

**Aikuislukiolaisten toimijuuden rakentuminen  
verkko-ohjauksen tukemana**

Katri Lappalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Ohjausalan koulutus

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lappalainen, Katri. 2024. Aikuislukiolaisten toimijuuden rakentuminen verkko-ohjauksen tukemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 102 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista verkko-ohjauksen tukemana. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä verkossa toimivan aikuislukion kanssa ja tavoitteena oli saada uutta ymmärrystä verkko-ohjauksen kehittämisen tueksi.

Tutkimuksen lähestymistapa oli narratiivinen. Aineisto kerättiin kahdeksalta aikuislukiolaiselta käyttämällä kerronnallisia teemahaastatteluja. Aineisto analysoitiin narratiivien ja narratiivisella analyysillä. Pääteorianä toimi Banduran (esim. 2006) sosio-kognitiivinen teoria. Teoreettisen kehyksen muodosti toimijuuden kolme ulottuvuutta: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus.

Tulosten mukaan minäpystyvyyden rakentumisessa korostuu pystyvyysuskomusten vahvistuminen ja sinnikkyiden kasvu, opiskelutaidoissa itsetuntemuksen vahvistuminen ja itsesäätelytaitojen kehittyminen sekä osallisuudessa merkityksellisyyden kokeminen ja vertaistuki sosiaalisena vahvistajana. Aineistosta nousee kolme toimijuuskertomusta: aktivoituneiden, rohkaistuneiden ja kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukset. Näissä jokaisessa toimijuuden rakentuminen etenee myönteisesti kaikilla ulottuvuuksilla, minäpystyvyyden ollessa keskiössä. Tuloksista voi päätellä, että verkko-ohjauksen kautta on mahdollista tukea aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista. Verkko-ohjauksessa on tärkeää pitää aiemmat koulutuskokemukset ohjauksen lähtökohtana, tukea erityisesti minäpystyvyyttä, mahdollistaa onnistumisia ja korostaa opiskelijatuntemusta. Lisäksi tulisi tehostaa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista sekä kehittää verkkotapaamisten ja vertaiskohtaamisten saavutettavuutta.

Asiasanat: verkko-ohjaus, toimijuus, aikuislukiolainen, aikuislukio, narratiivinen tutkimus

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 AIKUISLUKIOILAISTEN VERKKO-OHJAUS .....</b>	<b>9</b>
<b>3 TOIMIJUUS.....</b>	<b>13</b>
3.1 Näkökulmia toimijuuteen.....	13
3.2 Toimijuuden ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.....	15
3.3 Toimijuuden ulottuvuuksien suhde verkko-ohjaukseen.....	25
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>28</b>
<b>5 NARRATIIVISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>29</b>
5.1 Narratiivinen tutkimus ja tieteenfilosofia .....	29
5.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat .....	32
5.3 Aineistonkeruu kerronnallisilla temahaastatteluilla .....	34
5.4 Aineiston analyysi .....	41
5.4.1 Narratiivien analyysi.....	43
5.4.2 Narratiivinen analyysi .....	47
5.5 Eettiset ratkaisut.....	49
<b>6 TOIMIJUUDEN RAKENTUMISESSA KOROSTUVAT TEKIJÄT.....</b>	<b>52</b>
6.1 Minäpystyvyys.....	52
6.1.1 Pystyvyysuskomusten vahvistuminen.....	52
6.1.2 Sinnikkyiden kasvu .....	55
6.2 Opiskelutaidot.....	57
6.2.1 Itsetuntemuksen vahvistuminen.....	57
6.2.2 Itsesäätelytaitojen kehittyminen.....	58

6.3 Osallisuus.....	61
6.3.1 Merkityksellisyyden kokeminen.....	61
6.3.2 Vertaistuki sosiaalisena vahvistajana .....	63
<b>7 TOIMIJUUSKERTOMUKSET .....</b>	<b>65</b>
7.1 Aktivoituneiden toimijuuskertomus.....	66
7.2 Rohkaistuneiden toimijuuskertomus.....	67
7.3 Kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomus .....	69
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>71</b>
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	71
8.2 Tutkimuksen arviointi.....	81
8.3 Lopuksi.....	89
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>92</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>101</b>

# 1 JOHDANTO

Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2019 kuvataan seuraavasti: *”Tavoitteena on lukiolain mukaisesti tukea lukiolaisen kasvua hyöäksi, tasapainoiseksi ja sivistyneeksi ihmiseksi sekä aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Yksilön ja yhteiskunnan kannalta tärkeänä yhteisenä tavoitteena on klassisten sivistysihanteiden toteuttaminen eli pyrkimys totuuteen, hyöyteen ja kauneuteen.”* (Opetushallitus, 2019, 10.) Tässä kuvauksessa konkretisoituu ajatus siitä, että aikuisten lukiokoulutus tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden vaikuttaa oman elämänsä suuntaan läpi aikuisuuden (ks. esim. Siivonen, 2010; Sivenius, 2012; Vihtari, 2021) ja antaa opiskelun kautta toisen tai kolmannen mahdollisuuden kehittyä (Rinne, 2011, 45). Toisaalta väestönrakenteen, teknologian, työmarkkinoiden ja osaamistarpeiden muutokset jopa edellyttävät aikuiselta jatkuvaa oppimista (OECD, 2020, 14), jolloin elinikäistä oppimista voi pitää lähes tienä täysivaltaiseen aikuisuuteen (Onnismaa, 2021, 77).

Aikuislukiossa, mitä nimeä aikuisten lukiokoulutuksesta yleisesti käytetään (ks. esim. Sivenius, 2012), voi suorittaa aikuisille tarkoitetun lukiokoulutuksen oppimäärän, ylioppilastutkinnon ja yksittäisiä oppiaineita aineopiskelijana (Lukiolaki 714/2018, 20 §). Lukiolaissa (714/2018, 25 § 2 mom.) tähdennetään, että kaikilla lukiokoulutusta suorittavilla opiskelijoilla on oikeus saada säännöllisesti opinto-ohjauksen lisäksi tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta opintojen ja jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää ohjausta. Ohjaustarpeen ei voi katsoakaan liittyvän enää tiettyyn ikäkauteen tai elämänvaiheeseen, vaan tarve on elinikäistä (Barnes ym., 2020). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön julkaisemassa elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023 (Valtioneuvosto, 2020, 10) alleviivataan, että elinikäisen ohjauksen tukemana kaikenikäisille ihmisille tulee taata mahdollisuus tehdä mielekkäitä päätöksiä koulutukseen, urapolkuun ja vapaa-aikaan liittyen koko elämänkaaren ajan. Nämä tavoitteet pohjautuvat eurooppalaisiin elinikäisen ohjauksen yhteisiin periaatteisiin, kuten kokonaisvaltaiseen ja osallistavaan lähestymistapaan, palvelujen saatavuuteen ja tasa-arvoon (ELGPN, 2015).

Toteutan tämän tutkimuksen yhteistyössä verkossa toimivan aikuislukion kanssa, jossa opiskelijat voivat opiskella koko aikuislukion oppimäärän etänä ajasta ja paikasta riippumatta heidän omassa toimintaympäristössään. Tämä mahdollistaa opintojen suorittamisen heille, jotka eivät voi elämäntilanteensa vuoksi osallistua lähiopetukseen ja jotka arvostavat opiskelun joustavuutta. Olen toiminut kyseisessä aikuislukiossa verkko-ohjaajana sekä opinto-ohjaajana. Näissä tehtävissä sain ohjata aikuislukiolaisia kohti heidän omia tavoitteitaan ja unelmiaan. Kyseisessä aikuislukiossa myös ohjaus toteutetaan etänä verkko-ohjauksena.

Tieto- ja viestintäteknologian, kuten verkko-ohjauksen, hyödyntämistä ehdotetaan elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023 (Valtioneuvosto, 2020) ohjauksen saavutettavuuden tueksi. Niin ikään myös hyvän ohjauksen kriteereissä (Opetushallitus, 2023) korostetaan ohjauspalveluiden monikanavaisuutta ja digitaalisuutta viitattaessa yhdenvertaiseen, saavutettavaan ja sosiaalisesti oikeudenmukaiseen ohjaukseen. Verkko-ohjauksen voi nähdä lähiohjauksen tavoin ohjauksena, jossa vahvistetaan aikuislukiolaisen aktiivista toimijuutta (Peavy, 2021; Vehviläinen, 2014). Silloin kun ohjauksen päämääränä on aikuisen toimijuuden tukeminen, kysymys on opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta sekä kulkemisesta ohjauksessa kohti opiskelijan henkilökohtaisia päämääriä (Onnismaa, 2021, 78-79). Tärkein tekijä, joka Banduran (1977) mukaan selittää toimijuutta on minäpystyvyys.

Katsaus aiempiin tutkimuksiin osoittaa, että aikuislukiolaisten ohjausta on yleisesti tutkittu verrattain vähän. Kun tarkastellaan verkko-ohjauksen kytköksiä aikuislukioon, voi huomata, että verkko-ohjauksen tutkimisen sijaan kiinnostusta on osoitettu enemmän verkko-opetukseen ja etäopetukseen (Bacsich ym., 2013; Lehtinen & Nummenmaa, 2012). Verkko-ohjaus on näkynyt puolestaan jonkin verran vahvemmin muissa ohjauskonteksteissa muun muassa uraohjauksen (ks. esim. Kettunen, 2017; Kettunen & Sampson, 2019; Sampson ym., 2020; Vuorinen ym., 2011) ja tekstipohjaisen verkko-ohjauksen (ks. esim. Evans, 2009; Peltola, 2015) tarkasteluissa.

Kokko ja kollegat (2015) ovat kuitenkin selvittäneet syitä verkossa suoritettavaan lukioon hakeutumiselle ja opiskeluun liittyviä tuen tarpeita erityisopetuksen näkökulmasta. Psykologian kentällä on puolestaan tarkasteltu verkossa opiskelevien opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen haasteita (Naamanka ym., 2021). Terveydelliset ja psyykkisen hyvinvoinnin haasteet sekä aiempaan koulutuspolkuun liittyneet vaikeudet, kuten kiusaaminen, näyttäytyvät molemmissa tutkimuksissa keskeisinä verkko-opintoihin hakeutumisen syinä. Vihtari (2021), joka on tarkastellut aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden opiskelu- ja urakehitystä, kuvaa aiempien opintojen etenemättömyyttä ja keskeytymistä sekä elämäntilanteisiin, uran taitekohtiin ja elämänkientien yhteensovittamiseen liittyviä haasteita tekijöiksi aikuislukioon hakeutumiselle. Aikuislukio vaikuttaakin hyvältä valinnalta päästä uudelleen kiinni opiskeluun ja saada tukea urasuunnitelmiin.

Vaikka aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2019 (Opetushallitus, 2019, 26) korostetaan toimijuuden tukemisen merkitystä ohjauksessa, tämä näkökulma ei ole ollut aiemmin keskiössä aikuislukiolaisten verkko-ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa pyrin osaltani täyttämään tätä tutkimuskentällä näyttäytyvää aukkoa tuomalla uutta ymmärrystä ilmiöstä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten aikuislukiolaisten toimijuus rakentuu verkko-ohjauksen tukemana. Tutkimuksen teoreettisen kehyksen olen rajannut toimijuuden kolmeen ulottuvuuteen: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus. Banduran (ks. esim. 2006) sosio-kognitiivinen teoria kulkee pääteorianan näiden toimijuuden ulottuvuuksien tarkasteluissa. Annan äänen kahdeksalle aikuislukiolaiselle. Aikuislukiolaisella viittaan tässä tutkimuksessa täysi-ikäiseen opiskelijaan, joka suorittaa aikuislukiota tutkintotavoitteisesti etänä verkossa. Käytän aikuislukiolaisesta myös synonyymisesti sanaa opiskelija sen mukaan kuin sanan käyttö on luonnollista.

Tutkimukselliseksi lähestymistavaksi valikoitui narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus, sillä olen kerronnallisen tutkimuksen tavoin kiinnostunut aikuislukiolaisten kertomuksista sekä kertomisesta tiedon välittäjänä ja rakentajana

(ks. Heikkinen, 2018; Spector-Mersel, 2010). Narratiivisuus näkyy tutkimukseni tieteenfilosofisissa lähtökohdissa, aineistonkeruussa, analyysimenetelmänä, eettisten ratkaisujen välineenä, tuloksien esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa ja luotettavuuden pohdinnoissa (ks. myös Heikkinen, 2018). Toteutin aineistonkeruun kerronnallisina teemahaastatteluina. Analyysissä hyödynsin narratiivien ja narratiivista analyysia.

Tuloksissa vastaan siihen, miten aikuislukiolaisten toimijuus rakentuu verkko-ohjauksen tukemana. Aluksi kerron aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisessa korostuvista tekijöistä minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista. Sen jälkeen kerron kolme aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista kuvaavaa toimijuuskertomusta: aktivoituneiden, rohkaistuneiden ja kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukset. Tarkastelen saamiani tuloksia teorian kanssa keskustellen ja pohdin tulosten merkitystä. Näiden jälkeen arvioin tutkimustani. Lopuksi kiteytän verkko-ohjauksen kehittämisen suuntaviivat ja pohdin jatkotutkimusehdotuksia.



## 2 AIKUISLUKIOLAISTEN VERKKO-OHJAUS

Ohjauksen voi määrittää yhteistoiminnaksi, jossa tuetaan ja edistetään aikuislukiolaisten oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä tavoitellaan heidän toimijuutensa vahvistumista (Vehviläinen, 2014, 12). Ohjauksella pyritään siihen, että jokainen opiskelija löytää paikkansa yhteiskunnasta (Opetushallitus, 2019, 26) ja tuntee, että omalla tarinalla on merkitys suuressa kertomuksessa (Mattila, 2007, 31). Ohjausta voikin kuvata toiminnaksi, jossa edistetään aikuislukiolaisen merkityksellisiä prosesseja sekä, jossa autetaan häntä rakentamaan mielekästä elämää (Peavy, 2021; Vehviläinen, 2020). Tässä hyvän elämän ja paremman tulevaisuuden etsimisessä opiskelija ja ohjaaja kulkevat rinnakkain yhdessä kysymyksiä ja ratkaisumahdollisuuksia tutkaillen.

Kun ohjauksessa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa ja kun se toteutetaan internetin välityksellä, puhutaan verkko-ohjauksesta (Valtioneuvosto, 2020, 44). Verkko-ohjaus avaa ohjauksen kentälle uusia välineitä, kanavia ja toimintatapoja tavoittaa sekä tukea opiskelijoita maantieteellisesti laajemmin, nopeammin ja tehokkaammin (Evans, 2009; Mäenpää ym., 2017). Tutkimuskontekstina olevassa aikuislukiossa verkko-ohjaus toteutetaan videovälitteisissä ohjaustapaamisissa, sähköpostitse, erilaisin pikaviestipalveluin ja puhelimitse. Jokainen aikuislukiolainen saa opintojensa tueksi ohjaajan, joka toimii tutkimuskontekstissa aiemmin verkko-ohjaaja nimikkeellä. Verkko-ohjaus on tänä päivänä niin luonnollinen osa aikuisten monikanavaista ohjauskenttää ja ihmisten vuoro-vaikutusta (Valtioneuvosto, 2020), että käsitteitä verkko-ohjaus ja ohjaus käytetään usein synonyymisesti tai verkko-ohjauksesta käytetään ainoastaan käsitettä ohjaus. Tässä tutkimuksessa niin ikään viitataan verkko-ohjaukseen myös sanalla ohjaus sekä verkko-ohjaajaan sanalla ohjaaja.

Vaikka verkko-ohjaus ei toteudu fyysisesti samassa tilassa, ajattelen, että se pohjautuu samoihin ohjauksen tavoitteisiin kuin lähiohjauskin (ks. myös Evans, 2009). Oleellista on, että ohjaus toteutuu kunnioittavassa ja dialogisessa vuoro-vaikutuksessa sekä kannustavassa ja rakentavassa kohtaamisessa (Amundson,

2005; Onnismaa, 2021; Peavy, 2021; Vehviläinen, 2014). Tällöin ohjaaja osaa tasapainoilla asiantuntijan roolin ja opiskelijan ajatusten esille saamisen kanssa (Vehviläinen, 2020, 8-9). Tuleekin tiedostaa, että ohjaus on lähi- tai verkko-ohjauksesta riippumatta ennen kaikkea ihmisenä ihmiselle olemista (Mattila, 2007, 12) ja, että siinä on kysymys sekä olemisesta, tekemisestä että kyvystä toimia asianmukaisesti tilanteen vaatimalla tavalla (Amundson, 2005, 147). Lisäksi ohjauksessa on tärkeä huomioida kehuva ja kiittävä palaute, joka tuo todennäköisesti iloa oppimiseen ja innostaa kohti parempia suorituksia (Vehviläinen, 2014, 172-173).

Helle ja Sirkka (2021) ovat selvittäneet aikuislukio-opiskelijoiden opinto-ohjaukseen liittyviä kokemuksia ja toiveita useista näkökulmista. Yhtenä näkökulmana, erityisesti Covid-19-pandemian ajalta, he tuovat esille opiskelijoiden verkko-ohjauskokemuksia. Verkko-opiskelu ja verkko-ohjaus koetaan yhtäältä toimivina, mutta toisaalta haastavina esimerkiksi yhteisöllisyyden kaipuun ja vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden vuoksi. Verkko-ohjauksen vuorovaikutusta kohtaan onkin esitetty jonkin verran kritiikkiä (Evans, 2009). On esimerkiksi epäilty sitä, onnistuuko vuorovaikutus verkossa ja voiko verkko-ohjauksen kautta välittää tunteita. Evans (2009) korostaakin, että vuorovaikutukseen tulee kiinnittää verkossa erityistä huomiota. Onnistunut vuorovaikutus vaatii vuorovaikutussuhdetta, jossa ohjaaja pääsee sisälle opiskelijan kokemus- ja merkitysmaailmaan (Buber, 1993) sekä yhteisen maaperän luomista ohjaajan ja opiskelijan välille (Amundson, 2005, 23-24). Lisäksi ohjaukseen tulee varata riittävästi aikaa (Onnismaa, 2021) sekä mahdollistaa opiskelijan kuulluksi ja kohdatuksi tuleminen (Vehviläinen, 2014, 122-135). Ohjaajalla tulee niin ikään olla ymmärrys siitä, millainen ohjaus soveltuu verkkoon ja hänen on hallittava verkko-ohjauksessa vaadittava teknologia (Evans, 2009). Vaikka verkko-ohjaus onnistuu myös osittain viiveellisesti yksipuolisella viestinnällä (Mäenpää ym., 2017, 14), usein sanattoman viestinnän näkeminen kamerayhteydellä edesauttaa verkko-ohjauksen onnistumista (Guttorm ym., 2017, 48).

Ohjauskanavasta riippumatta ohjauksessa tulee korostua sosiaalisesti oikeudenmukaisen ohjauksen arvot (Hooley ym., 2021). Tämä tarkoittaa, että sen

tulee olla laadukasta, tasa-arvoista, monipuolista ja saavutettavissa (Opetushallitus, 2019; Opetushallitus, 2023). Elinikäisen ohjauksen strategian 2020–2023 (Valtioneuvosto, 2020, 10) mukaan kaikilla tuleekin olla mahdollisuus ohjaukseen, jotta he voivat tunnistaa osaamisensa, rajoituksensa, kiinnostuksensa ja arvonsa sekä kykenevät oivaltamaan mahdollisuuksiansa osaamisen kehittämisessä. Myös aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2019 (Opetushallitus, 2019, 26-28) peräänkuulutetaan, että jokaisen aikuislukiolaisen tulee saada ohjauksessa tukea hyvinvoinnin rakentamiseen, muuttuvista elämäntilanteista selviytymiseen sekä esteettömään jatko-opintoihin tai työelämään siirtymiseen. Keskiössä on, että jokaista tuetaan yhdenvertaisesti hänen yksilöllisten tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisista lähtökohdista. Lent (2013) täsmentää, että yksilöllisten tekijöiden huomioiminen konkretisoituu erityisesti tyytyväisyytenä koulutus- ja uravalintoihin liittyen.

Ohjausta voi tarkastella useiden ohjausteorioiden ja lähestymistapojen kautta. Aktiivisessa ohjauksessa (ks. esim. Amundson, 2005) painotetaan empaattisuutta ja toiveikkuutta. Tällöin välittävä ja kannustava ilmapiiri ovat ohjauksen keskiössä. Tämänkaltaisen ohjauksen merkityksen voi nähdä korostuvan erityisesti aikuislukiolaisen henkilökohtaisissa vaikeissa elämäntilanteissa, mutta myös laajemmissa yhteiskunnallisissa ja globaaleissa haasteissa. Vastaa- vasti konstruktivistisessä ohjauksessa (ks. esim. McLeod, 2009; Savickas, 2002) korostuu ohjaajan ja aikuislukiolaisen yhteistoiminta sekä aikuislukiolaisen käsitysten rakentumisen prosessimaisuus. Kokemuksia konstruoimalla opiskelija rakentaa toimijuuttansa ja saa rakennusaineeksi uskomustensa uudelleen arvioimiseen (Vehviläinen, 2014, 136-137).

Sosiodynaaminen ohjaus näkee ohjauksen holistisena, kaikki aikuislukiolaisen elämänkentät huomioivana, toimintana (Peavy, 2021). Ohjauksessa pyritään siihen, että opiskelija kokee tulevansa kuulluksi, kohdatuksi ja ymmärretyksi, mutta samalla ymmärtää toimijuuden rakentumisen lähtevän hänestä itsestään. Tässä on keskeistä voimavarojen, osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden tukeminen sekä valinnanmahdollisuuksien avartaminen. Kokonaisvaltaisen oh-

jauksen merkitys korostuukin aikuislukiolaisen näkemysten laajentumisessa, jolloin hänen voi nähdä avautuvan uusiin suuntiin sekä toteuttavan kasvun ja muutoksen mahdollisuuksiaan (Vehviläinen, 2014, 136-137). Holistinen ohjauksikäsitteys kiinnittyy osaltaan Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) näkemykseen yksilöllisestä toimintahorisontista. Toimintahorisontti tarkoittaa sitä, millaisia mahdollisuuksia aikuislukiolainen uskoo itsellensä olevan, millaisia valintoja hän tämän kautta tekee sekä miten hän rajoittaa omaa toimintaansa. Myös aiemmissa aikuislukioon liittyvissä tutkimuksissa (ks. Helle & Sirkka, 2021; Vihtari, 2021) tähdennetään kokonaisvaltaista ohjausta, kuten myös moniammatillista ja monialaista eri toimijoiden välistä yhteistyötä aikuislukiolaisten holistisen hyvinvoinnin tukemisessa.

## 3 TOIMIJUUS

### 3.1 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuus ei ole käsitteenä uusi (Ojala ym., 2009, 14). Sen määrittely ei ole kuitenkaan suoraviivaista, koska toimijuus ilmenee monella tavalla ja eri tasoilla. Tänä päivänä toimijuus yhdistetään usein aloitteellisuuteen ja aktiivisuuteen, mutta myös entistä enemmän elinikäiseen oppimiseen. (Eteläpelto ym., 2011, 9, 14-17.) Toimijuuden juuret ulottuvat yhteiskuntatieteisiin, jossa käsityksiin toimijuudesta heijastuu toimijuuteen vaikuttava yksilön ja sosiaalisten rakenteiden suhde (ks. esim. Giddens, 1984; Jyrkämä, 2008). Toimijuutta on tutkittu myös paljon psykologian, kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen aloilla (ks. esim. Bandura, 2001; 2006; Vähäsantanen ym., 2009).

Tärkein tekijä, joka Banduran (1977) mukaan selittää opiskelijan toimijuutta on minäpystyvyys. Banduran vuonna 1977 kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria tunnetaan teoriana minäpystyvyysuskomuksista. Teorian mukaan minäpystyvyysuskomukset rakentuvat neljän eri lähteen kautta, jotka ovat (1) aiemmat opintokokemukset, (2) mallioppiminen, (3) sosiaalinen tuki ja kannustus sekä (4) fysiologiset tunteet ja näiden kautta tehdyt tulkinnat. (Bandura, 1977, 195-200.) Aiempien opintokokemusten vaikutus minäpystyvyysuskomuksiin nähdään verrattain keskeisenä. Mallioppimisella viitataan puolestaan siihen, että opiskelija muodostaa pystyvyysuskomuksiaan myös seuraamalla muiden samassa tilanteessa olevien vertaisten opintoja ja heidän menestymistään. Merkittäviltä toisilta saatava sosiaalinen tuki ja kannustus ovat niin ikään keskeisiä pystyvyysuskomusten rakentumisessa. Neljäs lähde muodostuu opiskelijan kokemien fysiologisten tunteiden lisäksi oleellisesti siitä, miten hän tulkitsee nämä tunteet. Fysiologisten tunteiden vaikutus pystyvyysuskomuksiin riippuukin siitä, tulkitaanko ne kielteisinä vai myönteisinä. Tällaisena tunteena on esimerkiksi jännitys.

Bandura (1977, 200) jatkaa täsmentäen, että minäpystyvyysuskomukset syntyvät, kun opiskelija arvioi kaikista aiemmin kuvatuista lähteistä saamiensa tietoja kognitiivisten prosessiensa kautta. Lisäksi näihin arvioihin heijastuu aina myös konteksti ja siihen liittyvät moninaiset tekijät. Toimijuus näkyy siinä, miten opiskelija pyrkii tämän jälkeen, uskomustensa ohjaamana, vaikuttamaan opintojensa ja elämänsä suuntaan.

Kun tarkastellaan toimijuutta elämänkulun näkökulmasta, ajallinen kehys on laaja (Vanhalakka-Ruoho, 2014, 193). Tämä elämänkulullinen ja ajallinen jatkuvuus painottuu myös tutkimuksessani. Vanhalakka-Ruoho (2014, 192) korostaa, että elämänkulun näkökulmaa tarvitaan ohjaustyössä, sillä opiskelijan toimijuutta ei voi tarkastella ainoastaan nykyisyydessä ja irrallaan ympäristöstä. Toimijuuden elämänkulullista lähestymistapaa edustava Elder (1994) ajattelee, että ulkoiset olosuhteet mahdollistavat ja rajoittavat opiskelijan toimijuutta. Myös Bandura (2006, 164-165) näkee, että opiskelijan toimijuus muovautuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hän halusi kuitenkin myöhemmin korostaa opiskelijaa toimijana ja alkoi viittaamaan sosiaalisen oppimisen teoriaan sosio-kognitiivisena teoriana.

Toimijuus käsitteenä on kiinnostanut minua pitkään. Tarkastelin toimijuutta myös korkeakoulukontekstiin sijoittuvassa aikuiskasvatustieteen proseminaarityössäni (Lappalainen, 2021). Valitessani toimijuuden tarkastelunäkökulmia, tiedostin toimijuuden olevan käsitteenä monisyinen ja näin tärkeäksi rajata toimijuuden ulottuvuudet tämän tutkimuksen kontekstiin. Pidin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kaksi vapaamuotoista asiantuntijakeskustelua, joista molempiin osallistui lisäksi kaksi tutkimuskontekstin verkko-ohjaajaa. Näiden keskustelujen tarkoitus oli toimia reflektoinnin ja rajaamisen tukena. Keskusteluissa nousi keskeisimmin esille aikuislukiolaisten usko itseensä oppijana ja opiskelijana, oman toiminnan ohjaaminen, motivaatio, opiskelukyky sekä sosiaalisiin suhteisiin ja osallisuuteen liittyvät teemat.

Ohjaus-, kasvat- ja psykologian alojen toimijuutta koskevassa tieto- ja tutkimuskirjallisuudessa korostui pitkälti asiantuntijakeskusteluihin nähden samat teemat. Hyvin keskeisesti nousi esille minäpystyvyys (ks. esim. Bandura, 2006),

johon liittyy opiskelijan usko itseän oppijana ja opiskelijana. Lisäksi painottui opiskelijan kyky reflektoida, taito tunnistaa toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä ja kyky säädellä näitä sekä motivationaaliset tekijät (ks. esim. Zimmerman, 2011). Näiden katsoin liittyvän opiskelutaitoihin, kuten myös asiantuntijakeskusteluissa esiin nousseiden oman toiminnan ohjaamisen, motivaation ja opiskelukyvyn. Niin ikään osallisuus ja sosiaaliset suhteet näyttäytyivät myös kirjallisuudessa (ks. esim. Bandura, 1989; 2000; 2006) tärkeinä teemoina yksilöllisten toimijuuden tekijöiden ohella.

Suhteutin edellä kuvaamiani yksilöllisiä ja suhteellisia teemoja myös aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2019 ohjaukselle määritettämiin tehtäviin (ks. Opetushallitus, 2019) ja päädyin seuraaviin, tämän tutkimuksen toimijuuden ulottuvuuksiin: (1) minäpystyvyys, (2) opiskelutaidot ja (3) osallisuus. Nämä rakentavat tutkimukseni teoreettisen kehyksen. Banduran (ks. esim. 2006) sosio-kognitiivinen teoria soveltui tukemaan valitsemiani toimijuuden ulottuvuuksia ja se toimii pääteorianana kaikkien toimijuuden ulottuvuuksien tarkasteluissa. Avaan seuraavassa luvussa tarkemmin Banduran sosio-kognitiivista teoriaa rajaamieni toimijuuden ulottuvuuksien alla ja käyn vuoropuhelua myös muiden kansainvälisten ja kotimaisten teoreetikoiden näkemysten kanssa.

## **3.2 Toimijuuden ulottuvuudet tässä tutkimuksessa**

### **Minäpystyvyys**

Minäpystyvyyden voi määrittää opiskelijan uskomuksiksi siitä, miten hän näkee omat mahdollisuudet selviytyä annetuista tehtävistä (ks. esim. Bandura, 1977; 1997; 2006). Opiskelija asettaa koulutukselliset tavoitteensa pitkälti näiden uskomusten pohjalta. Ne vaikuttavat opiskelijan pyrkimykseen, kehittymiseen ja menestymiseen (Pajares & Schunk, 2001, 242-245). On tärkeää erottaa minäpystyvyys minäkäsityksestä. Minäpystyvyys heijastuu opiskelijan tuleviin toimintoihin, kun taas minäkäsitys kuvaa sitä, millaisia kykyjä hän näkee itsellään tällä

hetkellä. Molemmat näkyvät motivoitumisessa ja edesauttavat myönteisinä ollessaan päämäärätietoista sekä menestyksestä opiskelua. (Bong & Skaalvik, 2003, 5-14.)

Partanen (2011) puhuu minäpystyvyysuskomuksista Banduran (ks. esim. 1977) ajatuksiin nähden samansuuntaisesti. Partanen (2011) on tutkinut avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten rakentumista ja kehittänyt käsitteen koulutuksellinen minäpystyvyys. Käsite kuvaa opiskelijan käsityksiä pystyvyydestään sekä itsestään oppijana ja opiskelijana sekä käsityksiä tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä. Lisäksi Partanen (2011) viittaa käsitteellä siihen, miten opiskelija uskoo pystyvänsä toteuttamaan opiskelua ja saavuttamaan päämääränsä.

Bandura (1977, 195-200) ja Partanen (2011, 199) kirjoittavat, että muodostaessaan minäpystyvyysuskomuksia, opiskelija peilaa erityisesti aiempia koulutuskokemuksiaan. Tämä johtuu pitkälti siitä, että näiden kokemusten kautta hänen on mahdollisuus saada suoraan autenttista tietoa kykyjensä riittävydestä (Bandura, 1977, 195). Hakiessaan hyväksyntää ja käydessään eräänlaista neuvottelua itsensä kanssa, pohtii opiskelija Partanen (2011, 201-202, 208-209) mukaan opiskelumenestystään ja luo uskomuksia siitä, millaista kompetenssia ihanteellisella opiskelijalla tulisi olla sekä myös siitä, miten hän asemoituu itse tähän muodostamaansa kuvaan. Tämä korostuu varsinkin uuteen opiskeluympäristöön siirryttäessä.

Myös Usher ja Pajares (2008, 752, 772) toteavat, että aiempien kokemusten kautta syntyneet uskomukset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten opiskelija näkee itsensä ja mahdollisuutensa. Bandura (1977, 195) täsmentää, että ansiokkaat saavutukset opinnoissa kasvattavat hallinnan tunnetta ja vastaavasti epäonnistumiset laskevat sitä. Partanen (2011, 199-200) toteaaakin, että opiskelijan tulisi päästä käsittelemään kuvaa itsestään opiskelijana ja oppijana heti opintojen alussa. Vahvuusalueiden ja kehittämiskohteiden reflektoinnin merkitys korostuu varsinkin silloin, jos aiemmista opinnoista on kulunut pitkä aika ja silloin



kun koulutuskokemustausta on vähäinen. Näin ollen opiskelijalle ei ole välttämättä tarjoutunut riittävästi mahdollisuuksia pystyvyysuskomusten reflektointiin.

Kun opiskelija rakentaa pystyvyysuskomuksiaan, käy hän läpi sekä pystyvyysodotuksia että tulosodotuksia (Bandura, 1977, 193-194). Pystyvyysodotukset kuvaavat käsitystä omasta suoriutumiskyvystä ja tulosodotukset kertovat opiskelijan arvion suoriutumisen seurauksista. Vaikka opiskelija näkisi suorituksella olevan hyviä seurauksia, mutta ei usko selviävän siitä oman kompetenssinsa puitteissa, pyrkii hän usein välttämään suorituksen tekemistä. Pystyvyysodotusten voi nähdä näin ollen vaikuttavan siihen, lähteekö opiskelija edes yrittämään tehtäviä ja miten paljon hän on valmis panostamaan niihin (Pajares & Schunk, 2001, 242). Tuleekin tiedostaa, että opiskelijan heikot pystyvyysodotukset monesti alentavat hänen opiskelutasoaan, kun taas vahvat odotukset voivat saada hänet tavoittelemaan korkeampia suoritustasoja (Bandura, 2006, 170-171). Toisaalta tulee myös huomioida se, ettei vahvat uskomukset jollain osa-alueella merkitse, että opiskelija luottaisi itsessään kaikkiin koulutuksen vaatimiin osa-alueisiin (Pajares & Schunk, 2001, 244).

Aikuisilla näyttää Partasen (2011, 185-196) mukaan ilmenevän joko vaatimattomuus, voimistuvaa tai voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä. Vaatimattomat uskomukset omista tiedollisista kyvyistä ja koulutuskelpoisuudesta esiintyvät yleisimpinä syinä kouluttamattomuudelle. Vastaavasti voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät opiskelijat näyttävät omaavan vahvoja käsityksiä koulutettavuudestaan sekä motivaatiota opintoihin sitoutumisessa. Partanen (2011, 199-201) jatkaa, että opintojen aikaiset kasvattavat koulutuskokemukset ja onnistumisen tunteet vahvistavat opiskelijan suotuisaa käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana sekä auttavat suhtautumaan tulevaisuuteen myönteisesti. Vastaavasti ei-kasvattavat koulutuskokemukset saavat opiskelijan usein epäilemään omaa pystyvyyttään.

Myös Bandura (1977, 194) puhuu vastaavanlaisesti ja toteaa, että opiskelija menettää usein epäonnistumisten edessä tunteen pystyvyydestään pitkäksi ajaksi, erityisesti mikäli hänelle on rakentunut aiempien koulutuskokemusten

kautta heikko usko omaan pystyvyyteensä. Partanen (2011, 197-201) korostaakin, että opiskelijaa pitäisi auttaa löytämään luotto kyvykkyyteensä uudelleen ja voimistaa hänen tunnettaan koulutuksellisen kompetenssin riittävydestä. Tulisi niin ikään luoda sellaisia oppimisen tilanteita, joissa opiskelijalla on mahdollisuus kokea pystyvyyden tunteita. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa olisi tärkeää, että opiskelija saisi kokemuksen onnistuneesta suorituksesta. Toisaalta onnistumiset kaikissa opintojen vaiheissa ovat tärkeitä. Esimerkiksi aikuisiällä saavutettu tutkinto on osoittautunut koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentäjäksi sekä vahvistanut uskoa koulutettavuuden ja kompetenssin riittävydestä.

On kuitenkin huomattu, että satunnaiset epäonnistumiset opinnoissa eivät aina laske pystyvyyssuskomuksia, mikäli opiskelija omaa vahvaa minäpystyvyyttä ja hän on saanut onnistumisen kokemuksia siitä, että haasteet ovat voitettavissa sinnikkäällä yrittämisellä (Bandura, 1977, 194-195; 1989, 1175-1177). Näin ollen koetut onnistumiset auttavat opiskelijaa tavoittelemaan päämääriä vaikeuksista huolimatta eikä epäonnistuneet opintosaavutukset välttämättä laske motivaatiota opiskella. Sitä vastoin epäonnistumiset voivat jopa kasvattaa sinnikkyyttä ylittää saavuttamattomiltakin tuntuvia esteitä. Sinnikkyys ja periksi-antamattomuus näyttäytyvät myös Partasen (2011, 189-191) mukaan tärkeinä opiskelijan opintoja eteenpäin vievinä tekijöinä ja ne saattavat jopa kompensoida tiedollisen kapasiteetin puutteita.

Pajares ja Schunk (2001, 242) täsmentävät, että vahvan minäpystyvyyden omaava opiskelija suhtautuu pettymyksiin usein tynesti ja toipuu niistä nopeasti, jonka jälkeen hän lähtee tavoittelemaan pyrkimyksiään uudelleen. Tällöin on tyypillistä, että epäonnistumista perustellaan esimerkiksi riittämättömällä yrittämisellä (Zimmerman & Cleary, 2006, 63). Puolestaan opiskelijalla, jolla usko omaan pystyvyyteen näyttäytyy vaatimattomampana, on tyypillistä selittää epäonnistumistaan häneen itseensä ja hänen kykyihinsä liittyvillä tekijöillä (Partanen, 2011, 188). Opiskelija saattaa esimerkiksi ajatella, ettei hän sovi ihanteelliseen opiskelijamalliin tai perustella epäonnistumistaan oppimiskykynsä hidastumisella ja muistikapasiteettinsa rajallisuudella. Vaikka pystyvyyssuskomukset eivät kerro opiskelijan todellisista kyvyistä, vaikuttavat ne keskeisesti siihen,

kuinka opiskelija sietää epäonnistumisia sekä siihen, millaisia tunteita hän kokee vastoinkäymisiä ja pettymyksiä kohdatessaan (Bandura, 2006, 170-171).

Minäpystyvyys vaikuttaa kaiken kaikkiaan opiskelijan toimijuuteen ja elämään laajasti (Bandura, 2000; 75; 2006, 170-171). Pystyvyysuskomukset heijastuvat esimerkiksi siihen suhtautuuko opiskelija elämäänsä ja opintoihinsa sekä tulevaisuuteensa optimistisesti vai pessimistisesti sekä siihen, kuinka halukas hän on tarttumaan uusiin mahdollisuuksiin. Uskomusten voi niin ikään nähdä muovaavan holistisesti opiskelijan elämänlaatua ja tunne-elämää, kuten taipumusta kokea stressiä ja masennusta. Myös usea muu tutkija jakaa edelliset näkemykset. Esimerkiksi Pajares ja Schunk (2001) ajattelevat, että opiskelijan usko omaan pystyvyyteen näkyy sekä menestymisenä että elämässä koettuina haasteina.

## **Opiskelutaidot**

Opiskelutaitoja voi lähestyä monin tavoin. Ne voi esimerkiksi hahmottaa laajemmin osana opiskelijan kokonaisvaltaista opiskelukykyä (Kunttu, 2021). Tässä tutkimuksessa määritän ja käsittelen opiskelutaitoja toimijuuteen ja pystyvyysuskomuksiin liittyvistä näkökulmista. Toimijuuden tarkastelut ovat vuosikymmenestä toiseen yhä uudelleen osoittaneet, ettei yksilön toimijuus ole muuttumattonta vaan se rakentuu koko elämänkaaren ajan (ks. esim. Bandura, 1989; 1991; 1997; 2006; Pajares & Schunk, 2001; Partanen, 2011; Zimmerman, 2011). Sosio-kognitiivisen teorian mukaan opiskelija nähdäänkin aktiivisena toimijana, eikä ainoastaan elämäntilanteidensa tuotteena (Bandura, 2006, 164). Toimijana ja opiskelutaitojensa muokkaajana opiskelija operoi, pystyvyysuskomustensa ohjaamana, erilaisten kognitiivisten, motivationaalisten, affektiivisten ja valintaprosessien läpi (Bandura, 1989, 1175-1179; 2000, 75; 2006, 170).

Opiskelutaitojen perustana voi nähdä opiskelijan yksilölliset vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, arvot, osaamisen, tavoitteet ja kehittymisen tarpeet (Pekari, 2009, 57-60). Tällöin opiskelija esimerkiksi tarkastelee, miksi hän ajattelee tai asennoituu jollain tietyllä tavalla, miksi hän vaalii tiettyjä arvoja sekä millaisin

perustein hän tekee päätöksiä. Itsetuntemukseen liittyvien yksilöllisten tekijöiden ja taitojen tunnistaminen antaa opiskelijalle eväitä opintojen aikaisten valintojen tekemiselle. Niin ikään niiden tunnistaminen auttaa opiskelijaa tulevaisuuden perspektiivin laajentamisessa ja tulevaisuuteen suuntautumisessa. Tällöin opiskelija saa pohjaa tuleviin päätöksiinsä ja siihen polkuun, jolla hän haluaa suunnistaa. (ks. myös Lent, 2013.) Ohjauksessa olisikin tärkeää osoittaa enemmän tilaa itsetuntemuksen käsittelyyn ja tukemiseen, mikä on määritelty myös aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2019 (Opetushallitus, 2019, 26).

Partanen (2011, 186, 211-213) puhuu vastaavanlaisesti ja toteaa, että ellei opiskelija tunnista omia kognitioitansa ja vahvuusalueitansa sekä sitä, kuinka hän oppijana ja opiskelijana säätelee toimijuuttansa, ei hän myöskään pysty ottamaan todellista kehittymiskapasiteettiansa käyttöön. Tällöin opiskelijalla on usein kerronnassaan itseä vähättelevä puhe ja hän on epävarma päämääristään ja tulevaisuudestaan. Partanen (2011, 39-40) jatkaa, että itsetuntemuksen käsitteilyn merkitys konkretisoituu myös siinä, kykeneekö opiskelija muuttamaan opiskelutapojaan vai opiskeleeko hän edelleen niillä metodeilla, joita hän on oppinut aiemmissa opinnoissaan. Kiteytyksenä Brown ja Lent (2006) toteavatkin, että kun opiskelijaa on tuettu itsetuntemuksessa, kuten kiinnostuksen kohteiden ja uratavoitteiden tunnistamisessa, motivoi tämä yleensä häntä toimimaan niin, että tavoitteet ovat saavutettavissa.

Tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaa niin ikään opiskelijan taito säädellä toimijuutta hänen omassa oppimisprosessissaan (Zimmerman, 2011). Nämä taidot, joita kutsutaan itsesäätelytaidoiksi, liittyvät keskeisesti opiskelutaitoihin. Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan omien toiminta-ajatuksien mukaan motivoitumista ja oman toimijuuden säätelyä. Sosio-kognitiivisen teorian mukaan itsesäätelytaidot korostuvat toimijuuden syklisessä prosessissa, joka koostuu (1) tavoitteellisuudesta, (2) ennakkoinnista, (3) itseohjautuvuudesta ja (4) reflektoinnista (Bandura, 2006, 164-165). Tavoitteellisuus ohjaa tätä prosessia. Tällöin opiskelija asettaa tavoitteita ja ennakoi mahdollisuuksiaan näiden saavuttamiseksi. Lisäksi

hän laatii toimintasuunnitelmia ja arvioi seurauksia. Opiskelijalla onkin Banduran (1989, 1179; 1991, 248-249) mukaan taito symboliseen ajatteluun eli hän kykenee säätelemään toimintaansa, ajatuksiansa, tunteitansa ja motivaatiotansa sekä pystyy kuvittelemaan vaihtoehtoisia tulevaisuuksia.

Bandura (1991; 2006) täsmentää, että itsesäätöinen opiskelija kykenee monitoroimaan kognitioitaan sekä havainnoimaan itseään oppijana ja opiskelijana. Toimijuuden säätely vaatii kuitenkin itseohjautuvuuden ja motivaation tukemista ohjauksessa niin, että opiskelija kykenee etenemään kohti kiinnostuksensa mukaisia tavoitteita. Zimmerman (2011, 50-54) lisää, että opiskelija motivoituu työskentelemään tehokkaammin, mikäli hän ennakoi saavuttavansa tämän kautta parempia tuloksia. Korkea motivaatio lisää oppimisprosessiin keskittymistä haastavien ja aikaa vievien tehtävien edessä. Partanen (2011, 193-194) puolestaan kirjoittaa, että voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys sitouttaa opiskelijan opiskeluunsa, vahvistaa suoritusitsetuntoa sekä motivoi saavuttamaan asetettuja päämääriä. Toisaalta tämä kehä liikkuu myös toiseen suuntaan eli menestyminen opiskelussa lisää sitoutumista opiskeluun ja vahvistaa minäpystyvyyttä.

Minäpystyvyysuskomuksilla onkin keskeinen rooli itsesäätelyprosessissa (esim. Zimmerman, 2011). Mikäli opiskelija omaa vahvoja uskomuksia kyvyistään, on hänellä yleensä hyvä pohja itsesäätöiseen ja itseohjautuvaan opiskeluun. Opiskelija on esimerkiksi pystyvämpi ongelmanratkaisijana sekä kykenee havainnoimaan ja säätelemään ajankäyttöään tehokkaammin verrattuna heihin, jotka eivät luota kykyihinsä (Usher & Pajares, 2008, 751-752). On myös todettu, että vahvoja uskomuksia omaava opiskelija asettaa yleensä korkeampia opintotavoitteita saavutettuaan aiemmat tavoitteensa (Bandura, 1989, 1179-1180; Pajares & Schunk, 2001, 242). Tavoitteiden tulisi kuitenkin pohjautua realistiseen vaatimustasoon, joita itsesäätöinen opiskelija yleensä onnistuu asettamaan (Bandura, 1991; 2001). Toisaalta opiskelutaitojen kehittymisen kannalta on oikeastaan oleellistakin, että opiskelija joutuu välillä ponnistelemaan. Tällöin hän huomaa, mihin hän todellisuudessa pystyy ja voi tiedostaa kehitystarpeensa. (Bandura, 1989, 1176-1177.)

Opiskelijan itsesäätelytaitoja tukee erityisesti reflektointi, sillä se mahdollistaa uskomusten tiedostamisen ja kehittymisen toimijana (Bandura, 1991; 2006). Reflektoinnin yhteydessä viitataan myös metakognitiivisiin taitoihin, jotka ovat sosio-kognitiivisen teorian mukaan toimijuuden kehittymisen keskiössä. Kun kognitiiviset taidot koostuvat konkreettisista opiskeluun liittyvistä strategioista ja niiden käytöstä, metakognitiiviset taidot tarkoittavat ymmärrystä kognitiivisista taidoista sekä taitoa säädellä niitä. Itsesäätelytaitojen ja metakognitiivisten taitojen merkitys korostuu opiskelijan kohdatessa sattumia (Bandura, 2006, 165-166). Vaikka nämä yllättävät tilanteet osoittautuvat usein elämänkulussa myönteisiksi tapahtumiksi, tulee opiskelijalla olla kyky arvioida niitä tavoitteidensa valossa. Partanen (2011, 211-213) muistuttaakin, että opiskelija tarvitsee itsesäätely- ja metakognitiivisten taitojen kehittämisessä paljon ohjauksellista tukea erityisesti opintojen alussa ja etäopinnoissa.

## **Osallisuus**

Toimijuuteen vaikuttaa opiskelijan yksilöllisten tekijöiden ohella myös hänen toimintansa sekä ne ympäristöt, joissa hän on osallisena (Bandura, 1989, 1175). Sosio-kognitiivisessa teoriassa ajatellaan, että yksilöt luovat sosiaalisia rakenteita ja nämä rakenteet vastaavasti organisoivat yksilöiden elämää (Bandura, 2006, 164-165). Näin ollen myös opiskelija toimijana sekä valintojen tekijänä muokkaa ympäristöä. Se, kuinka paljon yksilö pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan ympäristönsä muokkaamiseen, riippuu hänen aktiivisuudestaan toimijana sekä hänen elämäntilanteestaan. Lisäksi toimijuuteen heijastuu myös mennyt eli ne olosuhteet, jotka ovat olleet vaikuttamassa tämän päivän toimijuuteen, sekä tulevaisuuden visiot. Myös Elder (1994) jäsentää opiskelijoiden toimijuuteen kytkeytyvää osallisuutta elämänkulullisesta näkökulmasta, jolloin toimijuus rakentuu yhteiskunnallisten ja historiallisten olosuhteiden sekä rakenteiden luomista mahdollisuuksista ja rajoituksista käsin.

Yksi tapa määrittää toimijuuteen kytkeytyvää osallisuutta on tarkastella sitä Banduran (2006, 165) kuvaamien toimijuuden muotojen kautta, joita ovat yksilöllinen toimijuus, välillinen toimijuus ja kollektiivinen toimijuus. Nämä osatekijät ovat keskinäisessä syy-seurausyhteydessä toisiinsa. Osallisuus ilmenee siinä, että opiskelija tarvitsee päivittäin toimijuutensa tueksi kollektiivista toimijuutta tai ainakin muita toimijoita välillisesti. Aikuislukiolaisen välilliseksi toimijaksi voi nähdä ohjaajan, sillä hänen kauttaan opiskelija pystyy saamaan apua ja voimavaroja opintojen edistämiseksi. Bandura (2000, 75-76) täsmentää, että sosiaaliset suhteet muihin toimijoihin ovat oikeastaan välttämättömiä, jotta opiskelija voi saavuttaa opintoihin liittyvien tavoitteiden ohella myös muita hyvinvointiinsa ja päämääriinsä liittyviä tekijöitä. Kollektiivinen voima pohjautuu siihen, että yhteisöllisen toimijan roolissa opiskelija pystyy yhdistämään tietonsa, taitonsa ja energiansa muiden toimijoiden kykyihin.

Myös Onnismaa (2021, 94) kirjoittaa, että opiskelijan toimijuuden yksilölliset voimavarat ovat käytännössä riippuvaisia sosiaalisista resursseista. Tällaisia yksilöllisiä resursseja on esimerkiksi itseluottamus, elämäntaidot ja elämän merkityksellisyyden kokemukset. Opiskelijan toimijuuden kannalta onkin tärkeää, että hän saa olla osallisena mielekkäiksi kokemissaan sosiaalisissa suhteissa. Usher ja Pajares (2008, 753) täsmentävät, että erityisesti luotettaviksi koetuilla ihmissuhteilla on merkitystä, sillä opiskelija muodostaa käsityksiään kapasiteetiaan merkittävien toisten ihmisten kannustuksen, rohkaisun ja palautteen kautta.

Partanen (2011, 175-176, 203-205) vahvistaa edellisiä puheenvuoroja osallisuudesta ja kirjoittaa, että opiskelijan käsitys minäpystyvyydestä rakentuu nimenomaan sosiaalisen vahvistamisen tuloksena. Muut opiskelijat voivat tunnustuksen ja arvostuksen sekä myönteisen vakuuttelun kautta tukea suoritusitsetuntoa sekä antaa rohkaisua selviytyä haastavissa tilanteissa opintojen aikana. Opiskeluyhteisöön samaistuminen ja opiskelutovereiden vakuuttelut antavatkin mahdollisuuden pystyvyyssuskomusten vahvistumiseen. Brown ja Lent (2006) sekä Ståhlberg (2019) kirjoittavat niin ikään, että opiskelijoille on tärkeää luoda vastavuoroiseen keskusteluun foorumeita, joissa he voivat saada hyvinvointiinsa ja opintoihinsa tukea.

Osallisuus ja opiskeluyhteisön merkityksellisyys näkyvät Partasen (2011, 175-176) mukaan myös opiskelijoiden jaksamisessa ja opiskelumotivaatiossa sekä tilaisuutena jakaa opiskelukokemuksia ja tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta. Partanen (2011, 200) jatkaa, että opiskelijoiden osallistuvuuden astetta vahvistamalla on mahdollista ehkäistä ulkopuolisuuden tunteiden muodostumista. Esimerkiksi eri ikäisistä ihmisistä koostuvissa opiskelijaryhmissä voidaan osallisuuden kautta välttää sukupolvien välisen kuilun syntymistä. Niin ikään kontaktit opiskelutovereiden kanssa yleensä virkistävät itsenäisen opiskelun rinnalla ja mahdollistavat verkostojen luomisen.

Vertaisten merkitys korostuu lisäksi opinnoissa menestymisessä, sillä uskomukset omaan suorituskyykyyn kumpuavat tavanomaisesti mallioppimisen kautta (Bandura, 1977, 197; Partanen, 2011, 203-205; Usher & Pajares, 2008, 753; Zimmerman, 2011, 60). Kun opiskelija pääsee seuraamaan vertaisen menestystä opinnoissa ja huomaa hänen saavuttavan tavoitteita, voi se valaa uskoa siihen, että kovalla panostuksella itselläkin on mahdollisuus onnistua vastaavissa tehtävissä (Bandura, 1977, 197). Toisaalta Schunk ja Pajares (2009) tuovat esille, että myös vertaisten heikko menestys saattaa vaikuttaa alentavasti opiskelijan minäpystyvyyssuskomuksiin.

Lisäksi myös ohjaajalla on merkittävä rooli opiskelijan toimijuuden vahvistajana, sillä hän voi nostaa opiskelijan pystyvyyssuskomuksia kannustamalla, tukemalla ja rohkaisemalla (Bandura, 1977, 198; 1997, 101; Zimmerman & Cleary, 2006, 64). Erityisesti vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä omaava opiskelija tarvitsee sosiaalisen ympäristön vahvistusta (Partanen, 2011, 215-216). Tämän puolesta puhuu se, että usea opiskelija kokee itsensä kyvyttömämpänä kuin hän todellisuudessa on ja voi jopa unohtaa sellaiset onnistuneetkin kokemukset, jotka eivät vastaa hänen omia uskomuksiaan (Bandura, 1997). Sen sijaan opiskelija saattaa muistaa hyvin ne kokemukset, jotka tukevat hänen vaatimattomampia uskomuksiaan. Ohjaajalla tulisikin olla keinoja tunnistaa sellaisia uskomuksia, jotka selittävät opiskelijan käsitystä itsestä heikkona oppijana ja opiskelijana (Partanen, 2011, 215-216). Tämän jälkeen voidaan lähteä tukemaan vah-



vemman opiskelijaminän kokemuksia. Myös ajattelutavan vaikutusta oppimiseen ja motivaatioon tutkinut Dweck (2000) toteaa, että ohjaajat voivat omalla toiminnallaan ja kannustuksellaan mahdollistaa ja kasvattaa opiskelijan tunnetta omista kyvyistään.

Olen edellä nostanut esille sellaisia osallisuuteen liittyviä tekijöitä, joiden kautta on mahdollista tukea opiskelijan toimijuutta. Partanen (2011, 182) on kuitenkin pohtinut tuen mahdollisuuksia opetuksen ja ohjauksen verkkoympäristöissä myös kriittisesti. Hän on esimerkiksi pohtinut, tarjoutuuko opiskelijalle tilaisuuksia löytää verkossa samaistumiskumppaneita ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, onko opiskelijalla mahdollisuuksia peilata omia käsityksiään ja kokemuksiaan suhteessa muihin opiskelijoihin sekä saako opiskelija verkossa riittävästi tukea pystyvyydelleen.

### **3.3 Toimijuuden ulottuvuuksien suhde verkko-ohjaukseen**

Tässä luvussa tarkastelen edellä avaamieni kolmen toimijuuden ulottuvuuden suhdetta verkko-ohjaukseen. Samalla teen synteesiä teoreettisesta viitekehyses-täni ja tuon niin ikään esille tutkimukseni keskeiset ylä- ja alakäsitteet. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tämän luvun niin, että tarkasteluistani tulisi myös lukijalle ilmi se, millainen esiyymmärrys minulla on tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni yläkäsitteet ovat verkko-ohjaus ja toimijuus. Toimijuuden ulottuvuudet - minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus - muodostavat alakäsitteet. Näen verkko-ohjauksen keskeisenä tavoitteena, lähiohjauksen tavoin, aikuislukiolaisten toimijuuden tukemisen (ks. Vehviläinen, 2014). Tällöin päämääränä on aikuislukiolaisten merkityksellisten prosessien edistäminen ja mielekkään elämän rakentaminen (Peavy, 2021; Vehviläinen, 2020). Tavoitteena on niin ikään aikuislukiolaisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääntyminen (Peavy, 2021) ja toimintahorisonttien laajentuminen (Hodkinson & Sparkes, 1997).

Asemoidun aikuislukiolaisten toimijuuteen Banduran (ks. esim. 2006) sosio-kognitiivisen teorian tavoin. Tähän pohjaten näen aikuislukiolaiset aktiivi-

sina ja itsesäättöisinä toimijoina, jotka monitoroimalla omia kognitioitaan ja reflektoiden uskomuksiaan sekä käymällä vuoropuhelua merkittävien toisten ihmisten kanssa, kehittävät jatkuvasti toimijuuttansa. Ajattelen Vanhalakka-Ruohon (2014) tavoin, että toimijuus ei ole muuttumatonta vaan rakentuu koko ajan aikuislukiolaisten ajallisessa elämänkulussa. Näin ollen toimijuutta tukevassa ohjauksessa on tärkeä huomioida myös aikuislukiolaisten tausta ja heidän tulevaisuuden tavoitteensa.

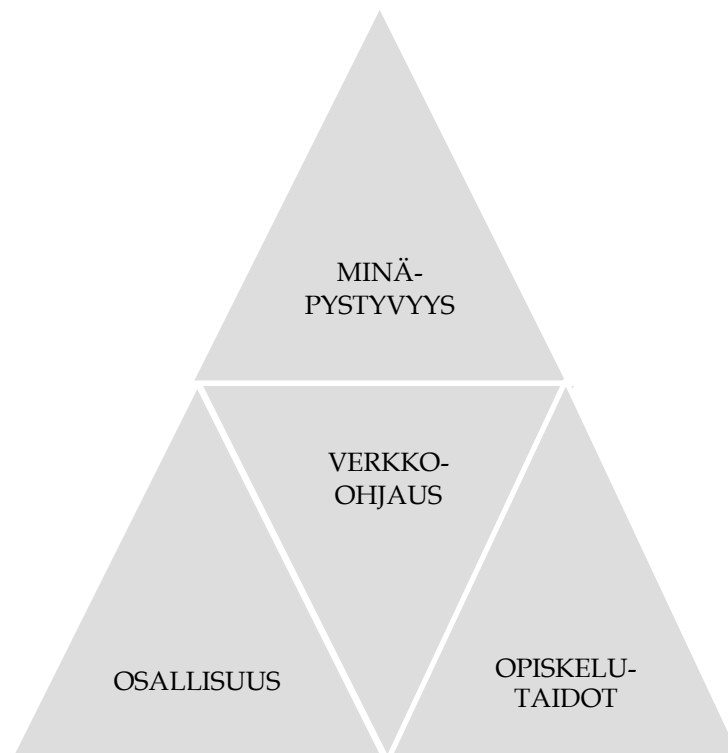
Keskeiseksi toimijuutta ohjaavaksi tekijäksi Bandura (1977) kuvaa opiskelijoiden muodostamia uskomuksia omista kyvyistään ja omasta pystyvyydestään. Tähän pohjaten katson, että aikuislukiolaisten yksilölliset uskomukset joko viritävät heidät toimijuuteen tai ne voivat toimia heidän toimijuuttansa estävästi. Näiden uskomusten näen vaikuttavan niin ikään opiskelutaitoihin, kuten siihen kuinka aikuislukiolaiset motivoituvat ja säätelevät omia toiminta-ajatuksiaan pyrkiessään kohti tavoitteitaan (ks. Zimmerman, 2011). Lisäksi näen, että aikuislukiolaisten osallisuus tai vastaavasti osallistumattomuus verkon kollektiivisen toimijuuden suhteissa vaikuttaa heidän yksilölliseen toimijuuteensa ja hyvinvointiinsa (ks. Bandura, 2000; 2006). Koenkin, että aikuislukiolaisilla tulee olla mahdollisuuksia osallistua verkkotapaamisiin ja verkkovälitteisiin vertaiskohtaamisiin, sillä vertaistuki antaa tilaisuuden kokemusten jakamiseen, tukee jakamisessa, mahdollistaa pystyvyyssuomusten vahvistumisen sekä edistää todennäköisesti opintojen edistymistä (ks. Partanen, 2011).

Ajattelen, että verkko-ohjaus tarjoaa yhdenvertaisen ja saavutettavan ohjauksen toteutumiseksi useita mahdollisuuksia (ks. esim. Opetushallitus, 2023). Onnistuneen verkko-ohjauksen katson toteutuvan kunnioittavassa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa sekä kannustavassa ja rakentavassa kohtaamisessa (ks. Amundson, 2005; Onnismaa, 2021; Peavy, 2021; Vehviläinen, 2014). Tällöin aikuislukiolainen ja ohjaaja kulkevat verkkovälitteisesti rinnakkain kohti aikuislukiolaisen yksilöllisiä tavoitteita (ks. Peavy, 2021; Vehviläinen, 2020). Ajattelen, että aikuislukiolaisten verkko-ohjaukokemukset heijastuvat jatkuvasti heidän toimijuutensa rakentumiseen. Näen heijastuksen liikkuvan molempiin suuntiin,

jolloin niin ikään myös aikuislukiolaisten toimijuuskokemukset vaikuttavat heidän verkko-ohjaustarpeisiinsa. Havainnollistan toimijuuden ulottuvuuksien suhdetta verkko-ohjaukseen kuviossa yksi.

### **Kuvio 1**

*Toimijuuden ulottuvuuksien suhde verkko-ohjaukseen*



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni kiinnittyy vahvasti kasvatustieteelliseen ja ohjausalan tutkimuskenttään aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen painottuessa aikuiskasvatukseen ja elinikäiseen ohjaukseen. Annan äänen kahdeksalle aikuislukiolaiselle. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään aikuislukio- laisten toimijuuden rakentumista verkko-ohjauksen tukemana. Toimijuuden tarkastelua ohjaa spesifimmin teoreettisen kehykseni mukaiset toimijuuden ulottuvuudet: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus. Toimijuuteen kytkeytyvän tarkastelun kautta on tavoitteena saada uutta ymmärrystä verkko-ohjauksen kehittämisen tueksi. Päättökysymykseksi muodostui: *Miten aikuislukiolaisten toimijuus rakentuu verkko-ohjauksen tukemana heidän kerronnassaan?*

Tarkastelen päättökysymystä kahden tarkentavan alakysymyksen kautta. Ensimmäisessä alakysymyksessä olen kiinnostunut aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisessa korostuvista tekijöistä minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna. Esitän saamani vastaukset jokaisen ulottuvuuden mukaan erikseen. Toisessa alakysymyksessä kiinnostukseni kohdentuu aikuislukiolaisten tarinalliseen ja ajalliseen toimijuuden rakentumiseen aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen. Synteesiä tekemällä kiteytän aineiston aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista kuvaaviksi toimijuusker- tomuksiksi. Alakysymykset ovat:

1. Millaiset tekijät korostuvat aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisessa minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?
2. Millaisina kertomuksina aikuislukiolaisten toimijuuden rakentuminen näyttäytyy aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?

## 5 NARRATIIVISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Narratiivinen tutkimus ja tieteenfilosofia

Toteutan tutkimukseni laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, koska sen ihmistieteellinen, ymmärtävä ja pehmeä ote sopii tutkimukseni tarkoitukseen kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista verkko-ohjauksen tukemana (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 72-73). Katsoinkin laadullisen tutkimuksen mahdollistavan määrällisen tutkimuksen sijaan syvemmän pääsyn aikuislukiolaisten ajatuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin (ks. Puusa, 2020a, 103). Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen, sillä olen kerronnallisen tutkimuksen tavoin kiinnostunut aikuislukiolaisten kertomuksista sekä kertomisesta tiedon välittäjänä ja rakentajana (ks. Heikkinen, 2018; Spector-Mersel, 2010).

Narratiivisessa tutkimuksessa ajatellaan, että ihminen on aina ollut lajityypiltään kertova yksilö ja kertomuksellisuus on nähty ihmisten tapana ymmärtää tapahtumia sekä todellisuutta (Heikkinen, 2018, 170, 176). Koen niin ikään kertomukset ja niiden tutkimisen luontaiseksi tavaksi ymmärtää aikuislukiolaisten kokemuksia. Lieblich ja kollegat (1998) toteavat, että oikeastaan koko ihmisen elämän voi hahmottaa tarinoiden kertomisen kautta. Narratiivisen tutkimuksen valintaan vaikuttikin se, että katsoin pystyväni tarkastelemaan sen kautta parhaiten aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista. Toisin sanoen narratiivinen tutkimus soveltuu tutkimuksessani painottuvaan toimijuuden ajalliseen ja elämänkulliseen tarkasteluun. Tähän pohjaten narratiivisuus tarkoittaa tutkimuksessani aikuislukiolaisen tapaa hahmottaa itsensä toimijana ennen aikuislukiota, aikuislukion alussa, aikuislukion aikana ja valmistumisvaiheessa sekä tulevaisuuteen suuntautuen.

Narratiivisen tutkimuksen voi määrittää tutkimukseksi, jossa uuden ymmärryksen ja uusien kertomusten syntymisen välineenä käytetään kirjoitettuja tai puhuttuja tarinoita (Heikkinen, 2018; Lieblich ym., 1998). Heikkinen (2018,

172-173, 178) täsmentää, että tutkimuksen ja kertomusten suhdetta voi havainnoida kahdesta päänäkökulmasta. Yhtäältä voi todeta, että narratiivisessa tutkimuksessa on tyypillisesti materiaalina kertomuksia ja toisaalta tutkimuksen voi ymmärtää maailmasta tuotetuiksi kertomuksiksi. Näenkin tutkimuksessani narratiivisuuden toimivan kahteen suuntaan, jolloin kertomukset ovat sekä tutkimukseni lähtökohta että lopputulos. Narratiivisuus, kerronnallisuus, kertomuksellisuus ja tarinallisuus ovat käsitteitä, joita käytetään usein väljästi toistensa synonyymeina (Heikkinen, 2018, 172; Syrjälä, 2018, 276), kuten myös käytän tässä tutkimuksessa.

Narratiiviseen lähestymistapaan asemoituva tutkimukseni liittyy lähelle fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä (ks. Laine, 2018, 29-35; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39-40), koska sekä narratiiviset, fenomenologiset ja hermeneuttiset lähtökohdat liittyvät aikuislukiolaisten kokemuksiin sekä niiden ymmärrykseen ja tulkintaan. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne pyrkii ymmärtämään ilmiötä todellisen elämän kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta, sillä todellisuuden kokeminen ja merkitysten muodostaminen ovat Varton (2005, 28, 34, 176-178) mukaan mahdollista vain ilmiön kontekstin elämismaailmoissa. Hermeneutiikan vaikutus näkyy sen sijaan pyrkimyksenä tulkita ja ymmärtää näitä kokemuksia. Käymällä aineiston kanssa dialogia kehämäisesti, syntyy oivalluksia sekä uusia merkityksiä ja tätä kautta kokonaisuudesta muodostuu syvempi ymmärrys.

Narratiivista tutkimusta kohtaan on esitetty myös kritiikkiä postmodernin ajattelutavan myötä siitä, että valtaa pitävien ihmisryhmien käsitykset ovat rakentaneet vallitsevaa näkemystä tiedosta (Heikkinen, 2018, 178-179). Toisin sanoen suurten kertomusten nähtiin syrjäyttävän yhteiskunnan marginaalissa olevien ihmisten äänet. Kritiikin myötä marginaalissa olevat ihmiset kuitenkin rohkaistuivat ja pienet tarinat ovat päässeet ääneen. Yleismaailmallisesta tiedosta onkin tämän jälkeen rakentunut moniäänisempää ja monitahoisempaa. Tämä positiivinen muutos vaikutti niin ikään päätökseeni toteuttaa narratiivinen tutkimus.

Sijoitan tutkimukseni tieteenfilosofiselta lähtökohdaltaan konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen paradigmaan, jonka yhteydessä puhutaan alati muuttuvasta kertomusten kudelmasta (ks. Heikkinen, 2018, 176-178). Seuraavaksi avaen tarkemmin kerronnalliseen tutkimukseeni liittyviä käsityksiä tiedosta eli epistemologisia taustaoletuksia ja käsityksiä olevasta todellisuudesta eli ontologisia taustaoletuksia. Näen konstruktivismin perusajatuksen mukaisesti, että aikuislukiolaiset konstruoivat tietoa aiemman tietonsa sekä kokemustensa varaan ja muovaavat tätä kautta käsityksiään todellisuudesta sekä käsityksiään itsestään toimijana. Näin ollen aikuislukiolaisten käsitykset tiedosta ja todellisuudesta rakentuvat ja muuttavat muotoaan jatkuvasti uusien kokemusten ja uusien sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden sekä näissä tehtyjen tulkintojen myötä.

Narratiivisessa tutkimuksessa tiedon objektiivisuuden sijaan on parempi viitata tietämisen kontekstuaalisuuteen (Heikkinen, 2018, 178-179). Ajatellaan, että kaikki tieto mitä ihmisellä on, juontuu hänen ymmärtämisyhteyksistään. Myös Spector-Mersel (2010, 212) toteaa, että kerronta, ymmärrys ja tieto ovat aina yhteydessä kontekstiin sekä aikaan. Tutkimukseni kannalta keskeisinä aikuislukiolaisten konteksteina ovat aikuislukion aikaiset ohjaustilanteet, verkkotapaamiset ja vertaiskohtaamiset. Lisäksi, koska kerään aikuislukiolaisten kokemuksia haastatteleamalla, heijastuu myös haastattelutilanteiden vuorovaikutus sosiaalisena rakenteena siihen, miten aikuislukiolaiset kertovat verkko-ohjauskokemuksistaan ja toimijuutensa rakentumisesta sekä millaisia merkityksiä he näille antavat. Olenkin ollut haastattelutilanteissa, kuten myös koko tutkimusprosessissa, väistämättä osa tutkimustani ja tutkimaani todellisuutta (ks. Heikkinen, 2018, 184-185; Patton, 2015, 3-4). Nämä kaikki vaikuttavat tutkittavasta ilmiöstä syntyvään uuteen ymmärrykseen ja käsitykseen todellisuudesta.

Narratiivisuus kulkee läpi tutkimukseni. Se näkyy aiemmin kuvaamanani (1) tieteenfilosofian lisäksi (2) aineistonkeruussa, (3) analyysimenetelmänä, (4) eettisten ratkaisujen välineenä, (5) tuloksien esittämisessä sekä (6) tutkimuksen arvioinnissa ja luotettavuuden pohdinnoissa (ks. myös Heikkinen, 2018).

## 5.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tämän tutkimuksen kontekstina on verkossa toimiva aikuislukio, jossa opiskelijat voivat opiskella koko aikuislukion oppimäärän etänä ajasta ja paikasta riippumatta heidän omassa toimintaympäristössään. Aikuislukion oppimäärän lisäksi opiskelijan tavoitteena voi olla myös ylioppilastutkinto tai vaihtoehtoisesti aikuislukiossa voi suorittaa yksittäisiä oppiaineita aineopiskelijana (Lukiolaki 714/2018, 20 §). Aikuislukio soveltuu monenlaiseen elämäntilanteeseen ja elinikäisen oppimisen tarpeeseen tarjoten mahdollisuuden jatkaa tai aloittaa lukio-opintoja aikuisena (Opetushallitus, 2019, 14). Pääsääntöisesti aikuislukioon hyväksytyin henkilön tulee olla suorittanut perusopetuksen oppimäärä tai sitä vastaavan aikaisemman oppimäärän (Lukiolaki 714/2018, 21 §). Opiskelijat ovat täysi-ikäisiä, mutta koulutuksen järjestäjä voi hyväksyä myös alle 18-vuotiaan suorittamaan aikuisille tarkoitettua lukiokoulutuksen oppimäärää hakijan terveydentilaan tai henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvästä perustellusta syystä (Lukiolaki 714/2018, 22 §). Tähän on vaikuttanut myös oppivelvollisuuslaki (1214/2020).

Aikuislukion arvoperusta rakentuu demokratiaan ja sivistykseen (Opetushallitus, 2019, 14-15, 28-29). Sen tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, osallisuutta, toimijuutta ja hyvinvointia sekä vahvistaa laaja-alaista yleisivistystä. Jokaiselle aikuislukiolaiselle laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman. Aikuislukio tarjoaa yleiset ja monipuoliset jatko-opintovalmiudet yliopistoihin, ammattikorkeakouluihin ja lukion oppimäärään perustuvaan ammatilliseen koulutukseen.

Ennen tutkimukseni aloittamista hain tutkimuskontekstina olevan aikuislukion lukiokoulutuksen rehtorilta tutkimuslupaa, joka myönnettiin tammi-kuussa 2023. Tämän jälkeen lähdin hankkimaan osallistujia, mitä Eskola ja kollegat (2018, 30) kuvaavat työlääksi vaiheeksi. Lähestyinkin aikuislukiolaisia haastattelupyynnöllä (ks. liite 1), koska pystyin lähettämään sen sujuvasti aikuislukion viestipalvelun kautta. Haastattelupyynnössä oli linkit tutkimuksen tiedot-



teeseen ja tietosuojailmoitukseen, joissa informoin kattavasti tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteesta, tutkimuksen kulusta sekä tietosuojasta. Näitä en voinut liittää tutkimukseeni tutkimuskontekstin anonymiteetin säilymisen vuoksi. Haastattelupyynnössä oli niin ikään linkki Forms -ilmoittautumislomakkeeseen, jolla aikuislukiolainen ilmoitti yhteydenottoa varten sähköpostiosoitteensa. Lomake sisälsi myös ennakkotehtävän.

Rajasin osallistujat ennen haastattelupyynnön lähettämistä täysi-ikäisiin aikuislukiolaisiin, joilla oli tavoitteena saada lukion päättötodistus ja ylioppilastutkintotodistus vuoden 2023 aikana. Päädyin tähän rajaukseen, jotta aikuislukiolaiset pystyivät tarkastelemaan kokemuksiaan myös valmistumisvaiheen ja tulevaisuuden näkökulmista. Lisäksi täysi-ikäisten opiskelijoiden kohdalla en tarvinnut tutkimuslupaa heidän huoltajiltaan. Tässä tutkimuksessa päädyin myös siihen, etten lähettänyt haastattelupyyntöä omille ohjattavilleni, jottei kokemusten kertominen olisi rajoittunutta tutun ohjaajan vuoksi. Päädyin ratkaisuun niin ikään siksi, etten huomaamattaniakaan rakentaisi osallistujista aiempaa ymmärrystäni ja tietämystäni vastaavaa kuvaa (ks. Nikander, 2010, 433-434).

Neljä aikuislukiolaista ilmoittautui haastateltavaksi muutaman päivän sisällä haastattelupyynnön lähettamisestä. Päädyin lähettämään haastattelupyynnön seuraavalla viikolla uudelleen samaa tutkimuskontekstin viestipalvelua hyödyntäen. Myös tutkimuskontekstin muut verkko-ohjaajat muistuttivat omia ohjattaviaan mahdollisuudesta osallistua tutkimukseeni. Näiden myötä vielä kolme aikuislukiolaista ilmoittautui haastateltavaksi. Lisäksi sain yhden osallistujan koehaastattelun kautta. Kerron koehaastattelusta enemmän luvussa 5.3.

Osallistujien lukumääräksi muodostui kahdeksan aikuislukiolaista. Laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyyden yhteydessä puhutaan saturaatiosta (Eskola ym., 2018, 33). Aineiston ajatellaan olevan riittävä silloin, kun lisähaastattelujen ei nähdä tuovan enää uutta tietoa aiheesta. Tutkimuksessani huomaisinkin aikuislukiolaisten kerronnassa samankaltaisuutta haastattelujen edetessä. Saturaatiopisteen soveltaminen tuntui kuitenkin hieman haasteelliselta, sillä koin jokaisen aikuislukiolaisen tarinan sijoittuvan heidän yksilölliseen kokemus-

maailmaansa (ks. Riessman, 2008). Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2018, 97-98) toteavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä ei ole tärkeintä, vaan ymmärryksen lisääntyminen ilmiöstä.

Kaikki tämän tutkimuksen kahdeksan osallistujaa ovat nuoria aikuisia, iältään 19–25-vuotiaita, mihin ikäjakaumaan kyseisen aikuislukion opiskelijat painottuvat. Osallistujat olivat olleet aikuislukion opiskelijoina reilusta vuodesta noin kolmeen vuoteen. Kaikilla heillä oli taustalla yhden tai useamman kerran keskeytyneet lukio-opinnot. Muutamalla oli suora siirtymä päivälukion tai toisen aikuislukion keskeytyneistä opinnoista. Osalla lukio-opinnot olivat olleet pidempään tauolla. Tällöin he olivat kokeilleet ammatillisia opintoja, urheilleet tavoitteellisesti, tehneet töitä tai pohtineet elämänsä suuntaa.

### **5.3 Aineistonkeruu kerronnallisilla teemahaastatteluilla**

Narratiivisessa tutkimuksessa voi käyttää monenlaisia aineistoja, kuten omaelämäkerrallisia kirjoituksia ja haastattelun tuottamaa aineistoa (Hänninen, 2018, 192-195). Keskeistä on, että aineistosta pystyy nostamaan esille tarinallisen merkitysrakenteen. (ks. myös Polkinghorne, 1995.) Tutkimukseni aineisto koostuu litteroidusta haastatteluaineistosta, joka on kerätty kahdeksalla kerronnallisella teemahaastattelulla. Haastatteluja edelsi vapaaehtoinen kirjallinen ennakkotehtävä. Tämä käsiteltiin haastateltavien kanssa osana haastattelua, joten tekstimuodossa olevaa ennakkotehtävää ei enää analysoitu erikseen. Päädyin keräämään aineiston haastattelemalla, koska näin haastattelun luontevaksi tavaksi lähestyä ilmiötä tuntevia ihmisiä ja heidän kokemuksiaan (ks. Laine, 2018, 39; Puusa, 2020a, 106). Kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee tutkittavasta asiasta, onkin usein yksinkertaisinta ja tehokkainta kysyä sitä suoraan häneltä (Eskola ym., 2018, 27).

Avaan seuraavaksi tutkimukseni haastattelutyypin valintaa. Tähän vaikutti tutkimustehtäväni, tutkimuksessani punaisena lankana kulkeva teoreettinen kehys toimijuuden ulottuvuuksista sekä tavoitteeni saada narratiiviseen lähesty-

mistapaan sopivaa kerronnallista aineistoa. Kerronnallisessa aineistossa on Puusan ja kollegoiden (2020, 223-224) mukaan ajassa etenevä juoni sekä kertomuksen tunnuspiirteinä alku, keskikohta ja loppu (myös Lieblich ym., 1998). Kerronnallisen aineiston saaminen onnistuu varmimmin avoimella haastattelulla (Riessman, 2008). Tämänkaltaisessa strukturoimattomassa haastattelussa voi edetä ainoastaan yhtä kysymystä käyttäen ja keskustella tutkittavasta ilmiöstä niin, että haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia samoja aihepiirejä (Eskola ym., 2018, 29; Vilkkä, 2021, 126-127). Kerronnallisen aineiston voi kerätä myös teemahaastattelulla. Tällöin haastattelu on hyvä toteuttaa niin, että se etenee ajallisessa järjestyksessä. (Hänninen, 2018, 194.) Valitsinkin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, johon yhdistin ajalliset kerronnalliset elementit. Nimesin aineistonkeruumenetelmäni kerronnalliseksi teemahaastatteluksi.

Teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon (Puusa, 2020a, 112; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88). Teemahaastattelun metodisiin ominaisuuksiin kuuluu, että haastattelun lähtökohtana on etukäteen määritellyt aihepiirit tai teema-alueet sekä näiden alle laaditut tukisanat (Eskola ym., 2018, 29-30, 41). Koska teema-alueet ja tukisanat perustuvat tyypillisesti tutkimukseen valittuun teoriaan, näin teemahaastattelun mahdollistavan haastattelujen suuntaamisen tutkimukseni teoreettisen kehyksen mukaisesti. Sen sijaan avoimena haastatteluna aineisto olisi saattanut paisua tarpeettoman laajaksi tutkimustehtäväni ulkopuolelle.

Aineistonkeruumenetelmän valintaan vaikuttikin ennen kaikkea se, että katsoin tavoittavani kerronnallisten teemahaastattelujen kautta aikuislukiolaisien konstruoituja kokemuksia toimijuuden rakentumisesta minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista sekä saavani näin vastauksen asettamaani tutkimustehtävään ja siihen kuuluviin tutkimuskysymyksiin (ks. Puusa, 2020a, 104). Lisäksi kerronnallinen teemahaastattelu soveltui tutkimukseni konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen ajattelutapaan (ks. Heikkinen, 2018, 176-178).

Päädyin kerronnalliseen teemahaastatteluun myös siksi, että koin menetelmän sopivan joustavaksi. Koska teemahaastattelussa ei ole tarkkaa struktuuria, teema-alueiden käsittelyn laajuus ja järjestys saavat vaihdella haastateltavien

kesken. (Eskola ym., 2018, 29-30; Hirsjärvi & Hurme, 2010, 47-48; Puusa, 2020a, 113.) Ajattelin tämän mahdollistavan sen, että haastattelussa jää tilaa myös vapaamuotoiselle keskustelulle. Joustavuus näkyy lisäksi siinä, että haastattelun aikana haastatteliija voi syventää ja tarkentaa kysymyksiä (Puusa, 2020a, 107; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85-88). Vastaavasti mikäli haastateltava ei ymmärrä esitettyä teemaa tai kysymystä, pystyy myös hän pyytämään tarkennusta. Näin tämän parantavan tutkimukseni luotettavuutta, sillä vuorovaikutteisen tarkentamisen myötä tulkintavirheiden määrää todennäköisesti vähenee (ks. Vilka, 2021, 131).

Muodostin haastatteluja varten kerronnallisen teemahaastattelurungon (ks. liite 2), jonka laatimista ohjasi niin ikään tutkimustehtäväni, tutkimukseni teoreettinen kehys sekä kerronnalliset ja ajalliset elementit (ks. Eskola ym., 2018, 41; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Pohdin erilaisia haastattelurungon variaatioita, sillä kerronnallisuuden ja toimijuuden ulottuvuuksien yhdistäminen ei ollut täysin yksiselitteistä. Toisaalta haastattelurunko voi olla hyvin moninainen ja keskeisintä on sen hyöty työvälineenä (ks. Eskola ym., 2018, 42-44). Jotta sain haastattelurungosta kerronnallisesti ja ajallisesti etenevän, päädyin siihen, etten johtanut pääteemoja toimijuuden ulottuvuuksista. Sen sijaan näin parhaaksi laatia kronologiset pääteemat: verkko-ohjaus alussa, verkko-ohjaus aikana sekä valmistumisvaiheen verkko-ohjaus ja tulevaisuuteen suuntautuminen.

Laadin pääteemojen alle toimijuuden ulottuvuuksista käsitteellistettyjä tukisanoja (ks. Helenius ym., 2015, 200-202). Tarkoitukseni oli, että pystyn tukisanojen kautta hienovaraisesti ohjaamaan aikuislukiolaisten verkko-ohjauskokeuksiin liittyvää kerrontaa toimijuuden ulottuvuuksien suuntaan. Olin käyttänyt teoreettisten käsitteiden haltuunottoon runsaasti aikaa, joka edesauttoi teoreettisten kytkentöjen luomista haastattelurunkoon (ks. Eskola ym., 2018, 41). Etenin käsitteellistämisessä niin, että tunnistin ja kirjasin ylös toimijuuden ulottuvuuksien - minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden - keskeiset sisällöt ja muutin sisältöjä ymmärrettävämpään muotoon. Teoriassa korostui minäpystyvyyden osalta opiskelijan uskomukset omista kyvyistään selviytyä opinnoista ja toteuttaa opiskelua sekä uskomukset omista mahdollisuuksistaan

päästä toivottuun päämäärään. Lisäksi kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista nousivat minäpystyvyyssuskomusten kannalta keskeisiksi. Käsitteellistetyiksi tukisanoiksi muutin *kokemus itsestä opiskelijana ja oppijana, koetut onnistumiset ja epäonnistumiset sekä näkemys tulevaisuudesta*. Opiskelutaidoissa painottui omien vahvuuksien, heikkouksien, tavoitteiden ja tarpeiden tunnistaminen, havainnoiminen sekä säätely. Käsitteellistettyinä tukisanoina toimivat *koetut vahvuudet ja heikkoudet, tavoitteet, suunnitelmat, opintoja eteenpäin vievät tekijät, koetut tuen tarpeet sekä valinnat*. Osallisuudessa teoriassa korostui suhteisiin kuuluminen sekä erityisesti vertaisten ja opiskeluyhteisön tuki. Tästä tukisanoiksi muutin *ihmissuhteet ja suhteissa toimiminen, yhteisiin tapahtumiin osallistuminen, vertaisten rooli sekä kokemus itsestä osana muita opiskelijoita ja osana yhteiskuntaa*. Laittaessani käsitteellistettyjä tukisanoja kronologisten pääteemojen alle suhteutin ja muokasin niitä lisäksi ajallisesti sopiviksi. Esimerkiksi verkko-ohjaus alussa pääteeman alla tukisanoina haastattelurungossa toimivat: *aloittamisvaiheen kokemus itsestä opiskelijana ja oppijana, koetut vahvuudet ja heikkoudet, alkuun pääseminen, tavoitteet ja suunnitelmat* sekä *ihmissuhteet ja suhteissa toimiminen*.

Teoreettisessa kehyksessä korostui lisäksi, että koettu ja eletty elämä rakentaa tulevaa toimijuutta. Yleisesti nähdäänkin, että toimijuutta ei voi tarkastella ja kuvata irrallaan menneisyydestä (Hitlin & Elder, 2007). Laadin tämän vuoksi haastattelurungon alkuun myös taustakysymyksiä, jotta minulla oli tietoa siitä, millaisia kokemuksia vasten haastateltava puhuu tutkittavasta ilmiöstä (ks. Vilka, 2021, 131). Taustakysymyksinä olivat aikuislukiolaisen koulutuspolku ja hänen elämäntilanteensa aikuislukion hakuvaiheessa sekä hänen ikänsä.

Kaiken kaikkiaan haastattelurungosta muodostui melko avoin. Toisaalta sen olikin tarkoitus toimia ainoastaan tukenani haastatteluissa. En lähettänyt runkoa haastateltaville etukäteen enkä antanut sitä haastatteluissa, koska en halunnut rungon kahlitsevan haastateltavien kerrontaa. Vaikka osa tutkijoista suosittelee teemojen lähettämistä etukäteen, ei tämä myöskään Puusan (2020a, 107) mukaan ole aina olennaista, vaan voi pikemminkin rajata haastateltavien ajatuksia ja vaikuttaa näin epätoivotulla tavalla aineistoon. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85-86) mukaan haastateltavien tulee kuitenkin saada etukäteen keskeiset tiedot

tutkittavasta aiheesta. Olinkin informoinut haastateltavia tutkimukseni aiheesta, tarkoituksesta ja tavoitteesta kattavasti.

Annoin haastattelurungon esiluettavaksi ohjausalaan hyvin tuntevalle henkilölle (ks. Eskola ym., 2018, 45; Helenius ym., 2015, 201). Tämän kautta tukisanat muokkautuivat hieman. Lisäksi pidin yhden koehaastattelun kollegani ohjauksessa olevalle aikuislukiolaiselle (ks. Eskola ym., 2018, 47). Tämä osoittautui tärkeäksi käsitteellistämisen onnistumisen ja rungon ymmärrettävyyden kannalta. Koehaastattelu mahdollisti myös tallennuksen testaamisen ja auttoi hahmottamaan haastattelun kestoa. Otin koehaastateltavan luvalla hänen haastattelunsa mukaan tutkimusaineistoon, koska kävin siinä samat sisällöt läpi kuin muissakin haastatteluissa ja koehaastattelun aineisto oli rikasta.

Otin yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse ja sovimme haastattelulle ajankohdan (ks. Eskola ym., 2018, 33-34). Toteutin haastattelut kevään 2023 aikana yksilöhaastatteluina etänä verkossa Google Meet -palvelun kautta. Koska verkkoympäristö ja Google Meet -palvelu olivat haastateltaville entuudestaan tuttuja, katsoin verkon soveltuvan hyvin haastattelujen toteuttamiseen. Verkko ei tuotakaan haastetta, vaan loi pikemminkin tuttua tilaa haastateltavien kerronnalle. Päätöstä tuki myös se, että tutkimuskontekstin aikuislukiolaiset opiskelevat maantieteellisesti eri puolella Suomea tai ulkomailla omassa toimintaympäristössään. Lähihaastatteluja toteuttaminen olisi voinut olla välimatkojen vuoksi haasteellista tai jopa mahdotonta eikä haastateltavat myöskään välttämättä olisi halunneet, että haastattelu olisi toteutettu heidän kodissaan. Toisaalta muuta rauhallista ja anonymiteettiä takaavaa haastattelupaikkaa ei olisi ollut tutkijana vieraalta paikkakunnalta yksiselitteistä löytää (ks. Creswell, 2013).

Käytin ennen haastatteluja aikaa esittäytymiseen, vapaamuotoiseen keskusteluun ja haastattelun kulun läpikäymiseen (ks. Eskola ym., 2018, 36-37). Pyrin tämän kautta muodostamaan yhteistä vuorovaikutussuhdetta, jotta haastateltavalla oli luottamuksellinen tunne konstruoida kokemuksiaan ja rakentaa käsitteisiään haastattelun aikana (ks. Spector-Mersel, 2010, 211-214). Aloitin vasta tämän jälkeen tallennuksen. Olin sopinut haastattelujen tallentamisen etukäteen haastateltavien kanssa, mutta varmistin suostumuksen tähän vielä uudelleen.

Haastattelut tallentuivat Google Meet Oma Drive -tiedostoiksi, joihin vain minulla oli pääsy. Tallensin haastattelut haastateltavan toiveesta joko videokuvan kanssa tai pelkkänä äänitiedostona. Lisäksi tallensin haastattelut myös älypuhelimella varmistaakseni, että saan ne talteen mahdollisen Google Meet -palvelun kautta tapahtuvan tallennuksen epäonnistuessa. Ensisijaiset tallennukset onnistuivat suunnitellusti, eikä älypuhelimien tallennuksille tullut tarvetta. Tallennuksen aloitettuani varmistin myös, että haastateltava oli lukenut tutkimuksen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen sekä hyväksyy näiden sisällöt (ks. Kuula & Tiitinen, 2010, 450; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155-156; Vilkka, 2021, 133).

Aloitin haastattelut keskustelemalla ennakkotehtävästä *”Kertoisitko yhdestä tai useammasta Sinua tukeneesta verkko-ohjauskokemuksesta? Mikä teki kokemuksesta Sinulle merkittävään?”* Ennakkotehtävän tarkoituksena oli antaa aikuislukiolaisille mahdollisuus orientoitua haastattelun aihepiiriin. Kaikki haastateltavat vastasivat ennakkotehtävään koehaastateltavaa lukuun ottamatta. En nähnyt koehaastateltavan ennakkotehtävän puuttumista kuitenkaan merkittävänä erona muihin osallistujiin. Ennakkotehtävien pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta puoleen sivuun. Orientoituminen haastatteluun ennakkotehtävän avulla syvensi näkemykseni mukaan haastatteluja ja tätä kautta tutkimusaineistoa.

Tämän jälkeen haastattelut kulkivat eteenpäin kerronnallisen teemahaastattelurungon suuntaamana ja eteneminen noudatti pitkälti runkoon laatimaani kronologista järjestystä. Sen sijaan haastateltavat kertoivat teema-alueisiin kytkeytyvistä toimijuuskokemuksistaan eri laajuuksilla. Teemojen käsittelyn laajuus ja järjestys saavatkin olla teemahaastattelussa haastateltavien kesken erilaisia, mutta kaikki teemat tulee kuitenkin käydä jokaisen kanssa läpi (Eskola ym., 2018, 29-30; Hirsjärvi & Hurme, 2010, 47-48; Puusa, 2020a, 113). Esitin tarvittaessa lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä tai palasin haastattelun edetessä sellaisiin kohtiin, joiden käsittely jäi vähäiseksi. Haastattelun aikana tekemäni muistiinpanot (ks. Eskola ym., 2018, 43) auttoivat varmistamaan, että kaikki teema-alueet tuli käsitellyiksi jokaisen kanssa. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 75 minuuttia.

Patton (2015, 428) kirjoittaa, että haastattelijalta vaaditaan selkeää ulosantia ja kuuntelutaitoa, joihin niin ikään panostin haastatteluissa. Haastattelijan tulee

myös Kuulan ja Tiitisen (2010, 448-449) mukaan nähdä vaivaa vuorovaikutuksen sujuvuuteen, ystävällisyyteen ja vaistonvaraisuuteen. Olinkin valppaana huomiomaan, mikäli haastateltava koki esimerkiksi jonkin asian kiusalliseksi ja pyrin vaalimaan rauhallista sekä arvostavaa puhetapaa. Haastatteluissa, jotka toteutettiin haastateltavan toiveesta ilman videokuvaa, kiinnostusta ja myötätuntoa ei ollut luonnollisesti mahdollista osoittaa eleiden ja ilmeiden kautta. En kokenut tätä ongelmaksi, vaan pyrin panostamaan tällöin enemmän äänenpainoihini ja haastateltavaa kannatteleviin sanoihin. Kaikki haastattelut etenivätkin sujuvassa vuorovaikutuksessa. Olin valmistautunut myös mahdollisiin ennakoimattomiin tilanteisiin (ks. Patton, 2015, 428). Nämä olivat kuitenkin tutkimuksessani pieniä eikä niillä ollut vaikutusta haastatteluihin. Tällaisena oli esimerkiksi yhden haastateltavan toive pienelle tauolle.

Haastattelujen toteuttaminen tuntui luontevalta, koska olen tehnyt tutkimushaastatteluja myös aiemmissa opinnoissani. Toisaalta koen myös kasvaneeni jokaisen haastattelun myötä haastattelijana. Lisäksi tutkimuskontekstin tunteminen edesauttoi siinä, että kykenin keskustelemaan haastateltavien kanssa ilmiöstä jouhevasti ja syvällisesti. Koska tarkoituksena oli saada esille haastateltavan aitoja kokemuksia, pyrin suhtautumaan kaikkiin mielipiteisiin ja kokemuksiin puolueettomasti (ks. Patton, 2015, 457) ja jättämään esiyymmärrykseni oikeasuhtaisesti taka-alalle (ks. Aaltio & Puusa, 2020, 181-182; Puusa & Juuti, 2020, 36-37). Havainnoinkin kriittisesti, että haastateltava esittää asioita varmasti omalta näkökannaltaan enkä aseta haastattelun etenemiselle tulkinnallisia ennakkoehtoja, joita hän tunnollisesti seuraa (ks. Pöysä, 2010, 156-157).

Haastattelujen lopuksi kysyin, mikäli haastateltava haluaa kertoa vielä jotain. Kaikki haastateltavat halusivatkin lisätä vielä muutamia asioita ja osa kertoi myös haastattelukokemuksestaan. Haastateltavien halu kertoa avoimesti ja monipuolisesti kokemuksistaan vaikuttikin keskeisenä tekijänä siihen, että haastattelut onnistuivat hyvin. Haastattelujen onnistumiseen vaikutti myös teemahaastattelun ja kerronnallisuuden yhdistäminen. Aineistosta muodostui laadultaan rikas ja runsas, joka oli riittävä ja soveltuva vastaamaan tutkimustehtävääni sekä siihen kuuluviin tutkimuskysymyksiin (ks. Lieblich ym., 1998, 173).



## 5.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin avoimella tutustumisella tallennettuun haastatteluaineistoon (ks. Hänninen, 2018, 196). Kuuntelin tallenteet kokonaisuudessaan jokaisen haastattelun pitämisen jälkeen. Toteutin tallenteiden litteroinnit tekstimuotoon muutaman päivän kuluessa haastattelupäivästä (ks. Eskola ym., 2018, 49). Ennen litterointia kävin pohdintaa sen tarkkuustasosta (ks. Nikander, 2010, 432-435; Ruusuvuori, 2010, 424-428). Tiedostin, että haastattelujen vuorovaikutukseen kuuluu muutakin kuin sanallista vuorovaikutusta, kuten nyökkäyksiä ja taukoja. Pohdinkin, ajaudunko pelkistämään aineistoa liikaa, jos jätän nämä litteroinnin ulkopuolelle. Kiinnostukseni kohdentui kuitenkin haastatteluissa esiintulleisiin asiasisältöihin, joiden litteroimisen haastateltavien ja minun puheenvuoroistani katsoin riittäväksi (ks. Eskola ym., 2018, 49; Ruusuvuori, 2010, 426). Asiasisällöt päädyin joka tapauksessa litteroimaan sanatarkasti pois lukien henkilöihin, oppilaitoksiin tai paikkakuntiin liittyviä tunnistettavia sanoja. Esimerkiksi, jos haastateltava puhui ohjaajastaan nimeltä, muutin tämän tilalle pelkääjän sanan ohjaaja. (ks. Kuula & Tiitinen, 2010, 452-453.)

Lisäksi muutama haastateltava puhui vahvalla murteella. Kävin pohdintaa, muutanko kaikki murre sanat kirjakielelle haastateltavien anonymiteetin suojelemisen vuoksi. Tämä olisi kuitenkin tarkoittanut joidenkin haastateltavien kohdalla lähes joka lauseen muuttamista. Tiedostin, että aineiston muokkaaminen on jo tulkinnallista työtä (ks. Ruusuvuori, 2010, 427-428), enkä halunnut lähteä muuttamaan näin voimakkaasti haastattelujen vuorovaikutusta. Päädyinkin siihen, että muutin murre sanat ainoastaan niistä haastateltavien alkuperäisistä ilmauksista, jotka nostin tutkimusraporttiin sitaateiksi. Esimerkiksi muutin niistä sanat mä, mie ja mää sanaksi minä.

Koen haastateltavien anonymiteetistä huolehtimisen ensiarvoisen tärkeäksi (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155-156). Annoin haastateltaville tunnuskoodeit H1-H8. Analysoimalla haastattelut koodattuina, sain häivytettyä yksilöön liittyviä suoria tunnistetietoja, kuten haastateltavan nimen ja sähköpostiosoitteen (ks. Kuula & Tiitinen, 2010, 452). Tunnukskoodeissa H tarkoittaa haastateltavaa. Sen

perässä oleva juokseva numeroa erottaa haastateltavat toisistaan. Annoin numerot satunnaisessa järjestyksessä, jottei ensimmäisenä toteutettu koehaastattelu erottuisi. Olen myös huolehtinut tutkimusaineiston eettisesti kestävästä säilytyksestä, josta kerron tarkemmin luvussa 5.5.

Muodostaessani kuvaa analysoitavasta tutkimusaineistosta pyrin noudattamaan tutkija Frankin (1995) neuvoa ajattelusta ”tarinoiden kanssa” ikään kuin dialogikumppaneina. Aluksi luin litteraatit huolellisesti läpi muutamaan kertaan. Litteraatteja tuli yhteensä 126 sivua. Koska luettavaa materiaalia oli runsaasti, otti tämä oman aikansa. Kun olin saanut selkeän kokonaiskuvan tutkimusaineistosta, lähdin toteuttamaan analyysiä. Narratiivisessa tutkimuksessa voi edetä Polkinghornen (1995, 6-8) mukaan joko narratiivien analyysiä tai narratiivista analyysiä hyödyntäen. Narratiivien analyysissä on ominaista aineiston luokittelu, kategorisointi ja lainalaisuuksien etsintä. Narratiivisessa analyysissä laaditaan uusia kertomuksia aineiston kertomusten perusteella.

Narratiivien ja narratiivisen analyysin jaottelu perustuu Brunerin (1986) esittämään kahteen erilaiseen tietämisen tapaan, joiden mukaan yksilön käsitys todellisuudesta rakentuu. Bruner (1986) kuvaa tietämistä joko paradigmaattisena tai narratiivisena. Paradigmaattista tietämistä sovelletaan narratiivien analyysissä. Tällöin on kyse logiikasta, täsmällisyydestä ja luokittelemisesta. Narratiivista tietämistä sovelletaan puolestaan narratiivisessa analyysissä. Tällöin on puolestaan kyse ajallisesti ja juonellisesti etenevistä kertomuksista. Molemmat tiedon muodostamistavat voivat tuottaa hyödyllistä ja pätevää tietoa, mutta ne ovat kuitenkin laadultaan erilaisia.

Hyödynsin sekä narratiivien että narratiivista analyysiä, koska näin tämän palvelevan parhaiten asettamaani tutkimustehtävää ja siihen kuuluvia tutkimuskysymyksiä. Narratiivien analyysissä luokittelin aineistoni tutkimukseni teoreettisen kehyksen ohjaamana saaden näin myös kattavasti verkko-ohjauskokemuksia esille. Narratiivisessa analyysissä tein synteesiä ja kiteytin aineiston kolmeksi uudeksi kertomukseksi, jotka nimesin toimijuuskertomuksiksi. Havainnollistan analyysin etenemisen taulukossa yksi.

## Taulukko 1

### *Analyysin eteneminen*

VAIHE	MENETELMÄ	TULOKSET
<b>Aineistoon tutustuminen</b>	Haastattelutallenteiden kuunteleminen, litterointi ja litteraattien lukeminen	
<b>Narratiivien analyysi</b>	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	Toimijuuden rakentumisessa korostuvat tekijät (luku 6)
<b>Narratiivinen analyysi</b>	Narratiivinen analyysikehikko Minitarinat, aikajanat Toimijuuskertomusten muodostaminen ja juonentaminen	Toimijuuskertomukset (luku 7)

#### 5.4.1 Narratiivien analyysi

Vastasin narratiivien analyysin kautta ensimmäiseen alakysymykseen eli tarkastelin aikuislukiolaisten minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden rakentumisessa korostuvia tekijöitä. Narratiivien analyysi toteutetaan tyypillisesti luokittelemalla tai kategorisoimalla tutkimusaineistoa (Polkinghorne, 1995, 6-8). Toteutin narratiivien analyysin sisällönanalyysillä, sillä katsoin sisällönanalyysin toimivaksi menetelmäksi aineiston luokitteluun. Valintaa puolsi niin ikään se, että analysoitavana oli runsas määrä litteroitua tekstiä ja sisällönanalyysi mahdollisti sen tiivistämisen. (ks. Puusa, 2020b, 148-149.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117, 122) kirjoittavat, että sisällönanalyysi soveltuu hyvin tekstimuotoon saatetun haastatteluaineiston luokitteluun silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä halutaan muodostaa tiivistetty ja selkeä kuvaus kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Koin niin ikään tärkeäksi, että sisällönanalyysi mahdollisti aineiston järjestelyn jälkeen avartavien johtopäätösten tekemisen. Analyysi kuitenkin toisinaan jätetään tässä vaiheessa keskeneräiseksi, mistä sisällönanalyysiä on osittain kritisoiutkin.

Sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi monenlaisissa laadullisissa tutkimuksissa ja on käytetyimpiä menetelmiä laadullisen aineiston tarkasteluissa

(Puusa, 2020b, 148). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 107-108, 145) ovat kuvanneet sisällönanalyysiä laadullisen aineiston perusanalyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysin voi toteuttaa teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Toisaalta puhdas aineistolähtöisyys on Ruusuvuoren ja kollegoiden (2010, 19-20) mukaan käytännössä haastavaa, sillä tutkijan teoreettiset pohdinnat, valinnat ja tulkinnat heijastuvat vääjäämättä tutkimusaineiston keräämiseen, jäsentelyyn ja järjestelyyn (ks. myös Wolcott, 1994). Käytin tutkimuksessani teoriaohjaavaa eli abduktiivista sisällönanalyysiä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109-110). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjautu kuitenkaan suoraan teoriaan. Analyysin tarkoituksena ei ole aiemman teorian testaaminen, vaan ymmärryksen laajentuminen. Päädyin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin erityisesti siksi, että minulla oli selkeä teoreettinen kehys, jonka kautta tarkastelin toimijuutta. Näin ollen pystyin hyödyntämään luokittelussa tutkimukseni teoreettisen kehyksen kolmea toimijuuden ulottuvuutta: minäpystyvyyttä, opiskelutaitoja ja osallisuutta. Katsoin kuitenkin parhaaksi, että teoreettinen kehys ohjaa analyysiä niin, että se jättää myös tilaa aineistolähtöisille uusille näkökulmille.

Eteninkin teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aluksi samankaltaisesti kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122-124), jotta sain aikuislukiolaisten kokemuksia kattavasti esille ilman ennalta valitsemani teoreettisen kehyksen kytkentöjä (ks. Laine, 2018, 29-32; Puusa, 2020b, 151-152). Tutkijana tulee määrittää analyysiyksikkö, jonka mukaan aineistosta poimitaan alkuperäisiä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Valitsin analyysiyksiköksi lauseen tai useamman lauseen ajatuskokonaisuuden. Alkuperäisten ilmaisujen poimintaa ohjasi asettamani tutkimustehtävä eli luin aineistoa aikuislukiolaisten toimijuudesta ohjaukseen ja tukeen liittyvän kerronnan kautta.

Seuraavaksi siirryin aineiston redusointiin eli pelkistämiseen ja erotin poimimani alkuperäiset ilmaisut muusta tekstistä käyttämällä yliviiwaustyökälua (ks. Miles & Huberman, 1994, 10). Kirjoitin ilmaisut tiivistettyyn muotoon litte-raattien marginaaleihin. Samalla merkitsin niihin värikoodit sen mukaan, viitta-

siko haastateltava opintojen alun, aikaisten vai valmistumisvaiheen verkko-ohjauskokemuksiin. Tämän jälkeen ryhmittelin aineistoa etsien pelkistettyjen ilmaisujen samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Muodostin ryhmittelyn tueksi eri tiedostoja, joihin jaottelin ilmaiset tunnistetuani niiden yhtenäisiä merkityksiä. Tässä vaiheessa olisin voinut myös hyödyntää määrällisen analyysin kvantifiointia ja laskea samankaltaisten ilmaisujen esiintyvyyttä (ks. Patton, 2015). Tätä en kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi. Etenin sen sijaan niin, että muodostin ryhmittelyn kautta alaluokat ja nimesin ne sisältöä kuvaavalla käsitteellä (ks. Miles & Huberman, 1994, 248-250).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija saa päättää, milloin hän katsoo parhaaksi ottaa teorian ohjaamaan analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 113). Mitä aikaisemmin siirrytään teorian ohjaamaksi, sitä enemmän analyysi lähenee teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Toisaalta teorian voi ottaa ohjaamaan päättelyä vasta analyysin loppuvaiheessa, jolloin analyysi muistuttaa enemmän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Päädyin tutkimuksessani siihen, että ryhdyin alaluokkien muodostamisen jälkeen luomaan yhteyksiä ja tarkastelunäkökulmia aineiston ja teoreettisen kehityksen eli toimijuuden ulottuvuuksien välille (ks. Jackson & Mazzei, 2012). Alaluokat kertoivat melko selkeästi toimijuuden ulottuvuuksien sisällöistä. Sainkin alaluokkia yhdistelemällä muodostettua yhdistävät yläluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133). Pieneltä osin alaluokat kuitenkin sopivat useaan yläluokkaan. Tutkittavan ilmiön luonteen vuoksi pidin tätä luonnollisena ja päädyin liittämään nämä useaan yläluokkaan.

Tämän jälkeen siirryin kokonaan teoreettisen kehitykseni ohjaamaksi (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133). Tällöin aineisto ohjataan tiedossa oleviin ennalta valittuihin teoreettisiin käsitteisiin eli tutkimuksessani ohjasin yläluokat minäpystyvyyteen, opiskelutaitoihin ja osallisuuteen. Muodostin teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenemisestä kolme taulukkoa minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden mukaan. Laitoin näistä esimerkiksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin minäpystyvyyden ulottuvuuden mukaan (ks. taulukko 2).

## Taulukko 2

*Teoriaohjaava sisällönanalyysi minäpystyvyyks ulottuvuuden mukaan*

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	TOIMIJUUDEN ULOTTUVUUS
<p>Myönteinen suhtautuminen itseän hyvän kohtaamisen kautta</p> <p>Taustan hyväksyminen aiempia opintoja käsittelemällä</p> <p>Omaan selviytymiseen uskomisen ohjauksen tuella</p> <p>Uskomusten käsittely ohjauksessa pystyvyyden rakentajana</p> <p>Rohkaistuminen jatko-opintoihin hakemiseen ohjaajan tukemana</p> <p>Voimaantumisen reflektoinnin kautta</p> <p>Haasteiden yli pääseminen ohjaajan tuella</p> <p>Pettymysten käsittelyn kautta opintoihin uudelleen kiinnittyminen</p> <p>Myönteinen palaute opintoja eteenpäin viejänä</p> <p>Onnistumisten kokeminen tavoitteita pilkkomalla</p> <p>Ohjaajan kannustus ja kiinnostus kasvattavina tekijöinä</p> <p>Tulevaisuususkon vahvistuminen ohjauksessa</p> <p>Toiveikkuuden kokeminen ohjauksen tukemana</p>	<p>Itsemyötätunto</p> <p>Usko selviytymisestä</p> <p>Rohkaistuminen</p> <p>Epäonnistumisten sietäminen</p> <p>Onnistumiset</p> <p>Toiveikkuus</p>	<p><b>Pystyvyyks- uskomusten vahvistuminen</b></p> <p><b>Sinnikkyuden kasvu</b></p>	<p><b>MINÄPYSTYVYYS</b></p>

#### 5.4.2 Narratiivinen analyysi

Vastasin narratiivisen analyysin kautta toiseen alakysymykseen eli tarkastelin, miten aikuislukiolaiset konstruoivat toimijuutensa rakentumista aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista sekä millaisina kertomuksina heidän toimijuutensa rakentuminen näyttää. Narratiivisen tietämisen kautta saadun tiedon voikin katsoa olevan luonteeltaan konstruktivistista (Bruner, 1986).

Keskiössä oli muodostaa aineistosta kokonaisuuksia ja tuottaa uusia ajassa eteneviä kertomuksia (ks. Heikkinen, 2018, 181-182), joita kutsun tutkimukseni toimijuuskertomuksiksi. Narratiivien analyysin aineiston luenta ja aineiston luokittelu antoivat pohjan narratiiviselle analyysille. Luin uudelleen litteraatteja etsien aikuislukiolaisten ohjauskokemusten sisältä kertomuksia toimijuudesta tutkimukseni teoreettisen kehyksen ohjaamana. Laadin seuraavaksi narratiivisen analyysikehikon (ks. taulukko 3), koska halusin saada selkeän jäsennyksen aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisen tarkasteluun. Mallin analyysikehikolle sain soveltamalla Labovin ja Waletzky (1967 / 1997) kertomuksen rakennemallia. Tämän mallin keskeisinä rakenneosina voi nähdä kertomuksen summaavan abstraktin, orientaation, tapahtumakulkuun vaikuttavat toiminnat, lopputilanteen sekä johtopäätökset. Yksinkertaistin kuitenkin mallia omaan analyysiini sopivammaksi. Yhdistin analyysikehikkoon tutkimukseni teoreettisen kehyksen toimijuuden ulottuvuudet - minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus - sillä tavoitteenani oli rakentaa toimijuuskertomukset näiden ohjaamana. Lisäksi hyödynsin Polkinghornen (1995) juonentamisen periaatteita.

Tein jokaisen osallistujan tarinasta kronologisesti etenevän juonellisen minitarinan narratiivisen analyysikehikon rakennetta käyttämällä. Kerronnalliset teemahaastattelut olivat tuottaneet valmiiksi kronologisesti etenevää aineistoa, mikä helpotti minitarinoiden kirjoittamista. Minitarinoita laatiessani kiinnitin huomiota toimijuuden rakentumisessa tapahtuneisiin huippuihin ja pohjiin, jotka kuvitin vuoriksi ja laaksoiksi minitarinoiden loppuun aikajalalle. Minitarinoiden ja aikajanojen tarkoituksena oli luoda kuva jokaisesta aikuislukiolaisesta yksilönä, jonka kautta pystyin etenemään kokonaisuuksien muodostamiseen.

Aluksi tarkastelin minitarinoissa ja aikajanoissa esiintyviä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä (ks. Riessman, 2008). Näissä jokaisessa toimijuus rakentui pääosin kasvutarinana kaikkien toimijuuden ulottuvuuksien osalta ja lopputilanteissa näkyi myönteinen muutos. Minitarinoita yhdistäessäni liikuin Polkinghornen (1995, 6-8, 15-16) mukaisesti yksittäisistä tarinoista kohti synteisiä. Aineistosta nousi kolme toimijuuskertomusta, jotka koostin narratiiviseen analyysikehiköön. Nimesin toimijuuskertomukset aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista keskeisimmin kuvaavalla tavalla: aktivoituneiden toimijuuskertomus (n=3), rohkaistuneiden toimijuuskertomus (n=3) ja kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomus (n=2). Kirjoitin toimijuuskertomukset ajallisesti etenevinä tapahtumakulkuina, jotka muodostuivat juonellisesti aikuislukion alusta, sen aikaisista vaiheista sekä valmistumisvaiheesta ja tulevaisuuden näkymistä (ks. Puusa ym., 2020, 223-224).

### Taulukko 3

#### *Narratiivinen analyysikehikko*

	<b>Aktivoituneiden toimijuuskertomus</b>	<b>Rohkaistuneiden toimijuuskertomus</b>	<b>Kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomus</b>
n=8	n=3	n=3	n=2
<b>Tarinan alku</b>			
<b>Minäpystyvyys</b>	Pettymysten sävyttämää	Epävarmuuden sävyttämää	Perfektionismin sävyttämää
<b>Opiskelutaidot</b>	Vahvistusta tarvitsevaa	Neutraalia/ vahvistusta tarvitsevaa	Vahvaa
<b>Osallisuus</b>	Vahvistusta tarvitsevaa	Neutraalia	Vahvaa
<b>Toimijuuden rakentuminen</b>	Alun haasteiden jälkeen pääosin progressiivinen	Pääosin progressiivinen, hieman laskuja	Pääosin progressiivinen
<b>Tarinan loppu</b>			
<b>Minäpystyvyys</b>	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu
<b>Opiskelutaidot</b>	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu
<b>Osallisuus</b>	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu	Myönteinen kasvu



## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistusten mukaiset hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet sekä hyvät tieteelliset menettelytavat toimivat perustana tutkimukseni ideoimisesta aina sen raportoimiseen ja tiedottamiseen asti (ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018, 147-157). Pysin suunnitelmallisella, avoimella ja kunnioittavalla työskentelyotteella eettisesti kestäviin tutkimustapoihin kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Ennen tutkimuksen toteuttamista laadin aineistonhallintasuunnitelman sekä perehdyin hyvään tieteelliseen käytäntöön aineiston keräämisen, käsittelyn ja säilyttämisen osalta. Annoin lisäksi tutkimukseni luettavaksi tutkimuskontekstin lukiokoulutuksen rehtorille ja ohjaustyöstä vastaaville tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuksen valmistuttua. Pysin näin varmistamaan, ettei tutkimukseen sisälly kontekstin kannalta eettisiä kysymyksiä.

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessani korostui erityisesti luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Hain tutkimuskontekstista tutkimusluvan ennen tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksen osallistujat päädyin rajaamaan täysi-ikäisiin aikuislukiolaisiin, koska tällöin en tarvinnut erillisiä tutkimuslupia osallistujien huoltajilta. Vaikka tässä tutkimuksessa ei mainita aikuislukiota nimeltä, voi tutkimus olla mahdollista yhdistää tutkimuskontekstiin tutkimuksen taustatietojen perusteella. Varmistinkin haastattelujen alussa, että haastateltavat ovat lukeneet huolellisesti tutkimuksen tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen ja antavat suostumuksensa henkilötietojensa käsittelyyn näiden mukaisesti. Varmistin myös haastateltavien suostumuksen osallistumiseen ja muistutin haastattelun vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että sen saa keskeyttää milloin vain. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 155-156) korostavatkin, että haastateltavilla on oikeus tietää tutkimuksen tarkoitus, miten heitä koskevia tietoja käsitellään ja käytetään sekä miten heidän henkilöllisyytensä salataan (ks. myös Kuula & Tiitinen, 2010, 450-453).

Haastattelujen alussa informoin haastateltavia tutkimuksen kulusta. Toisaalta tiedostin, ettei sen kulkua pysty etukäteen täysin ennakoimaan (ks. Hän-

ninen, 2018, 204), jolloin haastattelijan kuuntelutaito sekä joustavuus ennakoimattomiin tilanteisiin korostuu (Patton, 2015, 428). Narratiivisen tutkimuksen eettiseksi haasteeksi saattaakin nousta se, että haastateltava kokee oman tarinan kertomisen niin palkitsevana, että sen kertominen vie mennessään. Tällöin hän voi avautua asioista, joista ei ole aiemmin kertonut kenellekään. (Hänninen, 2018, 204.) Kehotinkin olemaan myöhemmin minuun yhteydessä, mikäli haastateltava halusi jotain jätettävän pois tai toisaalta, mikäli hän halusi lisätä jotain.

Noudatin huolellisuuteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja salassapitovelvollisuuteen liittyviä velvoitteita (ks. Vilka, 2021, 42, 47-48). Tallensin haastattelut Google Meet Oma Drive -tiedostoiksi sekä myös varmuuden vuoksi älypuhelimella. Näihin tallenteisiin vain minulla oli pääsy. Litteroin tallenteet muutamana päivänä kuluessa haastattelujen pitämisestä, jonka jälkeen poistin kaikki tallenteet peruuttamattomasti. Säilytän litteraatteja tietokoneella kansiossa, jonne niin ikään vain minulla on pääsy. Olen huolehtinut siitä, ettei tallenteet ole joutuneet missään vaiheessa muiden kuultaviksi tai litteraatit muiden luettaviksi. Koska eettisesti hyvä tieteellinen tutkimus ei aiheuta harmia tai haittaa myöhemminkään (Patton, 2015, 496-498), hävitän litteraatit sovitusti puolen vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta ja huolehdin tietoturvasta koko aineiston elinkaaren ajan (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

Tutkimuksen raportoinnissa tulee käydä pohdintaa yksilöiden tunnistettavuudesta silloinkin, kun kaikki yksilöön liittyvät mahdolliset tunnistetiedot on poistettu tai muutettu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155-156). Analysoin haastattelut koodattuina, jolloin sain häivytettyä yksilöön liittyviä suoria tunnistetietoja (ks. Kuula & Tiitinen, 2010, 452). Pysin lisäämään haastateltavien anonyymiteettiä myös muuttamalla keskeiset murre sanat kirjakielelle niistä haastateltavien alkuperäisistä ilmauksista, jotka nostin tutkimusraporttiin sitaateiksi. Lisäksi anonyymiteettiä paransi se, että yhdistin alkuperäisten tarinoiden aineksia (ks. Hänninen, 2018, 204). Toisaalta menettely voi jättää haasteita tulkintojen läpinäkyvyydelle.

Keskeisiä eettisiä kysymyksiä laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan positio, esiymmärrys ja suhde tutkittaviin (ks. Aaltio & Puusa, 2020, 181-182; Puusa

& Juuti, 2020, 36-37). Koinkin tärkeäksi reflektoida niiden vaikutuksia tutkimukseeni. Tiedostin, että tutkijan silmälasini ilmiön tarkastelua kohtaan ovat värittyneet ohjaus- ja kasvatustieteen ohella myös sosiaalipedagogisilla näkemyksillä esiymmärrykseen vaikuttaessa kaikki tutkijan koulutus- ja työkokemustaustat. Lisäksi esiymmärrykseni toimijuudesta käsitteenä oli monipuolinen, sillä se oli ollut kiinnostuksen kohteenani jo aikuiskasvatustieteen proseminarityöissäni. Tunsin myös tutkittavan ilmiön ja tutkimuskontekstin hyvin, koska olin toiminut kontekstina olevassa aikuislukiossa ohjaustehtävissä ja omasin ohjauksien kautta ymmärrystä aikuislukiolaisten toimijuus- ja verkko-ohjauskokemuksista. Toisaalta juuri tämän vuoksi, koin tärkeäksi käydä kriittistä pohdintaa ennakkoon muodostamistani käsityksistä. Näin toimimalla pystyin jättämään ne oikeasuhteisesti taka-alalle. Olen avannut esiymmärrystäni ilmiöstä luvussa 3.3. Lisäksi päädyin tutkimuksessani rajaamaan omat ohjattavani haastattelupyynnön ulkopuolelle, jotta huomaamattaniakaan rakentaisi osallistujista aiempaa ymmärrystäni ja tietämystäni vastaavaa kuvaa (ks. Nikander, 2010, 433-434).

Tulee kuitenkin huomioida, että esiymmärrys ja tutkijan persoonalliset tekijät muodostavat väistämättä pohjan tulosten tulkinnalle (Aaltio & Puusa, 2020, 181-182; Spector-Mersel, 2010, 216-217). Tiedostinkin, että toinen tutkija olisi voinut toteuttaa analyysin eri tavalla ja päätyä erilaisiin tulkintoihin. Tiedostin myös sen, etten voi olla varma vastaako tulkintani täysin sitä, mitä haastateltava on tarkoittanut. Joskus tutkijan tekemät tulkinnat saattavatkin tuntua haastateltavan mielestä loukkaavilta, jolloin ei voi katsoa, että tutkimuseettinen tavoite tutkimuksen ei-vahingoittavuudesta toteutuu täysin (Hänninen, 2018, 204-205). Tämän vuoksi palasin aineistoon lukuisia kertoja antaen mahdollisuuden uusille ymmärryksille (ks. Lieblich ym., 1998, 10) ja kävin pohdintaa tulkintojen sensitivisyydestä. Lisäksi tulkintojen tukena toimi haastattelujen aikana tekemäni muistiinpanot (ks. Eskola ym., 2018, 43). Jotta lukija voi pohtia tulkintojen vastaavuutta aineistoon, olen avannut analyysin etenemistä seikkaperäisesti sekä laittanut tulosten yhteyteen haastateltavien alkuperäisistä ilmauksista sitaatteja.

## 6 TOIMIJUUDEN RAKENTUMISESSA KOROSTUVAT TEKIJÄT

Tässä luvussa vastaan tutkimukseni ensimmäiseen alakysymykseen *”Millaiset tekijät korostuvat aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisessa minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?”* Esitän tulokset minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden mukaan erikseen (ks. luvut 6.1-6.3).

### 6.1 Minäpystyvyys

Analyysin perusteella aikuislukiolaisten minäpystyvyyden rakentumisessa korostuu keskeisimmin pystyvyysuskomusten vahvistuminen ja sinnikkyiden kasvu.

#### 6.1.1 Pystyvyysuskomusten vahvistuminen

Aikuislukiolaisilla oli erilaisia elämäntilanteita ennen aikuislukiossa aloittamista, kuten haastetta elämänkenttien ja opintojen yhteensovittamisessa, terveydellisiä tekijöitä ja koulukiusaamiskokemuksia. Myös usko omaan pystyvyyteen opiskelijana oli ollut koetuksella. Nämä olivat osaltaan vaikuttaneet siihen, että aiemmat lukio-opinnot oli keskeytyneet. Opiskelijat olivat kokeneet, etteivät he voi palata lähiopintoihin, mutta heillä oli kuitenkin palo suorittaa lukio loppuun. Verkossa suoritettavat opinnot olivatkin antaneet mahdollisuuden asemoida itsensä uudelleen lukio-opiskelijaksi.

Lukiolle ei vaan jäänyt aikaa treeneiltä ja kisoilta. En olisi ehtinyt tehdä niitä kaikkia kursseja edes neljässä vuodessa. Niin ei ne opinnot edennyt ja koko ajan oli fiilis, että kannattaako kuitenkaan. [--] Kuitenkin mietin, että lukio olisi hyvä olla tehtynä. Sitten ruvettiin jossain kohtaa miettimään jotain just lukiota niin kuin aikuisille. (H6)

Olin lopettanut lukion jo parikin kertaa. Se oli siinä vaiheessa taustani silloin täällä aloittaessani. [--] Olin töissä välissä ja silleen vähän haaveilin lukion käymisestä tai jatkamisesta. (H1)

Se siirtymä lukioon yläkoulusta oli jotenkin aika vaikea ja siinä oli kaikkea henkilökohtaista ja tämmöstä muutosta elämässä ja se oli semmonen, mikä selvästi vaikutti siihen, miten nämä minun lukio-opinnot tulee siitä jatkumaan. Sain tehtyä sen ykkösvuoden lukio-opinnot loppuun. Et sekään ei ollut mitenkään itsestään selvyys et sain ne kasaan. Sitten korona sysäs tän kaiken liikkeelle. Koin, että nautin siitä etäopintojen tekemisestä silloin kun kaikki meni etäopiskeluksi ja toki oli myös terveydellisiä juttuja, minkä takia sitten tämä tuntui paremmalta vaihtoehdolta ja näin. (H3)

Oli ollut sellasta kiusaamista tai sellasta niin kuin myös. Ja sitten tuli niitä poissaoloja ja jäin jälkeen niistä. Tai en enää mennyt, jotenkin en edes sitten enää halunnut mennä. (H4)

Opiskelu oli siellä päivälukiassa haastavaa. Minulla oli ehkä silloin semmonen haastava elämäntilanne. Niin kuin vaikea masennus ja muuta ja ehkä se läsnäolo siellä oli hankalaa. [-] Et tosi paljon semmosta väsymystä ja pommiin nukkumista. (H5)

Aikuislukiolaiset olivat tavanneet alkuohjauksessa oman ohjaajansa videovälitteisesti. Aikuislukion alussa olikin koettu tärkeäksi päästä reflektoimaan aiemmista kokemuksista. Opiskelijat toivat esille, että heidän taustaansa oli suhtauduttu hyväksyvästi ja kunnioittavasti. Kuulluksi tuleminen ja hyväksyvä kohtaaminen olivat luoneet turvallista ja luottamuksellista suhdetta ohjaajaan ja tuleviin kohtaamisiin. Aikuislukiolaiset olivat kokeneet verkon mahdollistavan kohtaamisen ja kuulluksi tulemisen.

Oman koulutuspolun ja elämäntilanteen läpikäyminen oli auttanut hahmottamaan aiempia valintoja sekä poluille mahtuneita haasteita. Mahdollisuus konstruoida itseään opiskelijana ja oppijana sekä ohjaajan tuki onnistumisten saanoittamisessa olivat rakentaneet myönteisempää ja armollisempaa käsitystä itsestä opiskelijana. Alkuohjausta kuvattiinkin itsemyötätunnon ja oman polun hyväksymisen tukijaksi. Tämä oli luonut vahvempaa pystyvyyden pohjaa, joka oli auttanut opintojen aloittamisessa. Aiheesta kerrottiin seuraavasti:

Opintojen alussa mietin paljon et onko minusta tähän, että osaanko. Oli hyvä, että pääsin heti ohjaajan kanssa juttelemaan. Oli se oma ohjaaja. Minusta tuntui, että se kuunteli ja oli kiinnostunut aiemmista opinnoistani... [-] Se toi sitä uskoa, että voin selviytyä näistä opinnoista. [-] Vaikka kyllä siinä sitten sitä isompaakin tuli vielä. (H2)

Se edellinen vuosi oli ollut kyllä tosi raskas ja jaksaminen oli ollut kovilla. Että ihan se, kun sai puhua niitä ajatuksia läpi, niin se oli tärkeitä. (H8)

Siinä oli vähän, että voin ottaa rauhallisemmin, että voin ottaa vaikka kaksi kurssia kerrallaan suoritettavaksi. Huomioitiin se jotenkin se jaksaminen ja haasteet opiskelussa. (H5)

Muistan, että se alkuohjaus oli jännittävä, kun se oli videoyhteydellä. Mutta oli todella kiva tavata ohjaaja. Koin et tulini kohdatuksi niin kuin taustojeni kanssa siinä verkkotapaamisessa ja sen jälkeen oli helpompi ottaa monissa asioissa yhteyttä siihen ohjaajaan. Se johdatti eteenpäin ja antoi omille mahdollisuuksille sen tarvittavan. (H7)

Aikuislukiolaiset olivat käyneet alkuohjauksessa läpi myös aiemmat opintosuorituksensa. Nämä oli ohjaajan toimesta tunnistettu ja tunnustettu hyväksilukujen muodossa. Tämä oli tuonut helpotusta tulevaan opintotaakkaan sekä selkeyttänyt jäljellä olevien opintojen määrää.

Se, että ne opintoni aiemmasta lukiosta pystyttiin hyväksilukemaan, niin se oli minulle kyllä tosi tärkeää. Oli sellainen helpotuksen tunne, että ei ihan alusta lähde, vaan tässä jo on joitain tehtyinä. Se niin kuin huojensi oloa. (H4)

Aikuislukiolaisten pystyvyysuskomusten vahvistumista oli tukenut uskomuksiin liittyvien tekijöiden käsittely niin opintojen alussa kuin niiden ajanakin. Ohjaajan kanssa reflektointi oli auttanut tunnistamaan omaa pystyvyyttänsä ja osaamistansa kohtaan liittämiä uskomuksia. Tämä oli luonut ymmärrystä siitä, mistä nämä uskomukset kumpuavat, kuten seuraavat sitaattit osoittavat:

Ymmärsin siinä, että olen jotenkin aina mieltänyt itseni sen sukuni koulutustaustan kautta. Jotenkin ne ajatukset mahdollisuksistani kumpusi sieltä sitten. Ja se varmaan heijastui siihen opiskeluunikin. Nyt sain tavallaan uuden mahdollisuuden lähteä rakentamaan tulevaa sen paremman ymmärryksen valossa. (H2)

Aina olen ollut semmonen perfektionisti, joka haluaa pärjätä ja semmonen suunnitelmallinen. Semmonen itsensä aliarviointi, hirveä itsekriittisyys ja just suorittamisen paine. Aina löydän niitä virheitä ja kehittämiskohteita ja tavallaan niin kuin mollaan itseäni. (H3)

Aikuislukiolaiset olivat kamppailleet pystyvyysuskomusten kanssa myös valmistumisvaiheessa. Ylioppilaskirjoituksiin liittyen oli koettu monenlaisia tunteita jännityksestä ahdistukseen. Aikuislukiolaiset olivatkin olleet tyytyväisiä päästessään purkamaan mielen päällä olevia asioita oman ohjaajan kanssa. He olivat saaneet ohjauksen kautta myös rohkaisua jatko-opintoihin hakemiseen. Kun kuva itsestä sekä omista mahdollisuuksista oli vahvistunut, oli uskallettu lähteä tavoittelemaan unelmia. Ohjauksessa oli keskusteltu myös opintoaavei-

den mahdollisesta toteutumattomuudesta ja välivuosista sekä annettu eväitä pettymysten ylittämiseen. Tämä oli luonut luottamusta tulevaisuutta kohtaan. Aikuislukiolaiset kertoivat aiheesta esimerkiksi seuraavanlaisesti:

Sitten jotenkin laitoin sille ohjaajalle viestin, että mitä teen, että on ahdistanut. Ja hän sitten sanoi, että ei oo hätää, sen (yo-kokeen) voi kuitenkin uusia, että jos se menee pieleen, että uusia keväällä. Se sitten rauhoitti, että se ei ole maailmanloppu kuitenkaan. (H5)

Olen nyt uskaltanut haaveilla tai sallia itselle sen oman unelma-ammatin haaveilun. Minua rohkaistiin siihen, että jos se on sinun palo, niin kyllä tavoittele sitä. Olen nyt lähdössä sitä kohti. [-] Ollaan silleen puhuttu ohjaajan kanssa myös siitä, mitä ajatuksia se välivuosi herättää tai ehkäpä jopa kaksikin välivuotta. Että, mitä ne herättää. Ja olen saanut tavallaan sitä perspektiiviä, että on koko elämä aikaa tässä vielä. Myös sitä, että nyt kun on työelämässä, niin sieltä työelämästä saa tosi paljon semmoisia valmiuksia tai semmoisia kokemuksia, mitkä voi rikastaa opintoja tai ihan semmoisia ajattelun kehittymisen taitoja ja kaikkea tämmöistä. (H3)

...sellaista, että vaikka on niitä haasteitakin tosiaan ollut, niin kuitenkin näen tulevaisuudessa niitä mahdollisuuksia ja haaveita. (H7)

### 6.1.2 Sinnikkyuden kasvu

Aikuislukiolaiset kertoivat opintoihin kytkeytyvistä suorituspainesta sekä opintojen alkuun liittyen että opintojen ajalta. Suorituspainet olivat aiheuttaneet pettymysten ja riittämättömyyden tunteita. Lisäksi usealla myös elämäntilanne oli vaikeuttanut opintojen etenemistä. Kun haasteista oli avautunut ohjaajalle, oli tullut kuulluksi ja asiaa oli saanut käsitellä. Usea opiskelija mainitsikin, että pettymyksen hetkellä ohjaajalta saatu kannustava viesti oli antanut uskoa omiin mahdollisuuksiin onnistua opinnoissa ja kasvattanut sinnikkyyttä jatkaa. Eräs haastateltava toi esille, että hän oli aiemmissa opinnoissaan pettynyt jo niin monta kertaa, ja olisi siksi varmasti luovuttanut ilman saamaansa tukea, kuten seuraava sitaatti kuvaa:

Ohjaus, kannustus ja ne kaikki neuvot, miten edetä ja liittyä kursseille, oli alussa minulle ihan ehdotonta. Ilman niitä olisin varmasti lopettanut ja olisi tullut sellainen pettymys, että en taaskaan osannut ja pärjännyt. En tiedä olisinko edennyt tai mitä. Mutta nyt sitten sain sen tuen ja tässä olen saamassa päättötodistuksen ja ylioppilastutkintotodistuksen. (H1)

Pari haastateltavista oli keskeyttänyt opinnot aikuislukiossa väliaikaisesti, mutta palannut takaisin opiskelemaan. Opintojen jatkamisen kannalta ohjaajan kannustavat ja rohkaisevat viestit olivat olleet tärkeitä erityisesti silloin, kun luotto omaan pystyvyyteen oli ollut koetuksella. Ohjaaja oli auttanut tunnistamaan eteenpäin vieviä voimavaroja, joiden turvin haasteita oli ylitetty sekä kiinnitytty uudelleen opintoihin. Eräs haastateltava kertoi asiasta seuraavasti:

Ja sitten olemme viestitelleet, kun on ollut vaikeampia hetkiä, jolloin en ole voinut edistää opintoja. Ohjaaja on ymmärtänyt sitä tilannettani ja sitten tukenut myöhemmin jatkamaan niiden voimavarojeni puitteissa. (H6)

Aikuislukiolaiset kokivat saaneensa oikea-aikaisesti tukea opinnoillensa ja korostivatkin säännöllisen yhteydenpidon merkitystä sinnikkyytensä kasvamisessa. Kuulumisten kysyminen ja kiinnostuksen osoittaminen oli ollut merkittävää myös onnistumisten hetkillä. Usea mainitsikin, että vaikka aina ei ollut mitään erityistä tarvetta ohjaukselle, tuntui ohjaajan yhteydenotot ja rinnalla kuluminen hyvältä, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Muistaa tavallaan sen minun matkan ja silleen itsellenikin samalla hyvää itsereflektointia. Et miten se, vaikka puolivuosi on kulunut ja mitä kuuluu opintojen pariin ja onko ollut jotakin haastetta tai onnistumisia tai jotain tämmöistä. Et se on ollut semmoinen pysähtymisen paikka, kun kirjoittaa sitä vastausviestiä, et miten menee ja näin. Ja toki samalla myös koen, että semmoiset viestit on kyllä sitten myös ohjanneet sitä tulevaa yhteistyötä tai sitä, että miten jatkossa sitten toimitaan ohjauksen parissa. (H3)

Ohjaajan tuella opintoja oli myös pilkottu pienempiin osiin. Tätä kautta oli saavutettu onnistumisia ja saatu kasvattavia koulutuskokemuksia. Kun aikuislukiolaiset olivat onnistumisten ohella saaneet myönteistä palautetta, olivat he lopulta alkaneet uskomaan selviytymiseensä ja kompetenssiinsa. Tämä oli motivoinut tavoittelemaan parempia suorituksia ja halun kivuta tikapuilla vielä pidemmälle. Tämän kerrottiin heijastuneen myös muille elämäkentille rohkeampana ja aktiivisempänä toimijuutena. Lisäksi vahvistuneen minäpystyvyyden ja onnistumisten kokemusten myötä epäonnistumiset eivät olleet enää lannistaneet samalla tavalla. Sitä vastoin koettiin, että niistä on mahdollista selvitä, koska aiemminkin tämä on onnistunut. Aikuislukiolaiset kokivat myös, että kun oli tullut



kuulluksi ja saanut keskustella, oli samalla oppinut joustavuutta haasteiden kohtaamiseen. Tällä oli ollut merkitystä erityisesti valmistumisvaiheessa, sillä se oli lisännyt tulevaisuususkoa ja osoittanut, että haasteista refleктоiminен siivittää usein eteenpäin. Kasvattavia koulutuskokemuksia ja sinnikkyuden kasvua kuvattiin seuraavanlaisesti:

Et olin ollut huono matikassa tai en heti ymmärtänyt jonkun opettajan selitystä, niin olen ollut heti silleen et en osaa yhtään mitään sitten. Et semmoinen niin kun huono luotto itseensä on ollut kyllä haaste aina. [-] Olen saanut siltä ohjaajalta niitä tsemppejä ja että se on luonut niitä onnistumisen kokemuksia. Sellaisia, että nähnyt minun työn jossain tai minkä työmäärän olen tehnyt ja sitten onnitellut siitä, että olet tehnyt paljon. Se on tuonut kyllä sellaista luottamusta itseän, että pystyy tekemään asioita, sellaista tunnetta. (H5)

En enää luovuta siitä ensimmäisestä pieleen menneestä asiasta. Näen niin kuin pidemmälle. Siihen olen sitä vahvistusta saanut ohjaajalta. (H2)

Semmoinen luottavaisempi olo tulevaisuutta kohtaan kasvanut. Se on ollut tärkeää, että on voinut sanoa niitä huolia jollekin, että on kuunneltu. (H1)

## 6.2 Opiskelutaidot

Analyysin perusteella aikuislukiolaisten opiskelutaitojen rakentumisessa korostuu keskeisimmin itsetuntemuksen vahvistuminen ja itsesäätelytaitojen kehittyminen.

### 6.2.1 Itsetuntemuksen vahvistuminen

Itsetuntemukseen liittyvät tekijät näyttäytyivät keskeisinä opiskelutaitojen rakentumisessa. Aikuislukion alussa oli refleктоitu ohjaajan kanssa omista ajatuksista ja tavoitteista. Ohjaaja oli auttanut sanoittamaan ja tunnistamaan vahvuuksia ja vastaavasti myös kehittämiskohteita. Tämä oli tukenut ymmärryksen laajentumista siitä, että itseltä löytyy paljon voimavaroja, vahvuuksia ja taitoja. Merkityksellisenä pidettiin oivallusta siitä, että jokainen on yksilöllinen oppija ja opiskelija, eikä ole yhtä oikeaa tapaa opiskella. Tämä oli lisännyt joustavuutta

itseään kohtaan. Lisäksi kun käsitys omista tuen tarpeista oli lisääntynyt, oli rohkaistuttu hakemaan apua erityisopettajalta, kuten eräs aikuislukiolainen kuvasi:

Sitten kuitenkin minulla oli paljon niitä vahvuuksia. Vahvuuksia, mitä en ollut ajatellut vahvuuksiksi. [--] Ja sitten myös auttoi (ohjaaja) näkemään niitä syitä, miksi opiskelussa on ollut sitä haastetta aiemmin. Se tuki sitä, että itsekin ymmärsin niitä. [--] Ja oppimisvaikeuksia ja sellaisia, mihin sitten lähdettiin yhdessä hakemaan erityisopettajalta apua. (H7)

Aikuislukiolaiset kertoivat ohjaajan kartoittaneen opintojen aikana myös heidän kiinnostuksen kohteitaan. Tämä oli suunnannut tulevia ohjauksia, vahvistanut itsetuntemusta, lisännyt motivaatiota ja kiinnittänyt opintoihin vahvemmin. Kun opiskelulle löytyi merkityksiä, oli se lisännyt halua kasvaa ja kehittyä oppijana sekä tukenut oman suunnan löytämistä.

Itsetuntemuksen vahvistuminen oli rohkaissut sekä opintojen aikana että erityisesti valmistumisvaiheessa ajattelemaan omia mahdollisuuksia laajemmin aiemman käsityksen ulkopuolelta. Aikuislukiolaiset olivat esimerkiksi ruvenneet pohtimaan tulevaisuuden uraa alalla, jolla he eivät aiemmin olisi voineet nähdä itseään. Itsetuntemuksen vahvistumisen koettiin myös antaneen eväitä elämänhallintaan ja arkeen. Aiheesta kerrottiin esimerkiksi näin:

Sitten sain sen ajatuksen siinä ohjauksessa, että tämä urheilu voisi olla ihan työnäkin. Se antoi intoa jatkaa opinnoissa loppuun ja sellaisia visioita, oli niin kuin tavoite tässä. (H6)

...ymmärsin myös miksi esimerkiksi arjessa jotkut asiat ovat olleet mielekkäämpiä ja toiset ei. Ja miksi jotkut asiat ovat jääneet roikkumaan, tekemättä, että on antanut olla vähän niin kun vaan. [--] Sitä opintopolkua lähti ihan eri tavalla miettimään ja oikeastaan koko tulevaisuutta. (H2)

## 6.2.2 Itsesäätelytaitojen kehittyminen

Usealla opiskelijalla oli ollut ennen aikuislukiota haastetta muun muassa opintojen, harrastusten ja ihmissuhteiden yhteensovittamisessa. Tällöin opiskelu oli usein ollut se, joka oli jäänyt vähemmälle. Ohjaajan kanssa oli tehty opintojen alussa henkilökohtainen opintosuunnitelma, jossa oli asemoitu tavoitteet opintojen etenemiselle, ylioppilaskokeiden suorittamiselle ja jatko-opintoihin hakemiselle realistisesti muiden elämänkenttien aikatauluihin nähden. Kun ohjauksessa

oli huomioitu tasapaino opinnoille ja muulle elämälle, oli se auttanut säätelemään omaa toimijuutta ja tukenut hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Eräs aikuislukiolainen kuvasi ajatuksiaan näin:

Se suunnitelma selkeytti minulle paljon sitä opiskelua täällä ja sitä tavoitetta ylioppilaaksi. [--] Se aikataulu mietittiin myös niin, että ehdin urheilemaan. Oli silleen tärkeä, että oli se aikataulu näissä opinnoissa, se sitten loi sellaisen laajemman vähän oikeastaan järjestyksen elämään ja auttoi sisällyttämään kaiken mitä piti tehdä esimerkiksi siinä sillä viikolla. (H6)

Etäopiskelun joustavuus ja omassa toimintaympäristössä opiskeleminen olivat tukeneet aikuislukion aikana tavoitteellista opiskelua ja lukio-opintojen valmiiksi saamista. Kun opintoja oli voinut suorittaa kotona, kuvattiin sen mahdollistaneen opiskelun aikatauluttamisen oman jaksamisen, elämäntilanteen ja muiden elämänkenttien mukaisesti. Usea haastateltava kertoi tämän heijastuneen kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin:

Olen saanut itse määrittää sitä opiskelua sen oman jaksamiseni mukaan. Jos päivä on ollut vaikeampi, olen sitten esimerkiksi voinut opiskella illalla. Se just ihan siinä alussa puhuttiin ohjaajan kanssa, että opiskelen neljään vuoteen ja se tukee sitä jaksamistani ja jää joustoa. (H2)

Kun oli ollut siellä lukiossa se vaikea vaihe, niin yritin silloin jättää sen ajattelun arvosanoista. Etten niin kuin paineistaisi itseäni. [--] Se, että sitten siirryin kotiin opiskelemaan ja sain itse pitää tauot tai esimerkiksi ulkoilla välillä, niin se kyllä on ollut hyvä ja voin paljon paremmin. [--] Siinä sitten rupesin heti aika nopeasti miettimään, että voin kyllä vielä tehdä ne kaikki haluamani ja tarvittavat opinnotkin niitä jatkotavoitteitani varten. Että kaikki on nyt mennyt hyvin ja olen siitä tosi onnellinen. (H8)

Itsenäinen verkossa opiskeleminen oli ollut kuitenkin välillä haastavaa ja aikuislukiolaiset olivat tarvinneet tukea opiskelutaitojensa kehittämisessä sekä niiden säätelyssä. Opintojen aikana oli esimerkiksi ilmennyt haastetta opiskeluinnon ylläpitämisessä sekä tehtäviin tarttumisessa ja niiden edistämässä. Ohjauksessa oli laadittu lukujärjestyksiä ja tehty suunnitelmia opiskelun rytmittämiseen. Kun ohjauksessa oli sovittu opiskelusta välitavoitteiden mukaan, oli se auttanut oman toimijuuden säätelyssä. Lisäksi ohjaajalta saatu säännöllinen palaute ja mahdollisuus reflektointiin olivat olleet tärkeitä tavoitteellisen työskentelyn edistämässä sekä toimijuuden vahvistumisessa. Opinnoissa edistyminen oli vastaavasti

lisännyt motivaatiota ja kiinnittänyt opintoihin vahvemmin. Aiheesta kerrottiin esimerkiksi seuraavanlaisesti:

Kokenut jotenkin tarvetta hakea apua sellaiselle, että olisi rutiinit tai jotenkin motivaatiota mennä eteenpäin. Olen puhunut ohjaajan kanssa niistä ja se on sitten minullekin antanut monta kertaa jotain neuvoja, että miten luoda sellainen päivärutiini tai lukujärjestys. Olen saanut aika paljon just neuvoa, et miten kannattaa aloittaa se opiskelu ja kuinka monta tuntia kannattaa tehdä päivässä ja mikä on realistinen aika toteuttaa joku kurssi. (H5)

Aikuislukion opintojen edetessä koettiin kasvaneen aktiivisimmiksi ja itseohjautuvimmiksi toimijoiksi. Ohjaaja oli kulkenut opinnoissa rinnalla, mutta myös kannustanut ottamaan itse aktiivisesti vastuuta opinnoista. Ohjaajan tukemana ja hänen kanssaan keskustelemalla oli opittu säätämään omaa toimijuutta niin, että opinnoissa oli edetty ja asetettuja tavoitteita oli saavutettu. Tästä kasvuprosessista uskottiin olevan hyötyä myös tulevissa opinnoissa ja laajemminkin elämässä, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee:

Uskon, että semmoisesta itseohjautuvuudesta ja itsenäisestä työskentelystä, semmoisesta vastuusta, on varmasti toivottavasti ainakin hyötyä sitten sekä ihmisenä että opinnoissa tulevaisuudessa. (H3)

Aikuislukiolaiset kertoivat, että valmistumisvaiheessa ohjauksessa korostui tärkeänä tukena tiedottaminen ja neuvominen. Ylioppilaskirjoituksiin liittyen oli saatu konkreettisia käytännön neuvoja ja ohjeistusta esimerkiksi aikatauluihin liittyen. Eräs haastateltavista kertoi, että ohjaaja oli auttanut häntä saamaan ylioppilaskirjoituksiin erityisjärjestelyt yhdessä erityisopettajan kanssa. Lisäksi aikuislukiolaiset kokivat tärkeäksi, että oli päässyt tekemään ylioppilastutkintosuunnitelman hyvissä ajoin. Kun suunnitelma oli yhdessä ohjaajan kanssa katsottu ja kun opiskelijalla oli hallussa tarvittava informaatio, oli tämä tukenut valmistautumista ylioppilaskokeisiin:

Suunniteltiin ohjaajan kanssa, milloin kirjoitan minkäkin aineen. [--] Sain kaiken kysymäni tiedon hyvissä ajoin. Muutenkin tieto ihan käytännönjärjestelyistä oli minulle tärkeä saada, kun stressaan helposti. Sitten ei ollut sellaista turhaa stressiä sitten siitä. [--] Nyt sitten kun kaikki oli selvää, niin jäi siihen lukemiseen se aika. (H7)

## 6.3 Osallisuus

Analyysin perusteella aikuislukiolaisten osallisuuden rakentumisessa korostuu keskeisimmin merkityksellisyyden kokeminen ja vertaistuki sosiaalisena vahvistajana.

### 6.3.1 Merkityksellisyyden kokeminen

Osa haastateltavista kertoi tunteneensa ennen aikuislukiota aika ajoin yksinäisyyttä. Tällaista kerrontaa ilmaisivat erityisesti he, joilla oli aiempien opintojen keskeyttämisen ja aikuislukion välillä pidempi tauko. Lähes kaikkien haastateltavien puheista kumpusi merkittävänä kokemuksena se, että sai olla osana aikuislukiota. Eräs haastateltava kertoikin, että jos hän ei olisi kyseisessä aikuislukiossa opiskelijana, ei hän tietäisi missä olisi. Aikuislukioon kuuluminen oli heijastunut myös myönteisimpinä arjen kokemuksina tuomalla siihen rytmiä. Aiheesta kerrottiin seuraavanlaisesti:

Se, että olen ollut (aikuislukion nimi), niin se on kyllä ollut tärkeitä. Niin siis se, että opiskelen täällä ja olen pystynyt suorittamaan nämä opintoni loppuun, niin se, mutta myös se, että tämä on ollut minun opiskelupaikkani. [--] Kun en ollut koulussa, tai kun siinä oli muutaman kuukauden tauko, en saanut tartuttua mihinkään. Sain sitten sitä tärkeyttä niihin päiviin. (H2)

Ehdottomasti niin kuin on ollut semmoinen kokemus, että kuulun tänne. Ja minun mielestä on ollut silleen tosi hauskaa huomata ja kuulla, et kuinka on opiskelijoita niin kuin Singaporessa ja sitten Yhdysvalloissa ja sitten Euroopassa muualla. Ja jotenkin se tuntuu merkitykselliseltä. Ja on ollut hienoa huomata, että on minun ikäisiä ja sitten on tavallaan ihmisiä kaikista eri elämänpoluilta päätyneet sitten. On ollut silleen niin kuin tervetullut olo. (H3)

Aikuislukion alussa ohjaaja oli kannustanut osallistumaan verkkotapaamisiin. Kuitenkin vain osa haastateltavista kertoi osallistuneensa näihin opintojen alkuvaiheessa. Muut kokivat, ettei heillä ollut vielä tuolloin rohkeutta lähteä tutustumaan heille tuntemattomiin ihmisiin. Vaikka osallistuminen verkkotapaamisiin oli ollut alussa jännittävää, kerrottiin suhteen omaan ohjaajaan olleen alusta lähtien tiivis ja tärkeä. Ohjaajaan oli pystynyt ottamaan matalalla kynnyksellä yhteyttä esimerkiksi WhatsAppin tai muiden pikaviestipalveluiden kautta niin

opintoihin liittyvissä asioissa kuin muidenkin elämänkenttien haasteissa. Näiden katsottiin heijastuvan opintojen aikana omaan hyvinvointiin ja opintojen etene- miseen. Hyvän ohjaussuhteen turvin pystyttiin luottamaan siihen, että apua on saatavilla eikä tarvinnut miettiä keneen ottaa yhteyttä, kuten alla olevat sitaattit ilmentävät:

Me on pidetty ohjaajan kanssa yhteyttä WhatsAppin kautta. Siis me ollaan jaettu joitain vaikeita kursseja niin kuin esimerkiksi kolmeen osaan ja ohjaaja on sitten sovittuina päi- vinä kysynyt, että miten on sujunut se osuus. Se on pitänyt kiinni opinnoissa, että on sel- lainen tsekki. Ja sitten ohjaaja on kehottanut olemaan yhteydessä opettajaan, jos en ole esi- merkiksi ymmärtänyt jotain tehtäviä. Se WhatsApp yhteys on ollut kyllä itselleni helppo. (H7)

Ohjaaja on ollut ehdottomasti semmoinen henkilö, joka on ollut rinnalla kulkemassa. On ollut semmoinen helpottava tieto et on se tietty ihminen, jonka puoleen sitten kääntyä, jos on jotain kysyttävää tai jos ei tiedä miten edetä tai, jos on jotain haastetta tai jotain tämän tyylistä. Jo itsessään se tieto siitä, että keneen voi ottaa yhteyttä, on helpottanut sitä opin- tomatkaa tässä. (H3)

Alussa en osallistunut oikein niihin ryhmäjuttuihin, vaikka kyllä niistä kerrottiin. Mutta ohjaajaan olen alusta asti ollut tiiviisti yhteydessä. Se on ollut minulle tärkeätä ja poistanut jännitystä, pelkoja ja kaikkea semmosta. Sitten vähän myöhemmin menin kuulolle yhteen ja se oli silleen kiva ja sitten olen mennyt... (H4)

Ohjaus oli myös tukenut ymmärrystä omasta merkityksellisyydestä osana yh- teiskuntaa. Useat aikuislukiolaiset kertoivatkin, että he uskovat löytävänsä itselle mielekkään ja merkityksellisen paikan yhteiskunnasta. Lisäksi he kertoivat oival- taneensa, että omalla tekemisellä voi tähän vaikuttaa. Tämä oli vahvistanut ak- tiivisempaan toimijuuteen kasvamista sekä antanut voimavaroja tulevaisuuteen. Merkityksellisyyden kokemukset olivat antaneet erityisesti valmistumisvai- heessa luottamusta ja rohkeutta osallistua laajemminkin arjessa sosiaaliin koh- taamisiin. Aiheesta kerrottiin esimerkiksi seuraavanlaisesti:

...on antanut minulle sellaista sosiaalista pääomaa, joka on auttanut täällä opinnoissa, mutta jonka arvo varmaan näkyy vielä vahvemmin tulevaisuudessa. (H6)

### 6.3.2 Vertaistuki sosiaalisena vahvistajana

Ryhmämuotoisiin verkkotapaamisiin rohkaistuttiin lähtemään ohjaajan kannustamana alun jännitysten ja opintoihin kiinnittymisen jälkeen. Vertaisten tapaamiset oli koettu mielekkäinä ja ne olivat tuoneet itsenäisesti suoritettaviin opintoihin vaihtelevuutta. Haastateltavat kuvasivat, että vertaiskohtaamisen ei tarvinnut olla kovin ihmeellinen ollakseen merkityksellinen. Vaikka yhteys vertaiseen tapahtui verkon yli, olivat kohtaamiset tuntuneet tärkeiltä. Eräs aikuislukiolainen toi esille, että hänen kohdallaan tämä on ollut jopa helpompi tapa osallistua. Hän kertoi osallistuvansa tapaamisiin yleensä jännityksensä vuoksi ilman videokuvaa, mutta kokee silti olevansa osa sosiaalista tapahtumaa. Merkityksellisyyttä oli tuonut myös se, että tiesi muiden opiskelijoiden olevan samojen asioiden äärellä. Aiheesta kerrottiin näin:

...sellaisissa ryhmissä olen ollut. Yhdessä oli teemana motivaatio ja jaksaminen. Ja sitten olen aina katsonut, mitä on tarjolla ja mennyt niihin mukaan, jos olen päässyt. [--] ...voi mennä rennosti, että voi vaan mennä, jos haluaa ja saa olla hiljaa tai osallistua. (H1)

Minulle on ollut tärkeää myös kuulla muiden fiiliksiä, miten niillä menee. Että kuulee niin kuin niiden muiden äänet ja nähdäkin. Tavallaan huomaa tätä täällä olemista. Ja kyllä se tuo sitä vaihtelevuutta, kun muuten ei olla ryhmänä silleen tunneilla ja yleisesti. (H6)

Aikuislukion aikana verkkotapaamisissa mukana olemisen koettiin auttaneen opintoihin kiinnittymisessä. Vertaiskokemukset olivat vahvistaneet pystyvyysuskomuksia ja jaksamista. Eräs aikuislukiolainen kertoi saaneensa rohkaisua omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä opinnoista kuullessaan, että toinen opiskelija oli selättänyt vaikeudet ja on nyt valmistumassa. Tämä oli sosiaalisena vahvistamisena lisännyt motivaatiota opiskella, kuten seuraava sitaatti kuvastaa:

Kun siellä juteltiin niistä voimavaroista ja sellaisista, niin sitten yksi opiskelija kertoi siitä, kun oli ollut tosi hankala tilanne ja se oli joutunut keskeyttämään nämä opinnot ja sitten oli kuitenkin pystynyt jatkamaan. Ja se oli tavoittelemassa nyt yliopistoa. Sellaisia kokemuksia. Niin kyllä niitä oli tosi tärkeä kuulla, niitä muiden kokemuksia. (H2)

Toisaalta haastateltavat harmittelivat, ettei verkossa toteutettavissa tapaamisissa aina ollut montaa osallistujaa. Tilaisuudet olivat tällöin muodostuneet ohjaajave-toisiksi ja vertaistuen saaminen oli jäänyt vähäiseksi. Osa aikuislukiolaisista toi-kin esille, että olisi mukava jakaa enemmän kokemuksia muiden opiskelijoiden kanssa. Aiheesta kerrottiin esimerkiksi seuraavasti:

Olen niissä ollutkin ja tykännyt. Ainoastaan välillä harmittaa, että ei niissä ole aina muita niin paljon, että esimerkiksi voisi silleen kunnolla vaihtaa ajatuksia ja vaikka ihan tutustua. Joskus aina sellaista yhteisöä olen kaivannut. Tai siis kun muut esimerkiksi vietti penkka-reita, niin mietin, että joku sellainen juttu verkossakin olisi ollut tärkeä. Vähän juhlistaa tätä loppua. Ne antaa kuitenkin niin kuin hyvää fiilistä. (H8)

Niissä tapaamisissa ei oikeastaan useinkaan voi jutella muiden opiskelijoiden kanssa. Tai ei niissä ryhmissä ole sellasta tutustumista ollut. [--] Ehkä sellaisia yksinäisyyden koke-muksia kyllä välillä on ollut. Mutta sitten olen muualta hakenut niitä, et on muualta niitä kavereita. (H7)

Valmistumisvaiheessa ylioppilaskirjoitukset olivat osoittautuneet myönteisiksi tilanteiksi vertaistuen saamiselle. Muutama opiskelija oli saapunut kirjoituspäi-viin muulta paikkakunnalta ja yöpynyt aikuislukion tarjoamassa majoituspai-kassa. Täällä he olivat tutustuneet toisiinsa ja yhteinen kokemusmaailma kirjoi-tuksiin liittyen oli lähentänyt heitä nopeasti. Lisäksi osa aikuislukiolaisista kertoi kokeneensa varsinaisina kirjoituspäivinä yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden opiskelijoiden kanssa. Aikuislukiolaiset kuvasivat aihetta seuraavanlaisesti:

Silloin kun olin kirjoittamassa ja olin siellä yötä, niin silloin tutustuin muutamaan tyyppiin ja sitten jaettiin niitä kokemuksia ja ehkä sellaista vertaistukea niihin kirjoituksiin. (H5)

Koin kyllä siellä kirjoituksissa niiden vieressä istuvien kanssa, siis vaikka en tuntenut niitä etukäteen, että me ollaan samaa porukkaa ja tässä yhdessä jännitetään. Jotenkin se oli heti se tunne. Semmoinen niin kuin me-henki. Se oli tärkeätä, se tunne, että en ollut yksin siinä tilanteessa. (H4)



## 7 TOIMIJUUSKERTOMUKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimukseni toiseen alakysymykseen *”Millaisina kertomuksina aikuislukiolaisten toimijuuden rakentuminen näyttäytyy aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?”* Kiteytän aineiston kolmeksi aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista kuvaavaksi kertomukseksi, jotka nimesin toimijuuskertomuksiksi: aktivoituneiden toimijuuskertomus, rohkaistuneiden toimijuuskertomus ja kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomus. Olen koostanut näiden keskeiset asiat myös muodostamaani narratiiviseen analyysikehikkoon (ks. taulukko 3).

Toimijuuskertomuksissa ilmenee eroavaisuuksien ohella loppujen lopuksi paljon yhtäläisyyksiä. Aikuislukion alun toimijuuskokemuksiin näyttää heijastuvan kaikissa toimijuuskertomuksissa keskeisenä tekijänä aiempien kokemusten muokkaamat uskomukset itsestä. Nämä minäpystyvyyssuhteukset ilmenevät kuitenkin jokaisessa toimijuuskertomuksessa eri tavoin. Aktivoituneilla heijastukset näkyvät pettymysten sävyttäminä kokemuksina. Rohkaistuneilla heijastukset näkyvät epävarmuutena ja kukoistukseen nousseilla perfektionismin kokemuksina. Opiskelutaitojen ja osallisuuden osalta aikuislukion alun toimijuuskokemuksiin näyttää heijastuvan kokonaisvaltaisesti vahvistuksen tarvetta aktivoituneilla ja puolestaan kukoistukseen nousseilla nämä näyttäytyvät vahvana toimijuutena.

Kaikista toimijuuskertomuksista voi huomata, että aikuislukiolaisten toimijuus on rakentunut aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen pääosin positiivisena vireenä progressiivisesti sekä minäpystyvyyden, opiskelutaitojen että osallisuuden osalta. Toimijuuskertomuksista kuvastuukin yhtäältä se, että aikuislukiolaisilla on ollut motivaatiota tarttua verkko-opintoihin ja kykyä edetä sinnikkäästi mahdollisista haasteista huolimatta sekä toisaalta myös se, että he ovat päässeet oikea-aikaisesti laatimaan realistisia tavoitteita ja saaneet tarvittaessa tukea opiskelutaitojensa kehittämiseen. Aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista on ennen kaikkea tukenut minäpystyvyyden vahvistuminen sekä toiveikkuuden kokemukset. Ohjaajan rooli näyttäytyy toimijuuskertomuksissa rinnalla

kulkijana ja pystyvyysuskomusten vahvistajana. Myös muiden opiskelijoiden vertaistuki ja yhteiset verkkotapaamiset kuvastuvat tärkeinä pystyvyyttä tukevinä sekä opintoihin kiinnittävinä tekijöinä. Sekä aktivoituneiden, rohkaistuneiden että kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukset näyttävätkin kaikki rakentuvan myönteisinä kasvutarinoina. Seuraavaksi kuvaan toimijuuskertomukset (ks. luvut 7.1-7.3).

## 7.1 Aktivoituneiden toimijuuskertomus

*"Ymmärsin, että voin vaikuttaa siihen, miltä tulevaisuuteni näyttää."*

*Osallistujista kolme kuuluu aktivoituneiden toimijuuskertomukseen. Aktivoituneiden poluille oli mahtunut aiempien opintojen etenemättömyyttä ja niiden keskeytymisiä. Käsitys omasta pystyvyydestä sekä kuva itsestä opiskelijana ja oppijana oli nähty verrattain usein pettymysten kautta eikä omaan koulutettavuuteen ollut vahvaa uskoa. Lisäksi elämäntilanteeseen ennen aikuislukiota oli myös liittynyt haasteita jaksamisen suhteen sekä osallistumattomuuden tunnetta.*

*Aktivoituneiden alku aikuislukiossa oli ollut osittain haastava, vaikka kiinnostusta verkko-opintoja kohtaan löytyikin. Haasteet näkyivät eräänlaisena neuvotteluna ja kampaailuna oman pystyvyyden ja opintojen vaatimusten kesken. Kun aktivoituneet olivat päässeet keskustelemaan ohjaajansa kanssa sekä saaneet tukea pystyvyysuskomustensa käsittelyyn, tavoitteiden asettamiseen ja opintojen aikatauluttamiseen, olivat he saaneet eväitä opintoihin tarttumiseen. Yhdellä aktivoituneella oli ollut ensimmäisenä vuotena opinnot kuitenkin väliaikaisesti keskeytyneinä. Tähän oli vaikuttanut pystyvyysuskomusten ohella myös elämäntilanteeseen ja terveyteen liittyvät tekijät.*

*Ensimmäisen kurssisuorituksen saaminen oli tuntunut hienolta ja juhlaavan tunteen oli kruunannut ohjaajan onnitteluviesti. Kasvattavat koulutuskokemukset, myönteinen palaute ja tunne oman kompetenssin riittävydestä olivat lähes siivittäneet seuraavan kurssin läpi. Epäonnistumiset eivät olleet enää lannistaneet samalla tavalla, vaan pikemminkin ne olivat kasvattaneet sinnikkyyttä. Lisäksi oli oivallettu, että ei ole yhtä ainutta oikeaa tapaa opiskella ja oppia. Oma koulutettavuus alettiin nähdä mahdollisena ja kiinnostus lukio-opintojen valmiiksi saamiseen oli lisääntynyt. Vaikka aktivoituneet*

olivat tarvinneet edelleen tukea ohjaajaltaan opiskelutaitojen säätelyssä, oli heillä tapahtunut opintojen aikana paljon myönteistä kasvua toimijuudessaan. Syntyneen positiivisen kehittymisen kehän myötä omia tavoitteita ja valintoja oli alettu rakentaa uudelleen.

Aikuislukion edetessä ja vahvistuneiden pystyvyysuskomusten kannattelemana aktivoituneet olivat innostuneet myös osallistumaan verkkotapaamisiin. Vertaisten kokemusten kuuleminen oli tukenut jaksamisessa ja lisännyt motivaatiota. Kun aiemmin sosiaaliset tilanteet olivat tuntuneet jännittäviltä, nyt niiden odottamista kuvattiin yhdeksi kohokokhdaksi opinnoissa. Lisäksi omien kiinnostuksen kohteiden löytyminen oli ollut myös keskeinen toimijuutta rakentanut tekijä. Tämä oli antanut omalle toimijuudelle entistä enemmän motivaatiota sekä myös lisännyt näkemyksiä merkityksellisestä tulevaisuudesta.

Valmistumisvaiheessa aktivoituneiden toimijuuskertomukseen kuuluvat aikuiskielaiset olivat tarvinneet ohjaajaltaan jälleen vakuuttelua pystyvyydelleen, sillä jatko-opintoihin hakeminen oli herättänyt tunteita oman pystyvyyden ja kompetenssin riittämättömyydestä. Voimaantuminen oppijana ja opiskelijana sekä holistisesti toimijana oli luonut kuitenkin toiveikkuutta ja laajentanut toimintahorisonttia. Koettiin, että itellä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miltä oma tulevaisuus näyttää ja tavoitteiden saavuttamiseksi oltiin valmiita tekemään töitä.

## 7.2 Rohkaistuneiden toimijuuskertomus

*"Luotan siihen, että selviän tulevien haasteiden yli ja osaamiseni riittää."*

Osallistujista kolme kuuluu rohkaistuneiden toimijuuskertomukseen. Rohkaistuneiden käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana oli rakentunut epävarmuuden sävyttämän pystyvyyden pohjalle. Koulutuskokemukset sekä elämäntilanteeseen tai terveyteen liittyneet haasteet olivat hidastaneet aiempaa opiskelua. Epävarmuuden tunteet olivat myös synnyttäneet uskomuksia riittämättömistä opiskelutaidoista, vaikka opiskelutaitoja todellisuudessa löytyikin. Rohkaistuneet kuvasivat sosiaalisia suhteitaan neutraaleiksi.

Aikuislukion alku oli ollut rohkaistuneille yhtä aikaa jännittävää ja innostavaa aikaa. Ohjaajan verkkovälitteinen rinnalla kulkeminen ja pienten onnistumisten saaminen

olivat olleet avaimia pystyvyys- ja kompetenssiuskomusten vahvistumiselle sekä opinnoissa alkuun pääsemiselle. Rohkaistuneet olivat saaneet näiden kautta luottamusta omaan osaamiseensa ja mahdollisuuksiinsa pärjätä opinnoissa.

Pystyvyysuskomusten vahvistuminen oli pikkuhiljaa nostanut myös uinumassa olevia opiskelutaitoja käyttöön. Lisäksi tavoitteellinen opiskelu ja opintojen aikatauluttaminen oli tuntunut jouhevammalta. Rohkaistumisen myötä oli lisäksi lähdetty mukaan verkkotapaamisiin. Niissä muiden aikuislukiolaisten kanssa jaetut kokemukset nousivatkin rohkaistuneille tärkeiksi. Se, että he olivat kuulleet vertaisten ylittäneen vaikeuksia ja päässeen sinnikkäällä yrittämisellä tavoitteisiinsa, oli antanut uskoa siihen, että itselläkin on mahdollista saavuttaa omia tavoitteita. Vertaisten merkitys positiivisina samaistumiskohteina olikin rakentanut aikuislukion aikana rohkeampaa ja luottavaisempaa pystyvyysdenpohjaa.

Rohkaistuneilla oli ollut kuitenkin myös vaikeita hetkiä aikuislukion aikana sen mukaan, miten he olivat luottaneet itseensä oppijoina ja opiskelijoina. Lisäksi he olivat kokeneet haasteita elämäntilanteensa tai terveydellisten tekijöiden vuoksi. Nämä oli hetkellisesti hidastaneet motivaatiota ja jaksamista edistää opintoja. Yhdellä rohkaistuneella oli ollut opinnot väliaikaisesti keskeytyneinä niinä hetkinä, kun usko itseän oli ollut koetuksella ja elämäntilanteessa oli ollut muutosta. Opintojen pariin palattua oli ohjaajan yhteydenotot, kiinnostuksen osoittaminen ja kaikki eteenpäin vievät kannustukset tunteetkin erityisen tärkeältä.

Valmistumisvaiheessa rohkaistuneiden toimijuuskertomukseen kuuluvat aikuislukiolaiset kokivat kasvaneensa itseensä luottavimmiksi opiskelijoiksi. Opintoihin liittyviä pettymyksiä ja haasteita osattiin kohdata sekä suhteuttaa paremmin, sillä pystyvyysuskomuksiin ja opiskelutaitoihin oli saatu paljon rohkeutta. Myös sosiaalisissa suhteissa oli rohkaistuttu niin opintoihin liittyen kuin useilla muillakin elämänkentillä. Vire tulevaisuutta kohtaan näyttäytyikin valoisana ja toiveikkaana. Oman osaamisen koettiin riittävän jatko-opintohaaveiden toteuttamiseen ja tulevaisuuden toimintahorisontti nähtiin laajempänä.

### 7.3 Kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomus

*”Näen unelmani mahdollisina ja kuljen päämäärätietoisesti niitä kohti.”*

Osallistujista kaksi kuuluu kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukseen. Kukoistukseen nousseet olivat edenneet opinnoissaan sujuvasti lukio-opintoihin asti. Opintoihin oli liittynyt vahvoja opiskelutaitoja ja aktiivista toimijuutta erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Kukoistukseen nousseiden aiempia opintoja oli kuitenkin värittänyt korkea suorittamisen paine ja taipumus perfektionismiin, kuten myös osaltaan itsensä aliarviointi. Pystyvyys- ja kompetenssiuskomuksiin sekä terveyteen ja jaksamiseen liittyvät haasteet olivatkin lopulta johtaneet aiempien lukio-opintojen keskeyttämiseen ja aikuislukioon siirtymiseen.

Kukoistukseen nousseiden alku aikuislukiossa oli lähtenyt pääsääntöisesti hyvin käyntiin ja opintoja kohtaan oli koettu suurta motivaatiota. Itsenäinen etänä verkossa opiskelu ja opinnoista vastuun ottaminen oli sopinut heille hyvin. Itsenäinen opiskelu oli myös vapauttanut suorituspainesta ja itsensä vertailemisesta muihin opiskelijoihin nähden. Vertaiskohtaamiset oli kuitenkin toisaalta nähty myös tärkeiksi, sillä niiden kautta oli saatu sosiaalista vahvistusta omalle pystyvyydelle. Lisäksi kukoistukseen nousseet olivat osallistuneet mielellään sellaisiin verkkotapaamisiin, joista he kokivat olevan hyötyä vielä parempiin suorituksiin sekä opiskelutaitojensa kehittämiseen.

Kukoistukseen nousseet olivat edenneet aikuislukion aikana opinnoissaan tunnollisesti huippuarvoisanoin. Tämä oli tukenut myönteisen käsityksen rakentumista itsestä oppijana ja opiskelijana sekä lisännyt uskoa omaa pystyvyyttä ja kompetenssia kohtaan. Kukoistukseen nousseet olivat myös kehittyneet lisää opintojen säätelyssä ja itseohjautuvuudessa. Niin ikään onnistumisen kokemukset olivat kasvattaneet motivaatiota oppia uusia opiskelumenetelmiä ja halua opiskella näitä menetelmiä hyödyntäen. Opiskelutaidot, kuten tavoitteiden laatiminen, suunnittelu ja aikataulut, näyttäytyivät kukoistukseen nousseiden vahvuuksina. Kukoistukseen nousseet tarvitsivat kuitenkin aikuislukion aikana vielä vakuuttelua ohjaajalta pystyvyydelleen, sillä aiemmat kokemukset itsensä aliarvioimisesta nostivat aika ajoin päätään. Oman ohjaajan yhteydenotot ja kuulumisten kysyminen nähtiinkin tärkeäksi.

*Valmistumisvaiheessa kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukseen kuuluvat aikuislukiolaiset tuntuivat kuvaannollisesti heränneensä kukoistukseen. Heidän luottamuksensa itseensä pärjäävinä ja vahvoja opiskelutaitoja omaavina opiskelijoina oli voimistunut progressiivisesti. He kokivat, ettei heidän unelmillaan ollut enää esteitä, tai mikäli sellaisia tulisi, he pystyisivät ne kyllä ajan kanssa voittamaan. Pystyvyyssuostusten vahvistumisen myötä he olivat lähteneet rakentamaan aktiivisemmin toimijuuttansa myös muilla elämän osa-alueilla. Kumpikin kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukseen kuuluva aikuislukiolainen kävi opintojen ohella töissä. He kokivat saavansa myös töiden kautta paljon eväitä tulevaisuuttansa varten. Kukoistukseen nousseet olivat suuntaamassa aikuislukion jälkeen yliopistoon opiskelemaan unelmoimillensa aloille. He haaveilivat toiveikkaina unelmistaan ja tulevaisuudestaan, jossa kajastikin selkeitä suunnitelmia.*

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista verkko-ohjauksen tukemana. Etsin vastausta päätutkimuskysymykseen *”Miten aikuislukiolaisten toimijuus rakentuu verkko-ohjauksen tukemana heidän kerronnassaan?”* Toimijuuden tarkastelua ohjasi spesifimmin teoreettisen kehykseni mukaiset toimijuuden ulottuvuudet: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus. Saamani tulokset ovat enimmäkseen linjassa aiemman tiedon ja tutkimusten kanssa, mutta antavat myös uudenlaista ja tuoretta näkökulmaa. Tarkastelen tässä luvussa tuloksia teorian kanssa keskustellen ja pohdin tulosten merkitystä.

Tarkastelin päätutkimuskysymystä kahden tarkentavan alakysymyksen kautta. Ensimmäisessä alakysymyksessä kysyin *”Millaiset tekijät korostuvat aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisessa minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?”* Tulosten mukaan minäpystyvyydessä korostuu pystyvyysuskomusten vahvistuminen ja sinnikkyiden kasvu, opiskelutaidoissa itsetuntemuksen vahvistuminen ja itsesäätelytaitojen kehittyminen sekä osallisuudessa merkityksellisyyden kokeminen ja vertaistuki sosiaalisena vahvistajana. Seuraavaksi tarkastelen ensimmäiseen alakysymykseen saamiani tuloksia tarkemmin minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden kautta erikseen.

**Minäpystyvyys.** Tuloksissa korostuu minäpystyvyyden rakentumisen osalta merkittävimmin pystyvyysuskomusten vahvistuminen. Aikuislukiolaiset kokevat paloa suorittaa lukio-opinnot loppuun, mutta toisaalta usko omaan pystyvyyteen opiskelijana oli ollut koetuksella. Hyvän alkuohjauksen antamat kokemukset nähdyksi tulemisesta sekä tunteet hyväksyvästä kohtaamisesta vaikuttavat kuitenkin auttavan heitä suhtautumaan itseensä armollisemmin sekä luovat luottamuksellista suhdetta seuraaviin ohjauskohtaamisiin. Tulokset vahvistavat Amundsonin (2005, 23-24) näkemystä ohjaussuhteen alun merkityksestä yhteisen maaperän luomisessa ja hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumisessa.

Verkko-ohjauksessa onkin tärkeää pitää myös jatkossa läsnäolon periaatteet keskiössä ja peräänkuuluttaa hyväksyvää kohtaamista aikuislukiolaisten aloittaessa opinnoissaan. Näissä ajatuksissa konkretisoituu ohjauksen vallitseva merkitys ihmisenä ihmiselle olemisesta (Mattila, 2007, 12), kohdatuksi ja kuulluksi tulemisen tärkeys (Vehviläinen, 2014, 122-135) sekä sosiaalisesti oikeudenmukaisen ohjauksen arvot (ks. esim. Hooley ym., 2021; Opetushallitus, 2019; Opetushallitus, 2023).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että verkko-opintoihin ja aikuislukioon hakeutumisen taustalla on monenlaisia elämäntilanteita sekä osalla myös aiempien opintojen keskeytymisiä ja niihin liittyviä kielteisiä koulutuskokemuksia (ks. Kokko ym., 2015; Naamanka ym., 2021; Vihtari, 2021). Samansuuntaiset taustat ja aiemmat koulutuskokemukset korostuvat myös tutkimukseni tuloksissa. Tutkimukseni tuloksissa nousee erityisesti esille kokemusten käsittelyn merkitys pystyvyysuskomusten vahvistumiseen viitattaessa. Näyttääkin siltä, että kun aikuislukiolaiset pääsevät refleктоimaan ohjaajansa kanssa aiemmista valinnoistaan, haasteistaan, onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan, avautuu heille syvämpi ymmärrys pystyvyysuskomustensa perussyistä ja he saavat tilaisuuden koulutettavuutensa uudelleenarvioimiseen. Tiedetäänkin, että opiskelijat muodostavat aiempiin kokemuksiinsa peilaten käsityksiään mahdollisuuksistaan selviytyä opinnoista (Bandura, 1977, 195-200; Partanen, 2011, 199). Tiedetään lisäksi, että kokemuksiaan konstruoimalla, opiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa toimijuuttansa (Vehviläinen, 2014, 136-137). Myös Vanhalakka-Ruohon (2014, 192) mukaan opiskelijoiden toimijuuden tarkastelemisessa on huomioitava aina elämäntilallinen näkökulma. Voikin päätellä, että aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen lähtökohdaksi tulisi nostaa vieläkin keskeisemmin heidän aiemmat koulutuskokemuksensa ja yksilölliset taustat. Näiden refleктоimiseen tulisi varata riittävästi aikaa alkuohjauksessa sekä tarvittaessa myös opintojen aikana. Refleктоimisen merkitys korostuu Partasen (2011, 199-200) mukaan erityisesti silloin, kun aiemmista opinnoista on kulunut pitkä aika ja silloin, kun koulutuskokemustausta on vähäinen.



Tuloksissa korostuu minäpystyvyyttä rakentavana tekijänä myös sinnikkyiden kasvu. Sinnikkyiden kasvussa näyttää olevan oleellisessa roolissa ohjaajan yhteydenotot ja rinnalla kulkeminen erityisesti niinä hetkinä, kun usko itseen ja omaan pystyvyyteen ovat koetuksella. Lisäksi ohjaajan tuki korostuu jännittävien tilanteiden ja pettymysten käsittelemisessä. Esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin ja kirjoitusten synnyttämiin tunteisiin on kaivattu keskustelutukea ja rohkaisua. Toisaalta aikuislukiolaiset kokevat yhteydenotot tärkeiksi myös silloin, kun opinnot sujuvat hyvin. Partanen (2011, 199-201) puhuu kasvattavista koulutuskokemuksista, jotka auttavat opiskelijaa suhtautumaan tulevaisuuteen myönteisesti ja ei-kasvattavista koulutuskokemuksista, jotka alentavat usein pystyvyyden uskomuksia. Tutkimukseni osoittaakin, että aikuislukiolaisten saadessa kannattelevaa palautetta ja onnistumisen kokemuksia, näyttävät he yhtäältä kasvavan uudelleen omaan pystyvyyteensä ja kompetenssiinsa luottaviksi toimijoiksi, ja toisaalta he etenevät myös sinnikkäämmin epäonnistumisten jälkeen. Tämä tukee myös Banduran (1977, 194-195; 1989, 1175-1177; 2006, 170-171) näkemystä siitä, että vahva minäpystyvyys voi kannatella sinnikkäästi kohti tavoitteita ja opintojen loppuunsaattamista mahdollisista vaikeuksista ja epäonnistumisista huolimatta.

Koska kasvattavilla koulutuskokemuksilla ja onnistumisilla näyttää olevan ratkaiseva rooli aikuislukiolaisten minäpystyvyyden vahvistumisessa ja sinnikkyiden kasvussa, tulisi pohtia, miten onnistumisia pystyisi sanoittamaan ja tuomaan aikuislukiolaisille vielä paremmin näkyvimiksi. Tämänkaltaisessa ohjauksessa nousee esille Vehviläisen (2014, 172-173) puhe kehuvasta ja kiittävästä palautteesta. Toisaalta opiskelijoille tulisi Partasen (2011, 197-201) mukaan mahdollistaa myös konkreettisten onnistumisten saaminen, joiden kautta he voivat kokea pystyvyyden tunteita. Tutkimuksessani ensimmäisen suorituksen läpimeinen näyttääkin lisäävän aikuislukiolaisten opiskelumotivaatiota ja tavoitteiden pilkkominen pienempiin osiin vastaavasti tuovan pystyvyyden tunteen saatuttavammaksi. Tämä viittaa siihen, että välitavoitteita ja niistä saatavaa kannustavaa palautetta olisi mahdollisuuksien mukaan hyvä lisätä opintojaksoihin.

**Opiskelutaidot.** Tulokset osoittavat, että aikuislukiolaisten opiskelutaitojen rakentumisessa on keskeistä tarjota aineksia itsetuntemuksen vahvistumisen tueksi, mikä on myös määritelty aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2019 (Opetushallitus, 2019, 26). Myös Pekkari (2009, 57-60) tähdentää, että itsetuntemuksen voi nähdä opiskelutaitojen perustana. Tutkimuksessani ilmeneekin, että kun aikuislukiolaisia on tuettu vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamisessa, on se laajentanut heidän ymmärrystään itsestä oppijana ja opiskelijana.

Itsetuntemusta vahvistavassa ohjauksessa näyttää korostuvan Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) kuvaama toimintahorisontin laajentumisen tukeminen. Tutkimuksessani itsetuntemuksen vahvistuminen on esimerkiksi rohkaissut aikuislukiolaisia suuntaamaan aloille, joita he eivät olleet aiemmin ajatelleet itselleen mahdollisina. Voikin huomata, että ohjauksissa on tärkeää olla tilaa vaihtoehtoisten tulevaisuuksien ja toisin tekemisen mahdollisuuksien pohtimiseen. Ohjauksen kautta tulisi niin ikään lisätä ymmärrystä siitä, ettei kenenkään tulevaisuus ole ennalta määrätty. Sen sijaan tulevaisuuden tulisi näyttäytyä jokaiselle useita mahdollisia vaihtoehtoja sisältävänä. Myös Partanen (2011, 186, 211-213) puhuu samankaltaisesti ja näkee, että ilman itsetuntemuksen tukemista tulevaisuus voi näyttäytyä epävarmana. Niin ikään Brown ja Lent (2006) sekä Lent (2013) korostavat, että itsetuntemuksen käsittelyn kautta opiskelijat saavat vankemmat eväät tulevia päätöksiään varten. Edellä mainitut näkemykset vahvistavat myös ajankohtaista elinikäisen ohjauksen strategian 2020-2023 (Valtioneuvosto, 2020, 10) ajatusta siitä, että jokaisen opiskelijan tulee saada elämän eri vaiheissa tilaisuuksia osaamisensa, rajoituksensa, kiinnostuksensa ja arvonsa tunnistamiseen. Kaiken kaikkiaan voi päätellä, että itsetuntemukseen liittyvä keskustelu olisi tärkeä integroida vahvemmin osaksi henkilökohtaista opintosuunnitelmaa.

Tulosten mukaan itsesäätelytaitojen kehittyminen on myös keskeinen aikuislukiolaisten opiskelutaitoja rakentava tekijä. Aikuislukiolaiset kuvaavat itsesäätelytaitojen kehittymistä kasvuna aktiivisemmaksi ja itseohjautuvammaksi

toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehittymistä vaikuttaa vahvistavan opintojen tuksi saatavat neuvot, tiedottaminen sekä konkreettisten lukujärjestysten, tavoitteiden ja suunnitelmien laatiminen. Suunnitelmien laatimisen puolesta puhuu se, että realistinen opiskelusuunnitelma, ylioppilastutkintosuunnitelma sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelma näyttävät auttavan aikuislukiolaisia hahmottamaan opiskelun osana muuta elämää (ks. myös Opetushallitus, 2019, 28-29).

Ohjauksessa, jossa huomioidaan aikuislukiolaisen elämänkentät ja elämäntilanne kokonaisuutena, korostuu Peavyn (2021) sosiodynaamisen ohjauksen kokonaisvaltainen ote. Näkisin, että tämä tulisi ottaa vielä keskeisemmin ohjauksen suuntaviivaksi. Tutkimukseni vahvistaa myös aiempia aikuislukiolaisten ohjaukseen liittyviä tutkimuksia (ks. Helle & Sirkka, 2021; Vihtari, 2021), joissa peräänkuulutetaan kokonaisvaltaista ohjausta, kuten myös moniammatillista ja monialaista eri toimijoiden välistä yhteistyötä aikuislukiolaisten holistisen hyvinvoinnin tukemisessa. Eri ammattiryhmien yhteistyöverkostojen tuella tulisi-kin luoda jokaiselle aikuislukiolaiselle parhaat edellytykset saavuttaa omia yksilöllisiä tavoitteita.

Aikuislukiolaisten itsesäätelytaitoja näyttää myös tukevan omassa toimintaympäristössä opiskeleminen, sillä tällöin opiskelijat voivat säädellä opiskelua omien tarpeidensa ja elämäntilanteidensa vaatimusten mukaan. Toisaalta tulokset kertovat myös, että itsenäinen verkossa opiskeleminen on välillä haastavaa. Ohjaajalta on tarvittu tukea opiskelutaitojen kehittämiseen ja niiden säätelyyn sekä opiskeluinnon ylläpitämiseen. Keskeisiksi tuenmuodoiksi on osoittautunut ohjaajan rinnalla kulkeminen, motivaation tukeminen sekä mahdollisuus reflektointiin ja palautteeseen. Aiemman tiedon valossa tiedetäänkin, että motivaatiolla on oleellinen merkitys opiskeluprosessissa (Bandura, 1991; 2006; Partanen, 2011, 193-194; Zimmerman, 2011, 50-54). Lisäksi tiedetään, että kehittyäkseen toimijana opiskelijaa tulee myös tukea itsesäätely- ja metakognitiivisissa taidoissa (Bandura, 1991; 2006). Näiden tukeminen korostuu Partasen (2011, 211-213) mukaan erityisesti etäopinnoissa. Ohjaajalta vaaditaankin pohdintaa siitä, kuinka olla läsnä etänä niin, että voi yhtäältä kulkea aikuislukiolaisen rinnalla sekä toisaalta tukea häntä kohti itsesäätöistä ja aktiivista toimijuutta.

Tutkimukseni ajatuksia herättävänä tietona voi edellisiin pohjaten todeta, että aikuislukiolaisten itsesäätelytaitoja ja kokonaisvaltaista hyvinvointia on mahdollista tukea myös etänä verkossa. Tutkimukseni tulokset vahvistavat myös osaltaan muissa ohjauskonteksteissa saatua aiempaa ymmärrystä tieto- ja viestintäteknologian merkityksestä (ks. esim. Evans, 2009; Kettunen, 2017; Kettunen & Sampson, 2019; Peltola, 2015; Sampson ym., 2020; Vuorinen ym., 2011). Lisäksi tulokset tukevat näkemystä siitä, että verkko-ohjauksella on oma paikansa lähiohjauksen rinnalla. Tulokset ovatkin tulevaisuuden kannalta tärkeitä, sillä on nähtävissä, että aikuisten verkko-opiskeleminen ja verkko-ohjaus tulevat lisääntymään. Lisäksi osalle aikuisista verkko saattaa olla elämäntilanteeseen nähden ainoa vaihtoehto opiskella. Tällöin verkko-ohjauksen voi katsoa tukevan ohjauksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta hyvän ohjauksen kriteereiden mukaisesti (Opetushallitus, 2023).

**Osallisuus.** Tutkimukseni tulosten mukaan osallisuudessa korostuu merkityksellisyyden kokeminen. Siinä missä Bandura (2000, 75-76; 2006, 165) näkee, että opiskelija tarvitsee kollektiivista voimaa saavuttaakseen hyvinvointinsa tekijöitä, niin myös Onnismaa (2021, 94) pohtii, että toimijuuden yksilölliset voimavarat ovat käytännössä riippuvaisia sosiaalisista resursseista. Tutkimukseni vahvistaa edellisiä ajatuksia, sillä aikuislukio näyttää olevan usealle opiskelijalle paljon enemmän kuin oppimisen paikka. Se tuo opiskelun rinnalla arkeen merkityksellisyyttä, tukee elämänhallinnassa ja antaa voimavaroja tulevaisuuteen. Osallisuus aikuislukiossa vaikuttaa lisäksi heijastuvan myös myönteisesti muiden elämänkenttien sosiaalisiin suhteisiin.

Aikuislukiolaiset kuvaavat tuloksissa myös omaa ohjaajaa tärkeäksi henkilöksi, johon pystyy tukeutumaan kaikissa tilanteissa. Tämä vahvistaa aiempia näkemyksiä ohjaajan roolista kannustajana, toimijuuden tukijana ja rinnalla kulijana (Bandura, 1977, 198; 1997, 101; Peavy, 2021; Vehviläinen, 2020; Zimmerman & Cleary, 2006, 64). Tulos kertoo niin ikään siitä, että aikuislukiolaisten suhde ohjaajaan voi muodostua luottamukselliseksi ja merkitykselliseksi myös verkon kautta. Saattaa olla, että verkkoympäristössä ohjaajan merkitys korostuu poikkeuksellisestikin, koska vertaiset eivät ole samalla tavalla arjessa tukena

kuin opiskeltaessa fyysisesti yhdessä. Näin ollen voi päätellä, ettei ohjaajan merkitystä verkossa opiskelevien aikuislukiolaisten tukijana saa tulevaisuudessaakaan unohtaa, vaikka automaatio ja robotiikka tämän mahdollistaisi.

Osallisuuden yhteydessä tuloksissa välittyy lisäksi aikuislukiolaisten puhevertaistuesta sosiaalisena vahvistajana. Tulokset ovat samansuuntaisia Partasen (2011, 175-176, 203-205) tutkimuksen kanssa. Vertaistuki näyttää tukevan jaksamisessa, motivoitumisessa ja opintoihin kiinnittymisessä. Vertaisten kohtaaminen verkkotapaamisissa tuo niin ikään merkityksellisyyttä ja vaihtelevuutta arjen itsenäiseen opiskeluun. Vertaisten merkityksen kuvataan konkretisoituneen esimerkiksi ylioppilaskirjoituspäivinä, joissa vertaisia on tavattu fyysisesti. Lisäksi tutkimukseni osoittaa poikkeavastikin, että jo pelkästään verkkotapaamisessa läsnäolo ilman kamerayhteyttä voi olla toisinaan opiskelijalle merkityksellistä siitä huolimatta, että Guttorm ja kollegat (2017, 48) korostavat sanattoman viestinnän näkemisen tärkeyttä.

Tulokset osoittavat lisäksi, että muiden opiskelijoiden haasteiden voittamisesta ja onnistumisista kuuleminen auttaa aikuislukiolaisia ymmärtämään, että opintoihin liittyviä karikoita on mahdollista ylittää. Tulos tukeekin aiempia näkemyksiä mallioppimisen merkityksestä pystyvyysuskomusten vahvistumisessa (Bandura, 1977, 197; Partanen, 2011, 203-205; Usher & Pajares, 2008, 753; Zimmerman, 2011, 60). Toisaalta kuitenkin osa aikuislukiolaisista näyttää kokevan vertaistuen riittämättömäksi, koska järjestettyihin verkkotapaamisiin ei osallistu aina paljoa opiskelijoita. Näin niistä muodostuu ohjaajavetoisia eikä mahdollisuutta vertaistuen saamiselle synny. Myös Helle ja Sirkka (2021) puhuvat samansuuntaisesti verkko-opiskeluun liittyvästä yhteisöllisyyden kaipuusta. Lisäksi Partanen (2011, 182) pohtii kriittisestikin, tarjoutuuko opiskelijoille mahdollisuuksia löytää verkossa samaistumiskumppani ja kokea yhteenkuuluvuutta. Vertaistuki tarjoaakin tärkeän keskusteluaiheen aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen kehittämiseksi. Koska vertaisfoorumien merkitys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja opintojen etenemiseen on niin tutkimukseni kuin aiemman tiedon valossa (ks. esim. Brown & Lent, 2006; Ståhlberg, 2019) ilmeistä, tulisi pohtia, miten verkkotapaamisten ja vertaiskohtaamisten saavutettavuutta voisi kehittää

ja millaiset pienryhmät tukisivat aikuislukiolaisia. Olisi lisäksi tärkeää kartoittaa, millaisiin tapahtumiin aikuislukiolaiset haluaisivat osallistua sekä toisaalta, mitkä tekijät estävät heitä osallistumasta. Voisi niin ikään tarkastella, millaisia päivälukioiden yhteisöllisyyden käytänteitä pystyisi soveltamaan verkossa.

**Toimijuuskertomukset.** Seuraavaksi tarkastelen toiseen alakysymykseen saamiani tuloksia, jossa kysyin *”Millaisina kertomuksina aikuislukiolaisten toimijuuden rakentuminen näyttäytyy aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista tarkasteltuna?”* Aineistosta nousee kolme aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista kuvaavaa toimijuuskertomusta: aktivoituneiden, rohkaistuneiden ja kukoistukseen nousseiden toimijuuskertomukset.

Toimijuuskertomusten mukaan aikuislukiolaisten toimijuus rakentuu aiemmista toimijuus- ja koulutuskokemuksista riippumatta pääosin myönteisenä kasvuna progressiivisesti aikuislukion alusta valmistumisvaiheeseen sekä minäpystyvyyden, opiskelutaitojen että osallisuuden osalta. Toimijuuskertomukset osoittavat, että aikuislukiolaisten toimijuudessa tapahtuu aikuislukion aikana erityisesti pystyvyysuskomusten vahvistumista. Lisäksi toimijuudessa ilmenee kasvua opiskelijana ja oppijana, sosiaalista kiinnittymistä, oman suunnan selkiytymistä sekä tulevaisuuden näkymien ja unelmien laajentumista. Tuloksista voikin päätellä, että omiin mahdollisuuksiin ja unelmiin uskomisen sekä tulevaisuushorisontin laajentuminen ovat keskeisiä elementtejä aikuislukiolaisten myönteisen toimijuuden rakentumisessa. Myös yleisesti nähdään, että ohjauksen keskeisenä tehtävänä on tukea opiskelijaa mielekkään ja merkityksellisen elämän rakentamisessa (Peavy, 2021; Vehviläinen, 2020) sekä oman paikan löytämisessä yhteiskunnasta (Opetushallitus, 2019, 26).

Toimijuuskertomukset osoittavat, että toimijuuden ulottuvuudet – minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus – punoutuvat yhteen. Lisäksi tulokset osoittavat, että minäpystyvyys vaikuttaa tässä punoutumassa myös muihin toimijuuden ulottuvuuksiin. Tuloksissa ilmenee esimerkiksi, että vaikka aktivoituneet olivat jännittäneet aikuislukion alussa verkossa olevia tapaamisia, olivat he

pystyvyysuskomusten vahvistumisen kannattelemina rohkaistuneet osallistumaan vertaiskohtaamisiin ja niistä oli muodostunut heille lopulta odotettuja kohohtia. Puolestaan rohkaistuneet olivat onnistuneet ottamaan vahvistuneiden pystyvyysuskomusten myötä uinumassa olevia opiskelutaitoja käyttöön. Myös Usher ja Pajares (2008, 751-752) toteavat, että kun opiskelijoilla on vahva luotto pystyvyteensä, kykenevät he yleensä säätämään ajankäyttöään ja ovat pystyvämpiä ongelmanratkaisijoina. Pystyvyysuskomusten tiedetään myöskin vaikuttavan siihen, lähteekö opiskelija edes yrittämään tehtäviä (Bandura, 1977, 193-194; 2006, 170-171; Pajares & Schunk, 2001, 242) sekä siihen, kuinka korkeita tavoitteita hän asettaa (Bandura, 1989, 1179-1180; Pajares & Schunk, 2001, 242). Lisäksi tiedetään, että pystyvyysuskomukset kietoutuvat myös merkittävästi ihmisiltä saatuihin palautteisiin ja kannustuksiin (Partanen, 2011, 175-176, 203-205; Usher & Pajares, 2008, 753). Tutkimukseni tulos onkin huomionarvoinen ja kertoo vahvasti siitä, että pystyvyysuskomusten käsittelyn tulisi olla läsnä verkko-ohjauksissa myös aikuislukiolaisten opiskelutaitoja ja osallisuutta tuettaessa.

Toimijuuskertomuksista kuvastuu myös, että aikuislukiolaisten toimijuuskokemukset eivät ole muuttumattomia. Sekä aktivoituneet, rohkaistuneet että kukoistukseen nousseet ovat tarvinneet aikuislukion aikana erityisesti pystyvyysuskomuksiin uudelleen vahvistusta. Valmistumisvaiheessa tarve on herännyt voimakkaimmin aktivoituneilla omien pystyvyysuskomusten ja opintohaaveiden välisten ristipaineiden vuoksi. Tutkimukseni vahvistaakin aiempia näkemyksiä siitä, että toimijuus muokkautuu koko ajan uusien tilanteiden ja kokemusten myötä (ks. esim. Bandura, 1989; 1991; 1997; 2006; Pajares & Schunk, 2001; Partanen, 2011; Zimmerman, 2011). Tähän pohjaten voikin päätellä, että aikuislukiolaisten pystyvyysuskomusten käsittelyyn sekä yleisesti toimijuuskysymyksiin olisi tärkeää saada tukea kaikissa opintojen vaiheissa ja monenlaisissa tilanteissa. Lisäksi nämä tulisi nähdä tulevaisuusorientoituneesti, sillä erityisesti minäpystyvyysuskomukset muovaavat vahvasti opiskelijoiden tulevaa hyvinvointia ja elämänlaatua (Bandura, 2000, 75; 2006, 170-171). Emme tiedä, millaisessa tulevaisuudessa opiskelijat elävät. Emme myöskään voi olla varmoja, millaisia uusia ammatteja syntyy tai vastaavasti, millä aloilla työvoiman tarve vähenee.

Oleellisinta onkin, että aikuislukiolaisten tulisi saada verkko-ohjauksen kautta taitoja säädellä omaa toimijuutta, joustavuutta toimia monenlaisissa sosiaalisissa suhteissa sekä rohkeutta ja toiveikkuutta niin yhteiskunnan kuin globaaleidenkin haasteiden edessä. Näiden tukemisessa painottuu aktiivisen ohjauksen ajatukset toivon ylläpitämisestä, empaattisuudesta ja kannustamisesta (ks. esim. Amundson, 2005).

Toisaalta toimijuuskertomukset osoittavat, että aikuislukiolaiset rakentavat toimijuuttansa moninaisten karttojen pohjalle. Jotta ohjaajalla on mahdollisuus luotsata jokaista aikuislukiolaista yksilönä vielä paremmin kohti tulevaisuutta, tulee hänen kyetä navigoimaan näillä kaikilla kartoilla. Onnismaa (2021) painottaakin, että ohjaaja tarvitsee onnistuneeseen ohjaukseen aikaa. Tällöin hän pystyy lisääntyneen opiskelijatuntemuksen myötä muodostamaan ymmärryksen siitä, millaisia pystyvyysuskomuksia, opiskelutaitoja ja osallisuuden kokemuksia omaavaa opiskelijaa hän ohjaa sekä millaisiin yksilöllisiin tavoitteisiin ohjauksella ollaan pyrkimässä.

Kokonaisuudessaan tutkimukseni tulosten voi nähdä vahvistavan aiempia tutkimuksia siitä, että aikuisten lukiokoulutus tarjoaa jokaiselle aikuiselle mahdollisuuden vaikuttaa oman elämänsä suuntaan (ks. Siivonen, 2010; Sivenius, 2012; Vihtari, 2021). Koska toimijuuden tukeminen ei ole ollut aiemmin keskiössä aikuislukiolaisten verkko-ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa, voi tutkimukseni uutena tietona ja yhteenvetona todeta, että myös verkko-ohjauksen kautta on mahdollista tukea aikuislukiolaisten toimijuuden myönteistä rakentumista niin minäpystyvyyden, opiskelutaitojen kuin osallisuuden osalta.



## 8.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkimustani ja sen luotettavuutta tekemieni valintojen ja ratkaisujen valossa. Tulkinnallisista ja konstruktivistisista lähtökohdista kumpuava narratiivinen tutkimus tuo omat ulottuvuutensa luotettavuuskysymysten tarkasteluun, sillä perinteisen tutkimuksen ajattelutapojen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden pohja häviää (Heikkinen, 2018, 184-185). Luotettavuuden arviointiin on suositeltu validiteetti käsitteen sijaan viittä validointiperiaatetta: (1) historiallisen jatkuvuuden periaate, (2) refleksiivisyyden periaate, (3) dialektisuuden periaate, (4) toimivuuden periaate ja (5) havahduttavuuden periaate. Arvioin tutkimustani aluksi näiden periaatteiden kautta.

Historiallisen jatkuvuuden periaate edellyttää, että lukijalle tuodaan esille kertomuksen ajalliset ja paikalliset tekijät (Heikkinen, 2018, 185). Olenkin tutkimuksessani kuvannut aikuislukion ja verkko-ohjauksen nykytilaa sekä tutkimuskontekstiani ja osallistujia. Tutkimukseni tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää tai siirtää sellaisenaan toiseen kontekstiin tai aikaan, koska narratiivisessa tutkimuksessa tieto kytkeytyy aina sosiaalisten ja fyysisten ympäristöjen ymmärtämisyhteyksiin (ks. Heikkinen, 2018, 178-179; Spector-Mersel, 2010, 212). Tiedon objektiivisuuden sijaan onkin parempi puhua tietämisen kontekstuaalisuudesta (Heikkinen, 2018, 178-179). Tutkimukseni tuloksia voi joka tapauksessa suhteuttaa ja peilata muissa aikuislukioissa sekä erilaisissa verkko-ohjauskonteksteissa.

Refleksiivisyyden periaate puolestaan edellyttää Heikkisen (2018, 184-185) mukaan, että tutkija tarkastelee ymmärtämisyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Olen reflektoinut tutkimukseni aikana useasti esiyymmärrystäni sekä suhdettani kontekstina olevaan aikuislukioon ja aikuislukiolaisiin. Olen myös tiedostanut, että narratiivisessa tutkimuksessa oman toiminnan kriittinen reflektointi korostuu, koska tutkija on väistämättä osana tutkimustaan ja tutkittavaa kohdetta. Merkittäväksi kriittisen reflektoinnin välineeksi osoittautui tutkimusprosessin aikana pitämäni tutkimuspäiväkirja (ks. Riessman, 2008). Lisäksi koen, että refleksiivisyyden periaatteeseen kytkeytyy myös vahvasti eettiset kysymykset. Olenkin pyrkinyt tekemään kaikki ratkaisut tutkimuksessani niin, että

olen voinut huomioida eettiset näkökulmat. Tarkempaa pohdintaa esiyymmärryksestäni, tutkijan positiostani ja suhteestani tutkittaviin käyn eettisissä ratkaisuissa luvussa 5.5. Lisäksi avaan esiyymmärrystäni ilmiöstä luvussa 3.3. Tuon myös esille tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia luvussa 5.1 näiden niin ikään vaikuttaessa tutkijan ymmärtämisyhteyksiin.

Kolmas validointiperiaate on dialektisuuden periaate. Tämä kuvaa sitä, onko tulkinta dialoginen ja dialektinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkimuskontekstin ja kohderyhmän sekä sitä ympäröivän maailman kanssa. (Heikkinen, 2018, 185.) Olenkin pyrkinyt tuomaan tutkimukseeni moniäänisyyttä. Yhtenä moniäänisyyden keinona näen kerronnalliset teemahaastattelut, joissa sain hyvän vuorovaikutuksen aikuislukiolaisiin (ks. Aaltio & Puusa, 2020, 187). Tämänkaltaista vuorovaikutusta en olisi kyennyt saavuttamaan, jos olisin esimerkiksi kerännyt aineiston kirjoitelmilla. Lisäksi pyrin tuomaan moniäänisyyttä liittämällä tulokset teoreettisiin näkökulmiin (ks. Ruusuvuori ym., 2010, 29). Kävin myös tutkimusprosessin aikana ja tutkimukseni valmistuttua antoisaa keskustelua tutkimuskontekstin ohjaus- ja opetushenkilöstön kanssa. Saimme yhdessä refleктоimalla laajempaa ymmärrystä siitä, miten verkko-ohjauksella voi tukea aikuislukiolaisten toimijuutta.

Yhteistyössä toteutettu tutkimus sekä pyrkimys tuottaa verkko-ohjauksen kehittämisen tueksi uutta ymmärrystä puhuvat toimivuuden periaatteen puolesta. Tämän periaatteen mukaan hyvän tutkimuksen tulee olla hyödyllinen ja käyttökelpoinen. (Heikkinen, 2018, 185.) Sen sijaan viimeinen validointiperiaate, havahduttavuuden periaate, sisältää ajatuksen, että tutkimuksen tulisi saada lukija havahtumaan ja näkemään maailmaa uusista näkökulmista. Tähän periaatteeseen pyrin vastaamaan kuvaamalla kattavasti aikuislukiolaisia toimijoina ja verkko-ohjauskokemustensa kertojina. Toivon tutkimukseni rikastuttavan lukijan käsityksiä ja havahduttavan hänet siihen, että myös verkko-ohjauksen tuella on mahdollista tukea aikuislukiolaisten toimijuutta. Jää kuitenkin nähtäväksi, millaisia oivalluksia lukija tutkimukseni pohjalta tekee ja millaista uutta dialogia tutkimukseni mahdollisesti avaa (ks. Ruusuvuori ym., 2010, 29).

Tutkimusprosessin eteneminen muodostuu Kvalen (1996) mukaan usein sykliseksi, kuten se on ollut myös tutkimuksessani. Olen edennyt huolellisella työskentelyotteella ja pyrkinyt selkeään tutkimusraporttiin. Samalla olen kuitenkin tarkastellut tutkimustani myös kriittisesti ja olen ollut avoin sen luotettavuutta sekä loogisuutta vahvistaviin muutoksiin. Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni uskottavuutta kuvaamalla metodologisia valintojani niin tarkasti ja läpinäkyvästi kuin mahdollista. Tällöin lukija voi seurata tutkimukseni etenemistä ja arvioida itse sen luotettavuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160-165; Vilkka, 2021, 196-197.) Arvioin seuraavaksi tutkimusprosessiani kokonaisuutena systemaattisesti, minkä Ruusuvuori ja kollegat (2010, 27) näkevät keskeiseksi luotettavuutta vahvistavaksi tekijäksi. Tarkastelen myös tutkimukseni vahvuuksia, onnistumisia, puutteita ja rajoituksia (ks. Patton, 2015).

Näkisin monipuolisen taustatyön yhdeksi tutkimukseni vahvuudeksi. Pidin tutkimusprosessin alussa kaksi asiantuntijakeskustelua ja syvensin ymmärrystäni toimijuudesta kirjallisuuskatsauksen kautta. Näiden tarkoituksena oli toimia rajaamisen tukena, sillä tiedostin, että toimijuus on käsitteenä laaja. Toisaalta pohdin myös kriittisesti, millaisia tuloksia saisin ilman toimijuuden rajaamista. Aikuislukiolaisten toimijuuden kaiken kattava tarkastelu ei kuitenkaan näyttäytynyt järkevänä ratkaisuna. Päädyinkin rajaamaan toimijuuden kolmeksi ulottuvuudeksi: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus. Pohdin, tulisiko toimijuutta rajata vielä enemmän ja jättää esimerkiksi osallisuuden tarkastelu tutkimukseni ulkopuolelle. Katsoin kuitenkin, että toimijuuden tarkastelussa tulee huomioida myös aikuislukiolaisten kokonaisvaltaiseen toimijuuteen vaikuttavat sosiaaliset suhteet. Päätös sai vahvistusta asiantuntijakeskusteluista sekä tieto- ja tutkimuskirjallisuudesta (ks. esim. Bandura, 1989; 2000; 2006). Sain näkemykseni mukaan näiden kolmen toimijuuden ulottuvuuden kautta toimivan teoreettisen kehiksen, joka toi myös tutkimukseeni johdonmukaisuutta. Johdonmukaisuudella viitataan siihen, miten toimijuus ilmiönä on otettu haltuun, muodostettu tästä teoreettinen kehys ja onnistuttu liittämään kehystä hyödyntäen tutkimuk-

sen eri osat toisiinsa (ks. Lieblich ym., 1998, 173). Tämänkaltainen tutkimusraportin sisäinen koherenssi on myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 163) mukaan edellytys luotettavalle tutkimukselle.

Koen, että pääteorianakin toiminut Banduran (esim. 2006) sosio-kognitiivinen teoria taipui hyvin edellä kuvaamani toimijuuden ulottuvuuksien tarkasteluun ja palveli tutkimustehtävääni. Vaikka teorian juuret ovat historiallisesti iäkkäät (ks. Bandura, 1977), näen sen edelleen tänä päivänä merkittävänä. Teorian merkityksen puolesta puhuu se, että sitä on sovellettu laajasti eri konteksteissa ja lukuissa sekä kansainvälinen että kotimainen toimijuutta myöhemmin tarkastellut tutkija on perustanut näkemyksensä Banduran ajatuksiin (ks. esim. Partanen, 2011; Zimmerman, 2011). Näiden tuoreempien näkemysten kautta pystyin myös tuomaan Banduran ajatuksia lähemmäksi tätä päivää. Kokonaisuudessaan tutkimukseni teoreettinen tausta mahdollisti sen, että pystyin määrittelemään tutkimukseni teoreettiset käsitteet ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä kattavasti lukijalle niin, että hän voi sijoittaa tutkimukseni osaksi laajempaa tieteellistä keskustelua toimijuudesta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 179).

Tutkimukseni narratiivinen lähestymistapa (ks. esim. Heikkinen, 2018; Hänninen, 2018; Riessman, 2008) soveltui hyvin tutkittavan ilmiön tarkasteluun ja edesauttoi aikuislukiolaisten kokemusmaailmaan ja toimijuuden rakentumiseen sisälle pääsemisessä. Näenkin narratiivisen tutkimuksen ajatuksen siitä, että yksilön koko elämän voi hahmottaa rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta (ks. Lieblich ym., 1998) tutkimustani vahvistavaksi tekijäksi. Koska en ollut toteuttanut narratiivista tutkimusta aiemmin, otti perehtyminen kuitenkin aikansa.

Keräsin aineiston kerronnallisilla teemahaastatteluilla. Haastatteluissa käytettyä käsitteellistettyä kerronnallista teemahaastattelurunkoa (ks. liite 2) suunnitellessani otin suuntaviivoiksi teoreettisen kehykseni mukaiset toimijuuden ulottuvuudet: minäpystyvyys, opiskelutaidot ja osallisuus. Lukijan tulee huomioida, että ilman ennalta valittuja teoreettisia suuntaviivoja, olisin oletettavasti saanut erilaisen tutkimusaineiston. Olen tutkimuksessani havainnollistanut ja antanut esimerkkejä siitä, miten minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuus-

den käsitteellistäminen on toteutettu. Näkisin, että sain tunnistettua ja käsitteellistettyä näiden keskeiset sisällöt sekä muodostettua tämän kautta ymmärrettäviä ja toimivia tukisanoja haastattelurunkoon.

Toimijuuden ulottuvuuksien lisäksi yhdistin haastattelurunkoon myös kerronnallisuuden elementit. Toimijuuden ulottuvuuksien ja kerronnallisuuden yhdistäminen ei ollut täysin yksiselitteistä ja olisinkin saattanut päätyä myös erilaiseen haastattelurunkoon. Rungosta ei tullut myöskään käsitteellistettyjen tukisanojen osalta kovin laaja. Toisaalta runko toimi ainoastaan tukenani haastatteluissa. Lisäksi käsitteellistäminen prosessina sekä sen aikana tekemäni itsereflektointi antoivat myös paljon eväitä haastatteluihin. Näin kuitenkin Eskolan ja kollegoiden (2018, 47) tavoin tärkeäksi toteuttaa koehaastattelu. Sainkin koehaastattelun kautta varmuutta käsitteellistetyn haastattelurungon selkeydestä ja tukisanojen toimivuudesta.

Käsitteellistämisen onnistumista kuvaa keskeisesti se, että sain haastattelu-runkoa hyödyntämällä moninaisia kokemuksia aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisesta verkko-ohjauksen tukemana minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden näkökulmista. Tutkimusaineistosta muodostuikin tutkimustehäväni kannalta tarkoituksenmukainen, kertomusmuotoinen ja kattava (ks. Liebllich ym., 1998, 173), jonka näen tutkimukseni vahvuutena. Litteraatteja tuli yhteensä 126 sivua. Kaiken kaikkiaan kerronnallinen temahaastattelu osoittautui vastaavuudeltaan sopivaksi tutkimustehtävääni ja tutkittavaan ilmiöön.

Aineiston luotettavuutta vahvasti todennäköisesti se, että haastateltavat kertoivat vilpittömästi ja avoimesti kokemuksistaan. Haluankin kiittää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita aikuislukiolaisia rohkeudesta, avoimuudesta ja motivaatiosta. Aineiston luotettavuutta lisäsi oletettavasti myös se, että haastattelut etenivät luottamuksellisessa ja positiivisessa hengessä. Vuorovaikutteisten haastattelujen aikana mahdollistui myös tarkennusten ja täsmennysten pyytäminen (ks. Puusa, 2020a, 107; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85-88), mikä todennäköisesti vähensi mahdollisia tulkintavirheitä (ks. Vilkkä, 2021, 131). Lisäksi aineiston luotettavuutta saattoi tukea se, että omasin kokemuksia tutkimushaastattelujen toteut-

tamisesta. Vaikka olin saanut varmuutta esimerkiksi siihen, miten välttyn haastateltavien sanoman johdattelemiselta (ks. Puusa, 2020a, 107), koin kuitenkin tärkeäksi reflektoida haastattelujen jälkeen kriittisesti rooliani haastattelijana ja pohdita mahdollisia toisin tekemisen paikkoja. Lisäksi kirjoitin keskeisimpiä havaintojani ylös, jotta pystyin palaamaan niihin myös myöhemmissä tutkimukseni vaiheissa (ks. Kvale, 1996, 124–129). Olen kuvannut ja arvioinut aineistonkeruun kulkua sekä siihen kytkeytyviä valintojani monipuolisesti luvussa 5.3.

Aineiston puutteena saattaa olla se, että tämänkaltaisiin haastatteluina toteutettuihin tutkimuksiin osallistuu monesti opiskelijoita, jotka kokevat siinä hetkessä vahvaa toimijuutta. Aineiston rajoitteeksi voi nähdä myös sen, että kaikki tutkimukseni kahdeksan osallistujaa olivat tutkintotavoitteisia nuoria aikuisia, iältään 19–25-vuotiaita. Vaikka tutkimuskontekstina olevan aikuislukion opiskelijat painottuvat tähän ikäjakaumaan, edustavat he kuitenkin ainoastaan yhtä näkökulmaa aikuislukiolaisista. Aikuislukioissa opiskelee kaikenikäisiä sekä moninaisia taustoja ja elämäntilanteita omaavia aikuisia, eikä heillä kaikilla ole tavoitteena tutkinnon suorittaminen. Kävinkin kriittistä pohdintaa, miten tämä mahdollisesti rajaa tutkittavasta ilmiöstä saatavaa kokonaiskuvaa ja tiedostin, että toisella osallistujajoukolla olisin saanut todennäköisesti erilaisia tuloksia. Toisaalta mahdollisesti juuri he, jotka olivat motivoituneita kertomaan kokemuksiaan, olivat tiedonantajina sopivia ja edustavia tuottamaan ilmiötä kuvaavaa tutkimusaineistoa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–98). Lisäksi laadullinen narratiivinen tutkimukseni kohdistui määrän sijaan laatuun, jolloin myöskään haastateltavien lukumäärä ei ollut tärkeintä, vaan ymmärryksen lisääntyminen ilmiöstä. (ks. myös Kvale, 1996.) Näin ollen pyrkimyksenäni ei ollut kaiken kattava ilmiön kuvaaminen vaan avata pala aikuislukiolaisten todellisuudesta. Tutkimukseni aineisto muodostui niistä kokemuksista, jotka haastateltavat halusivat siinä hetkessä kertoa. Totuuden sijaan narratiivisessa tutkimuksessa onkin Brunerin (1986) mukaan parempi puhua todentunnusta tai totuuden vaikutelmasta.

Aineiston luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten tallennetut haastattelut puretaan tekstiksi (Nikander, 2010, 432–435; Ruusuvuori, 2010, 424–428). Pyrinkin

runsasta tallennusmateriaalia litteroidessani erittäin tarkkaan työskentelyotteeseen. Olen lisäksi avannut lukijalle litteroinnin yhteydessä tekemäni valinnat. Vaikka tutkimusaineistoa oli runsaasti, näen luotettavuutta vahvistavaksi teki jäksi sen, että haastattelut tuottivat valmiiksi kronologisesti etenevää aineistoa eikä litteraatteja tarvinnut enää järjestää analyysiprosessia varten uudelleen. Toimitin analyysin narratiivien ja narratiivisella analyysillä. Toisaalta ymmärsin analyysiprosessin aikana työmäärän olevan laaja pro gradu -tutkielman puitteissa. Lisäksi kerronnallisuus analyysimenetelmänä avautui minulle analyysiprosessissa vahvemmin ja saattaisinkin jälkikäteen tarkasteltuna päätyä osittain erilaisiin ratkaisuihin. On kuitenkin keskeistä, että käyttämäni analyysimenetelmät palvelivat tutkimustehtävääni sekä siihen kuuluvia tutkimuskysymyksiä ja sain menetelmillä tutkimusaineiston luentaan, käsittelyyn ja tulkintaan syvyyttä. Koen narratiivien analyysin rikkaudeksi sen, että sain aineistoa luokittelemalla kattavasti sisältöä, jonka kautta pystyin kuvaamaan aikuislukiolaisten minäpystyvyyden, opiskelutaitojen ja osallisuuden rakentumisessa korostuvia tekijöitä sekä myös verkko-ohjauksen tukea. Puolestaan narratiivisessa analyysissä sain synteesiä tekemällä muodostettua tarinallisia ja ajallisia aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumista kuvaavia toimijuuskertomuksia.

Narratiivien ja narratiivisen analyysin luotettavuutta lisätäkseni olen tuonut tutkimuksessani esille, minkä teoreettisen kehyksen rajaamana olen tarkastellut aineistoa ja myös sen, miten teoreettiset käsitteet ovat kulkeneet aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa mukana. Lisäksi tiedostin, että tutkijan esiyymmärrys sekä hänen kaikki kokemukset, tietämykset ja persoonalliset tekijät rajoittavat vääjäämättä tulkintoja (ks. Aaltio & Puusa, 2020, 181-182; Spector-Mersel, 2010, 216-217). Olenkin käyttänyt aikaa esiyymmärrykseni läpi käymiseen. Olen myös keskustellut tulkintoja tehdessäni jatkuvasti aineiston kanssa ja pyrkinyt varmistamaan, että tulkinnat pohjautuvat aineistoon eikä aikuislukiolaisten tarinat muutu niiden kautta toisenlaisiksi. Jotta lukija voi pohtia tehtyjen tulkintojen vastaavuutta aineistoon nähden, olen kuvannut tutkimusraportissa aikuislukiolaisten kokemuksia kattavasti ja laittanut alkuperäisistä ilmauksista sitaatteja. Lisäksi olen havainnollistanut analyysiprosesseja taulukoilla. Kaiken kaikkiaan

olen pyrkinyt kuvaamaan päättelyketjuni läpinäkyvästi. (ks. Ruusuvuori ym., 2010, 27.) Olen niin ikään antanut tulkintojen tekemiseen runsaasti aikaa, jonka voi nähdä Tuomen ja Sarajärven (2018, 165) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusvaatimukseksi. Kun ymmärrys ja tulkinnat saavat kehittyä vähitellen, jää yleensä tilaa myös kyseenlaistamisille (Kvale, 1996, 241-244). Lukijalle tulee kaikesta huolimatta aina avata tutkijaan kytkeytyvät reunaehdot, joista hän ei voi olla koskaan täysin vapaa (Jackson & Mazzei, 2012). Kuten olen aiemmin tuonut esille, olen kirjoittanut auki, millaista esiymmärrystä vasten olen tulkintoja tehnyt sekä avannut tutkijan positiotani ja suhdettani tutkittaviin (ks. luvut 3.3 & 5.5).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee myös pohtia, miten tulokset suhtautuvat aiempaan tietoon. Tutkimukseni tulokset ovat pitkälti vastaavia aiempien tutkimusten sekä kirjallisuuden kanssa ja saavat näin vahvistusta aiemmasta tiedosta (ks. esim. Bandura, 1977; 2006; Partanen, 2011). Sain lisäksi tuoretta tietoa aikuislukiolaisten toimijuuden rakentumisesta verkko-ohjauksen tukena sekä pystyin tuomaan tutkimukseni tavoitteen mukaisesti uutta ymmärrystä verkko-ohjauksen kehittämisen tueksi. Koenkin onnistuneeni vastaamaan asettamaani tutkimustehtävään ja siihen kuuluviin tutkimuskysymyksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 181). Tulokset vahvistavat myös valitsemani tutkimusaiheen merkityksellisyyttä ja ajankohtaisuutta erityisesti, koska verkko-ohjaus näyttäänty ohjauksen kentillä tulevaisuuden kasvavana trendinä. Lisäksi koska toimijuuden tukeminen ei ole ollut aiemmin keskiössä aikuislukiolaisten verkko-ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa, kaikki uusi tieto on tärkeää. Tutkimuskontekstin kannalta tulosten tarkastelun rajoitteena voisi kuitenkin nähdä sen, että aloitin tutkimuksen tekemisen ohjaushenkilöstön osalta erilaisessa organisaatiossa kuin se on tutkimuksen valmistumisvaiheessa. Esimerkiksi ohjaustiimissä verkko-ohjaaja nimikkeet muuttuivat organisaatorakenteen muutoksen myötä. En kuitenkaan näe, että tämä vaikuttaa tulosten tarkasteluun rajoittavasti. Pikemminkin ajattelen, että tutkimukseni kautta voi ammentaa murrosvaiheeseen tärkeää reflektointipintaa.



### 8.3 Lopuksi

Tutkimusmatkani alkaa olla lopussa. Seuraavaksi kiteytän vielä yhteenvetona tulosten tarkastelu ja johtopäätökset luvussa esille nostamani aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen kehittämisen suuntaviivat (ks. luku 8.1). Tämän jälkeen luon katsauksen tulevaan ja pohdin jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimukseni valossa voi todeta, että aikuislukiolaisten aiemmat koulutuskokemukset ja heidän yksilölliset taustansa on tärkeä nähdä jatkossakin verkko-ohjauksen keskeisinä lähtökohtina. Opintojen aikana tulisi niin ikään mahdollistaa kasvattavia kokemuksia ja onnistumisia sekä tukea erityisesti minäpystyvyyttä sen ollessa keskeinen tekijä myös muiden ulottuvuuksien vahvistumisen osalta. Edelleen, jotta ohjaaja pystyisi luotsaamaan aikuislukiolaisia vielä paremmin opinnoissa ja elämässä eteenpäin, tulisi hänellä olla enemmän aikaa opiskelijatuntemuksen lisäämiseen. Opiskelijatuntemuksen merkitys painottuu tulevaisuudessa kenties vielä keskeisemmin opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden myötä. Lisäksi aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen kehittämisessä olisi tärkeää tehostaa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista sekä verkkotaapaamisten ja vertaiskohtaamisten saavutettavuutta.

Tutkimukseni antaa tähän päivään uutta ajateltavaa sekä herättää myös kiinnostusta pohtia aikuislukiolaisten verkko-ohjausta pidemmälle tulevaisuuteen. Millaisena aikuislukiolaisten verkko-ohjaus näyttäytyy kymmenen vuoden päästä? Millaisia harppauksia verkko-ohjauksen saralla on yleisesti tehty ja voisiko näitä verkko-ohjauksen keinoja hyödyntää aikuislukiolaisten toimijuuden tukemisessa? Katsoisinkin aikuislukiolaisten verkko-ohjauksen tulevaisuuden skenaariot varsin mielenkiintoiseksi jatkotutkimusaiheeksi.

Tutkimukseni tuloksissa korostuu erityisesti aikuislukiolaisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen merkitys. Holistinen ohjaus painottuu niin ikään myös aiemmissa aikuislukiolaisten ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa. Lisäksi on nähtävissä, että elinikäisen oppimisen ja -ohjauksen myötä aikuislukiolaisten yksilölliset tavoitteet ja ohjaustarpeet tulevat moninaistumaan. Muut-

tuvassa ja moninaistuvassa yhteiskunnassa olisikin tärkeä tutkia syvemmin kokonaisvaltaista ohjaukskäsitystä myös etänä verkossa opiskelevien aikuislukio-  
laisten osalta.

Arvioidessani tutkimustani ja sen luotettavuutta toin esille, että tutkimukseni kertoo ainoastaan yhden näkökulman aikuislukiolaisista kaikkien tämän tutkimuksen osallistujien ollessa tutkintotavoitteisia nuoria aikuisia. Lisäksi haastatteluna toteutettu tutkimukseni saattoi tavoittaa ainoastaan heidät, jotka kokivat siinä hetkessä vahvaa toimijuutta. Jatkotutkimuksena voisikin toteuttaa tätä tutkimusta vastaava tutkimus anonyyminä kirjoituspyyntönä. Tällöin voisi saada vastauksia myös varttuneimmilta aikuislukiolaisilta sekä moninaista toimijuutta omaavilta opiskelijoilta. Tällöin tavoittaisi todennäköisemmin myös niiden aikuislukioalaisten kokemuksia, jotka olisivat kaivanneet toimijuutensa rakentumisen tueksi enemmän ohjausta.

Aikuislukioissa opiskelevien oppivelvollisten nuorten ohjauksen tutkiminen olisi yksi hyvin ajankohtainen ja merkittävä tutkimusaihe, sillä oppivelvollisuuslain (1214/2020) myötä alaikäisten opiskelijoiden määrä on kasvanut aikuislukioissa. Tutkimuskontekstin kannalta olisi kiinnostavaa perehtyä erityisesti heihin, jotka opiskelevat etänä verkossa. Olisi tärkeää saada tietoa, miten etänä verkossa toimiva aikuislukio soveltuu oppivelvollisille nuorille toimintaympäristönä ja millaisia tekijöitä verkko-ohjauksessa tulisi heidän kohdallaan huomioida.

Lisäksi kiinnostavan jatkotutkimusaiheen tarjoaisi verkko-ohjaukokemuksiin linkittyvien toimijuuskysymyksien tarkasteleminen jo valmistuneiden aikuislukioalaisten näkökulmasta. Tämänkaltainen tutkimus antaisi tärkeää tietoa siitä, millainen merkitys saadulla verkko-ohjauksella on ollut aikuislukion jälkeisillä poluilla sekä samalla myös tietoa siitä, miten verkko-ohjausta tulisi kehittää. Kaiken kaikkiaan tutkimani ilmiön parissa tulisi tehdä jatkossa eri näkökulmista lisää tutkimuksia. Aihetta voisi lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla ohjaustyön ammattilaisten näkemyksiä, jota ehdotan viimeiseksi jatkotutkimukseksi.

Jää nähtäväksi, miten lukiolaki (714/2018), aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019 (Opetushallitus, 2019), elinikäisen ohjauksen

strategia 2020–2023 (Valtioneuvosto, 2020) ja hyvän ohjauksen kriteerit (Opetushallitus, 2023) heijastuvat tulevina vuosina verkko-ohjaukseen ja tämän kautta aikuislukioalaisten toimijuuskokemuksiin. Joka tapauksessa verkko-ohjauksen kehittämisen tuulissa tulee edelleen säilyttää se oleellisin, jonka eräs aikuislukiolainen kiteytti seuraavasti: *”Kyllä ne ohjauksen peruspilarit, että on kohdattu ja kuunneltu ja on saanut kannustusta, on tukenut minua verkossakin eniten siinä kasvussani opiskelijana ja rohkaissut kohti tulevaa.”*

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Gaudeamus.
- Amundson, N. E. (2005). *Aktiivinen ohjaus - Opas uraohjauksen ammattilaisille* (suom. P. Auvinen). Psykologien kustannus Oy.
- Bacsich, P., Bristow, S., Camilleri, A., Op de Beeck, I., Pepler, G., Phillips, B. (2013). *Virtual schools and colleges. Providing alternatives for successful learning* (osa 2). Roosbeek. <https://doi.org/10.25656/01:8286>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164-180.
- Barnes, S-A., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J. & Vuorinen, R. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. Loppuraportti. European Commission.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.

- Brown, S. D. & Lent, R. W. (2006). Preparing Adolescents to Make Career Decisions: A Social Cognitive Perspectives. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 201-224). Greenwich.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Buber, M. (1993). *Between Man and Man*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. painos). Sage.
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Elder, G. H. Jr. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.
- ELGPN [European Lifelong Guidance Policy Network]. (2015). *Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille. Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle*. ELGPN Tools No. 6. Kariteam.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 27-51). PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9-30). Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Evans, J. (2009). *Online Counselling and Quidance skills. A Practical Resource for Trainees and Practitioners*. Sage.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*. University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society*. University of California Press.

- Guttorm, T., Mäenpää, K., Peltola, S. & Ylönen, H. (2017). Vuorovaikutus, läsnäolo ja eettiset pelisäännöt. Teoksessa T. Guttorm, T. Hakkarainen, A. Kolehmainen, K. Mäenpää, S. Peltola & H. Ylönen (toim.), *Verkko-ohjaaja. Opas ohjaukseen sekä tieto- ja neuvontatyöhön verkossa* (s. 42-59). ePooki 38/2017. Oulun ammattikorkeakoulu.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 170-187). PS-kustannus.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 191-217). University Press.
- Helle, N. & Sirkka, E. (2021). "Opon ehkä pitäis olla vielä enemmän läsnä ja tiedostaa se, että miten opiskelijoilla oikeesti menee" – Opiskelijoiden kokemuksia aikuiskoulutuksen opinto-ohjauksesta. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202105283280>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hitlin, S. & Elder, G. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66.

- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 188-208). PS-kustannus.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. Sage.
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia*, 4, 190-203.
- Kettunen, J. (2017). *Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7160-1>
- Kettunen, J. & Sampson, J.P. (2019). Challenges in implementing ICT in career services: Perspectives from Career Development Experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (19), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kokko, T., Pesonen, H., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). Why study online in upper secondary school? Qualitative analysis of online learning experiences. *Human Technology*, 11 (1), 57-70. <https://doi.org/10.17011/ht/urn.201505061740>
- Kunttu, K. (2021). Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys* (s. 38–40). Kustannus Oy Duodecim.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446-459). Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967 / 1997). Narrative Analysis. Teoksessa J. Helm (toim.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12-44). University of Washington Press.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29-50). PS-kustannus.
- Lappalainen, K. (2021). *Aikuisopiskelijoiden kokemuksia toimijuuden ulottuvuuksista ammattikorkeakoulun monimuoto-opinnoissa*. [Proseminarityö (painamaton), Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto]
- Lehtinen, E., & Nummenmaa, M. (2012). *Etäopetuksen lumo: Kansainvälinen kirjallisuuskatsaus*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. Teoksessa S.D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2. painos, s. 115-146). John Wiley & Sons.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. *Applied Social Research Methods Series*, 47. Sage.
- Lukiolaki 714/2018. Annettu Helsingissä 10.8.2018.
- Mattila, K-P. (2007). *Arvostava kohtaaminen. Arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä*. PS-kustannus.
- McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling* (4. painos). Open University Press.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Sage.
- Mäenpää, K., Peltola, S. & Ylönen, H. (2017). Ohjaus ja verkko-ohjaus. Teoksessa T. Guttorm, T. Hakkarainen, A. Kolehmainen, K. Mäenpää, S. Peltola & H. Ylönen (toim.), *Verkko-ohjaaja. Opas ohjaukseen sekä tieto- ja neuvontatyöhön verkossa* (s. 11-15). ePooki 38/2017. Oulun ammattikorkeakoulu.
- Naamanka, E., Nukari, J., Peltonen, K. & Poutiainen, E. (2021). Verkossa suoritettavan aikuislukion opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen haasteet. *Psykologia*, 56 (4), 414-466.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432-445). Vastapaino.



- OECD (2020). *Continuous learning in working life in Finland. Getting skills right*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ffcffe6-en>
- 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.
- Onnismaa, J. (2021). *Ohjaus- ja neuvontatyö – Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Gaudeamus.
- Opetushallitus (2019). *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:3a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023). *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Opetushallitus.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Annettu Helsingissä 30.12.2020.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. Teoksessa R. J. Riding & S. G. Rayner (toim.), *Self Perception* (s. 239-265). Greenwood Publishing Group.
- Partanen, A. (2011). *”Kyllä minä tästä selviän” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4273-1>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4. painos). Sage.
- Peavy, R. V. (2021). *Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön* (suom. P. Auvinen). Jyväskylän yliopisto.
- Pekkari, M. (2009). *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Tammi.
- Peltola, S. (2015). *Ohjausvuorovaikutus Suunta-chatissa: ”Kuinka voin pelkkien sanojen avulla välittää sitä myötätuntoa, jota oikeasti häntä kohtaan tunnen?”* [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto] <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20150262>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5-23). Falmer.

- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216-227). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25-40). Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkasteluissa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 153-179). Vastapaino.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rinne, R. (2011). Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.), *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste* (s. 12-45). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424-431). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Vastapaino.
- Sampson, J. P., Kettunen, J. & Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20 (1), 191-208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>

- Savickas, M. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. Teoksessa D. Brown (toim.), *Career choice and development* (4. painos, s. 149-205). Jossey-Bass.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-54). Routledge.
- Siivonen, P. (2010). *From a "Student" to a Lifelong "Consumer" of Education?: Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-95-0>
- Sivenius, A. (2012). *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0649-6>
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20 (1), 204-224.
- Ståhlberg, L. (2019). *Pienryhmäohjaajan opas*. PS-kustannus.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos, s. 267-280). PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- Valtioneuvosto (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34. Valtioneuvosto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 3, 192-201.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Elan Vital.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta* (3. painos). Gaudeamus.

- Vehviläinen, S. (2020). Ohjauksen orientaatiot ja dilemmat. Teoksessa O-P. Salo (toim.), *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen* (s. 2-19). eNorssi.
- Vihtari, K. (2021). *Aikuislukio opintopolun ja työuran edistäjänä: kerronnallinen tutkimus aikuislukiosta valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoista*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-278-8>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vuorinen, R., Sampson, J.P. & Kettunen, J. (2011). The perceived role of technology in career guidance among practitioners who are experienced internet users. *Australian Journal of Career Development*, 20 (3), 39-46. <https://doi.org/10.1177/103841621102000307>
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers` agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48, 395-404.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Zimmerman, B. J. & Cleary T. J. (2006). Adolescents` development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45-69). Greenwich.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 49-64). Routledge.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Teen Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriopintoihini liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksessa tarkastellaan (*aikuislukion nimi poistettu*) opiskelijoiden kokemuksia verkko-ohjauksen antamasta tuesta.

Pyydän Sinua, valmistumisvaiheessa oleva opiskelija, haastateltavaksi. Kokemuksesi antaisivat arvokasta tietoa verkko-ohjauksen kehittämiseksi. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää täysi-ikäisyyttä ja, että tavoitteenasi on saada vuoden 2023 aikana lukion päättötodistus ja ylioppilastutkintotodistus.

Haastattelut toteutetaan kevään 2023 aikana etänä verkossa. Haastatteluun olisi hyvä varata noin puolitoista tuntia aikaa. Haastattelut ovat luottamuksellisia. Henkilöllisyytesi säilyy anonyyminä eikä Sinua ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta.

Tutustuthan tutkimuksen [tiedotteeseen](#) ja [tietosuojailmoitukseen](#).

Voit ilmoittautua haastatteluun [tästä](#).

Ilmoittautumislomakkeella on ennakotehtävä, jonka toivon Sinun täyttävän.

Vastaan mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiisi.

Ystävällisin terveisin,

*Katri Lappalainen*

Ohjausalan maisteriopiskelija

(*aikuislukion nimi poistettu*) verkko-ohjaaja

(*yhteystiedot poistettu*)

## Liite 2. Kerronnallinen teemahaastattelurunko

### Ennakkotehtävä

*Kertoisitko yhdestä tai useammasta Sinua tukeneesta verkko-ohjauskokemuksesta? Mikä teki kokemuksesta Sinulle merkittävään?*

### Tausta

- Koulutuspolku
- Elämäntilanne hakuvaiheessa
- Ikä

### Verkko-ohjaus alussa

- Aloittamisvaiheen kokemus itsestä opiskelijana ja oppijana
  - Koetut vahvuudet ja heikkoudet
  - Alkuun pääseminen, tavoitteet ja suunnitelmat
  - Ihmissuhteet ja suhteissa toimiminen
- } Ohjauksen tuki

### Verkko-ohjaus aikana

- Opintoja eteenpäin vievät tekijät
  - Koetut onnistumiset ja epäonnistumiset
  - Koetut tuen tarpeet
  - Yhteisiin tapahtumiin osallistuminen
  - Vertaisten rooli
- } Ohjauksen tuki

### Valmistumisvaiheen verkko-ohjaus ja tulevaisuuteen suuntautuminen

- Tämänhetkinen kokemus itsestä opiskelijana ja oppijana
  - Kokemus itsestä osana muita opiskelijoita ja osana yhteiskuntaa
  - Valinnat
  - Tavoitteet
  - Näkemys tulevaisuudesta
- } Ohjauksen tuki

Haluaisitko vielä kertoa jotain?  
Kiitos haastattelusta!