

Laura Uljas

TOIMIJUUS LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2024

TIIVISTELMÄ

Laura Uljas: Toimijuus lukion opetussuunnitelman perusteissa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Toukokuu 2024

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten nuorten toimijuutta kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 (LOPS 2019). Uudet lukion opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 2019 ja otettiin käyttöön 2021. Samaan aikaan lukioon on kohdistunut muitakin uudistuksia. Uudistusten voidaan nähdä vaativan lukiolaisilta entistä aktiivisempaa toimijuutta, ja samalla nuorten mielenterveyden haasteet, kuten lukiolaisten uupumus on herättänyt keskustelua. Opetussuunnitelman toimijuuskuvan selvittämisen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä yhteiskunnan lukiolaisiin kohdistamista odotuksista ja niistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, joita lukioympäristö heidän toimijuudelleen asettaa.

Toimijuus on tutkimuksessa ymmärretty yksilötason ilmiöksi, joka on vahvasti sidoksissa ja vastavuoroisessa suhteessa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Opetussuunnitelma hallinnollisena asiakirjana määrittelee lukion toimintaa, ja siihen kirjataan niitä tavoitteita ja sisältöjä, joita yhteiskunnassa pidetään tärkeinä. Opetussuunnitelma sisältää vaikutteita erilaisista ideologisista pyrkimyksistä, joten sen sisältämät toimijuuden kuvaukset voivat olla moninaisia ja ristiriitaisia.

Tutkimus toteutettiin laadullisena ja sen aineistona on lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Aineisto analysoitiin aineistolähteen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuskysymys oli: Miten lukiolaisten toimijuutta kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa? Analyysissä toimijuuskuvauksista erotettiin viisi pääluokkaa, jotka olivat toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina, toimijuus yksilön kykyinä, toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana, toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana sekä lukion tukemat toimijuuden edellytykset.

Analyysin perusteella LOPS 2019 tavoittelee aktiivista ja itseohjautuvaa yksilöllistä toimijuutta, jolle rajoja asettavat eettiset periaatteet ja yhteinen hyvä sekä toisaalta työelämän vaatimukset. Yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien haastamisen nähdään kuuluvan yhteistä hyvää tavoittelevaan toimijuuteen, mutta työelämän toimijuus on lähinnä olemassa oleviin vaihtoehtoihin sopeutumista. Huomioitavaa on, että myös keskeneräinen identiteettikehitys voi rajata lukiolaisten toimijuutta ja tehdä valintojen tekemisestä haastavaa. Lisäksi teknologian lisääntynyt vaikutus nuorten elämässä on noussut keskusteluihin viime aikoina, mutta LOPS 2019 ei kuvaa sen merkitystä lukiolaisten toimijuudelle.

Avainsanat: toimijuus, opetussuunnitelma, lukiokoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|-----------------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | TOIMIJUUS JA OPETUSSUUNNITELMA | 6 |
| 2.1 | Yksilö, rakenne ja toimijuus | 6 |
| 2.2 | Opiskelijan toimijuus | 9 |
| 2.3 | Opetussuunnitelma | 12 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 16 |
| 3.1 | Tutkimuskysymys..... | 16 |
| 3.2 | Aineisto | 16 |
| 3.3 | Aineiston analyysi | 17 |
| 3.4 | Luotettavuus ja eettisyys..... | 20 |
| 4 | TULOKSET | 23 |
| 4.1 | Toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina | 24 |
| 4.2 | Toimijuus yksilön kykyinä..... | 25 |
| 4.3 | Toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana | 26 |
| 4.4 | Toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana | 27 |
| 4.5 | Lukion tukemat toimijuuden edellytykset | 30 |
| 4.6 | Yhteenveto | 32 |
| 5 | POHDINTA | 34 |
| | LÄHTEET | 39 |
| | | |
| TAULUKOT | | |
| | TAULUKKO 1. ESIMERKKI LUOKITTELUSTA | 20 |
| | | |
| KUVIOT | | |
| | KUVIO 1. LOPS 2019 TOIMIJUUDEN KUVAUKSET | 23 |

1 JOHDANTO

Lukio on yleissivistävä koulu, jonka tarkoituksena on antaa hyvät valmiudet korkeakouluopintoihin ja työelämään. Lukio on kohdannut monia uudistuksia viime vuosina, kuten korkeakoulujen valintakoeuudistus 2018, 2019 voimaan tullut uusi lukiolaki, 2021 käyttöön otettu lukion opetussuunnitelman perusteet, sekä oppivelvollisuuden laajentuminen samana vuonna. Uudistusten taustalla on pyrkimys nostaa suomalaisten koulutustasoa, vahvistaa koulutuksen laatua ja sujuvoittaa siirtymistä toiselta asteelta korkea-asteelle ja sitä kautta edelleen työelämään (LOPS 2019, s.9). Nämä uudistukset näkyvät lukiolaisten arjessa ja valintatilanteissa.

Valintakoeuudistus tuli voimaan näistä uudistuksista ensimmäisenä, ja sen on todettu lisänneen sekä pitkän että lyhyen matematiikan ylioppilaskokeen suosiota samalla kun reaaliaineidenkin kirjoittaminen on yleistynyt, jolloin ylioppilastutkintoon sisällytettyjen kokeiden kokonaismäärä on noussut (Kupiainen ym., 2023). Ylioppilaskokeiden arvosanoista saatavat pisteet ja hyöty opiskelijavalinnassa voivat ohjata ylioppilastutkinnon rakentamista ja sitä kautta tekemään tietynlaisia valintoja lukio-opinnoissa jo niiden alusta alkaen, minkä on ajateltu vaativan lukiolaisilta tulevaisuudensuunnitelmien ja päätösten tekoa entistä aikaisemmin. Tällaisten omaa tulevaisuutta koskevien suunnitelmien ja päätösten tekeminen vaatii lukiolaisilta aktiivista toimijuutta, ja punnittavana niissä ovat omat kiinnostuksenkohteet ja yhteiskunnan odotukset. Samalla nuorten mielenterveys ja erityisesti lukiolaisten jaksaminen on herättänyt keskustelua yhteiskunnassa. Opiskeluun liittyviä paineita on yleisesti pidetty osasyynä nuorten uupumiseen erityisesti lukiossa.

Nuorten toimijuutta koulutus kontekstissa on viime vuosina tutkittu Suomessa jonkin verran liittyen esimerkiksi koulutusvalintastrategioihin (Tolonen & Aapola-Kari, 2021), viivästyneisiin koulutussiirtymiin (Waltzer ym., 2022), toimintaperusteisiin opiskelu arjessa (Raetsaari ym., 2021), nuorten kokemaan toimijuuden tuntuun (Juntunen, 2020) ja tuen tarpeisiin koulutussiirtymässä

(Lakkala ym., 2022). Näissä tutkimuksissa toimijuutta on tarkasteltu nuorten itsensä kokemana. Opetussuunnitelmia käsittelevää toimijuuteen liittyvää tutkimusta ei juuri ole tehty. Toimijuuden tarkasteleminen tästä näkökulmasta on kuitenkin hyödyllistä, sillä opetussuunnitelman merkitys lukion toimintaa ohjaavana asiakirjana on keskeinen. Opetussuunnitelmissa määritellään lukiokoulutuksen tavoitteita ja sisältöjä ja siten ne määrittelevät instituution asettamia rajoja ja mahdollisuuksia, joiden puitteissa nuoret toimivat.

Tässä tutkimuksessa selvitän lukiolaisten toimijuuden kuvauksia lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 (LOPS 2019) aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Opetushallituksen määrittelemä lukion opetussuunnitelman perusteet pohjautuu lukiolakiin (714/2018), ja lukioiden paikalliset opetussuunnitelmat muotoillaan sen pohjalta. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään lukio-opetuksen ja ohjauksen periaatteet ja laaja-alaiset sekä oppiainekohtaiset tavoitteet. Selvittämällä lukiolaisten toimijuuden kuvauksia opetussuunnitelmatekstissä voidaan lisätä ymmärrystä siitä, millaista toimijuutta lukiolaisilta oletetaan, millaisen toimijuuden saavuttamista lukio-opinnoilla tavoitellaan, ja miten tällaisen toimijuuden kehittymistä tuetaan. Toimijuutta voidaan määritellä eri tavoin ja eri näkökulmista, joten on valintakysymys, millaista toimijuutta opetussuunnitelmassa pidetään tavoiteltavana ja yleensä mahdollisena nuorille, ja myös tästä syystä opetussuunnitelman toimijuuskuvausten selvittäminen on tärkeää.

Tutkimukseni teoriaosuudessa luvussa 2 käsittelen erilaisia toimijuuden määritelmiä ja opiskelijan toimijuutta, sekä opetussuunnitelman merkitystä toimijuuden rajaajana ja mahdollistajana. Tutkimusmenetelmää käsitellään luvussa 3, joka sisältää myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia. Tulokset esitellään luvussa 4. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimuksen tulosten merkitystä, tutkimukseni rajoituksia sekä mahdollisia seuraavia askelia nuorten toimijuuden tutkimisessa.

2 TOIMIJUUS JA OPETUSSUUNNITELMA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoriataustaa. Aluksi avaan erilaisia toimijuuden määritelmiä ja niiden näkemyksiä yksilön ja rakenteen suhteesta sekä tämän tutkimuksen käsitystä toimijuudesta. Seuraavaksi käsittelen toimijuutta nimenomaan koulutuskontekstissa ja nuorten näkökulmaa siinä. Lopuksi käsittelen opetussuunnitelman merkitystä toimijuuden mahdollistajana ja rajoittajana.

2.1 Yksilö, rakenne ja toimijuus

Toimijuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi yksilön tai ryhmän tarkoituksellista toimintaa, tai mahdollisuutta toimia valitsemallaan tavalla ja vaikuttaa asioihin. Toimijuus on kuitenkin moniulotteinen käsite, jota on eri tieteenalojen kentillä määritelty eri tavoin, ja erilaiset ja epämääräisetkin määrittelyt voivat hämärtää käsitystä toimijuudesta ja tehdä toimijuuden tutkimisesta ja sen tukemista edistävien käytäntöjen kehittämistä haastavaa (Eteläpelto ym., 2014). Erilaiset toimijuuskäsitykset eroavat toisistaan muun muassa sen mukaan, millaisina ne näkevät yksilön toiminnan mahdollisuudet ja rakenteen merkityksen yksilön toiminnalle.

Setterstenin ja Gannonin (2005) toimijuuskäsitysten jaottelussa rakennetta painottavien näkemysten (structure without agency) nähdään sivuuttavan yksilön toimijuuden ja yksilön toimijuutta painottavat näkemykset (agency without structure) taas näkevät elämänkulun olevan lähinnä yksilön päätösten ja toiminnan muovaamaa. Haitallista näissä näkemyksissä on se, että pitkälle vietyinä ne joko ulkoistavat yksilön vastuun tai syyttävät ongelmista pelkästään yksilöä (Settersten & Gannon, 2005). Siksi yksilön ja rakenteen vastakkainasettelun sijaan toimijuuden ymmärtämiseksi tulisi heidän mukaansa kehittää malleja, jotka ymmärtävät ympäristön piirteiden ja prosessien olevan

vuorovaikutuksessa yksilön piirteiden, kykyjen ja toiminnan kanssa ja näiden vaikuttavan elämänkulkuun yhdessä (agency within structure).

Eteläpellon ym. (2014) ammatillisen toimijuuden kuvaamiseen ehdottama sosiokulttuurinen, subjektikeskeinen lähestymistapa tunnistaa yksilön ja rakenteen vastavuoroisen suhteen ja se sopii myös lukiolaisten toimijuuden tarkasteluun. Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa painottuu sosiokulttuurinen konteksti välittäjänä, mutta yksilöön liittyvien tekijöiden huomioidussa on senkin sisällä erilaisia painotuksia. Subjektikeskeinen lähestymistapa ymmärtää yksilöllisen ja sosiaalisen erillisiksi, mutta vahvasti toisistaan riippuviksi sekä vastavuoroisesti toisiaan rakentaviksi (Eteläpelto, 2014). Oletus yksilöllisen ja sosiaalisen erottamattomuudesta estäisi Eteläpellon ym. (2014) mukaan näkemästä mekanismeja, jotka vallitsevat sosiaalisten, kulttuuristen ja materiaalisten olosuhteiden ja yksilöiden välillä.

Valtaa voidaan pitää yhtenä niistä mekanismeista, jotka toimivat yksilön ja rakenteiden välillä. Erilaisille toimijuuden määritelmille yhteistä on toimijuuden kietoutuminen aina jollakin tapaa valtaan ja voimaan (Eteläpelto ym., 2011), ja siksi toimijuuden määrittelyssä pitäisi huomioida valtasuhteita. Tämä korostuu lukiolaisten toimijuutta tarkastellessa, sillä he ovat vasta kehittymässä itsenäisiksi toimijoiksi ja ikänsäkin puolesta suurella osalla heistä ei ole vielä täysi-ikäisen valtaa päättää omista asioistaan. Eteläpellon ym. (2011) mukaan toimijuuden käsitteen jääminen abstraktiotasolle pelkistäisi toimijuuden näennäistoimijuudeksi, jolla he tarkoittavat yksilöiden mahdollisuuksien ja valintojen korostamista jättäen toiminnan rajoitteet ja edellytykset huomioimatta. Muiden vallan koetaan usein rajoittavan yksilöiden toimijuutta, mutta valta voidaan nähdä myös toimijuuden resurssina sekä toiminnan tavoitteena, sillä toimijuus ei ole mahdollista ilman jonkinlaista valtaa (Eteläpelto ym., 2011). Hitlinin ja Elderin (2007a) toimijuuskäsityksen mukaan ihmisillä on aina jonkin verran valtaa valita, kuinka toimivat tai eivät toimi. Monenlaisen vallan samanaikaisen läsnäolon huomioiminen mahdollistaa toimijoiden valinnanmahdollisuuksien ja yhteiskunnan eri tasojen rakenteiden suhteen tarkastelun (Eteläpelto ym., 2011).

Sosiokulttuurinen subjektikeskeinen lähestymistapa hyödyntää myös elämänkulun näkökulmaa, jossa toimijuus nähdään ajallisesti muuttuvana yksilökehityksellisenä jatkumona, joka perustuu yksilön menneisyyteen, mutta

suuntautuu samalla tulevaisuuteen (Eteläpelto ym., 2014, s. 211). Toiminta siis tapahtuu tässä ja nyt, mutta sillä on jokin päämäärä tulevaisuudessa. Toimijalla on lisäksi menneisyys, joka vaikuttaa tämän hetken toimintaan esimerkiksi kokemusten kerryttäminä uskomuksina siitä, voiko toimija saavuttaa päämääränsä.

Elämäntutkimuksessa toimijuuden ymmärretään ilmentyvän nimenomaan niissä teoissa ja valinnoissa, joilla yksilö rakentaa elämäntutkuaan, ja sosiaalisen todellisuuden nähdään sekä rajoittavan että mahdollistavan tätä toimintaa (Eteläpelto ym., 2014). Hitlin ja Elder (2007a) määrittelevät elämäntutkutoimijuuden ihmisten kykyä tehdä pitkän aikavälin suunnitelmia sekä toimia niiden saavuttamiseksi ja näin muovata omaa elämäntutkuaan. Erilaiset tilanteet vaativat heidän mukaansa toimijalta erilaista ajallista suuntautumista, jonka mukaan he erottavat eksistentiaalisen, pragmaattisen ja identiteetti-toimijuuden elämäntutkutoimijuuden lisäksi. Eksistentiaalinen toimijuus tarkoittaa ihmisille universaalialia kykyä valita miten toimia ja kontrolloida omaa toimintaansa jopa hyvin rajoitetuissakin tilanteissa, ja se on läsnä myös kaikissa toimijuuden muissa muodoissa. Pragmaattinen toimijuus tarkoittaa kykyä toimia tilanteissa, joissa rutiininomainen toiminta ei ole mahdollista, kun taas identiteetti-toimijuus viittaa ihmisten kykyyn toimia sosiaalisesti määräytyneissä rooleissa.

Mäkisen (2015) mukaan erilaisilla teoreettisilla lähestymistavoilla on omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa tulkita toimijuutta ja sen ehtoja, ja kulloinkin sopiva lähestymistapa riippuu siitä, mihin toimijuuden rakentumisen kerrostumaan halutaan kiinnittää huomiota: yhteiskunnallisiin reunaehtoihin, toimijuutta määrittäviin valtarakenteisiin koulutusinstituutiossa, vai yksilön ainutkertaiseen toimijuuteen. Eteläpellon ym. (2014, s. 208) mukaan toimijuutta tulee analysoida tarkastelemalla sen ilmentymiä sosiokulttuurisessa ja diskursiivisessa todellisuudessa, sekä subjektien tulkinnoissa ja merkityksenannoissa ja niiden kietoutumisessa yksilöiden identiteetteihin. Tässä tutkimuksessa keskityn näistä ensimmäiseen. Opetussuunnitelmassa ilmeneviä toimijuuden kuvauksia pidän instituutiotason käsityksinä yksilöiden toimijuudesta. Ymmärrän toimijuuden subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti yksilötason ilmiöksi, joka on vahvasti sidoksissa ja vastavuoroisessa suhteessa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, kuten

opetussuunnitelman määrittämään lukion toimintaympäristöön. Ajattelen lukiolaisten toimijuuden olevan sekä sisäisiä kompetensseja ja uskomuksia, että ulkoista toimintaa ja valintoja, joihin heidän aiemmat kokemuksensa ja tulevaisuuden odotuksensa sekä yhteiskunnan rakenteet vaikuttavat.

2.2 Opiskelijan toimijuus

Toimijuutta koulutuksessa voidaan tarkastella toisiinsa yhteydessä olevilla mikro-meso- tai makrotasoilla (Lestinen & Valleala, 2020). Mikrotasolla tarkastellaan yksilöiden toimintaa. Mesotaso on institutionaalinen ja yhteisötaso, jossa opetussuunnitelmat, toimintakulttuurit ja käytännöt rajaavat ja mahdollistavat yksilötason toimijuutta. Makrotasolla yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset keskustelut luovat asenneilmastoa ja toimintatilaa opiskelijoiden ja opettajien toimijuudelle sekä koulutuksen kehittämiseksi. Koska tasot ovat yhteydessä toisiinsa, toimijuuden tarkastelussa on hyvä huomioida kaikkien tasojen merkitys. Yksilöiden toimijuus kehittyy koulutuksessa sekä opetussuunnitelman mukaisissa opinnoissa, että yhteisön pedagogisiin ja hallinnollisiin toimintaprosesseihin osallistuessa (Lestinen & Valleala, 2020).

Lukiolaisten toimijuutta voidaan tarkastella opiskelijan toimijuuden käsitteen avulla. Jääskelä ym. (2017, s. 2067) määrittelevät opiskelijan toimijuuden saatavilla olevina voimavaroina sekä niiden käyttönä tarkoituksenmukaiseen ja merkitykselliseen toimintaan opiskelukontekstissa. Opiskelijan toimijuuden voimavaroina he pitävät yksilön kokemia tai tulkitsemia yksilöllisiä, vuorovaikutuksellisia ja kontekstuaalisia voimavaroja, jotka kaikki kietoutuvat toisiinsa. Määritelmä pohjautuu konstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin oppimiskäsityksiin, joissa oppiminen ei ole pelkästään tiedon rakentamista, vaan myös identiteetin rakentamista yhteisön jäsenenä sekä yhteisön käytäntöjen omaksumista (Jääskelä ym., 2020). Opiskelijan toimijuus rakentuu ja toteutuu Jääskelän ym. (2017) mukaan oppimistilanteissa, jotka tarjoavat osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, omien yksilöllisten vahvuuksien, tavoitteiden ja mielenkiinnon kohteiden tunnistamista sekä identiteetin kehittymisen mahdollisuuksia. Lestinen ja Valleala (2020) pitävät opiskelijan toimijuutta sosiaalisissa suhteissa rakentuvana prosessina, johon opiskelijan edeltävät

elämäkokemukset ja käsitykset ovat yhteydessä, ja johon opiskelijat tarvitsevat tukea.

Opiskelijan toimijuuden yksilöllisinä voimavaroina Jääskelä ym. (2017) pitävät kiinnostusta ja motivaatiota, minäpystyvyyttä, kompetenssiuskomuksia sekä osallistumisaktiivisuutta, johon ovat yhteydessä myös kontekstin tarjoamat osallistumisen mahdollisuudet. Minäpystyvyyttä toimijuuden perustana pitävät myös Bandura (2001) sekä Hitlin ja Elder (2007b). Minäpystyvyys on edellytys motivaatiolle ja toiminnan suuntaamiselle, sillä se vaikuttaa siihen, mitä haasteita yksilö valitsee, kuinka kovasti niissä ponnistelee ja kuinka sinnikkäästi pysyy toiminnassa etenkin vaikeuksia kohdatessaan (Bandura, 2001). Tätä kautta minäpystyvyyssuskomuksilla on merkittävä vaikutus ihmisten toimintaan ja elämäntapaan ja ne voivat sekä estää että edistää toimijuutta. Hitlinin ja Elderin (2007b) mukaan toimijuus perustuu lisäksi optimismiin, joka on toimijuuden tulevaisuuteen suuntautuva puoli ja yhtä tärkeä toimijuuden osa kuin minäpystyvyyskin.

Jääskelä ym. (2017) pitävät opiskelijan toimijuuden vuorovaikutuksellisia voimavaroina tasa-arvoista kohtelua, opettajan ja vertaisten antamaa tukea sekä luottamusta. Myös Hitlin ja Elder (2007b) ovat havainneet erityisesti nuorilla sosiaalisen tuen vaikuttavan toimijuuden tuntuun sekä nuorten toimijuuden olevan yhteydessä kouluongelmiin, väkivaltaiseen ja rikolliseen käyttäytymiseen sekä yhteenkuulumisen tunteeseen koulussa. Yksilöllisten ja vuorovaikutuksellisten voimavarojen lisäksi opiskelijan toimijuudelle merkityksellisiä ovat myös kontekstuaaliset voimavarat, joihin kuuluvat mahdollisuus vaikuttaa sekä mahdollisuus tehdä valintoja (Jääskelä ym., 2017).

Tavoitteiden asettamista ja toimimista niiden saavuttamiseksi pidetään usein oleellisena toimijuudessa, ja niillä on tärkeä merkitys myös opiskelussa ja elämän suunnittelussa. Clausenin (1991) suunnittelukompetenssin käsite, joka tarkoittaa nuorten kykyä tehdä realistisia elämäntavoitteita esimerkiksi työuran ja parisuhteen suhteen, viittaa tällaiseen tavoitteelliseen toimintaan. Clausenin (1991) mukaan osa nuorista pystyy tekemään tällaisia valintoja aikaisemmin kuin toiset, mikä antaa heille etulyöntiaseman tulevaisuuden suhteen. Suunnittelukompetenssia hänen mukaansa ilmentää mm. omien älyllisten kykyjen ja sosiaalisten taitojen tunteminen, omien heikkouksien, vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden tunteminen, kyky arvioida toisten toimintaa ja

tarkoituksia sekä kyky sitoutua. Savickas ym. (2009) taas korostavat oman elämän jatkuvan suunnittelun ja muovaamisen koskevan nyky maailmassa kaikkia, ei pelkästään nuoria. Heidän Life design -urasuunnittelumallinsa on suunnattu koko elämänsä mittaiseen urasuunnitteluun, ja sen tavoitteena on yksilön kyky vastata joustavasti haasteisiin, rakentaa yhtenäisen elämäntarina, rakentaa käsitystä itsestä osallistumalla toimintaan, sekä kyky antaa merkityksiä toiminnalleen sekä ennakoita että jälkikäteen.

Jyrkämän (2013) mukaan toimijuutta voi tarkastella toisiinsa limittyvistä elämänsä, rakenteiden ja modaliteettien näkökulmasta. Toimijuuden modaliteetit koostuvat kykenemisestä, haluamisesta, osaamisesta, voimisesta, täytymisestä ja tunteista (Jyrkämä, 2013, s. 107). Toimijuus rakentuu hänen mukaansa näiden ulottuvuuksien dynaamisena vuorovaikutuksena, ja ne limittyvät yksilöiden elämänsä historiaan, tulevaisuuden odotuksiin ja rakenteisiin. Modaliteettinäkökulma tarkastelee toimijuutta yksilöstä ja tilanteista käsin, mutta näistä ulottuvuuksista täytyminen ilmaisee Juvosen (2014) mukaan toimijuuden ulkopuolta ja lähinnä heikkoa toimijuutta. Täytyminen sisältää yksilöön kohdistuvat fyysiset ja sosiaaliset esteet, pakot ja rajoitukset (Jyrkämä, 2013). Se määrittää vapaudesta ja valinnoista muodostuvan toimijuuden rajat, mutta silti täytymisenkin sisällä voi olla tilaa yksilön ratkaisuille (Juvonen, 2014). Lukiolaisiin kohdistuu yhteiskunnan suunnalta monenlaisia odotuksia ja velvollisuuksia. Esimerkiksi oppivelvollisuuden laajennuttua toisen asteen koulutusvalinnasta on tullut pakko, jonka sisällä nuorella on kuitenkin valinnanvaraa, kuinka sen suorittaa. Myös opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt osoittavat nuorille sellaista täytymistä, joka toisaalta voi näyttäytyä nuorelle pakkona, mutta jonka tarkoitus on myös kehittää nuorten tietoja, taitoja ja kykyjä – siis mm. osaamista ja kykenemistä – niin, että heidän toimijuutensa vahvistuisi.

Nuoret voivat nähdä heille ulkopäin asetetun täytymisen merkityksen eri tavoin, kuin esimerkiksi opetussuunnitelman laatijat toivovat. Vaikka täytyminen voidaan kokea omia tavoitteita ja mahdollisuuksia kaventavaksi, avoin vastustaminen ei sekään aina tue yksilön omia tavoitteita tai ole ylipäättään mahdollista. Toimijuutta voidaan tällöin toteuttaa pienemmillä valinnoilla. Feministisessä tutkimuksessa toiminnaksi ymmärretään konkreettisen ja näkyvän toiminnan lisäksi myös mentaaliset ajattelu- ja valintaprosessit, jotka ulospäin näyttävät vain olemiselta tai rutiinien suorittamiselta (Ojala ym., 2009).

Honkasalo (2013) on tutkinut tällaista ”pieneksi” nimittämäänsä toimijuutta, jossa odottaminen, sietäminen ja jääminen nähdään toiminnan muotoina. Nekin mahdollistavat jotain, jota muuten ei olisi mahdollista tehdä, kuten oman arvokkuuden ylläpitämistä. Passiiviseltakin vaikuttavalla toiminnalla voi olla myös vaikutuksia yksilön lisäksi häntä ympäröivään yhteisöön (Honkasalo, 2013).

Evansin (2007) toimijuuskäsitys auttaa hahmottamaan rakenteiden monimutkaista merkitystä yksilön toimijuudelle. Evans (2007) on havainnut nuorten kokeman ulkoisen kontrollin ja yksilöllisen toimijuuden siirtymätilanteissa vaihtelevan yhteiskunnan olosuhteiden mukaan, ja on johtanut havainnoistaan sidotun toimijuuden (bounded agency) käsitteen, joka kuvaa yksilön ja rakenteen yhteenkietoutumista. Sidotun toimijuuden mukaan toimijoilla on sekä menneisyys että kuviteltu tulevaisuus, joka ohjaa nykyhetken toimintaa yhdessä subjektiivisesti havaittujen rakenteiden kanssa, joiden kanssa toimijoiden on neuvoteltava (Evans, 2007, s. 92). Ympäristö ei määritä sidottua toimijuutta kohtalonomaisesti, mutta sillä on kuitenkin suuri merkitys, sillä yksilö sisäistää ne yhteiskunnan rakenteet, joiden varassa hän toimii (Evans, 2007). Tämä rakenteiden sisäistyminen voi tehdä yksilön ja rakenteen erottamisesta haastavaa ja häivyttää rakenteiden merkitystä yksilöiden toimijuudelle. Seuraavaksi käsittelemme opetussuunnitelmaa, joka instituutiotason rakenteena rajoittaa ja mahdollistaa opiskelijan toimijuutta, ja jonka sisältämät arvot ja ideologiat voivat sisäistyä, ja niiden myös toivotaan sisäistyvän, opiskelijan toiminnan ohjenuoraksi.

2.3 Opetussuunnitelma

Tässä tutkimuksessa tarkastelen toimijuuden ilmenemistä lukion opetussuunnitelman perusteissa, eli sellaisia meso- eli instituutiotasolla ilmeneviä käsityksiä yksilöiden toimijuudesta, joita opetussuunnitelmassa pidetään tavoittelemisen arvoisena. Mesotaso on yhteydessä sekä mikro- että makrotasoon, joten opetussuunnitelman voi nähdä toimivan yksilön ja yhteiskunnan välissä niitä yhdistäen. Opetussuunnitelman perusteet toimii pohjana paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Opetussuunnitelma on hallinnollinen asiakirja, joka sisältää opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin

tavat (Antikainen ym., 2021, luku 6). Siten se määrittää osaltaan sitä ympäristöä, jonka opiskelija lukiossa kohtaa ja jonka mahdollistamana ja rajoittamana hän siellä toimii ja kehittää toimijuuttaan. Opetussuunnitelma ei synny tyhjiössä, vaan vahvasti makrotason ohjaamana: siihen kirjataan se tieto, jota yhteiskunnassa pidetään välttämättömänä siirtää seuraavalle sukupolvelle (Antikainen ym., 2021, luku 6).

Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää kompleksisena keskusteluavaruutena, joka kytkeytyy osaksi vallitsevaa koulutuspolitiikkaa, joka puolestaan on yhteydessä yhteiskuntakehitykseen ja ylikansallisiin kehityskulkuihin (Mäkinen & Kujala, 2017). Opetussuunnitelmilla arvovaltaisena asiantuntijapuheena on kolmenlaisia vaikutuksia: 1) ne ilmaisevat, mikä on totta ja kiinnostavaa ja mikä ei, 2) ne oikeuttavat tiettyjä konkreettisia tekoja ja toimenpiteitä, joista tulee itsestään selviä, ja 3) ne määrittävät ihmisten käsityksiä menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta ja sitä kautta heidän identiteettiään ja itseymmärrystään (Varjo ym., 2020).

Opetussuunnitelmiin kirjataan selkeästi määriteltyjä koulutuksen periaatteita ja tavoitteita, mutta niiden lisäksi ne sisältävät epäsuorempia oletuksia ja pyrkimyksiä. Esimerkiksi opiskelijan toiminnan kuvaukset sisältävät samalla oletuksia siitä, millaisia kykyjä ja mahdollisuuksia toimia opiskelijoilla on, ja millaisia niiden olisi suotavaa olla. Tällaiset opetussuunnitelmakoodeiksi kutsutut periaatteet ilmenevät tekstissä taustaoletuksina ja sitoumuksina, ja niissä tiivistyvät ideologiset pyrkimykset (Antikainen ym. 2021, luku 6). Mäkisen ja Kujalan (2017) mukaan juuri opettajien ja oppilaiden toimijuuden kuvauksista voidaan tunnistaa yhteiskunnan muutoksia ja koulutuspoliittisia siirtymiä.

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa on tunnistettavissa kahden erilaisen opetussuunnitelmatradition vaikutuksia (Saari ym., 2017). Niistä saksalaisen Bildung-tradition ihanne on ensisijaisesti eettinen sivistys, jolla tarkoitetaan omaan kulttuuriin sosiaalistumista ja myös sen ylittämistä, mutta enemmän yhteisön kuin yksilön hyötyä tavoitellen. Curriculum-ajattelulle sen sijaan tyypillistä on tiedeperustainen rationaalinen suunnittelu ja tehokkuus. Siinä opetussuunnitelma, sen toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen muodostavat mitattavan, hallittavan ja ennustettavan kokonaisuuden, minkä on ajateltu tehokkuuden lisäksi myös vahvistavan koulutuksen tasa-arvoa (Saari ym., 2017).

Mäkisen ja Kujalan (2017) mukaan opetussuunnitelmista voidaan tunnistaa ja tulkita tieteenalajakoa, yhteiskuntarelevanssia, yksilöllistä kasvua, sekä sosiaalis-rekonstruktivisuutta painottavia ideologioita. Tieteenalajakoon perustuva ideologia korostaa erillisten oppiainesisältöjen hallintaa ja opettajan roolia tiedon siirtäjänä, mikä näkyy Mäkisen ja Kujalan (2017) mukaan opetussuunnitelman yleisten ja oppiainekohtaisten tavoitteiden määrittelyyn perustuvassa rakenteessa. Yhteiskuntarelevanssia painottava opetussuunnitelmaideologia tähtää heidän mukaansa yhteiskuntaan sopeuttavaan ja tehokkuutta tavoittelevaan järjestelmään, jossa koulutuksen tehtävä on vastata työelämän tarpeisiin, mikä taas näkyy työelämä- ja teknologiapuheena opetussuunnitelmissa. Yksilöllistä kasvua painottavan ideologian he näkevät heijastavan yhteiskunnan individualisaatiokehitystä. Se asettaa keskiöön oppilaiden kiinnostukset, tarpeet ja toiveet ja sen taustalla on oppilaiden itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen luottava konstruktivistinen oppimiskäsitys optimistisine ihmiskuvineen. Sosiaalis-rekonstruktivisella ideologialla he tarkoittavat opetussuunnitelman näkemistä välineenä parantaa maailmaa. Sekin on suuntautunut yhteiskuntaan, mutta ei siihen sopeutumisen, vaan yhteiskunnallisten ongelmien tunnistamisen ja ratkaisun näkökulmasta. Eri opetussuunnitelmaideologioissa opettajan ja oppilaan roolit vaihtelevat, ja opetussuunnitelmassa nämä roolit voivat näyttäytyä jännitteisinä (Mäkinen & Kujala, 2017).

Varjo ym. (2020) painottavat kontekstin ja ajallisuuden merkitystä opetussuunnitelmien tarkastelussa, sillä opetussuunnitelma heijastaa sen hetkistä yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista ilmapiiriä sekä yhä enemmän myös ylikansallisia vaikutteita. Se on myös historiallisten kerrostumien tulosta, sillä uusi opetussuunnitelma pohjautuu aina edellisiin (Mäkinen & Kujala, 2017). Tästä syystä opetussuunnitelmissa voidaan nähdä monenlaisten ideologioiden vaikutuksia. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole analysoida ja tulkita opetussuunnitelmassa ilmeneviä ideologioita, mutta ymmärrän niiden vaikuttavan myös käsityksiin tavoiteltavasta toimijuudesta. Opetussuunnitelma voi siis sisältää erityyppisiä, keskenään ristiriitaisiakin toimijuuden kuvauksia. Tässä tutkimuksessa kontekstina on lukio ja uudet opetussuunnitelman perusteet, joiden voimaan tullessa astui samanaikaisesti voimaan myös pidennetty oppivelvollisuus. Ajallisena kehiksenä on siis tilanne, jossa

tavoitellaan syrjäytymisen vähenemistä ja korkeakoulutettujen määrän lisäämistä keinona Suomen kilpailukyvyn lisäämiseen (LOPS 2019, s. 9). Lukiokoulutuksella on tavoitteen saavuttamisessa merkittävä rooli korkeakoulukelpoisuuteen johtavana koulutuksena.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaan tarkemmin tutkimuksen kulkua ja sen metodologisia valintoja. Aluksi esittelen tutkimuskysymyksen sekä aineiston, jonka avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen. Sen jälkeen kuvaan analyysimenetelmää ja analyysin kulkua, ja arvioin lopuksi myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta.

3.1 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten lukiolaisten toimijuutta kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019). Opetussuunnitelman perusteiden ymmärrän edustavan instituutiotason käsityksiä yksilöiden toimijuudesta. Ajattelen yksilöiden toimijuuden olevan vahvasti sidoksissa ja vastavuoroisessa suhteessa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Lukioympäristö ja lukion toimintaa ohjaava opetussuunnitelma ovat merkityksellinen osa lukiolaisten sosiaalista ja yhteiskunnallista kontekstia ja siksi opetussuunnitelma on merkityksellinen lukiolaisten toimijuudelle ja toimijuuden kehittymiselle. Tutkimuskysymykseni on:

- Miten lukiolaisten toimijuutta kuvataan lukion opetussuunnitelman perusteissa?

3.2 Aineisto

Tutkimuksen aineistona on uusin lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2019), joka perustuu lukiolakiin (714/2018) ja valtioneuvoston asetukseen lukiokoulutuksesta (810/2018). Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta paikalliset lukioiden opetussuunnitelmat muotoillaan. Uusin lukiolaki astui voimaan 1.8.2019, ja uudet lukion opetussuunnitelman

perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1.8.2021. Uudistuksen tavoitteena on nostaa suomalaisten koulutustasoa kilpailukyvyyn parantamiseksi muun muassa nostamalla korkeakoulutettujen osuus 25–34-vuotiaista yli 50 prosenttiin (LOPS 2019, s. 9). Uudistuksen tarvetta perustellaan tulevaisuuden asiantuntijaosaamisen kasvavalla tarpeella, ja lukiokoulutuksen vetovoiman parantaminen on nähty yhtenä keinona siihen. Lukion vetovoiman lisäämisen keinoina uudistuksessa ovat yksilöllisemmät ja joustavammat opintopolut sekä niiden vaatima ohjaus ja tuki, oppiainerajat ylittävät opinnot sekä korkeakouluyhteistyö (LOPS 2019, s. 9). Uusiin lukion opetussuunnitelman perusteisiin on lisätty myös laaja-alaisen osaamisen osa-alueet. Uudistuksessa on haluttu edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja painottaa vahvemmin opiskelijoiden osallisuutta, yhteistyötä, yhteisöllisyyttä ja monimuotoisuutta (LOPS 2019, s. 10). Lukio-opintojen tavoitteena on lukiolain mukaisesti tukea lukiolaisen kasvua hyväksi, tasapainoiseksi ja sivistyneeksi ihmiseksi sekä aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi (LOPS 2019, s. 11).

Lukion opetussuunnitelman perusteet on 404-sivuinen asiakirja. Tässä tutkimuksessa aineistoa rajataan kandidaatintutkielman laajuus huomioiden. Analyysin ulkopuolelle rajataan luku 5, joka käsittelee arviointia. Luvusta 6, joka käsittelee oppimistavoitteita ja opetuksen sisältöjä, analyysiin otetaan mukaan vain ne alaluvut, jotka koskevat opetuksen yleisiä tavoitteita, laaja-alaista osaamista sekä opinto-ohjausta. Analyysin ulkopuolelle jäävät luvun 6 muut alaluvut, jotka käsittelevät yksittäisten oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita. Opinto-ohjaus on kuitenkin oppiaine, jonka tehtävänä on nimenomaan vahvistaa opiskelijan toimijuutta ja toimintakykyä (LOPS 2019, s. 351), joten sen sisällyttäminen analyysiin on perusteltua.

3.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen tai syy-seuraussuhteiden määrittelyyn määrällisen tutkimuksen tavoin, vaan pääpaino on tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ajatella, että tutkija voisi asettua tutkimuskohteen ulkopuolelle objektiiviseksi havainnoijaksi, vaan tutkijalla on aktiivinen rooli tutkimukseen osallistujana, jolloin ymmärtäminenkin on mahdollista (Kaikkonen, 1999). Tässä

tutkimuksessa käytetään valmista aineistoa, joten en tutkijana osallistu aineiston keräämiseen, mutta teen kuitenkin tulkintaa aineistosta oman esiyymmärryksen varassa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei juuri ole standardoituja tapoja aineiston analyysiin, mutta analyysin on kuitenkin oltava systemaattista ja avointa ja sen on sovittava tutkimuksen tarkoitukseen ja aineistoon (Puusa, 2020). Analyysin tavoitteena on Puusan (2020) mukaan kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ja sen tarkoituksena on tuottaa perusteltu tulkinta ilmiöstä ja tehdä siitä johtopäätöksiä. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että pelkän kuvailun lisäksi johtopäätöksissä pitäisi pystyä siirtymään korkeammalle abstraktiotasolle.

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia. Osassa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä taustalla on tietty teoreettinen tai epistemologinen asemointi, mutta sisällönanalyysi on yksi niistä menetelmistä, joita voidaan soveltaa suhteellisen vapaasti monenlaisista lähtökohdista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan jäsentää ja tiivistää siten, että aineistosta ei menetetä mitään ilmiön kannalta olennaista, jolloin on mahdollista tehdä tulkintoja aineiston perusteella (Puusa, 2020). Sisällönanalyysi eroaa esimerkiksi diskurssianalyysista siten, että sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissa analysoidaan merkityksen tuottamisen tapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä analyysissa aikaisemman tiedon ja teorian ei pitäisi ohjata analyysia, vaan analyysiyksiköt poimitaan puhtaasti aineistosta. Käytännössä tutkija toimii Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuitenkin aina esiyymmärryksensä varassa, eikä voi täysin irrottautua aikaisemmasta tiedosta, vaikka pyrkisikin aineistolähtöisyyteen. Teoriaohjaava analyysi lähtee myös aineistosta, mutta aikaisempi tieto ja teoria tuodaan analyysiin myöhemmin mukaan. Teorialähtöinen analyysi taas nojaa johonkin tiettyyn teoreettiseen lähtökohtaan, joka ohjaa analyysia alusta alkaen, ja sen tarkoituksena voi olla tietyn teorian testaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tehdään analyysia aineistolähtöisesti, koska tarkoituksena ei ole minkään tietyn teorian testaus, eikä analyysin taustalle ole valittu mitään tiettyä teoreettista näkökulmaa. Koska en ole itse kerännyt aineistoa esimerkiksi

haastattelemalla, en ole myöskään vaikuttanut siihen, mistä aineistossani puhutaan. Tästäkin syystä aineistolähtöinen lähestymistapa on luonteva.

Sisällönanalyysin vaiheista voidaan erottaa analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, kategorisointi, teemoittelu ja tulkinta, mutta käytännössä nämä vaiheet eivät ole erillisiä vaan tapahtuvat päällekkäin, ja tulkintaa tarvitaan koko prosessin ajan (Puusa, 2020). Analyysin laatu riippuu Puusan (2020) mukaan siitä, kuinka hyvin tutkija tuntee aineistonsa. Siksi olen lukenut aineistoa läpi ensin silmäillen, ja tarkemman aineiston rajauksen tehtyäni olen lukenut mukaan otettavaa aineistoa läpi useamman kerran. Toisella lukukerralla aloin merkitä aineistosta kohtia, joissa tulkitsin puhuttavan tutkittavasta ilmiöstä tai siihen mahdollisesti liittyvistä asioista. Seuraavilla lukukerroilla tarkastelin näitä kohtia tarkemmin ja toisaalta kävin uudestaan läpi muita kohtia löytääkseni mahdollisesti jotain, mitä en ollut aiemmin huomannut. Tämän jälkeen irrotin aineistosta ne kohdat, jotka tulkitsin tutkimuskysymykseen liittyviksi ja kokosin ne taulukkoon. Analyysiyksiköksi muodostui se asiakokonaisuus, josta puheena oleva asia kävi ilmi. Joskus tämä oli yksi lause, toisinaan useamman lauseen muodostama kokonaisuus tai kokonainen kappale.

Taulukkoon kerätyistä analyysiyksiköistä muodostin seuraavaksi pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistysten muodostaminen hajanaisesta aineistosta on Puusan (2020) mukaan välttämätöntä, jotta aineistosta saadaan mielekäs kokonaisuus tulkintojen tekemistä varten, mutta se on tehtävä kadottamatta keskeistä sisältöä. Pelkistämässä pyrin siksi käyttämään mahdollisimman paljon alkuperäisten ilmausten kieltä. Opetussuunnitelmien perusteet sisältää paikoin hyvin tiivistä kieltä, jolloin yhdestä alkuperäisestä ilmaisusta on erotettavissa useampia pelkistettyjä ilmaisuja, ja niitä kertyikin aineistosta yhteensä 395. Runsas pelkistysten määrä kertoo aineiston rikkaudesta (Elo ym., 2022), joten ajattelen sen myös kertovan siitä, että aineiston rajaamisesta huolimatta olen saanut mukaan otettavasta aineistosta riittävän kattavan kuvan opetussuunnitelman toimijuuden kuvauksista.

Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset muodostaakseni niistä alaluokkia. Yhdistelin joitakin samansisältöisiä ilmauksia ja kävin ne läpi useampaan kertaan varmistaakseni luokittelua. Tällä tavalla syntyi edelleen runsas määrä alaluokkia, yhteensä 81, jotka nimesin edelleen mahdollisimman

paljon alkuperäistä kieltä käyttäen. Analyysi eteni yhdistelemällä alaluokkia samansisältöisiksi yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi. Yläluokkien ja pääluokkien nimeämisessä huomasin teoriataustan alkavan vaikuttaa enemmän luokkien nimeämiseen. Analyysi kulki tällöin hiukan teoriaohjaavaan suuntaan, vaikka en missään vaiheessa käyttänyt mitään valmista analyysirunkoa.

Alaluokat yhdistyivät 20 yläluokaksi ja 5 pääluokaksi, jotka yhdessä muodostavat vastauksen tutkimuskysymykseeni. Pääluokat ovat *toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina*, *toimijuus yksilön kykyinä*, *toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana*, *toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana* sekä *lukion tukemat toimijuuden edellytykset*. Analyysin lopuksi kävin muodostamani luokittelun huolellisesti läpi varmistaakseni, että jokainen luokka on keskenään samansisältöinen ja eroaa muista saman tason luokista, ja että jokainen alemman tason luokka voidaan sisällyttää kaikkiin siitä johdettuihin ylempiin luokkiin. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki luokittelusta.

| Ilmaisu | Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|---|--|--|
| työskenteleminen tarkoituksenmukaisella tavalla tavoitteiden suuntaisesti | omien tavoitteiden mukainen työskentely | suunnitelmallinen ja tavoitteellinen aktiivisen opiskelijan toiminta | toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana |
| opiskelijan rohkaiseminen tunnistamaan omat arvot, asenteet ja voimavarat | itsetuntemuksen syventäminen | itsetuntemuksen ja identiteetin rakentaminen | toimijuus sisäisinä voimavaroina |

TAULUKKO 1. Esimerkki luokittelusta

3.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) muotoilemia hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteita. Näihin periaatteisiin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, vastuunkanto ja arvostus niin muiden tekemää työtä kohtaan asiallisista lähdeviitteistä kuin myös mm. tutkittavia ja yhteiskuntaa kohtaan. Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät usein aineiston hankintaan, tietosuojaan, suostumukseen ja tutkittavien terveydestä ja turvallisuudesta huolehtimiseen. Tiedon hankintatapojen lisäksi olennainen eettinen kysymys on hankitun tiedon käyttö (Eskola & Suoranta,

1998). Tässä tutkimuksessa aineistona on julkisesti saatavilla oleva asiakirja, jolloin eettiset kysymykset kohdistuvat lähinnä jälkimmäiseen.

Laadullisen tutkimuksen eettisyyden varmistamiseen ei ole olemassa tarkkoja ohjeita, joiden mukaan toimia. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kuitenkin jo se, että tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, johtaa siihen, että tutkimus todennäköisesti on eettisesti asiallisesti tehty. Tutkimuksen aikana tutkijan on tehtävä lukuisia valintoja, joita hänen on pohdittava ja perusteltava myös eettiseltä kannalta. Tuomi ja Sarajärvi (2017) pitävät jo tutkimusaiheen valintaa eettisenä valintana. Tutkimukseni aiheen ja sen tulosten julkistamisen en katso aiheuttavan erityisiä eettisiä ongelmia. Tarkoituksena on selvittää instituutiotason käsityksiä lukiolaisten toimijuudesta ja sitä kautta lisätä ymmärrystä niistä yhteiskunnallisista rakenteista, joiden rajoittamina ja mahdollistamina nuoret toimivat. Tutkimuksessani ei käsitellä kenenkään yksilön tietoja, eikä aihe ole erityisen arkaluontoinen.

Eettisyys tutkimuksessa koskee myös rehellistä ja avointa viestintää tutkimuksen kulusta ja tuloksista (TENK, 2023). Tutkimuksen kulun ja tehtyjen valintojen huolellinen avaaminen tutkimusraportissa lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen analyysin on oltava systemaattista, avointa, perusteltua ja tarkistettavissa, ja tutkimuksen luotettavuus liittyy siihen, onko tutkija valinnut perusteltuja ja oikeanlaisia lähestymistapoja (Puusa & Aaltio, 2020). Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pyrin avaamaan käsityksiäni sekä kuvaamaan ja perustelemaan valintojani huolellisesti tutkimusraportissa.

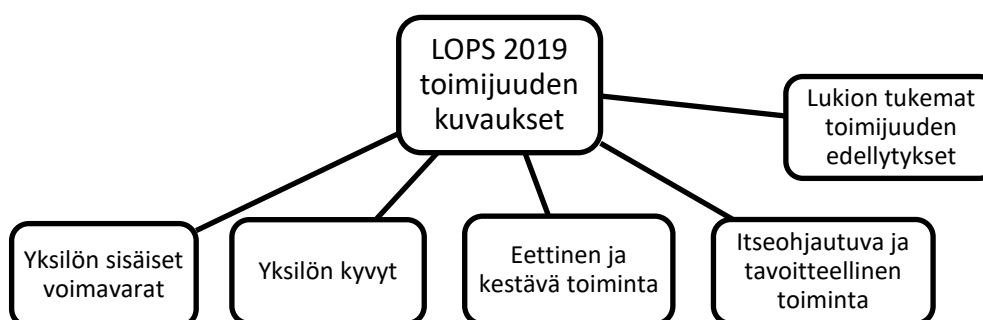
Laadullisen aineiston analyysissä tutkijan on tehtävä tulkintoja, jotka väistämättä lähtevät tutkijan omista lähtökohdista. Siksi tarkastakaan kuvauksesta huolimatta toistettavuus ei laadullisessa tutkimuksessa ole välttämättä edes mahdollista eikä joka tapauksessa toimi luotettavuuden mittarina (Eskola & Suoranta, 1998). Todennäköisesti samaa aineistoa analysoimalla joku toinen tutkija päätyisi jossain määrin erilaiseen tulokseen. Aineiston tulkintaan voidaankin Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan suhtautua yhtenä mahdollisena tapana kuvata aineistoa, joka ei poissulje muita tapoja. Joka tapauksessa oman esitiedon tarkastelu, tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmien vastaavuus sekä menetelmien kriittinen arviointi myös jälkikäteen nostavat tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusmenetelmien sopivuuden arviointia tutkittavaan ilmiöön nähden

mahdollistaa huolellinen teoreettinen taustoitus, ja aineistosta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta lisää aineiston lainaus raportissa sekä analyysin abstraktiotason nosto (Aaltio & Puusa, 2020). Valmiin aineiston käytön voi tässä tapauksessa katsoa myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä raportissa esitettyjen lainausten lisäksi koko aineisto on julkisesti saatavilla ja kokonaisuudessaan tarkistettavissa.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tärkein luotettavuuden mittari on tutkija, jonka tieteellisen otteen ja tieteenalan hallinnan voimakkuutta osoittaa käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen yhteensopivuus (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava, että kyseessä on opinnäytetyö, jota ei yleensä pidetä luotettavana tieteellisenä lähteenä muun muassa vertaisarvioinnin puuttumisen vuoksi. Kandidaatintutkielma on lisäksi usein tekijänsä ensimmäinen tutkimustyö, kuten tässäkin tapauksessa, ja siksi sitä on pidettävä lähinnä tutkimustyön harjoitteluna.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkimuskysymykseni oli: Miten lukiolaisten toimijuutta kuvataan lukion opetussuunnitelmien perusteissa? Vastaan tutkimuskysymykseen muodostamani analyysirungon avulla siten, että jokainen analyysin pääluokka muodostaa oman väliotsikkonsa, jonka alla esittelen tarkemmin siihen kytkeytyvät toimijuuden kuvaukset. Pääluokat ovat *toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina, toimijuus yksilön kykyinä, toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana, toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana sekä lukion tukemat toimijuuden edellytykset*. Pääluokat on esitetty myös kuviossa 1.



KUVIO 1. LOPS 2019 toimijuuden kuvaukset

4.1 Toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina

Toimijuus yksilön sisäisinä voimavaroina sisältää lukion opetussuunnitelmien perusteissa kuvauksia toimijuudesta nimenomaan yksilöllisenä ilmiönä. Toimijuus ilmenee tiettyinä yksilöllisinä ominaisuuksina, asenteina tai uskomuksina, joiden mahdollistamana yksilö voi tai haluaa toimia. Yksilöllinen toimijuus edellyttää toimijalta itsetuntemusta ja identiteetin rakentamista. Opiskelijoiden yksilöllisyyttä tuetaan lukiossa huomioimalla yksilöllisiä tarpeita ja lähtökohtia, tukemalla yksilöllisiä opintopolkuja, mahdollistamalla yksilöllisiä valintoja ja tarjoamalla mahdollisuuksia opiskeltavien tietojen ja taitojen kytkemiseen opiskelijan omiin kokemuksiin.

Oman yksilöllisyyden tunnistamista ja arvostamista tukee itsetuntemuksen ja identiteetin rakentaminen. Lukio-opinnoissa pyritään tukemaan opiskelijoita oman ainutlaatuisuutensa tunnistamiseen ja arvostamiseen. Itsetuntemusta syventää omien vahvuuksien, kiinnostuksen ja kehityskohteiden tunnistaminen sekä oman osaamisen ja tunnistaminen ja sanoittaminen. Lisäksi itsetuntemuksen syventämisen tarkoituksena on myös omien voimavarojen ja tuen tarpeiden tunnistaminen.

Opiskelija rakentaa identiteettiään tunnistamalla vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan sekä syventämällä osaamistaan lisääntyvän itsetuntemuksen pohjalta. (LOPS 2019, s. 62)

Minäpystyvyyys ja optimismi nähdään yksilöllisen toimijuuden olennaisina voimavaroina. Minäpystyvyyttä pyritään lukiossa tukemaan opiskeluun ja oppimiseen, mutta myös laajemmin elämään liittyen. Minäpystyvyyttä ilmentävät myönteinen käsitys itsestä ja oppimisesta sekä itsestä oppijana ja näillä nähdään olevan merkitystä tulevaisuuden oppimiselle. Minäpystyvyyys on myös luottamusta omaan osaamiseen ja selviytymiseen laajemminkin. Optimismi tukee minäpystyvyyttä ja se ilmenee luottamuksena hyvään tulevaisuuteen.

Opinto-ohjauksen avulla vahvistuu opiskelijan usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa asettamansa tavoitteet ja opiskelija luottaa selviytyvänsä muutostilanteista. (LOPS 2019, s. 351)

Motivaatio nähdään myös sellaisena yksilön sisäisenä voimavarana, joka on aktiivisen ja jatkuvan oppimisen ja yhteiskunnassa toimimisen edellytys.

Motivaation tukeminen nähdään tarpeellisena oppimisen lisäksi työelämään valmentautumisessa ja aktiivisen kansalaisuuden taitojen omaksumisessa.

4.2 Toimijuus yksilön kykyinä

Toimijuus yksilön kykyinä on sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla yksilön on mahdollista toimia laaja-alaisesti omien päämääriensä suuntaisesti. Lukion opetussuunnitelman perusteissa tällaisina kykyinä kuvataan kyky elämönhallintaan sekä oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja itsesäätelyyn, kyky suuntautua tulevaisuuteen ja kyky tehdä ja arvioida päätöksiä ja valintoja. Elämän ja arjen hallinta nähdään tärkeänä sekä yleisesti eri elämänvaiheissa, että erityisesti työelämän kannalta. Arjenhallintataidot osana elämönhallintaa ovat konkreettisia oman talouden ja ajankäytön hallinnan taitoja.

Kyky oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja itsesäätelyyn nähdään edellytyksenä toimintakyvylle. Se sisältää hyvinvoinnin ja toimintakyvyn ylläpidon ja vahvistamisen valmiudet. Opiskelijoiden hyvinvointi nähdään edellytyksenä heidän opiskelukyvylleen. Samalla opintojen tavoitteena on, että opiskelijat kasvaisivat toimijoiksi, jotka edistävät oman hyvinvointinsa lisäksi koko yhteiskunnan hyvinvointia. Lukion opetussuunnitelman perusteissa nähdään tarve lukiolaisten hyvinvoinnin tukemiselle laajasti lukion toiminnassa, sekä opetuksessa ja toimintakulttuurissa yleensä, että tarpeen mukaan opiskeluhuollon ja oppimisen tuen avulla. Tavoitteena kuitenkin on, että opiskelija tunnistaa itse omia ja muiden tuentarpeita ja osaa hakea niihin apua. Osa oman hyvinvoinnin ja toimintakyvyn ylläpitämistä ja edistämistä on myös kyky itsesäätelyyn, tunteiden säätelyyn sekä toisten tunteiden ennakointiin.

Opiskelija ymmärtää terveyden ja terveellisten elämäntapojen merkityksen sekä vaalii fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyään ja hyvinvointiaan [...] Opiskelija toimii aktiivisesti oman ja toisten hyvinvoinnin ja turvallisuuden hyväksi. (LOPS 2019, s. 62)

Toimijuus kykyinä suuntautua tulevaisuuteen tarkoittaa tulevaisuusajattelun, tulevaisuuden ennakkoinnin sekä tulevaisuuden suunnittelun ja rakentamisen kykyä. Tulevaisuuteen suuntautuminen ja sen ennakointi korostuvat omien jatko-opinto- ja urasuunnitelmien näkökulmasta ja sen olennaisena osana on työelämän ja sen tarpeiden tunteminen.

Kyky asettaa tavoitteita ja tehdä suunnitelmia, valintoja ja päätöksiä sekä arvioida niitä on olennainen osa toimijuutta lukion opetussuunnitelmien perusteissa. Suunnitelmien tekeminen etenkin oman opiskelun, jatko-opintojen ja työllistymisen suhteen korostuu. Lukion yleissivistävä tavoite tähtää kuitenkin myös tätä laajempaan päätöksentekotaitoon.

Toimijuudella tarkoitetaan opiskelijan kykyä rakentaa tulevaisuuttaan sekä taitoa tehdä opintoihin ja työuraan liittyviä päätöksiä. (LOPS 2019, s. 351)

Sivistys on yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. (LOPS 2019, s. 16)

Osa suunnitelmien ja päätöksenteon osaamista on omien valintojen ja päätöksenteon arviointiosaaminen. Sillä tarkoitetaan kykyä asettaa valintojaan tärkeysjärjestykseen ja arvioida omia valintojaan tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta. Päätöksenteon arvioinnissa pyritään myös tunnistamaan arvojen, uskomusten ja muiden ihmisten vaikutusta omaan päätöksentekoon.

4.3 Toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana

Toimijan uskomukset, asenteet ja kyvyt mahdollistavat toimijuuden näkyvimmän ilmenemismuodon, toiminnan. Lukion opetussuunnitelman perusteiden kuvauksissa toimijuus ilmenee itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana. Se sisältää käsityksen itsenäisen ja aktiivisen toimijan itseohjautuvasta ja rohkeasta toiminnasta sekä suunnitelmallisen ja tavoitteellisen opiskelijan toiminnan. Lukion opetussuunnitelman perusteissa myös aktiivinen toimijuus itsessään nousee esiin tavoitteena. Aktiivisuus ylipäättään korostuu määreenä monenlaisen toiminnan kuvauksissa.

Itseohjautuva toiminta kuvataan aktiivisena, itsenäisenä ja aloitteellisena. Parhaimmillaan se on myös luovaa ja yritteliästä vastuullisuutta unohtamatta. Aloitteellisuus toiminnassa tarkoittaa rohkeaa mahdollisuuksiin tarttumista, johon kuuluu myös riskien ottamista. Rohkea toiminta on myös sinnikästä vaikeuksista huolimatta.

[Opiskelija] rohkaistuu ottamaan perusteltuja riskejä ja sietämään epävarmuutta, turhautumista ja epäonnistumisia. (LOPS 2019, s. 64)

Tavoitteellinen, aktiivinen ja suunnitelmallinen toiminta korostuu erityisesti lukiolaisen oppimisessa ja opiskelussa. Lukion opetussuunnitelmien perusteiden oppimiskäsitys perustuukin ajatukseen oppijan aktiivisesta toimijuudesta.

Lukion opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. (LOPS 2019, s. 18)

Aktiivisuus ja tavoitteellisuus oppimisessa on omien tavoitteiden suuntaisesti työskentelemistä, omien opiskelutaitojen aktiivista kehittämistä sekä aktiivista tiedon etsintää, kriittistä tarkastelua ja soveltamista. Se on myös vastuun ottamista omasta oppimisesta. Aktiivisuus oppimisessa kartuttaa opiskelijan tietoja ja taitoja oppiaineiden sisällöistä, mutta myös oppimaan oppimisen taitoja, joita opiskelija tarvitsee jatko-opinnoissa ja työelämässä toimiessa. Aktiivisuuden opinnoissa ja lukion toiminnassa toivotaan siirtyvän aktiivisuudeksi kaikessa toiminnassa. Lukion opetussuunnitelmien perusteissa lukio-opintojen tavoitteena pidetään aktiivisuutta oppimisen lisäksi kaikessa työskentelyssä, yhteistyössä, yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan sekä kansainväliseen toimintaan osallistumisessa.

4.4 Toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana

Lukion opetussuunnitelman perusteissa tavoiteltava toimijuus ei ole ainoastaan yksilön omien tavoitteiden edistämistä, vaan myös yhteiskunnan ja ympäristön hyväksi toimimista. Toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana sisältää kestävä ja rakentavan toiminnan, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävän toiminnan, vastuullisen ja aktiivisen toiminnan yhteiskunnassa, vastuullisen ja aktiivisen kansainvälisen toiminnan, sekä vastuullisen ympäristötoimijuuden.

Kestävällä ja rakentavalla toiminnalla tarkoitetaan kestävää elämäntapaa sekä kestävää tulevaisuutta rakentavaa toimintaa. Kestävällä toiminnalla viitataan YK:n Agenda 2030 -ohjelman mukaiseen toimintaan. Agenda 2030 sisältää 17 tavoitetta, joilla pyritään sekä ihmisten hyvinvoinnin että talouden ja ympäristön kannalta kestävään kehitykseen, ja joita Suomi on sitoutunut noudattamaan yhdessä maailman kaikkien maiden kanssa (Ulkoministeriö, julkaisuaika tuntematon). Kestävä toiminta LOPS 2019:n mukaan on oikeudenmukaisemman ja ihmisoikeuksia paremmin kunnioittavan maailman

puolesta toimimista ja kestävien ratkaisujen pohtimista. Kestävän toiminnan katsotaan vaativan myös sen esteenä toimivien yhteiskunnallisten rakenteiden tunnistamista.

Opiskelija reflektoi havaintojaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta pyrkien tunnistamaan rakenteita, jotka mahdollistavat eri yhteisöjen kestävä toiminnan tai ovat sen esteenä. (LOPS 2019, s. 64)

Kestävä ja rakentava toiminta on eettistä, ja eettinen toimijuus ei ole vain tiettyjen eettisten periaatteiden noudattamista, vaan myös halua toimia eettisesti. Eettisen toiminnan nähdään vaativan luovuutta ja rohkeutta sekä kykyä käsitellä jännitteitä ja ristiriitoja rakentavasti. Eettinen toiminta on kestäviä ratkaisuja niin opiskelijan arkielämässä ja läheisessä vuorovaikutuksessa kuin yhteiskunnallisella ja globaalillakin tasolla.

[...] opiskelija osaa esittää perusteltuja käsityksiä toivottavista muutoksista ja rohkaistuu toimimaan eettisesti kestävien ratkaisujen puolesta sekä oman arjen että yhteiskunnan tasolla (LOPS 2019, s. 61)

Eettinen ja kestävä toimijuus on yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävää. Lukion toiminnassa pyritään varmistamaan yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset opiskelun, itsensä kehittämisen ja valintojen tekemisen mahdollisuudet kaikille sekä torjumaan niiden esteitä, kuten kiusaamista, rasismia ja syrjintää, mikä tukee samalla lukiolaisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia toimijuuden kehittymiseen. Opiskelijan toivotaan myös sisäistävän yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden oman toimintansa periaatteiksi. Erityisesti lukion opetussuunnitelman perusteet pyrkii edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa tavoitellen sukupuolesta riippumatonta toimijuutta. Opiskelijoita ohjataan tunnistamaan ja muuttamaan sukupuolittuneita käytäntöjä sekä tekemään valintoja ja suuntautumaan omaan tulevaisuuteensa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.

Vastuullinen ja aktiivinen toiminta yhteiskunnassa on sekä yhteiskunnallista osaamista, että aktiivista ja demokraattista toimintaa yhteiskunnassa. Eettinen ja kestävä toiminta yhteiskunnan hyväksi on myös yhteiskuntaa kehittävää ja uudistavaa. Yhteiskunnallinen toimijuus edellyttää tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta ja rakenteista sekä taitoa ja halua osallistua ja

vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan. Aktiivinen yhteiskunnallinen toiminta on esimerkiksi kannanottoa ja aloitteiden tekemistä.

Opinnot syventävät opiskelijan ymmärrystä omasta roolistaan, vastuustaan ja mahdollisuuksistaan tukea demokratian monimuotoista toteutumista ympäröivässä yhteiskunnassa ja yhteistyössä muiden kanssa. (LOPS 2019, s. 63–64)

Vaikka lukion opetussuunnitelman perusteet ohjaa yhteiskunnan toimintaperiaatteiden ja rakenteiden ymmärtämiseen ja arvostamiseen, toimijuutta kuvataan myös kykynä arvioida niitä kriittisesti, tunnistaa epäkohtia ja muuttaa rakenteita. Tällainen rakenteita muuttava toimijuus nähdään tavoiteltavana juuri yhteiskunnallisen ja eettisen toimijuuden kohdalla. Yhteiskunnan uudistaminen nähdään sivistyksenä ja opiskelu ja oppiminen sen mahdollistajina.

Lukio-opetus kannustaa pohtimaan suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen mahdollisuuksia, vaihtoehtoja ja epäkohtia. (LOPS 2019, s. 17)

Vastuullinen toiminta yhteiskunnassa laajenee myös kansainväliseen toimintaan ja monikulttuurisissa ympäristöissä toimimiseen. Näissäkin pyritään sekä motivaation että osaamisen kehittämiseen. Lukion opetussuunnitelman perusteissa pyritään halun ja osaamisen kautta kannustamaan opiskelijoita aktiiviseen ja eettisesti kestävään toimintaan monikulttuurisissa ympäristöissä niin kotimaassa kuin Euroopan ja koko maailman tasolla. Lukiolaisen kansainvälisyysosaamista tukee esimerkiksi kansainvälisten vaihto- ja jatko-opinto- sekä työ- ja uravaihtoehtojen tunteminen sekä monikulttuurisuusosaaminen.

Lukiokoulutuksen kansainvälisyys monipuolistaa opiskelijan kokemusmaailmaa, avartaa maailmankuvaa sekä vahvistaa valmiuksia eettisesti kestävään toimintaan globalisoituneessa haasteiden ja mahdollisuuksien maailmassa. (LOPS 2019, s. 26)

Eettinen ja kestävä toiminta on myös vastuullista ympäristötoimijuutta. Ympäristötoimijuus edellyttää tietoa ja ymmärrystä ympäristöstä ja ihmisen toiminnan vaikutuksista siihen, sekä halua kehittää osaamistaan ympäristön hyväksi, ilmastonmuutoksen hidastamiseksi ja luonnon monimuotoisuuden

tukemiseksi. Ympäristötoimijuuden kehittymisen katsotaan vaativan ymmärrystä siitä, että luonnon kantokyky asettaa myös rajoja ihmisen toiminnalle.

Opiskelija ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen luonnonvarojen kestävässä käytössä, ilmastonmuutoksen hillinnässä ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisessä. (LOPS 2019, s. 17)

4.5 Lukion tukemat toimijuuden edellytykset

Lukion tukemat toimijuuden edellytykset ovat sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joita lukion opetussuunnitelmien perusteissa pidetään tärkeänä tarjota lukiolaisille ja joiden voidaan nähdä mahdollistavan LOPS 2019:n tavoittelemaa toimijuutta tai olevan sen edellytyksiä. Niitä ei itsessään vielä voi pitää toimijutena, mutta osaltaan ne kertovat siitä, millainen lukion opetussuunnitelman perusteiden käsitys tavoiteltavasta toimijuudesta on. Tällaisina toimijuuden mahdollistajina tai edellytyksinä kuvataan osallisuus ja osallistuminen, oppimaan oppimisen ja itsearviointin taidot, jatko-opintoihin, työelämään ja urasuunnitteluun liittyvät tiedot, taidot ja asenteet sekä yhteistyökyky ja sosiaaliset taidot.

Osallisuuden korostamista pidetään tärkeänä lukion kaikessa toiminnassa. Osallisuuden käsitettä on pidetty myös toimijuuden synonyymina tai ainakin sen lähikäsitteenä, mutta lukion opetussuunnitelman perusteissa osallisuus painottuu lukion osallistumisen mahdollisuuksien tarjoamisen ja osallistamisen kuvauksiin ja siksi se kuvautuu lähinnä toimijuuden edellytyksenä. Opiskelijan osallisuus ulottuu oppimisesta tieteen ja tutkimuksen tekoon, lukion toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen sekä opiskeluhuollon toteuttamiseen. Osallisuus nähdään toimijuutta edistävänä, sillä se antaa kokemuksia vaikuttamisesta ja päätöksenteosta. Lukiolaisille pyritään tarjoamaan tasa-arvoiset osallistumisen mahdollisuudet ja heitä rohkaistaan ja aktivoidaan käyttämään niitä.

Osallisuus ja demokraattinen toiminta luovat perustaa opiskelijan kasvuksi aktiiviseen kansalaisuuteen. (LOPS 2019, s. 21)

Oppimaan oppimisen ja itsearviointin taidot nähdään sekä lukiossa opiskelun että myöhemmän elämässä toimimisen edellytyksinä. Oppimaan oppiminen tukee itseohjautuvuutta lukion opinnoissa sekä jatko-opinnoissa ja työelämässä. Oppimaan oppiminen on osa jatkuvan ja elinikäisen oppimisen valmiuksia, joita

työelämässä ja yhteiskunnassa toimimisen katsotaan vaativan. Opiskelijoita tuetaan esimerkiksi itselle sopivien opiskelustrategioiden löytämisessä ja tiedonhankintataitojen kehittämisessä, tarvittaessa myös erityisen tuen avulla. Myös itsearviointitaidot, oppimisen ja tiedonhankinnan tarpeiden tunnistaminen sekä tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistaminen ovat osa oppimaan oppimisen ja jatkuvan oppimisen taitoja.

Opiskelijaa ohjataan valmistautumaan jatkuvaan oppimiseen ja hankkimaan monipuolisia valmiuksia, joita tarvitaan erilaisissa korkeakouluopinnoissa ja työelämän eri aloilla. (LOPS 2019, s. 25)

Tiedot ja taidot toimia jatko-opinnoissa sekä työelämä- ja urasuunnittelutaidot ovat olennaisia lukio-opintojen tavoitteita, jotka mahdollistavat lukiolaisten oman tulevaisuuden suunnittelua ja päätöksentekoa. Tätä korostaa näiden kuvausten runsas määrä lukion opetussuunnitelmien perusteissa. Lukion tehtävänä lukiolain (714/2018) mukaan on antaa opiskelijoille valmiudet korkeakouluopintoihin. Tiedot erilaisista mahdollisuuksista, niiden osaamisvaatimuksista ja valintojen vaikutuksista mahdollistavat realististen suunnitelmien tekemisen ja omien päämäärien suuntaisen toiminnan. Opiskelijoiden jatko-opinto- ja työelämävalmiudet palvelevat myös tulevaisuuden työelämää osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamisena. Lukiossa korostetaan myös yrittäjyysosaamisen kehittämistä osana työelämävalmiuksia. Vaikka lukio-opinnoista on tarkoitus jatkaa korkeakouluopintoihin ennen työelämään siirtymistä, työelämää pyritään tuomaan mahdollisimman lähelle jo lukiossa ja jo lukio-opinnoilla tavoitellaan elinikäisten työelämävalmiuksien saavuttamista.

Jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiuksia vahvistetaan lukion toimintakulttuurissa, laaja-alaisen osaamisen toteutuksissa ja kaikkien oppiaineiden opinnoissa. (LOPS 2019, s. 24)

Opinto-ohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä. (LOPS 2019, s. 351)

Yhteistyökyky ja sosiaaliset taidot toimia yhteisöissä tukevat erityisesti lukiolaisten eettistä ja kestäväää toimijuutta. Lukiossa pyritään tukemaan yhteisöllistä toimintakulttuuria. Lukiolaisten ymmärrystä yhteisöjen näkökulmista pyritään lisäämään ja tukemaan heidän kykyään toimia yhteistyössä toisten kanssa. Ihmissuhdetaitojen kehittyminen edistää yhteistyökykyä paitsi

opiskelussa, myös muussa elämässä. Yhteistyökyky ja sosiaaliset taidot edistävät myös jokaisen henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista, sillä toimijuus ei toteudu tyhjiössä, vaan se on aina sidoksissa ympäröiviin ihmisiin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan.

Jokainen lukio on yhteisö, jossa erilaisista taustoista tulevilla ihmisillä on mahdollisuus tunnistaa ja pohtia yhteisiä hyvän elämän arvoja ja periaatteita sekä oppia yhteistyöhön. (LOPS 2019, s. 17)

Opiskelijaa ohjataan tunnistamaan oma ainutlaatuisuutensa, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita sekä arvostamaan itseään ja muita. (LOPS 2019, s. 22)

4.6 Yhteenveto

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 toimijuutta kuvataan yksilön sisäisinä voimavaroina, yksilön kykyinä, itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana sekä eettisenä ja kestäväenä toimintana. Sisäiset voimavarat koostuvat itsetuntemuksesta, motivaatiosta sekä positiivisista uskomuksista niin omien mahdollisuuksien ja kykyjen kuin tulevaisuudenkin suhteen. Ne ovat asenteita ja uskomuksia, joiden avulla yksilö voi asettaa itselleen merkityksellisiä tavoitteita, löytää toiminnan mahdollisuuksia ja jaksaa ponnistella tavoitteidensa eteen. Niiden lisäksi yksilön toimijuus on kykyä elämänhallintaan ja oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja itsesääätelyyn, sekä kykyä suuntautua tulevaisuuteen ja tehdä suunnitelmia, päätöksiä ja valintoja. Yhdessä asenteet, uskomukset ja kyvyt antavat yksilölle mahdollisuuden toimia merkityksellisellä ja tarkoituksellisella tavalla.

Toimijuus itseohjautuvana ja tavoitteellisena toimintana sekä eettisenä ja kestäväenä toimintana kuvaavat toimijuuden näkyvämpää puolta, sitä toimintaa, johon itsenäisten, aktiivisten ja eettisten toimijoiden toivotaan tarttuvan. Aktiiviseksi toimijaksi kasvettuaan yksilö voi toimia ilman, että häntä tarvitsee erikseen ohjata, mutta hänen on tarkoitus toimia eettisesti, kestävästi ja yhteistä hyvää tavoitellen pelkäämättä riskienkään ottoa. Itsenäinen, aktiivinen ja eettinen toimija pystyy toimimaan monenlaisissa yhteisöissä niin kotimaassa kuin kansainvälisesti ja toimimaan vastuullisesti myös ympäristön kannalta.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa nähdään edellä mainittujen toimijuuden ulottuvuuksien kehittymisen edellyttävän monenlaisia tietoja, taitoja

ja kokemuksia, joiden tarjoaminen on lukion tehtävä. Tällaisina toimijuuden edellytyksinä nähdään osallisuus, oppimaan oppiminen, jatko-opinto-, työelämä- ja urasuunnitteluvalmiudet sekä yhteistyökyky ja sosiaaliset taidot.

5 POHDINTA

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 toimijuutta koskeviin kuvauksiin sisältyy kohtalaisen monipuolinen näkemys tavoiteltavasta lukiolaisten toimijuudesta. Toimijuuden nähdään koostuvan sekä yksilön sisäisistä asenteista, uskomuksista ja kyvyistä, että itseohjautuvasta, aktiivisesta toiminnasta niin omien päämäärien kuin muidenkin ihmisten ja ympäristön hyväksi. Näiden kehittymisen nähdään LOPS 2019:ssa vaativan tiettyjä tietoja, taitoja ja kokemuksia, joita lukio tarjoaa. LOPS 2019 pitää minäpystyvyyden, motivaation ja itsetuntemuksen kehittymistä olennaisena lukiolaisten toimijuudessa, mikä vastaa Jääskelän ym. (2017) kuvausta opiskelijan toimijuuden yksilöllisistä voimavaroista. Myös opiskelijan toimijuuden vuorovaikutuksellisia ja kontekstuaalisia voimavaroja pyritään tukemaan. Vuorovaikutukselliset ja kontekstuaaliset voimavarat muodostuvat mm. tasapuolisen kohtelun varmistamisesta sekä vaikuttamisen ja valintojen tekemisen mahdollisuuksista (Jääskelä ym., 2017). Esimerkiksi opiskelijoiden tasa-arvoista kohtelua pyritään opetussuunnitelman perusteissa varmistamaan mm. sukupuolitietoisella ohjauksella (LOPS 2019, s. 27), ja opiskelijoille pyritään myös järjestämään mahdollisimman monipuolisia mahdollisuuksia osallistua, vaikuttaa ja tehdä valintoja (LOPS 2019, s. 21).

Opetussuunnitelman erilaiset, osin ristiriitaisetkin toimijuuden kuvaukset heijastavat erilaisia yhteiskunnallisia ja ylikansallisia vaikutteita sekä historiallisia kerrostumia (Mäkinen & Kujala, 2017). LOPS 2019:n aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja yksilöllisyyttä arvostava toimijuuskuvan voidaan nähdä heijastavan yleistä individualisaatiokehitystä. Yksilölliselle toimijuudelle asettelee rajoja työelämään sopeutumisen näkökulma: LOPS 2019 näkee jatko-opinto-, työelämä- ja urasuunnitteluvalmiuksien koostuvan tietämyksestä niissä menestymisen edellytyksistä sekä oman osaamisen sovittamisesta sen mukaan. Tällainen sopeutumisajattelu viittaa yhteiskuntarelevanssia painottavaan ideologiaan, jossa tavoitellaan tehokasta koulutusta ennalta määritettyjen

tavoitteiden saavuttamiseksi (Mäkinen & Kujala, 2017). Toimijuudelle on siinä tilaa lähinnä olemassa olevien vaihtoehtojen kartoittamisena ja niistä itselle sopivien ja mahdollisten valintana.

Toisenlaista toimijuuskuvaa edustaa sosiaalis-rekonstruktioivinen opetussuunnitelmaideologia, joka tähtää parempaan maailmaan yhteiskunnallisten ongelmien tunnistamisen ja ratkaisujen visioimisen kautta (Mäkinen & Kujala, 2017). Toimijuus eettisenä ja kestäväenä toimintana LOPS 2019:ssä edustaa tällaista ajatustapaa, jossa täsmällisiä tavoitteita ei voida etukäteen asettaa, vaan aktiivisten toimijoiden toivotaan tunnistavan ongelmakohtia ja kehittävän niihin ratkaisuja. Yhteiskunnan rakenteiden tunnistaminen, kriittinen arviointi ja tarvittaessa muuttaminen nähdään toivottavana tällaisessa toiminnassa, toisin kuin sopeutumiseen tähtäävässä ideologiassa. Eettistä ja kestävää toimijuutta rajaavat yleiset eettiset sekä kestävä kehityksen periaatteet, jolloin toimija ei voi edistää pelkästään omia päämääriään, vaan hänen on tavoiteltava myös yhteistä hyvää.

LOPS 2019:n kuvauksissa lukiolaisten toimijuudessa korostuu kyky tehdä tulevaisuudensuunnitelmia, päätöksiä ja valintoja sekä kyky arvioida niitä. Realististen tulevaisuudensuunnitelmien ja omien päämäärien asettaminen edellyttää itsetuntemusta ja lukiossa pyritäänkin tukemaan opiskelijoiden omien vahvuuksien, kehityskohteiden ja kiinnostuksen kohteiden tuntemista sekä arvo-osaamista. Nämä edistävät lukiolaisen identiteetin rakentumista, mutta on silti huomattava, että identiteetin kehittymisessä on yksilöiden välillä paljon vaihtelua, eivätkä kaikki etene saavutettuun identiteettiin asti nuoruusiän aikana (Karvonen ym., 2023). Lukiolaisen toimijuutta voi siten rajoittaa myös oma kehitystaso.

Valintojen tekeminen ei ole lukiossa pelkästään mahdollista, vaan myös välttämätöntä. Merkittävästi tulevaisuuteen vaikuttavia suunnitelmia ja päätöksiä täytyy lukiossa tehdä jo ensimmäisen vuoden alkuvaiheessa, sillä opiskelijoiden on laadittava heti opintojen alussa henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka sisältää lukion opiskelusuunnitelman lisäksi ylioppilastutkinto- sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelmat (LOPS 2019, s. 28–29), jotka ohjaavat mm. sitä, mitä opintoja nuori lukiossa valitsee. Valintojen tekeminen voi edustaa nuorelle myös ahdistavaa täytymistä, jos hän ei itse koe vielä olevansa niihin valmis esimerkiksi puutteellisen tietämyksen tai itsetuntemuksen takia. Merkityksellistä on myös se, millaisena näiden valintojen merkitys nuorelle näyttäytyy lukion arjessa. Jos

suunnitelmien muuttaminen myöhemmin nähdään vaikeana tai ei-toivottavana, paine tehdä ”oikeita” valintoja korostuu ja voi lisätä päätöksentekoon liittyvää stressiä ja ahdistusta. ”Väärin valitsemisen” ja kokeilun salliminen on tärkeää myös opintojen loppuunsaattamisen kannalta, sillä joustojen puuttuessa lukio-opiskelussa haasteita kokevat nuoret keskeyttävät lukio-opinnot todennäköisemmin (Raetsaari ym., 2021).

Normaaliin identiteettikehitykseen kuuluu mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen etsimistä ja kokeilua (Karvonen ym., 2023), joten hyväksyvä asenne kokeiluun ja valintojen muokkaamiseen tarvittaessa tukee identiteettikehitystä ja lukiolaisten hyvinvointia, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Opiskelijan toimijuuden vuorovaikutuksellisilla voimavaroilla, kuten lukion arjessa tapahtuvan ohjauksen ja tuen laadulla on siksi tärkeä merkitys opiskelijoiden päätöksentekotilanteissa. Keskeneräinen identiteettikehitys ja identiteetin epävarmuus voi lisätä masennuksen, ahdistuksen ja syömishäiriöiden riskiä, ja tällaiset sosioemotionaaliset häiriöt puolestaan voivat häiritä tai estää identiteetin kehitystä (Karvonen ym., 2023). Sosioemotionaaliset häiriöt ovat suhteellisen yleisiä lukiolaisilla ja niiden määrä on ollut kasvussa. Esimerkiksi vuonna 2021 kohtalaista tai vakavaa ahdistuneisuutta koki 22 prosenttia lukiolaisista, mikä oli kahdeksan prosenttiyksikköä enemmän vuoden 2019 tilanteeseen verrattuna (Valtion nuorisoneuvosto, 2023). Lukiolaisilla näitä oireita oli myös enemmän kuin yläkouluikaisilla tai ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla.

Lasten ja nuorten digitaalisten laitteiden käyttö ja siihen liittyvät lieveilmiöt ovat herättäneet keskustelua ja huolta viime aikoina. Opettajat näkevät yhtenä merkittävänä lukiolaisten uupumisen syynä teknologian vaikutukset nuorten elämässä sekä jatkuvana sosiaalisen median seuraamisena että pelaamisena (Kupiainen ym., 2023). Sosiaalisella medially vaikuttaa olevan merkitystä myös nuorten identiteetin muodostumiselle, sillä se voi sekä tukea että haitata identiteettikehitystä (Karvonen ym., 2023). Vaikuttaa ilmeiseltä, että tulevaisuudessa aktiivisen toimijan on ymmärrettävä ja hallittava yhä laajemmin myös teknologian vaikutuksia omaan toimintaan. LOPS 2019:ssa ei kuvata lukiolaisten digitaalista toimijuutta lainkaan, mutta tämän näkökulman lisääminen nuorten toimijuuden tarkasteluun ja tukemiseen voisi olla tarpeellista.

Elämäntutkimuksessa yksilön tämänhetkisen toimijuuden nähdään perustuvan menneisyyteen, mutta suuntautuvan samalla tulevaisuuteen

(Eteläpelto ym., 2014, 211). LOPS 2019 sisältää runsaasti nykyhetken ja tulevaisuuteen tähtäävän toiminnan kuvauksia, mutta toimijoiden menneisyys jää niitä vähemmälle huomiolle. Nykyhetken ja tulevaisuuden korostaminen voi peittää sitä, ettei kaikilla lukiolaisilla ole samanlaisia taustoja, vaan osalla lukiolaisista myös omat lähtökohdat ja menneisyyden kokemukset rajaavat toimijuutta. LOPS 2019 tunnistaa kyllä opiskelijoilla voivan olla yksilöllisiä tuen tarpeita, ja lukiolain (714/2018) mukaan opiskelijalla on oikeus saada tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta ohjausta. Erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea voidaan antaa oppimisvaikeuksissa (LOPS 2019, s. 30) ja opiskelijoiden erilaista kieli- ja kulttuuritaustaa pyritään huomioimaan opetuksessa, vaikka opetuksen tavoitteet ja periaatteet ovatkin kaikille samat (LOPS 2019, s. 41). Sen sijaan sosioekonomiseen taustaan liittyviä eroja ja niiden merkityksiä toimijuudelle LOPS 2019 ei kuvaa. Kuitenkin esimerkiksi kansainvälinen toiminta, kuten opiskelu ulkomailla tai opiskelijavaihto lukiossa tai korkeakoulussa todennäköisesti vaatii sekä taloudellista että sosiaalista pääomaa, jota kaikissa perheissä ei ole samalla tavalla. Toisaalta voi olla, että paikallisella tasolla opiskelijoiden lähtökohtia ja niiden eroja voidaan tunnistaa tarkemmin, ja LOPS 2019 (s.32) velvoittaakin päättämään ja kuvaamaan tuen järjestämistä käytännössä paikallisissa opetussuunnitelmissa.

LOPS 2019:n toimijuuskäsite on hyvin aktiivinen, ja siinä heijastuu individualistinen omillaan pärjäämisen ihanne. Tavoiteltava toimijuus on siinä itsenäistä ja itseohjautuvaa sekä rohkeaa ja sitkeää vastuksista huolimatta. Itsenäinen toimija pitää huolen sekä omasta että muiden toimintakyvystä ja hyvinvoinnista. Tuen tarpeiden ilmaantuessakin itsenäinen toimija tunnistaa tarpeensa ja hakee itse apua itselleen. Aktiivisen, vaikuttavan ja näkyvän toiminnan arvostaminen sivuuttaa Honkasalon (2013) ”pieneksi” nimittämän toimijuuden, jossa ulospäin passiiviselta olemiselta vaikuttava toiminta voi kuitenkin mahdollistaa yksilölle jotakin hänelle merkityksellistä ja vielä lisäksi vaikuttaa myös ympäröivään yhteisöön. LOPS 2019 esimerkiksi olettaa aktiivisen toimijan suuntaavan lukion jälkeen korkeakouluun. Lukiosta on myös mahdollista siirtyä toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, mutta tätä ei nähdä aktiivisen toimijan valintana. Mikäli opiskelija sisäistää tällaisen toimijuuskäsityksen, hän voi kokea oman toimijuutensa puutteellisena, ellei osaa, voi tai halua toimia opetussuunnitelman tavoittelemalla tavalla. Toisaalta on mahdollista, että

tunnistaessaan näitä odotuksia nuori voi nimenomaan kokea vahvaa toimijuuden tuntoa toimiessaan niiden vastaisesti, joko aktiivisesti toisin valitsemalla, tai passiivisemmin esimerkiksi jäämällä odottamaan. Olennaista yksilön kannalta onkin se, minkä merkityksen nuori itse antaa toiminnalleen.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu lukion opetussuunnitelman perusteiden toimijuuskuvaa yhtenä institutionaalisen rakenteena, joka mahdollistaa ja rajoittaa lukiolaisten toimijuutta. Merkityksellistä lukiolaisten toimijuuden kehittymisessä on opetussuunnitelman tavoitteiden ja oletusten lisäksi se, miten opetussuunnitelmaa käytännössä tulkitaan ja toteutetaan. Tämän tutkimuksen perusteella ei siis voi voida päätellä, millaista lukiolaisten toimijuus tällä hetkellä on ja miten toimijuutta lukiossa tuetaan. Sen sijaan tämä tutkimus lisää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä ja odotuksia yhteiskunnassa on lukiolaisten toimijuudesta, ja millaisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin lukioiden ohjauksen ja opetuksen toteuttajien on sovitettava oma toimintansa.

Erilaisia tulkintoja opetussuunnitelman perusteista voitaisiin selvittää esimerkiksi vertailemalla lukioiden paikallisia opetussuunnitelmia tai selvittämällä opettajien käsityksiä tavoiteltavasta toimijuudesta ja sen tukemisen keinoista. Toinen kiinnostava jatkotutkimuskohde olisi selvittää, missä määrin lukiolaisilla on LOPS 2019:n toimijuuden kuvauksissa esitettyjä kykyjä ja sisäisiä voimavaroja, kuten itsetuntemusta, ja miten ne kehittyvät lukio-opiskelun aikana. Jatkotutkimuksissa voisi olla hyödyllistä huomioida myös digitaalisen toimijuuden näkökulma. Lukiolaisten toimijuuden mahdollisuuksien ja rajoitusten sekä toimijuuden tukemisen käytännön mahdollisuuksien selvittäminen on edelleen tärkeä tutkimusaihe, kun yhä useamman nuoren toivotaan hankkivan korkeakoulututkinnon ja siirtyvän sujuvasti työelämään, samalla kun lukiolaisten jaksaminen ja sosioemotionaalisten häiriöiden lisääntyminen ovat herättäneet huolta ja tuovat haasteita myös toimijuuden kehittymiselle.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Clausen, J. A. (1991). Adolescent Competence and the Life Course, or Why One Social Psychologist Needed a Concept of Personality. *Social Psychology Quarterly*, 54(1), 4–14. <https://doi.org/10.2307/2786784>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225.
<https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- 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). Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Hitlin, S. & Elder, G.H. Jr. (2007a). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory* 25(2), 170-191.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007b). Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept. *Advances in Life Course Research*, 11, 33–67.
[https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11002-3](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11002-3)
- Honkasalo, M-L. (2013). Katveessa: pieni toimijuus kriittisenä avauksena toiminnan teoriaan. *Tiede & Edistys*, 38(1), 42–61.
<https://doi.org/10.51809/te.105092>
- Juntunen, A. (2020). Nuoret ja elävä toimijuuden tunto elämänkulun käännekohtissa. *Janus*, 28(1), 20–41.
<https://doi.org/10.30668/janus.70093>
- Juvonen, T. (2014). Kulttuurisesti määrittynyt täytyminen osana nuorten aikuisten toimijuutta. *Nuorisotutkimus*, 32(3), 3–16.
- Jyrkämä, J. (2013). Kolmas ikä, sukupuoli ja toimijuus. Teoksessa H. Ojala & I. Pietilä (toim.), *Miehistä puhetta: miehet, ikääntyminen ja vanhenemisen kulttuuriset mallit* (s. 89–114). Tampere University Press.
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790–808.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1725130>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-
Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatusta- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Karvonen, M., Karukivi, M., Kronström, K., & Kaltiala, R. (2023). Identiteetin muodostuminen ja sen eri osa-alueet nuoruusiässä. *Suomen Lääkärilehti*, 78(33–34), 1264–1267. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202310118752>
- Kupiainen, S., Rämä, I., Heiskala, L. & Hotulainen, R. (2023). *Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023(44). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>
- Lakkala, S., Narkaus, S., & Kallinen, K. (2022). Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen: Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen

tarpeista. *Nuorisotutkimus* 40(1), 3–22.

<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115752>

Lestinen, L., & Valleala, U. M. (2020). Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävissä pedagogiikassa. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömaistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 141–160). Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202003032256>

LOPS 2019 (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). (2019).

Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Lukiolaki 10.8.2018/714 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Mäkinen, M & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Kujala, L. Hakala, & T. Autio (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 267–288). Tampere University Press.

Mäkinen, S. (2015). Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s.103–127). Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1747-8>

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu, J. Saarinen, K. Lempiäinen, K. Brunila, A. Jauhiainen, E. Lahelma, L. Tainio, O. Ylitapio-Mäntylä, L. Koski, & S. Tedre (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Raetsaari, K., Suorsa, T., & Muukkonen, H. (2021). Lopettasko lukion?” Toimintaperusteet, toimijuuden jännitteet ja ohjaus lukiolaisten arjen haasteissa. *Kasvatus*, 52(3), 297–309. <https://doi.org/10.33348/kvt.112562>

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Kujala, L. Hakala, & T. Autio (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus*:

- keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 61–82). Tampere University Press.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Settersten, R. A., & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55.
[https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10001-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10001-X)
- Tolonen, T. & Aapola-Kari, S. (2021). Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen tasa-arvon muotoutuminen. *Sosiologia* 58(2), 117–134. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124599>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Ulkoministeriö (julkaisuaika tuntematon). *Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet*. Valtioneuvosto. Haettu 6.4.2024 osoitteesta
<https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- Valtion nuorisoneuvosto (2023). *Katsaus nuorten hyvinvointiin 2023*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja (70). https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/03/hyvinvointikatsaus_saavutettava.pdf
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 4.10.2018/810
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180810>
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Silvonen, J. (2020). Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika*, 14(4), 4–20. <https://doi.org/10.33350/ka.91517>
- Waltzer, K., Penttinen, L., Holopainen, L., & Lappalainen, K. (2022). Välivuotta viettävien nuorten toimijuus viivästyneessä koulutussiirtymässä. *Nuorisotutkimus*, 40(3), 5–21.
<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9122541>