinen ilmiö, jota on vaikea, ellei mahdotonta tavoittaa täysin vain kansallisen opetussuunnitelman tarkastelulla. Lukioiden paikallisten opetussuunnitelmien tarkemmat linjaukset esimerkiksi yhteistyöstrategioista, ohjauksen järjestämisestä ja yhdenvertaisuuden varmistamisesta saattaisivat tarjota lisää tietoa toimijuuden rakentamisesta erilaisilla tavoilla. Jatkotutkimuksissa voisi tarkastella toimijuutta lukion opinto-ohjauksessa paikallisten opetussuunnitelmien konteksteissa. Toimijuutta lukion opinto-ohjauksessa voisi olla hyödyllistä tutkia myös opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten kautta. Näin voitaisiin mahdollisesti tarkastella, kuinka opetussuunnitelmien linjaukset toimijuudesta toteutuvat lukion opinto-ohjauksen pedagogisissa käytännöissä. Tässä tutkimuksessa havaittuja toimijuusmuotoja voisi testata ja hyödyntää tulevissa tutkimuksissa.

Toisaalta on aihetta kysyä edistääkö lukio toimijuutta vai ylläpitääkö se valitsevan yhteiskunnan rakenteita. Wittingin (2021) mukaan lukioon hakeutuvilla opiskelijoilla on tyypillisesti korkeampi sosioekonominen tausta, joka ennustaa korkeakouluun, yleensä yliopistoon pyrkimistä. Hänen mukaansa koulutuspolut määrittyvät usein jo peruskoulussa vanhempien koulutustaustan perusteella siten, että hakeutuuko yksilö ammattikouluun vai lukioon. Siksi toimijuutta olisi hyödyllistä tutkia myös perusopetuksen oppilaanohjauksen kontekstissa.

LÄHTEET

- Alastalo, M. & Vuori, J. (2021). Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/dokumentit/>
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Autio, T. (2014). The Internationalization of Curriculum Research. Teoksessa W. Pinar (toim.), *International handbook of curriculum research* (2. painos, s. 17–31). Routledge.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 17–58). Juvenes Print.
- Baggini, J. & Fosl, P. S. (2013). *Ajattelun pikkujättiläinen* (suom. T. Kilpeläinen). Eurooppalaisen filosofian seura. (Alkuperäisteos julkaistu 2003).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1995). *Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio* (suom. L. Lehto). Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 1994).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2010). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma* (suom. V. Raiskila & T. Aittola, 6. painos). Gaudeamus. (Alkuperäisteos julkaistu 1967).

- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (eng. R. Nice & T. Bennett, Lisäpainos). Routledge. (Alkuperäisteos julkaistu 1979).
- Ci, J. (2011). Evaluating agency: A fundamental question for social and political philosophy. *Metaphilosophy*, 42(3), 261–281.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2011.01689.x>
- Dufva, M. (2020). *Megatrendit 2020*. Sitra.
<https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>
- Dufva, M., Hellström, E., Hietaniemi, T., Hämäläinen, T., Ikäheimo, H-P., Lähdemäki-Pekkinen, J., Poussa, L., Solovjew-Wartiovaara, A., Vataja, K. & Wäyrynen, A. (2020). *Megatrendit koronan valossa*. Sitra.
<https://media.sitra.fi/2020/10/02085411/megatrendit-koronan-valossa.pdf>
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social psychology quarterly*, 57(1), 4–15.
<https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9–30). (Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49). Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International journal of psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Giddens, A. (1984a). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.

- Giddens, A. (1984b). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysi* (suom. P. Andersson & I. Heiskanen). Otava. (Alkuperäisteos julkaistu 1979).
- Giddens, A. (2012). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age* (Lisäpainos). Polity Press.
- Gordon, T. (2008). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uudistettu painos). Tammi.
- Hitlin, S. & Elder, G. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological theory*, 25(2), 170–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Hitlin, S. & Johnson, M. K. (2015). Reconceptualizing Agency within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *The American journal of sociology*, 120(5), 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. (2019). Emotions in leaders' enactment of professional agency. *The journal of workplace learning*, 31(2), 143–165. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0086>
- Isola, A., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on?: Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Vasalampi, K., Valleala, U. M. & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in higher education*, 42(11), 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H. & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International journal of educational research*, 103, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>

- Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. Kauppila & J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (s. V–VII). Itä-Suomen yliopisto.
- Keski-Petäjä, M. & Witting, M. (10.5.2016). *Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin*. Tilastokeskus.
<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin/>
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 223–246). Juvenes Print.
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 247–266). Juvenes Print.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2020). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä* (11. uudistettu laitos). Tietosanoma.
- Lehto, M. (2020). *Hyönteiyhteiskunnan arvot: Avain tulevaisuuden Suomeen*. Into Kustannus.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020a). Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and learning*, 13(1), 47–70.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020b). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International journal of lifelong education*, 39(5-6), 478–494.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1804004>
- Lestinen, L. & Valleala, U. M. (2020). Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen

- (toim.), *Ilmiöistä: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 141–160). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>
- Lindén, J. & Autio, T. (2011). Opetussuunnitelma todellisuuden peilinä: esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 35–50). PS-kustannus.
- Lukiolaki, 10.8.2018/714 (2018a).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Lukiolaki, 10.8.2018/714 (2018b). 25 §: Oikeus saada opetusta ja opintojen ohjausta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P25>
- Lukiolaki, 10.8.2018/714 (2018c). 28 §: Oppimisen tuki.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P28>
- Lukiolaki, 10.8.2018/714 (2018d). 30 §: Opiskelijan velvollisuudet.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P30>
- Matikainen, M., Männistö, P. & Fornaciari, A. (2018). Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International journal of social pedagogy*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>
- Mykkänen, J., Eerola, P., Forsberg, H. & Autonen-Vaaraniemi, L. (2017). Fathers' narratives on support and agency: A case study of fathers in a Finnish child welfare NGO. *Nordic social work research*, 7(3), 236–248.
<https://doi.org/10.1080/2156857X.2017.1356350>
- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio., L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 267–288). Juvenes Print.
- Mäkinen, S. (2015). Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. Kauppila & J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkinta* (s. 103–127). Itä-Suomen yliopisto.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T.

Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 13–38). Vastapaino.

Opetushallitus. (2014). *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/hyvan-ohjauksen-kriteerit>

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2019, 2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma*.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-879-3>

Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. (2019). Teacher agency within the Finnish CLIL context: Tensions and resources. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(5), 593–613.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos). Sage.

Pikkarainen, A. (2020). *Ikääntyneiden aikuisten toimijuus kuntoutuksessa*.

[Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8250-8>

Prior, L. (2008). Repositioning Documents in Social Research. *Sociology*, 42(5), 821–836. <https://doi.org/10.1177/0038038508094564>

Raitanen, M. (2016). Aikuistuminen: Uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen: Iän sosiologiaa* (Lisäpainos, s. 187–224). Vastapaino.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schoon, I. & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Social-Ecological Developmental Perspective. *Adolescent research review*, 4(2), 135–148.

<https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>

- Schoon, I. & Cook, R. (2021). Can Individual Agency Compensate for Background Disadvantage? Predicting Tertiary Educational Attainment among Males and Females. *Journal of youth and adolescence*, 50(3), 408–422. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01290-2>
- Settersten, R. & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10001-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10001-X)
- Sevón, E. (2015). Who's got the power?: Young children's power and agency in the the child-parent relationship. *International journal of child, youth & family studies*, 6(4-1), 622–645. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.641201515049>
- Stoecklin, D. & Fattore, T. (2018). Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice. *Childhood*, 25(1), 47–62. <https://doi.org/10.1177/0907568217743557>
- Tekijänoikeuslaki, 8.7.1961/404 (1961). 9 §: Opiskelijan velvollisuudet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404#L1P9>
- TENK. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- THL. (2021). *Kouluterveyskysely 2006-2021*. THL. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2014). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (Lisäpainos, s. 247–286). Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2020, 34). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>

- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta, 2018/810 (2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Vanhalakka-Ruoho, M., Koski, L., Silvonen, J. & Tamminen, M. (2016). Educational pathways of ninth grade adolescents: Transition practices in vocational and academic families. *Australian journal of career development*, 25(3), 117–128. <https://doi.org/10.1177/1038416216673370>
- Vaughn, M., Premo, J., Erickson, D. & McManus, C. (2020). Student Agency in Literacy: Validation of the Student Agency Profile (StAP). *Reading psychology*, 41(6), 533–558. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783147>
- Vedeler, G. W. (2021). Practising school-home collaboration in upper secondary schools: To solve problems or to promote adolescents' autonomy? *Pedagogy, culture & society*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta* (4. korjattu painos). Gaudeamus.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysita-van-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Värri, V. (2019). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* (2. painos). Vastapaino.
- Witting, M. (28.5.2021). *Lukio, amis vai pelkkä peruskoulu? – Perusopetuksen jälkeisillä valinnoilla on usein kauaskantoiset vaikutukset*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/lukio-amis-vai-pelkka-peruskoulu-perusopetuksen-jalkeisilla-valinnoilla-on-usein-kauaskantoiset-vaikutukset/>