

Liisa Ansala

"Niin monta rautaa tulessa"

*Aktiivinen kansalaisuus
järjestöaktiivien yliopisto-opiskelijoiden kertomana*

Liisa Ansala

”Niin monta rautaa tulessa”

Aktiivinen kansalaisuus järjestöaktiivien yliopisto-opiskelijoiden kertomana



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2017

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Jussi-Pekka Koivisto

Myynti:
Lapland University Press / LUP
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/LUP

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2017

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 342
ISBN 978-952-484-953-1
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 210
ISBN 978-952-484-954-8
ISSN 1796-6310

Järjestöaktiiveille

Tiivistelmä

Liisa Ansala

”Niin monta rautaa tulessa”

Aktiivinen kansalaisuus järjestöaktiivien yliopisto-opiskelijoiden kertomana

Nuorten aktiivinen kansalaisuus on yksi tämän päivän yhteiskunnallisen keskustelun aiheita. Nuorten aktiivisuuden laskusta ollaan huolissaan, minkä vuoksi aktiivisena kansalaisena kehittymisen väyliä ja tukikeinoja etsitään jatkuvasti. Yliopistoissa tapahtuvaan opiskelijajärjestötoimintaan osallistuminen on yksi esimerkki nuorten aktiivisesta kansalaisuudesta. Tässä tutkimuksessa perehdyttiin järjestöaktiivien yliopisto-opiskelijoiden kuvauksiin heidän osallistumisestaan järjestötoimintaan tarkoituksena tarkastella, millaisena aktiivisena kansalaisuutena yliopistojen järjestötoiminta näyttäytyy järjestöaktiivien opiskelijoiden kertomana. Tätä pääkysymystä tarkasteltiin neljän osatutkimuksen avulla, joille kullekin on asetettu omat tutkimustehtävänsä ja -kysymyksensä. Tutkimuksen pääkysymystä lähestyttiin järjestötoimintaan tulon ja motivaation näkökulmasta (osatutkimus I), järjestötoiminnassa oppimisen näkökulmasta (osatutkimus II), järjestötoiminnassa kohdattujen haasteiden näkökulmasta (osatutkimus III) ja yliopistoaktiivien näkemyksistä itsestään tulevaisuuden työelämässä (osatutkimus IV).

Tutkimuksen teoreettisessa taustassa avataan ensinnäkin aktiivisen kansalaisuuden käsite ja yliopisto-opiskelu omanlaisena elämänvaiheenaan. Järjestötoiminnassa oppimista tarkastellaan kokemuksellisen oppimisen mallin ja demokratiataitojen käsitteen näkökulmista. Järjestötoiminnassa kohdattavien haasteiden ja niistä selviytymisen tarkastelua taustoitetaan nuoruuden myönteisen kehittymisen sekä vahvuuksien ja resurssien teorioilla. Järjestötoiminnassa tapahtuvaa kehitystä tarkastellaan sosiaalisten, emotionaalisten, toiminnallisten ja tiedollisten positiivisen kehityksen resursseihin peilaten. Sosiaalis-kognitiivinen urateoria muodostaa pohjan työelämäodotusten analyysille.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus, jossa hyödynnettiin narratiivisen tutkimuksen menetelmiä. Aineistonkeruun tavoitteena oli saavuttaa yliopistoaktiivien henkilökohtaiset kertomukset kokemuksistaan ja toiminnastaan järjestöissä. Tutkimuksen aineisto koostui kahdesta aineisto-osasta: kirjallisista kertomuksista (N=48 järjestöaktiivia) ja henkilökohtaisista haastatteluista (N=12 ylioppilaskunnan hallituksen puheenjohtaja). Aineistojen analyyseissä hyödynnettiin narratiivisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Kirjallista aineistoa käytettiin osatutkimuksissa I ja IV. Haastatteluaineistoa hyödynnettiin osatutkimuksissa II, III ja IV.

Järjestötoimintaan mukaan tulon syyt ja motivaatiotekijät voitiin luokitella viiteen kategoriaan: sosiaalisiin merkityksiin, osallisuuden ja vaikuttamisen haluun, järjestöaktiivisuuden antaman kokemuksen ja hyödyn arvostukseen, elämäntapaan ja sattumiin. Järjestötoiminnassa oppimista puolestaan tapahtui neljässä erilaisessa taitokategoriassa, jotka olivat kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, päätöksentekotaidot ja poliittisen osallistumisen taidot. Lisäksi järjestötoiminnassa opitaan monipuolisia käytännön taitoja järjestöjen arjen pyörittämiseksi.

Järjestötoiminnassa kohdataan myös haasteita. Järjestöaktiivit kuvasivat kognitiivisia haasteita, kuten jaksamista, sosiaalisia haasteita, joita ilmeni muiden ihmisten kanssa työskennellessä, toiminnallisia haasteita, kuten järjestötoiminnan sääntöjen ja normien omaksuminen, sekä emotionaalisina haasteina toiminnassa esiin tulleita negatiivisia tunteita. Toimijat kuvasivat myös tapojaan haasteista selviytymiseksi, jotka osoittavat positiivisten voimavarojen olemassaoloa ja kehittymistä. Järjestötoiminnassa kartutetut konkreettiset työelämätaidot pönkittivät järjestöaktiivien minäpystyvyyden tunnetta. Lisäksi opiskelijat kertoivat järjestötoiminnan edistävän opintoja nostamalla opiskelumotivaatiota. Järjestötoiminnan arvioitiin myös edistävän työnhakua muun muassa siinä muodostettujen sosiaalisten verkostojen avulla.

Tutkimuksen perusteella yliopistojen tulisi entistä enemmän kannustaa opiskelijoita aktiiviseen kansalaisuuteen ja järjestötoimintaan. Järjestötoiminnan moninaiset hyödyt pitäisi tunnustaa ja tunnustaa osana korkeakoulutusta nykyistä paremmin. Sosiaaliset suhteet saavat järjestötoiminnassa korostetun roolin niin hyvässä kuin pahassa. Opiskelijoiden yhdessä toimiminen ei ole aina ruusuilla tanssimista. Positiivisen järjestökulttuurin luominen on omiaan edistämään oppimista, uusien toimijoiden mukaan tuleamista sekä tuomaan esiin kaikkia niitä järjestötoiminnan hyviä piirteitä, joita aktiiviseen kansalaisuuteen liittyy.

Järjestötoiminnassa oppimisessa korostuu kokemusten kautta oppiminen. Nykyisestä toiminnasta puuttuu kuitenkin suunnitelmallisuuden elementti. Siten järjestöaktiivit eivät välttämättä huomaa järjestötoiminnan hyötyjä tai pahimmillaan ne voivat jopa jäädä toteutumatta osaamisen ja oppimisen reflektoinnin ja työkalujen puuttuessa. Korkeakoulutukseen kohdistuvat paineet suorastaan edellyttävät epämuodollisen oppimisen tunnistamista ja tunnustamista. Järjestöaktiivit oppivat toiminnassa arvokkaita taitoja ja kokevat olevansa valmiimpia kohtaamaan työelämän haasteet. Järjestötoiminnasta voisi huolellisella työllä tulla saumatonta osaa yliopistojen oppimisympäristöä ja työelämää. Myös tulevien työnantajien näkökulmasta olisi aiheellista sanallistaa järjestötoiminnassa tapahtuva oppiminen. Aktiiviseksi kansalaiseksi ei synnytä automaattisesti, vaan se on oppimisprosessi, joka tässä tutkimuksessa kuvattiin eri näkökulmista. Järjestötoiminta on omiaan synnyttämään aktiivisen kansalaisuuden taitoja nuorissa ihmisissä.

Avainsanat: aktiivinen kansalaisuus, järjestöaktiivi, järjestötoiminta, myönteinen kehitys, narratiivinen tutkimus, yliopisto

Abstract

Liisa Ansala

“So many irons in the fire”

University student activists’ descriptions of active citizenship

Young people’s active citizenship is one of the most topical issues in today’s societal discourse. The decrease in their activity is worrying, and therefore new ways to develop as active citizens and support the development are constantly searched. Participation in student activism in universities is one example of young people’s active citizenship. This study focused on university students’ descriptions of their participation in student activism. The purpose was to analyze how student activism in universities resemble active citizenship when described by student activists themselves. This main research task was studied in four sub-studies that each had their own research tasks and questions: reasons for and motivation to participate in student activism (study I); learning in student activism (study II); challenges faced in student activism (study III); and student activists’ perceptions of themselves as future employees (study IV).

The theoretical background of the research focused first on the concept of active citizenship and university studies as a phase of life. In organizational activities, learning was viewed from the perspectives of experiential learning and democracy skills. Challenges faced in student activism and the means of coping with them were analyzed by leaning on theories about positive development and strengths and resources. Positive social, emotional, functional, and cognitive resources formed the basis of viewing development in student activism. The social-cognitive career theory was used for analyzing students’ expectations of their future careers.

This was a qualitative research that employed the approach and methods of narrative research. The purpose of the data collection was to hear student activists’ personal narratives about their experiences and work in student organizations. The data comprised two parts: written narratives (N=48 student activists) and personal interviews (N=12 chair persons of student unions). The data analyses employed narrative analyzing methods. The written narratives were used as data in sub-studies I and IV, and the interview data in sub-studies II, III, and IV.

Reasons for and motivation to participate in student activism could be categorized into five categories: social motives; urge to participate and influence; appreciation of the experience and benefits from student activism; activism as a life style; and coincidence. Learning in student activism occurred in four skill areas that were communication

skills, collaboration skills, decision-making skills, and political participation skills. In addition, student activists had learned various practical skills that were needed in the everyday work in student organizations.

Students had also faced challenges in student activism. They described cognitive challenges, such as coping; social challenges that occurred for example when working with other activists; functional challenges, such as adopting the rules and norms of organizational activities; and emotional challenges, such as negative feelings related to activities. Student activists also described their coping with challenges, which proved that they possessed and developed positive resources.

The concrete work skills seemed to boost student activists' sense of self-efficacy. Furthermore, they reported that student activism enhanced their studies because participation in it also increased their motivation to study. Student activists also expected that student activism would enhance their employment, for example, due to the social networks they had created through student activism.

Based on the findings, universities should encourage students to become active citizens and participate in student activism. The multiple benefits of organizational activities should be better recognized and acknowledge as a part of higher education. Social relationships have an emphasized role in organizational activities—in good and in bad. Students' mutual collaboration is not always just sunshine. Therefore, creating a positive organizational culture would enhance learning, recruitment of new members, and make visible all the good features of organizational activities that are present in student activism.

Experiential learning typifies learning in organizational activities. However, it is not systematically planned in its current form. It means that student activists do not necessarily recognize the benefits of activism or, at its worst, they do not become fulfilled if students are not able to reflect and recognize their skills and learning. The expectations targeted at higher education downright necessitate the recognition and acknowledgement of informal learning. Student activists learn valuable skills in organizational activities and consider themselves more ready to employment and face related challenges. If carefully planned, student activism could become a seamless part of learning environments of universities and work life. Likewise, it would be important to make the learning that happens in student activism visible also from the perspective of future employers. People do not born as active citizens automatically but becoming one is a learning process, which was described from various perspectives in this study. Student activism is a good way of developing active citizenship skills in young people.

Key words: active citizenship, student activist, organizational activities, positive development, narrative research, university

Kiitokseni

Uskomaton matka väitöskirjatutkimuksen parissa alkaa olla päätöksessään. Takanani on unohtumaton tarinoiden nippu kokemuksistani järjestötoimijana Lapin yliopistossa ja Suomen ylioppilaskuntien liitossa, unohtamatta pientä retkeäni Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan palvelukseen. Tutkimusmatkani tämän vaiheen päättyminen on merkittävä (pääte)piste järjestöaktiivin yliopisto-opiskelijan urallani.

Haluan osoittaa mitä syvimät kiitokset professori Kaarina Määtälle ja apulaisprofessori Satu Uusiauttille väitöskirjatyöni ohjaamisesta. Kaarina, olet ollut minulle inspiraatio aina siitä hetkestä alkaen kun aloitin lukion jälkeen opintoni Lapin yliopistossa. Suhtautumisesi minuun ja järjestötoimijoihin on niin kannustava. Satu, kiitos asiantuntevasta tuestasi ja kohtaamisistamme. Ilman sinua tutkimusmatkani olisi puoliittiessään. Koen, että matkan tiimellyksessä meistä tuli upea tutkimustiimi. Olen suunnattoman kiitollinen teille molemmille positiivisesta tuestanne ja tinkimättömästä asenteestanne ohjatessani työtäni.

Osoitan kiitokseni myös työni esitarkastajille, professori emerita Marja-Leena Stenströmille ja dosentti Matti Laitiselle. Asiantuntevat huomionne auttoivat työni viimeistelyssä. Suuri kiitos kuuluu myös tähän tutkimukseen osallistuneille järjestöaktiiveille. Olen iloinen että pääsit minut tarkastelemaan sisimpiä ajatuksiasi ja mahdollistit tämän tutkimuksen tekemisen.

Kiitos myös opponenteilleni apulaisprofessori Erika Sarivaaralle ja kasvatustieteen tohtori Sanna Hyväriselle työtäni koskevista kommenteista. Erityinen kiitos Sanna sinulle, ilman sinua olisin heittänyt hanskat tiskiinkin jo alkumetreillä. Kiitokset innostavasta ja kannustavasta opiskeluilmapiiiristä Mari Salmelalle, Tanja Äärelälle, Rauni Äärelälle ja Anneli Hermanoffille sekä kaikille muillekin opiskelukavereilleni kiitokset yhteisistä seminaareista ja kohtaamisista.

Tämä tutkimus ei olisi tullut toteen ilman työni saamaa konkreettista tukea. Kiitos Suomen Kulttuurirahaston Lapin rahastolle, Konkordia-liitolle ja Lapin yliopiston rehtorille myöntämistänne apurahoista. Ne mahdollistivat minulle uppoutumisen työni syövereihin ja osallistumisen upealle konferenssimatkalle Barcelonaan. Lämpimät kiitokset kuuluvat myös kasvatustieteiden tiedekunnan, Lapin yliopistokustannuksen ja Lapin yliopistopainon henkilökunnalle asiantuntevasta avustanne. Kiitos esihenkilöilleni Jaana Severidille ja Outi Snellmanille, kansainvälistymispalveluiden tiimille, UArcticin liitännäistiiimille ja yliopiston hallinnon väelle tuestanne. Te olette jokapäiväisen työarkeni suola ja teistä on tullut minulle tärkeitä ystäviä.

Tämän väitöskirjan syntymisestä haluan kiittää myös kaikkia teitä ihania järjestöaktiiveja, joiden kanssa olen saanut toimia: Mari, Kirsi, Juuso, Katja, Jarkko, Iina, Nadja, Lasse, Laura, Late, Kata, Tuomas, Ira, Micke, Hannu, Hilu, Toni, Antti M., Antti L., Laura, Mikko ja kymmenet muut. Haluaisin mainita teidät kaikki nimeltä, mutta tilan puutteen vuoksi totean että vaikka nimeäsi en mainitsekaan, olet silti mielessäni. Yhteiset kokemuksemme ovat tehneet minusta juuri minut. Kotiylioppilaskuntani LYY – sinun seurassasi on ollut ihana kasvaa sekä ihmisenä että ammatillisena osaajana.

Järjestöaktiivit ympäri Suomen, te muutatte maailmaa jokaisella teollanne. Kaikille nykyisille ja tuleville järjestötoimijoille haluan sanoa, että olkaa armollisia itsellenne ja muille toimijoille. Järjestötoiminta on raskasta työtä, mutta kaikessa monipuolisuudessaan hyvin palkitsevaa. Omistan tämän kirjan kaikille teille osoituksena kiitollisuudestani.

Lämmin kiitos myös perheelleni ja ystäväilleni. Kiitos äidilleni Marja-Leenalle ja isälleni Matille luomastanne turvallisesta ja kannustavasta ilmapiiristä. Sisko ja veljet perheidenne kera, teidän läsnäolonne muistuttaa kaikesta siitä, mikä elämässä on oikeasti tärkeää. Kiitos rakkaille ystäväilleni, jotka ovat jaksaneet tukea ja olla läsnä arjessani.

Kaikista tärkein ja suurin kiitos kuuluu kuitenkin aviomiehelleni Jussi-Pekalle. Lupaan, että tästä lähtien läppäri pysyy yhteisinä hetkinämme kiinni. Kiitos pitkästä pinnastasi, kun lomat ja viikonloput kuluivat väitöskirjan parissa. Intohimosi musiikkia kohtaan on saanut minutkin ymmärtämään, että elämän tärkeisiin asioihin on lupa uppoutua. Rohkaiset näin myös minua. Kiitos väitöskirjani kauniista kansista, osallistumisesi tällä konkreettisella tavalla työhöni oli kiireisessä painoaikataulussa tärkeää. Kiitos, kun olet luomassa yhteiseen kotiimme turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa vain taivas on rajana.

Lentokoneessa tammikuussa 2017

Taulukot

| | | |
|-------------------|--|----|
| Taulukko 1 | Demokratiaan osallistumisen taidot ja taipumukset | 28 |
| Taulukko 2 | PYD-teorian viisi C:tä ja kuudes C..... | 29 |
| Taulukko 3 | Yhteenveto tutkimuksen aineistosta | 41 |
| Taulukko 4 | Esimerkki narratiivisen ja narratiivien analyysin etenemisestä aineistossa | 43 |

Alkuperäisten julkaisujen luettelo

Väitöskirjatutkimus koostuu yhteenveto-osasta ja osatutkimuksista I–IV.

I Ansala, L., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. What are Finnish university students' motives for participating in student activism? *International Journal of Adolescence and Youth* 21 (2), 150-163. DOI: 10.1080/02673843.2015.1044015

II Ansala, L., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. Student unions as the way of learning democracy skills - Successful Finnish university student activists' perceptions. *International Journal of Arts & Sciences* 8 (6), 31–44.

III Ansala, L. & Uusiautti, S. 2016. Finnish university student activists' resources in student union activities—A Positive Youth Development (PYD) perspective. *International Journal of Research Studies in Psychology* 5 (3), 71-85. DOI: 10.5861/ijrsp.2016.1524

IV Ansala, L. & Uusiautti, S. 2017. Eye on the future – a SCCT-based analysis of Finnish student activists' perceptions and expectations of their employment after college. *International Journal of Educational Research* 81, 52-60. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.11.005

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 16 |
| 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rakenne | 16 |
| 1.2 Tutkimustehtävä | 18 |
| 2 Yliopistojen opiskelijajärjestötoiminta aktiivisena kansalaisuutena | 20 |
| 2.1 Aktiivisen kansalaisuuden käsite..... | 20 |
| 2.2 Yliopisto-opiskelu aktiivisen kansalaisuuden vaiheena..... | 21 |
| 2.3 Demokratiataitojen oppimisen teoreettiset lähtökohdat | 25 |
| 2.4 Järjestötoiminta myönteisten vahvuuksien edistäjänä..... | 28 |
| 2.5 Järjestötoiminta toimijuuden vahvistajana | 30 |
| 3 Narratiivisen tutkimuksen eteneminen | 34 |
| 3.1 Narratiivisuus tutkimuksen metodologisena lähtökohtana | 34 |
| 3.2 Kerrontaan perustuvan aineiston keräämisen menetelmät..... | 36 |
| 3.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruun toteuttaminen | 38 |
| 3.4 Aineiston analyysi | 42 |
| 3.5 Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus | 45 |
| 4 Tulokset | 50 |
| 4.1 Tie järjestötoimijaksi (I)..... | 50 |
| 4.2 Oppiminen opiskelijajärjestötoiminnassa (II)..... | 52 |
| 4.3 Järjestötoiminnan haasteet ja niistä selviytyminen (III)..... | 54 |
| 4.4 Järjestötoimijoiden näkemyksiä itsestään työelämässä (IV)..... | 58 |
| 5 Johtopäätökset ja pohdinta | 61 |
| 5.1 Tulosten tarkastelua..... | 61 |
| 5.2 Avauksia järjestölliseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun | 65 |
| 5.3 Kohti jatkotutkimuksia..... | 71 |
| Lähteet | 73 |
| Liitteet | 82 |

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja rakenne

Vuodet yliopisto-opintojen parissa ovat kokemusrikasta aikaa. Opiskeluaika muodostaa erityisen ja erilaisen elämävaiheen oppimiskokemuksineen ja taitojen karttumisineen. Yliopistossa valmistaudutaan työelämään ja opitaan oman alan keskeisiä taitoja. Tämä elämänvaihe pitää sisällään paljon muutakin, kuten oman itsenäisen elämän rakentamista ja uusien sosiaalisten suhteiden luomista. Monelle opiskelijalle se on myös aika, joka tarjoaa mahdollisuuden osallistua aktiivisesti harrastuksiin ja järjestötoimintaan.

Nuorten aktiivinen kansalaisuus on yksi osa tämän päivän yhteiskunnallista keskustelua. Järjestötoiminta – ja erityisesti tässä tutkimuksessa tarkasteltava opiskelijajärjestötoiminta – on yksi aktiivisen kansalaisuuden ilmenemismuoto. Tutkimuksessa tarkastellaan aktiivista kansalaisuutta suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden järjestötoiminnassa. Yliopistojen piirissä toimii satoja erilaisia järjestöjä, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden aktiiviseen kansalaisuuteen. Tutkimuksesta tärkeän tekee muuttuvan korkeakoulutuksen tukeminen ja aktiivisen kansalaisuuden viitekehyksen ymmärtäminen osana yliopisto-opiskelijoiden järjestötoimintaa.

Väitöskirjan taustalla vaikuttavat myös henkilökohtaiset tekijät. Osallistuin aktiivisesti järjestötoimintaan opiskellessani Lapin yliopistossa. Kokemukseni ja kiinnostukseni yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen herättivät minut kysymään, minkälaista aktiivista kansalaisuutta järjestötoiminta onkaan. Mitä tämä kokemusmaailma pitää sisällään ja mihin tämä voi johtaa? Miten tätä voisi kehittää? Tämä väitöskirjaprojekti sai alkunsa näistä ajatuksista.

Nuorten yhteiskunnallisesta osallistumisesta on vallalla passiivinen kuva (Wass 2006). Monet tutkimukset (ks. esim. Flanagan & Levine 2010; Trzesniewski & Donellan 2010) tukevat käsitystä kielteisestä kehityksestä. Nuoret ovat esimerkiksi kyynisempiä kuin kolmekymmentä vuotta sitten, mikä vaikuttaa heidän halukkuuteensa osallistua (ks. Trzesniewski & Donellan 2010). Yhä harvempi nuori kuuluu johonkin ryhmään, lukee sanomalehteä vähintään kerran viikossa, äänestää tai on työskennellyt lähiyhteisön projektissa (Flanagan & Levine 2010, 161; ks. myös Mindich 2005). Samankaltaiset ilmiöt ovat tunnistettavissa myös Suomessa. Toisaalta nuorten vaikuttamisen areenat ovat usein perinteisen puoluepoliittisen vaikuttamisen ulkopuolella (Eränpalo 2012, 30). Nuorisobarometri 2013 kertoo, että nuorten tietä-

mys yhteiskunnasta on kansainvälistä huipputasoa, mutta heidän osallistumisensa ei. Nuorista seitsemän prosenttia kertoo osallistuvansa poliittiseen toimintaan ja 31 % kertoo pyrkivänsä vaikuttamaan muilla tavoin. (Myllyniemi 2014.) Yliopistojen piirissä toimivat erilaiset opiskelijajärjestöt antavat opiskelijoille mahdollisuuden vaikuttaa opiskeluympäristöön ja osallistua yhteisön toimintaan.

Tämän tutkimuksen perustan muodostaa aktiivisen kansalaisuuden tematiikka. Yhteisöllinen arvokäsitys on muokannut perinteisen kansalaisuuden sijaan keskeiseksi arvoksi aktiivisen ja osallistuvan kansalaisuuden (ks. Delanty 2003). Tämän tutkimuksen aiheeksi muodostui yliopisto-opintojen aikana tapahtuva järjestöllinen aktiivisuus ja sen näkökulmat aktiivisen kansalaisuuden kentässä. Aiheen liittyessä läheisesti yliopistoissa oppimiseen keskeiseksi teemaksi nousi myös järjestötoiminnassa kertyvä osaaminen (ks. Andolina ym. 2003; Fendrich & Lovoy 1988; Flanagan & Levine 2010; Kerpelman 1987; Theilheimer 1991; Zhao & Kuh 2004) ja aktiivisen kansalaisuuden oppiminen (ks. Littleton, Miell & Faulkner 2004).

Nuoruuden aktiivisuudella on tutkitusti positiivisia vaikutuksia myös myöhemmässä elämässä. Nuoret, jotka osallistuvat korkeakoulututkimuksen aikana vaikuttamistoimintaan, ovat myös aikuisena aktiivisempia (Fendrich & Lovoy 1988). Yliopistokoulutus ei ole kuitenkaan enää opiskelijan näkökulmasta yhtä vapaata kuin aikaisemmin. Opintojen oheistoiminnalle, kuten järjestötyölle, jää entistä vähemmän aikaa. Yliopistokoulutus on 2000-luvun aikana kohdannut myllerryksiä yksi toisensa perään, kun koulutusta on muokattu esimerkiksi tutkintorakenteiden, hakujärjestelmien, opintoaikojen ja opintotuen osalta (ks. esim. OKM 2012; OPM 2002, 2003).

Talouden heikko kehitys on luonut yliopistokoulutukselle uusia paineita esimerkiksi säästötoimien ja tehokkuusvaatimuksien muodossa (OKM 2015). Samalla korkeakoulutettujen työttömyys on kasvanut Suomessa (Taulu 2015). Yhteiskunnan ja talouden nopea muuttuminen vaatii yliopistokoulutukselta kykyä joustaa ja muuttua. Korkeakoulutettujen työttömyystilastojen perusteella (ks. esim. Taulu 2015) voisi todeta, että yliopistokoulutus ei ole enää tae työllistymisestä Suomessa ja että sopivan työuran löytymisestä on tullut vaikeampaa.

Tutkimuksessani tarkastelen järjestöaktiivien yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia aktiivisesta kansalaisuudesta. Olen valinnut tutkimukselle neljä erilaista näkökulmaa, jotta pääsisin tarkastelemaan aihetta riittävän monipuolisesti ja kehittävästi. Näitä näkökulmia ovat järjestötoimintaan mukaan tulo, järjestöaktiivisuuden mukanaan tuomat oppimiskokemukset, toiminnassa kohdatut haasteet sekä näkemykset työelämästä. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani narratiivisen tutkimuksen menetelmiä, jotka ovat ohjanneet tutkimusmetodologian valintaa, aineiston keruuta sekä analyysiä ja tulkintaa (ks. Stitt & Winsor 2014). Tutkimuksen aineisto on kerätty kirjoituspyynnöin ja henkilökohtaisin haastatteluin, sillä pyrkimyksenä on antaa tutkimushenkilöiden itse rakentaa narratiivejaan ja tulkita kokemuksiaan. Narratiivisella tutkimuksella on konstruktivistinen luonne: narratiivit eivät ole todellisia tapahtumia, vaan henkilöiden

rakentamia kertomuksia niistä (Bruner 1987; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998).

Tutkimukseni teoriataustan muodostavat muun muassa yliopisto-opiskelun elämänvaiheeseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Aittola 1986), järjestötoiminnan merkitys demokratiataitojen oppimisessa (ks. esim. Cohen 2006), myönteisten vahvuuksien edistämisessä (ks. esim. Zarrett & Lerner 2008) ja toimijuuden vahvistumisessa (ks. esim. Albert & Luzzo 1999; Lent, Brown & Hackett 2002). Kyseisten teorioiden avulla on mahdollista tarkastella ja ymmärtää tutkimukseni aihepiiriä.

Yliopistojen opiskelijajärjestötoimintaa on tutkittu Suomessa kohtalaisen vähän. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus on tehnyt järjestötoiminnan uraauurtavaa tutkimusta esimerkiksi Opiskelijabarometritutkimuksillaan (ks. esim. Saari & Kettunen 2013; Villa 2016). Käsillä oleva tutkimus tuo siis esiin vähemmän tutkitun näkökulman. Tarkoituksena on luoda uutta tietoa järjestötoiminnan kehittämiseen ja tuoda siitä syystä erityistä uutuusarvoa järjestötoiminnan tutkimuksen kenttään. Väitöskirjan tavoitteena on toimia työkaluna opiskelijajärjestöjen sisäiseen kehitystyöhön ja oman toiminnan reflektioon. Lisäksi työ palvelee yliopistoja niiden kehittäessä yliopisto-opintoja ja keinoja tukea järjestötoimintaa. Tutkimuksestani hyötyvät yhteiskunnalliset toimijat ja vaikuttajat, kuten poliittiset päätöksentekijät, pohtiessaan aktiivisen kansalaisuuden kehittämistä. Työ tarjoaa myös tietopankin osallistumisen mahdollisuuksista ja hyödyistä kenen tahansa hyödynnettäväksi.

Tutkimusraporttini jakautuu viiteen päälukuun. Johdannossa esittelen tutkimuksen lähtökohtia sekä tutkimustehtävän. Toisessa luvussa kuvaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka antaa perustan työni empiiriselle toteutukselle ja tulosten tarkastelulle. Luvussa 3 esittelen narratiivisen tutkimuksen menetelmiä ja tämän tutkimuksen toteuttamisen. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimustuloksiani, jotka on kokonaisuudessaan julkaistu osatutkimuksina kansainvälisissä vertaisarvioituissa tiedelehdissä. Viidennessä luvussa kokoan tutkimukseni johtopäätöksiä ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

1.2 Tutkimustehtävä

Tämä väitöskirjatutkimus kostuu neljästä osatutkimuksesta (ks. Alkuperäisten julkaisujen luettelo). Jokainen osatutkimus on perustunut itsenäiseen tutkimustehtävään. Kuvaan osatutkimusten aineistoja, teoreettista viitekehystä sekä tuloksia tässä väitöskirjan yhteenveto-osassa.

Tutkimukseni tutkimusaihetta kokoava päätutkimuskysymys on:

Millaisena aktiivisena kansalaisuutena yliopistojen järjestötoiminta näyttäytyy järjestöaktiivien opiskelijoiden kertomana?

- Pääkysymystä tarkastellaan neljän osatutkimuksen avulla, joille kullekin on asetettu omat tutkimustehtävänsä ja -kysymyksensä.

Osatutkimus I

Osatutkimuksen tarkoituksena on **kuvata järjestöaktiivien tietä järjestötoimintaan.**

- Mitkä ovat järjestötoimintaan hakeutumisen motiivit järjestöaktiivien kertomana?

Osatutkimus II

Osatutkimuksen tarkoituksena on **kuvata järjestötoiminnassa tapahtuvaa demokratiataitojen oppimista.**

- Minkälaisia demokratiataitoja järjestöaktiivisuus ylioppilaskunnissa opettaa?

Osatutkimus III

Osatutkimuksen tarkoituksena on **kuvata järjestötoiminnassa kohdattuja haasteita.**

- Miten opiskelija-aktiivit kuvailevat järjestötoiminnassa kohtaamiaan haasteita?
- Minkälaisia voimavaroja he kertovat hyödyntävänsä haasteista selviytyäkseen?

Osatutkimus IV

Osatutkimuksen tarkoituksena on **kuvata järjestöaktiivien näkemyksiä itsestään työelämässä yliopisto-opintojen jälkeen.**

Miten järjestöaktiivit kertovat omasta minäpystyvyydestään työelämän näkökulmasta?

- Minkälaisia odotuksia järjestöaktiiveilla on järjestötoiminnan vaikutuksista omaan työllistymiseensä?
- Minkälaisia tavoitteita järjestöaktiivit asettavat työllistymiselleen ja työuralleen?

2 Yliopistojen opiskelijajärjestötoiminta aktiivisena kansalaisuutena

2.1 Aktiivisen kansalaisuuden käsite

Kansalaisuuden käsitteellä on monta sisältöä. Perinteisesti kansalaisuudella tarkoitetaan yhteisön jäsenyyttä (Marshall 1950). Sillä on käsitteenä kuitenkin huomattavasti syvällisempiäkin piirteitä. Kansalaisuudella voidaan tarkoittaa myös kuulumisen tunnetta eli henkilön identiteettiä ryhmään kuulumisesta (Meglino & Korsgaard 2004). Kansalaisuus ja kansallinen identiteetti ovat pysyviä muotoja, mutta ne eivät välttämättä vastaa henkilön omaa käsitystä tai sosiaalista todellisuutta (Hall 1996). Liberaalissa ajatuksessa kansalaisuus on formaalinen status, kun taas neo-liberaalissa näkökulmassa kansalaisuus tarkoittaa ennemminkin kuluttajuutta. Kansalaisuuden käsite sisältää ajatuksen kansalaisen velvollisuuksista ja sitoutumisen yhteiskuntaan. Yhteiskunnan arvokäsitys on siirtymässä yksilöllisestä yhteisölliseen arvokäsitykseen. Yksilöllinen arvokäsitys korostaa yksilön oikeuksia tehdä mitä vain lakien puitteissa, kun taas yhteisöllinen arvokäsitys korostaa yhteisöä ja yhteisön jäsenten elämää yhteisön arvojen mukaan. (Delanty 2003, 597–598.)

Yhteisöllisyyden arvokäsitys on suunnannut kansalaisuuden käsitettä aktiivisen ja osallistuvan kansalaisuuden suuntaan. Kansalaisuuteen liittyvässä keskustelussa on siirrytty kansalaisten oikeuksista myös kansalaisten velvollisuuksiin ja yhteiskunnalliseen sitoutumiseen. Kansalaisuus täytyy oppia, ja oikeudet tulevat käsi kädessä velvollisuuksien kanssa. (Delanty 2003, 597–598.) Kansalaisuus voidaan jakaa myös yksityiseen ja julkiseen kansalaisuuteen. Yksityisen kansalaisuuden rooli rinnastuu kuluttajuuteen ja asiakkuuteen, julkinen kansalaisuus osallistumiseen ja vaikuttamiseen (Benn 2000; Lawson 2001). Aktiivisen kansalaisuuden osalta tutkimuksessa keskitytään julkiseen kansalaisuuteen, jonka osa-alueita ovat osallistuminen ja vaikuttaminen (ks. Benn 2000; Harju 2004; Lawson 2001).

Tutkimusaiheen kannalta on tärkeää ymmärtää, että kansalaisuudella on useita erilaisia ulottuvuuksia, joihin kuuluu kansalaisuus juridisena käsitteenä tai kuten Harju (2004, 18) kirjoittaa: ”Kansalaisuudessa voidaan erottaa toisistaan objektiivinen ja subjektiivinen kansalaisuus tai poliittinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen kansalaisuus tai aktiivinen ja demokraattinen kansalaisuus.” Objektiivinen kansalaisuus tarkoittaa kansalaisuutta, eräänlaista osoitettua jäsenyyttä tiettyyn valtioon. Subjek-

tiivinen kansalaisuus on puolestaan toimintaa, kuten aktiivista tai demokraattista kansalaisuutta. (ks. Laitinen & Nurmi 2004b; ks. myös Laitinen & Nurmi 2003, 123.) Euroopan neuvosto on määritellyt aktiivisen kansalaisuuden seuraavalla tavalla (Euroopan neuvosto 2015, 12):

”Participation and active citizenship is about having the right, the means, the space and the opportunity and where necessary the support to participate in and influence decisions and engaging in actions and activities so as to contribute to building a better society.” [Osallistuminen ja aktiivinen kansalaisuus on sitä, että on oikeus, keinot, tilat ja mahdollisuudet, ja silloin, kun tarvitaan, myös tuki osallistua ja vaikuttaa päätöksiin ja ottaa osaa toimiin paremman yhteiskunnan rakentamisen puolesta].

Aktiivinen kansalaisuus ja nuorten sosiaalinen kuulumisuus ympäröiviin yhteisöihin on yhä kiinnostavampi aihe sekä poliittisesti että tutkimuksellisesti (ks. myös esim. Louhela 2016). Nuorisolaki määrittää nuorten osalta aktiiviseksi kansalaisuudeksi nuorten tavoitteellisen toiminnan kansalaisyhteiskunnassa. Nuorisolain määritelmän piiriin liitetään kaikki alle 29-vuotiaat. (Nuorisolaki 2§.) Osallisuutta pidetään yksilön ja yhteisön kehityksen erittäin keskeisenä rakennusaineena (Cicognani ym. 2008). Osallistuminen on tärkeä osa nuoren kasvamisessa lapsesta aikuiseksi. Nuoruus on aikaa harjoitella ja oppia aktiivista kansalaisuutta monin eri tavoin, kuten vapaaehtoistoiminnalla, ryhmiin kuulumisella tai keskustelemalla. Myöhäisen nuoruuden ja alkavan aikuisuuden välinen ajanjakso on elämänvaihe, jossa yksilö määrittelee elämän arvojaan ja suuntaa tulevaisuuttaan. (Flanagan & Levine 2010.)

Tässä tutkimuksessa aktiivisen kansalaisuuden käsitteistö johdetaan pitkälti aikaisemmista tutkimuksista. Aktiivinen kansalaisuus on kasvun ja oppimisen tuote (Harju 2004) ja demokratia haluttu tahtotila (Westheimer & Kahne 2004). Koulutusjärjestelmien tulisi kasvattaa ihmisiä, jotka osaavat ajatella itsenäisesti, kritisoida ja olla ymmärtäviä muita kohtaan (Nussbaum 2010; FitzSimmons 2014). Jo lapsena tulisi omaksua aktiivisen kansalaisuuden tietoja ja taitoja, mutta näiden taitojen kytkeminen osaksi opintoja voi tarvita radikaalin muutoksen opetussuunnitelmiin (ks. Holden 2000).

2.2 Yliopisto-opiskelu aktiivisen kansalaisuuden vaiheena

Ihmisten elämässä voi erottaa erilaisia ikään liittyviä elämänvaiheita, joista opiskeluaika muodostaa yhden, usein tärkeän, elämänvaiheen. Opintojen alkuvaiheessa, ikävuosina 17–22, nuoren maailmaan liittyy lapsuuskodista lähteminen, opiskelualan valitseminen sekä oman elämäntavan ja mahdollisesti perheen rakentaminen (Aittola 1986, 3). Yliopisto-opiskelun aika on vahvasti aikuistumisen elämänvaihe, koska sen

aikana kohdataan yllä mainitut elämänmuutokset. Yliopistossa nuori aloittaa uuden elämänvaiheen, mikä tarkoittaa usein irtautumista aikaisemmasta elinympäristöstä ja ystäväpiiristä. Tähän elämänvaiheeseen liittyy myös merkittävien henkilökohtaisten päätösten tekemistä, kuten esimerkiksi ammatin valitseminen (Aittola 1986, 1).

Yliopisto-opiskelijan elämän voisi määritellä jakaantuvan kolmeen elämänvaiheeseen: opintojen aloittamisen vaiheeseen, opiskeluaikaan sekä opiskeluiden loppumisen vaiheeseen. Aloittamisen vaiheen keskeisenä piirteenä on itsenäistyminen, henkilökohtaisen maailmankatsomuksen muodostuminen ja esimerkiksi ammatilliset valinnat. Loppupuolen keskeisiä muutoksia ovat kansalaisuuden rooliin liittyvät kysymykset ja perheellistymiseen liittyvät asiat. (Chickering & Havinghurst 1981, 31.) Opiskelijat itse ymmärtävät yliopisto-opiskelun nimenomaan välivaiheena, joka tapahtuu ennen aikuisuuteen siirtymistä (Aittola 1986, 25).

Yliopisto-opiskelijoiden pitkä opiskeluaika ja pitkittynyt siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen voi tarkoittaa hitaampaa siirtymistä aktiiviseksi kansalaiseksi (ks. esim. Andolina ym. 2003; Astin, Sax & Avalos 1999). Tämä johtuu siitä, että vakaammassa elämäntilanteessa olevat osallistuvat politiikkaan enemmän (Flanagan & Levine 2010, 162).

Aktiivisuus kansalaisjärjestöissä ja vapaaehtoistyössä edistää koko elämän kestäväää aktiivisuutta. Ihmiset, jotka osallistuvat jossakin vaiheessa, ovat todennäköisesti aktiivisia myös myöhemmin ja hakeutuvat työskentelemään sellaisiin työtehtäviin, joissa vaikuttamismahdollisuudet säilyvät. (Van Dyke & Dickson 2013.) Väittämää tukevat myös 1960-luvun opiskelijaradikaaleista kertovat tutkimukset, joiden mukaan mielenilmauksiin osallistuneet opiskelijat olivat aktiivisia myös myöhemmin vuosinaan (ks. Hoge & Ankney 1982). Kansalaisvaikuttaminen on tärkeä osa sekä yhteiskunnan että vaikuttamiseen osallistuvan henkilön kehittymistä (esim. Dejaeghere & Tudball 2007; Flanagan & Levine 2010, 160). Tästä syystä yliopisto-opintojen aikana tulisi kiinnittää erityistä huomiota aktiiviseksi kansalaiseksi kasvuun ja osallisuuden mahdollisuuksiin.

Yliopistoyhteisössä ja yliopisto-opiskelussa on erityispiirteitä, jotka luovat omanlaisensa puitteet myös järjestötoimintaan aktivoitumiselle (Määttä & Uusiautti 2012). Yliopisto-opiskelun ilmapiiri ja ulkoiset olosuhteet (Greenwald, Hedges & Laine 1996; Keller 2001; Pascarella 1980) sekä erilaiset opiskelijakulttuurit (Renn & Arnold 2003) heijastuvat opiskelijoiden opintomotivaatioon (Allen 1999; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991), opintojen onnistumiseen (Cruce, Wolniak, Seifert & Pascarella 2006), opintoaktiivisuuteen (Baldwin & Williams 1988) sekä opiskelun koettuun mielekkyyteen (Fletcher 2005). Nämä muodostavat sosiokonstruktivistisen oppimisen perustan yliopistoyhteisössä ja sen järjestötoiminnassa.

Yliopistoissa harrastettu kansalaistoiminta on hyödyllistä siitäkin syystä, että nuorena opitut vaikuttamistaidot hyödyttävät myös myöhemmin (Niemi 2010, 65). Koulutuksen oppisisällöt vaikuttavat vain vähän aktiivisen kansalaisuuden kehitty-

miseen (Laitinen & Nurmi 2004a). Elinikäinen oppiminen on ihmiselle muotoutuva mahdollisuus toimia itseohjautuvasti muuttuvassa elämässä (Flynn & Vredevoogh 2010; Knowles 1975).

Tämän päivän nuoret osallistuvat yhteiskunnallisiin tehtäviin aiempia sukupolvia vähemmän. Kyse voi olla siitä, että osallistuminen tapahtuu myöhemmin ikävuosina (Flanagan & Levine 2010, 161). Lisäksi nuorten käsitykset yhteiskunnallisesta osallisuudesta ovat usein hyvin konventionaalisia, jolloin yhteiskunnallisena toimintana pidetään esimerkiksi ehdokkuutta vaaleissa tai toimimista nuorisovaltuustossa. Yhteiskunnalliseksi osallistumiseksi harvoin luetaan ostopäätöksillä vaikuttamista tai mielenilmauksiin osallistumista. (Myllyniemi 2014, 19.) Toisaalta nuorten itsensä arviot omasta aktiivisuudestaan ja osallisuudestaan eivät näyttäydy kovin huolestuttavina (Koskimaa 2011).

Tässä tutkimuksessa en pureudu järjestötoiminnan taustalla vaikuttaviin sosiaalisiin tai historiallisiin piirteisiin. Jo pelkästään yliopistokoulutus on sosiaalisesti periytyvää (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; ks. myös Kallunki 2016). Todettakoon myös, että vanhempien tausta voi vaikuttaa opiskelijan osallistumisaktiivisuteen: lapset, joiden molemmat vanhemmat ovat akateemisesti koulutettuja, osallistuvat järjestötoimintaan muita useammin (Saari 2013b). Lisäksi peruskoulutuksen jälkeisiä opintoja suorittavat opiskelijat ovat niitä ikätovereitaan, jotka eivät ole jatkaneet opintojaan, paremmassa asemassa aktiivisen kansalaisuuden kehittymisen näkökulmasta (Flanagan & Levine 2010, 159).

1990-luvun lopulla suomalaisista korkeakouluopiskelijoista 63,7 % ilmoitti kuuluvansa johonkin järjestöön (Nurmela 1998, 7). Vuonna 2012 yliopisto-opiskelijoista erittäin aktiivisesti tai aktiivisesti järjestötoiminnassa mukana oli 21 % opiskelijoista ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 6 %. Yliopisto-opiskelijoista 34 % opiskelijoista ei osallistunut ollenkaan ja silloin tällöin tai harvoin osallistuvia oli noin 46 %. Vastaa-vasti ammattikorkeakouluopiskelijoista 61 % ei osallistu lainkaan ja silloin tällöin tai harvoin osallistuvia oli 33 %. (Kettunen & Villa 2013, 44.) Vuonna 2014 opiskelija-järjestötoimintaan aktiivisesti tai hyvin aktiivisesti yliopisto-opiskelijoista osallistui 19 % ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 6 %. Opiskelijoita, jotka eivät osallistu koskaan toimintaan, on yliopisto-opiskelijoiden parissa 35 % ja ammattikorkeakoulujen parissa 56 %. (Villa 2016, 48.)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimuksen kohteena olleiden yliopistojen järjestötoimintaa. Yliopistojen lukuisat opiskelijajärjestöt toimivat monien erilaisten aiheiden parissa. Järjestöjä ovat esimerkiksi ainejärjestöt, tiedekuntajärjestöt, ainealajärjestöt, killat, osakunnat, opintosuunnan järjestöt, harraste-, kulttuuri- ja vapaa-ajanjärjestöt, poliittiset ja yhteiskunnalliset järjestöt, kansainväliset järjestöt, liikunta- ja urheiluseurat sekä uskonnolliset järjestöt. Etsittyäni tietoja tutkimusta varten opiskelijajärjestöjen olemassaolosta vuonna 2013, internetistä löytyi tietoa ainakin 483 oppiaine- ja tiedekuntatason opiskelijajärjestöstä. Yliopistoissa suosituimpia osallistumisen muotoja

ovat ainejärjestöt tai tiedekuntatasoiset järjestöt (killat tai tiedekuntajärjestöt), ja näiden toimintaan osallistuu noin 42 % opiskelijoista. Seuraavaksi suosituimpia ovat liikunta- ja urheilujärjestöt, joihin osallistuu vain 8 % opiskelijoista. Poliittisiin, kansainvälisiin ja uskonnollisiin järjestöihin tai esimerkiksi kulttuurijärjestöjen toimintaan osallistuu huomattavasti pienempi osa opiskelijoista. Yliopisto-opiskelijat ovat ammattikorkeakoululaisia aktiivisemmin mukana opiskelijajärjestöjen toiminnassa. (Kettunen & Villa 2013, 44–45.) Miehet osallistuvat naisia useammin järjestötoimintaan. Opiskelijat arvioivat järjestöaktiivisuuden viivästyttävän opintoja keskimäärin 8,5 kuukautta. (Saari 2013b.) Suomessa jo peruskoulun päättävien nuorten osallistuminen järjestötoimintaan on sekä Pohjoismaita että kansainvälistä keskiarvoa heikompaa (ks. Suutarinen ym. 2001).

Suomessa on 14 yliopistoa, joista kaikilla on yliopistolain perusteella ylioppilaskunta (Yliopistolaki 46§). Ylioppilaskunta on yliopistosta riippumaton ja sillä on yliopistolain mukaisia tehtäviä. Laki määrittelee ylioppilaskunnan julkisen vallan tehtävät, perustoi-mielimet, jäsenmaksun ja jäsenyyden perusteet. Ylioppilaskunnan asema julkisoikeu-dellisena yhteisönä perustuu julkisten hallintotehtävien hoitamiseen. (Mäenpää 2009.)

Yliopistolain 46§ määrää erityisesti ylioppilaskuntien toimintaa:

”Yliopiston opiskelijoiden keskuudessa on ylioppilaskunta, jolla on itsehallinto. Ylioppilaskunnan tarkoituksena on olla jäsentensä yhdyssiteenä ja edistää heidän yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja henkisiä sekä opiskeluun ja opiskelijan asemaan yhteiskunnassa liittyviä pyrkimyksiä. Ylioppilaskunnan tehtävänä on osallistua 2 §:ssä säädetyn yliopiston kasvatustehtävän hoitamiseen valmistamalla opiskelijoita aktiiviseen, valveutuneeseen ja kriittiseen kansalaisuuteen.”

Yliopistolaki (46§) määrittelee ylioppilaskunnan erityisiksi tehtäviksi opiskelija-jäsenten nimeämisen yliopiston hallinnon toimielimiin ja opintotukilautakuntaan sekä osallistumisen opiskelijaterveydenhuollon järjestämiseen. Yleisillä tehtävillä tarkoitetaan toimimista jäsenten etujärjestönä ja osallistumista yliopistolle annetun kasvatustehtävän hoitamiseen. Itsehallinnon ja automaatiojäsenyyden vuoksi ylioppi-laskunnan ylintä päätösvaltaa käyttävä edustajisto on lain mukaan valittava vaaleilla. Ylioppilaskunnalla on myös hallitus sekä muita ylioppilaskuntakohtaisia toimielimiä. Hallitus valmistelee edustajistolle tulevat asiat ja johtaa ylioppilaskunnan toimintaa. (Mäenpää 2009.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan suomalaisten yliopisto-opiskelijo-i-den järjestötoimintaa. On silti hyvä tiedostaa, että opiskelijoiden järjestötoiminta on laajempi ilmiö. Ammattikorkeakouluissa on ylioppilaskuntia vastaavat opiskelijakunnat, joilla ei kuitenkaan ole ylioppilaskuntien kaltaista automaatiojäsenyyttä (Ammattikor-keakoululaki 41§). Ainakin joillakin ammattikorkeakouluilla on myös muita opiskeli-jayhdistyksiä. Euroopassa kansallisia opiskelijajärjestöjä kokoaa yhteen European Stu-

dents' Union (ESU), johon kuuluu 45 kansallista korkeakouluopiskelijoiden järjestöä 38 maassa (ESU 2016). Suomalaisilla ja muiden maiden eurooppalaisilla opiskelijoilla on erilaisia mahdollisuuksia osallistua opiskelijajärjestötoimintaan opintojen aikana. Näiden osalta aktiivisen kansalaisuuden edistämistä voidaan tehdä myös laajemmin kuin vain suomalaisten yliopisto-opintojen osalta. Tässä tutkimuksessa tarkastelua on kuitenkin rajattu suomalaisiin yliopisto-opiskelijoihin. Yliopisto-opinnot antavat hyvän kehyksen oppia aktiivisen kansalaisuuden elementtejä yliopistoyhteisöihin liittyvässä järjestötoiminnassa. Yliopistoyhteisö ja yliopisto-opiskelun erityispiirteet, kuten kulttuuri, vaatimukset ja puitteet niin oppimiselle kuin opiskelulle (Määttä & Uusiautti 2012), tarjoavat tutkimukselle mielenkiintoisen näkökulman.

2.3 Demokratiataitojen oppimisen teoreettiset lähtökohdat

Yliopisto-opinnot ja järjestöaktiivisuus yliopistokoulutuksen aikana tarjoavat opiskelijoille runsaasti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen toisten kanssa formaaleissa ja epäformaaleissa tilanteissa. Järjestö- ja opiskeluaktiivisuus sekä erilaiset opiskelumuodot ja -sisällöt avaavat paljon uusia näkökulmia, kartuttavat osaamis-pääomaa sekä tarjoavat myös haasteita, joista selviytyminen on opettavaista. Näin kertynyttä osaamista opiskelija voi hyödyntää myöhemmin. (Brown 2004a; ks. myös Mau 2000.)

Järjestötoiminnassa ja ylioppilaskuntatoiminnassa tapahtuvaa oppimista voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista. Sitä kuvastaa osuvimmin non-formaali oppiminen, joka on tavoitteellista johtamatta kuitenkaan tutkintoon (Nieminen 2010; Schuguren-sky 2004, 2006). Non-formaalista koulutuksesta, kuten harrastuksista, voi kuitenkin saada todistuksen (Schuguren-sky 2006). Informaali oppiminen tapahtuu ilman liittymistä koulutusta antaviin instituutioihin ja on oppimista formaalin ja non-formaalin ulkopuolella (Nieminen 2010; Schuguren-sky 2004). Non-formaalin ja informaalin oppimisen välillä ei ole selkeää rajanvetoa (Colley, Hodkinson & Malcom 2003). Non-formaalin ja informaalin oppimisen ymmärtäminen ja tutkiminen on tärkeää, koska suuri osa oppimisesta tapahtuu nimenomaan näiden oppimismuotojen kautta (Schuguren-sky 2004). Aktiivisen kansalaisuuden oppiminen on non-formaalia oppimista (ks. esim. Colley, Hodkinson & Malcom 2003) ja voi liittyä myös sosiaalisen konstruktivistisen oppimisen teorioihin (ks. esim. Gergen 1998; Jonassen & Rohrer-Murphy 1999).

Korkeakoulutuksessa informaalin ja non-formaalin oppimisen tunnustaminen on ollut tärkeä osa erityisesti 2000-luvun alkupuolen koulutuspoliittisia linjauksia (ks. OPM 2004; 2005; 2007). Osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella tarkoitetaan opiskelijan muodollisessa, epämuodollisessa tai arkioppimisessa kertyneen osaamisen ymmärtämistä. Osaaminen tulee näyttää toteen ja kuvata, ja sille voidaan antaa virallinen tunnustus esimerkiksi hyväksilukemalla se osaksi opintoja. (Helminen & Lähteinen

2013, 8.) Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista korkeakoulutuksessa on tutkittu mittavasti (ks. esim. Airola & Hirvonen 2012; Haltia & Jaakkola 2009; Halttunen & Pyykkö 2010; Helminen & Lähteinen 2013). Osaamisen tunnustaminen on myös tuotu osaksi yliopistolain säädöksiä (Yliopistolaki 44§).

Yhteiskunnallinen aktiivisuus, aktiivikansalaisuus sekä poliittinen vaikuttaminen opitaan pääsääntöisesti muodollisen koulutuksen ulkopuolella (Schugurensky 2004). Schugurensky (2006) väittää, että demokratialla on mahdollisuus toimia, jos annamme ihmisille mahdollisuuden oppia demokratiaa osallistumalla siihen (ks. myös Schugurensky 2004). Osallistuvassa demokratiassa kansalaiset oppivat yhteisen hyvän tekemistä, kriittisyyttä ja demokraattista päätöksentekoa. Osallistuva demokratia täydentää edustuksellista demokratiaa. (Schugurensky 2004.)

Järjestötoiminnassa oppiminen on ennen muuta kokemukseen perustuvaa oppimista. Oppimista kuvaa esimerkiksi teoria kokemuksellisesta oppimisesta (*Experiential Learning Theory*, ELT) (Kolb, Boyatzis & Mainemelis 1999). Kolbin (1984) mukaan oppimista syntyy silloin, kun kokemus muuttuu taidoksi. Teoria eroaa kognitiivisista ja käyttäytymistieteellisistä oppimisteorioista, sillä se painottaa kokemuksellista oppimista. Teorian pohjalta on muodostettu kokemuksellisen oppimisen nelivaiheinen kehä, joka auttaa ymmärtämään hyvin myös oppimista järjestötoiminnassa. (Kolb ym. 1999.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu konkreetteihin kokemuksiin, joita oppija havainnoi ja reflektoi. Hän käsitteellistää ja tekee johtopäätöksiä saamistaan kokemuksista liittäen ne aiempiin kokemuksiinsa. Hän testaa kokemuksiaan, niistä tehtyjä havaintoja ja johtopäätöksiä ja näin omaksuu uusia tietoja ja taitoja. (Kolb ym. 1999.) Ylioppilaskunnassa toimiminen tuo uusia kokemuksia, niiden prosessointi synnyttää uusia taitoja, joita testataan käytännön toiminnassa.

Kokemuksellisessa oppimisessa tärkeintä eivät ole oppimistulokset vaan oppimisprosessi (Kolb & Kolb 2005). Oppimisprosessi onnistuu, kun siinä hyödynnetään oppijan aikaisempaa tieto- ja taitovarastoa (Andresen, Boud & Cohen 2000) sekä annetaan tilaa oppijan aktiivisuudelle ja osallistumiselle (Kolb & Kolb 2005). Lisäksi osallistuminen lisää itseluottamusta, suvaitsevaisuutta, kärsivällisyyttä ja yhteisöllisyyttä (Lerner & Schugurensky 2007). Kokemuksellinen oppiminen tapahtuu reflektoinnin, tekemisen, tuntemisen ja ajattelun kautta (Kolb & Kolb 2005). Tällöin oppimisprosessissa otetaan huomioon oppijan koko persoona (Andresen, Boud & Cohen 2000). Kokemuksellisessa oppimisessa valmiita ajatuksia ei siirretä oppijalle, vaan ne muodostuvat yksilön henkilökohtaisessa tietoisuudessa (Kolb 1984; Kolb & Kolb 2005; ks. myös Jarvis 2008) ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Schugurensky 2004).

Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen ilmenevät ylioppilaskunta- ja järjestötoiminnassa yhdessä tekemisenä. Kilgoren (1999, 192) teoria kollektiivisesta oppimisesta ottaa huomioon ryhmän sosiaalisen vision oppimisessa:

“For those interested in understanding how people and groups learn while engaged in collective social action for the purpose of defending and/or affirming a shared vision of social justice, it is my hope that a theory of collective learning will be a better theoretical foundation than individually focused theories of adult learning or group learning theories devoid of social vision.” [Heille, jotka ovat kiinnostuneet ymmärtämään kuinka ihmiset ja ryhmät oppivat osallistuessaan kollektiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan puolustaessaan tai vahvistaessaan yhteistä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden visiota, toivon kollektiivisen oppimisen teorian tarjoavan paremman teoreettisen lähtökohdan kuin yksilöön suuntautuneet aikuisuuden oppimisen ja ryhmässä oppimisen teorit, joista puuttuu täysin sosiaalinen visio. Suom. LA]

Koulu- ja opiskeluympäristöt ovat hyviä paikkoja harjoitella, opettaa ja ohjata aktiivisen kansalaisuuden taitoja (Nousiainen & Piekkari 2007, ks. myös Cohen 2006; Kahne & Westheimer 2003; Kirshner 2007). Ylioppilaskunta on yhdenlaisen aktiivisen kansalaisuuden ja järjestötoiminnan toimintakenttä, jossa opiskelijat voivat harjoitella ja omaksua vaikuttamisen ja päätöksenteon muotoja. Demokratiataitojen oppiminen mainitaan jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Mutta demokratiataitojen oppimisen pitäisi korostua korkeakoulutuksessa, jossa koulutetaan yhteiskunnan tulevia asiantuntijoita (Newton 2009). Aktiivisen kansalaisuuden tavoitteet voitaisiin määrittellä jo opetussuunnitelmissa (ks. Birdwell, Scott & Horley 2013; Syed 2013). Myös Jonathan Cohen (2006) toteaa, kuinka opetussuunnitelmissa voitaisiin nykyistä paremmin huomioida aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät emotionaaliset, sosiaaliset ja eettiset taidot sekä näihin liittyvä ongelmanratkaisukyky. Yksi tärkeimmistä taidoista ovat vuorovaikutustaidot (Battistoni 1997).

Cohen (2006) jakaa demokratiataidot kahteen luokkaan eli pääasiallisiin taitoihin (*essential skills*) ja pääasiallisiin taipumuksiin (*essential dispositions*). Taitoihin kuuluu kyky kuunnella ja olla kriittinen ja refleктоiva. Lisäksi taitoja ovat ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky, keskustelutaito ja yhteistyötaito. Syvempiä luonteenpiirteitä tai taipumuksia ovat vastuullisuus ja kyky olla kohtelias, muiden olemassaolon kunnioitus, oikeudenmukaisuus ja hyvän tekeminen.

Taulukko 1 Demokratiaan osallistumisen taidot ja taipumukset (Cohen 2006, 204; suom. LA)

| Pääasiallinen taito | Pääasiallinen taipumus |
|---|---|
| Kyky kuunnella itseämme ja toisiamme. | Vastuullisuus tai taipumus vastata toisille sopivalla tavalla. |
| Kyky olla kriittinen ja refleктоiva. | Kunnioitus olemassaolollemme sosiaalisina olentoina, jotka tarvitsevat toisiaan selviytyäkseen ja viihtyäkseen. |
| Kyky olla joustava ongelmanratkaisija ja päätöksentekijä, sisältäen kyvyn ratkaista konflikteja luovalla, ei-väkivaltaisella tavalla. | Kunnioitus ja taipumus osallistua sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. |
| Kommunikointikyvyt, esimerkiksi kyky osallistua keskusteluun ja perusteltuun argumentointiin. | Taipumus palvella muita ja osallistua hyvän tahdon toimiin. |
| Yhteistyötaidot, esimerkiksi oppiminen kompromissien tekemiseen ja yhdessä työskentelyyn yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. | |

Kimin (2011) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin oppimista järjestötoiminnassa, tutkimusjoukon oppiminen oli järjestettävissä kolmeen kategoriaan: tiedot ja taidot järjestöstä sekä järjestöllisen kehittämisen taidot, ymmärrys järjestötoiminnan luonteesta sekä tieto osallistumisen tärkeydestä. Tutkimuksessa oppimisprosessi tulkittiin itseohjautuvaksi, itsekontrolloiduksi ja palkitsevammaksi kuin oppiminen muodollisessa oppimisympäristössä (kuten koulussa). Demokratian opettaminen ja demokratiakäsitteet heijastavat yhteiskunnallista päätöksentekoa, jolla on myös poliittinen seuraus (Westheimer & Kahne 2004). Kirshner (2007) pitää nuorisoaktivismia positiivisena oppimisympäristönä, koska se luo mahdollisuuden identiteetin kehittymiselle sekä autenttisille oppimiskokemuksille.

2.4 Järjestötoiminta myönteisten vahvuuksien edistäjänä

Ihmisen kehittyminen lapsesta aikuiseksi on monipolvinen tie. Nuoren kehitykseen vaikuttaa moni asia, kuten ympäristön – koulun, perheen ja yhteiskunnan – resurssit, mutta myös yksilölliset kyvyt, kuten itsesäätely. Nuoren ja hänen ympäristönsä välillä on erottamaton side, koska ympäristö vaikuttaa ihmisen kehitykseen. (Urban, Lewin-Bizan & Lerner 2010.) Positiiviseen psykologiaan (ks. esim. Seligman & Csikszentmihaly 2000) pohjautuu nuoruuden myönteisen kehittymisen teoria nimeltään ”Positive Youth Development” (PYD), joka hahmottelee nuorten kehitystä tukevia positiivisia vahvuuksia ja resursseja (Lerner 2009).

PYD-teorian mukaan kaikilla nuorilla on luontaisia vahvuuksia tai vahvuuksia, joita he voivat kehittää (Lerner 2009, 156). Hyvinvoinnin ja kukoistuksen kasvu on mahdollista kaikille nuorille ja linjassa niiden vahvuuksien kanssa, joita nuoren kehitymisvarannossa on heidän sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössään. Nuoruuteen

ei liity yhtä ainoaa tapaa ”suorittaa” tai ”selviytyä”, koska jokainen nuori kulkee tiensä läpi omalla tavallaan. (Lerner 2009.) Järjestötoiminta ja siinä kohdatut haasteet tuovat esiin nuorten luontaisia vahvuuksia ja kehittävät niitä entisestään.

PYD-teoria koostuu viidestä osa-alueesta, joita teorian englanninkielisessä versiossa kutsutaan viideksi C:ksi: kompetenssi (*Competence*), itseluottamus (*Confidence*), yhteys (*Connection*), luonne (*Character*) ja välittäminen/myötätunto (*Caring/Compassion*), jotka voivat johtaa kuudennen osa-alueen, osallistumisen (*Contributions*), syntymiseen (Lerner 2009, 150–151).

Taulukko 2 PYD-teorian viisi C:tä ja kuudes C (Zarrett & Lerner 2008, 2; Lerner & Lerner 2011, 6; suom. LA)

| "C" | Määritelmä |
|--|---|
| Kompetenssi (<i>competence</i>): | Positiivinen näkemys omasta toiminnasta tietyllä osa-alueella, kuten sosiaalisella, akateemisella, kognitiivisella, terveydellisellä tai ammatillisella osa-alueella. Sosiaalinen kompetenssi viittaa intersoonallisiin kykyihin, kuten kykyyn ratkaista konflikteja. Kognitiivinen kompetenssi viittaa kognitiivisiin kykyihin, kuten päätöksentekokykyyn. Akateeminen kompetenssi viittaa koulussa suoriutumiseen (arvosanat, osallistuminen, koetulokset). Terveyskompetenssi viittaa ravinnon, liikunnan ja unen hyödyntämiseen terveenä pysymisessä. Ammatillinen kompetenssi tarkoittaa työtapoja ja uravaihtoehtojen tutkimista. Yrittäjyystaidot voivat olla yksi esimerkki ammatillisista kompetensseista. |
| Itseluottamus (<i>confidence</i>): | Sisäinen, myönteinen omanarvontunto ja kokemus minäpystyvyydestä. |
| Yhteys (<i>connection</i>): | Positiiviset siteet ihmisiin ja instituutioihin, mikä näkyy vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ikätovereidensa, perheen, koulun ja yhteisön kanssa, jossa kumpikin osapuoli on osallisena. |
| Luonne (<i>character</i>): | Kunnioitus sosiaalisia ja kulttuurisia normeja kohtaan, omat norminmukaiset, oikeat käyttäytymistavat, tunne oikeasta ja väärästä (moraali) ja tinkimättömyys. |
| Välittäminen (<i>caring</i>) / Myötätunto (<i>compassion</i>): | Sympatian ja empatian tunne muita kohtaan. |
| 5-osa-alueita johtavat kuudenteen: | |
| Osallistuminen (<i>contribution</i>) | Kontribuutiot itselle, perheelle, yhteisölle ja yhteiskunnalle. |

PYD-teorian etuna on se, että se tunnistaa ja tunnustaa toiminnan opintosuunnitelmien ulkopuolella edistävän nuorten kehitystä (Eccles & Gootman 2002). Tästä huolimatta muodollisen koulutuksen ulkopuolinen työ ei aina seuraa tiukasti PYD:n osa-alueita, koska esimerkiksi joissakin harrastuksissa on todettu olevan myös negatiivisia vaikutuksia (Urban, Lewin-Bizan & Lerner 2010).

PYD:n soveltamista koskeva tunnetuin tutkimus on ”4H-tutkimus” (ks. esim. Lerner 2009, 2004; Lerner ym. 2005), joka suunniteltiin testaamaan sitä, miten nuorten vahvuuksia tukemalla perhe, koulu ja yhteisö voivat tukea positiivista kehitystä ja nuorten yhteiskunnallista osallistumista. Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, että 4H-toimintaan osallistuvat lapset ja nuoret osallistuvat neljä kertaa todennäköisemmin

yhteiskunnan toimintaan kuin muut ja että heistä tulee kaksi kertaa todennäköisemmin yhteiskunnallisesti aktiivisia (Lerner & Lerner 2013).

Uusiautti ja Määttä (2014) koostavat positiivisen kehityksen askeleiksi positiiviset tunteet, hyvät sosiaaliset suhteet, riittävän itsesäätelyn ja itsekunnioituksen sekä itsensä toteuttamisen. He jakavat positiivisen kehityksen resurssit neljään resurssiin – sosiaaliin, emotionaalisiin, toiminnallisiin ja tiedollisiin resursseihin. Merkittäviin sosiaaliin resursseihin kuuluvat taito olla vuorovaikutuksessa, kärsivällisyys, välittäminen, empatia sekä joustavuus. Emotionaalisilla resursseilla tarkoitetaan suoriutumista parantavia positiivisia tunteita, jotka edistävät älyllistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja auttamishalua. Toiminnallisiin resursseihin kuuluvat ilon kokeminen työn tekemisestä, flow-kokemuksen tunteminen ja voimaantumisen. Tiedollisiin resursseihin kuuluvat oma sisäinen motivaatio, tahdonvoima, itsesäätely ja itsekunnioitus. Nämä resurssit tukevat ja edistävät ihmisen kukoistamista ja siten esimerkiksi mahdollisuuksia saada toiminnastaan positiivista palautetta ja kohottaa omaa itsetuntoaan. (Uusiautti & Määttä 2014.)

2.5 Järjestötoiminta toimijuuden vahvistajana

Järjestötoimintaa ja järjestötoimijoiden tulevia työuria voidaan tarkastella myös urateorioiden näkökulmasta. Urateoriat voivat auttaa ymmärtämään opiskelijajärjestötoiminnassa kerrytettyjen kokemusten merkitystä työuriin liittyvissä päätöksenteoissa. Eräs tunnetuimmista teorioista on niin kutsuttu sosiaalis-kognitiivinen urateoria nimeltään ”Social Cognitive Career Theory” (SCCT). SCCT perustuu Banduran työhön sosiokognitiivisen teorian parissa (Bandura 1986; ks. myös Lent, Brown & Hackett 2000, 2002). SCCT-teorian mukaan kolme sosiaalis-kognitiivista tekijää vaikuttavat työuraan liittyvään päätöksentekoon: minäpystyvyys (*self-efficacy*), tulosodotus (*outcome expectation*) ja tavoitteen asettaminen (*goal setting*) (Albert & Luzzo 1999, 431–432; Lent, Brown & Hackett 2002). SCCT-teorian keskiössä ovat ihmisen henkilökohtaiset luonteenpiirteet ja siihen liittyvä toimijuus (*personal agency*), joka on tärkeä tekijä työuraan liittyvässä päätöksenteossa. Toimijuudella tarkoitetaan henkilön kykyä suunnata toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi (Zimmerman & Cleary 2006). Henkilökohtaista toimijuutta voivat vahvistaa tai hillitä niin sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät (Albert & Luzzo 1999).

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön uskomuksia siitä, kuinka hän kykenee kustakin tehtävästä suoriutumaan, mikä puolestaan vaikuttaa toimijuuteen (Bandura 1995; Zimmerman & Cleary 2006). Kyseessä on henkilön luottamus omiin voimavaroihinsa. Minäpystyvyys muodostuu henkilön uskuksesta kyvykkyydestään toimia tulevaisuuteensa vaikuttavalla tavalla. Vahva minäpystyvyys tuottaa hyvinvointia, kun ajatusmalli suuntautuu haasteiden voittamiseen. (Bandura 1994.)

Banduran (1986, 391) mukaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan kykyä hyödyntää kognitiivisia, sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja kokonaisvaltaisesti palvelamaan mitä tahansa henkilökohtaista päämäärää. Albertin ja Luzzon (1999, 432) mukaan minäpystyvyys muodostuu seuraavista neljästä osa-alueesta, jotka määrittävät perustan yksilönitsetunnolle: suoritusten tulokset (*performance accomplishments*), mallioppiminen (*vicarious learning*), sanallinen suostuttelu (*verbal persuasion*) ja fysiologinen herääminen (*physiological arousal*).

Zimmerman (2000, 88) jatkaa samaa luokittelua, kuitenkin huomioiden sen, että näihin kognitiivisiin uskomuksiin tai malleihin vaikuttavat myös seuraavat neljä erilaista kokemusta: aiemmat kokemukset omasta suoriutumisesta (*enactive attainment*), mallista oppiminen (*vicarious experience*), muiden tuottama suusanallinen kertomus (*verbal persuasion*) ja fysiologiset tilat (*physiological states*) kuten stressi ja väsymys. Näistä neljästä minäpystyvyyden muodostumisen perustasta vaikutusvaltaisoin on kokemukset omasta aikaisemmasta suorituksesta, koska ne perustuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin. Toisen puolesta saatu tai tehty kokemus eli mallioppiminen syntyy tarkkailtaessa roolimalleja tai muita henkilöitä ja verrattaessa muiden toiminnan tuloksia henkilöön itseensä. Sanallisen suostuttelun vaikutus riippuu henkilöstä ja hänen uskottavuudestaan. Näissä tilanteissa henkilö ei itse koe tai todista tapahtumaa. Fysiologisen tilan perusteella muodostuva minäpystyvyys muodostuu tilanteissa, jossa koetaan fyysisiä reaktioita: negatiivisia tunteita, kuten stressiä, jonka yksilö voi tulkita kyvyttömyydeksi tai kykenemättömyydeksi. (Zimmermann 2000.) Sekä omiin kokemuksiin perustuvalla kokemusten karttumisella, toisten järjestötoimijoiden elämää seuraamalla, haasteita kohtaamalla että muiden kanssa keskustelemalla kertyneet kokemukset ovat luonteenomaisia järjestötoiminnalle.

Minäpystyvyydellä on vaikutus myös opiskelijan akateemiseen menestykseen, sillä se määrittää motivaatiota ja oppimista (Zimmerman 2000). Akateeminen menestys voi taas osaltaan vaikuttaa työuraan tai työllistymiseen. Minäpystyvyys ja yksilön tulosodotukset ovat keskeisiä määrittäjiä sille, miten persoona vaikuttaa työuraan (Lent, Brown & Hackett 2002). Minäpystyvyyden osa-alueet kuvastavat kunkin henkilön uskomuksia omasta kyvykkyydestään (Lent, Brown & Hackett 2002, 262).

Tulosodotuksilla tarkoitetaan uskomuksia siitä, mitä yksilön toiminnasta seuraa. Siten ne toimivat motivaattorina teoille. (Albert & Luzzo 1999, 432.) Tulosodotuksena yksilö voi arvioida, mitä hänen tietystä toiminnastaan seuraa (Lent, Brown & Hackett 2002, 262), mikä synnyttää motivaation toimia tietyllä tavalla. Odotuksiin vaikuttavat henkilön oppimiskokemukset niistä tuloksista, joita hänen aikaisemmat tekonsa ovat tuottaneet, minkälaisia seurauksia muiden teot ovat tuottaneet sekä minkälaisia emootioita tai fyysisiä reaktioita (esim. hyvinvoinnin ja mielihyvän tunteita) teon tekemisestä seuraa (Lent, Brown & Hackett 2002).

Kolmas SCCT-teorian keskeinen osa-alue on tavoitteiden asettaminen (*goal setting*). Tavoitteiden asettaminen voi yksilön näkökulmasta tarkoittaa itsesäätelyä ja haluttujen

tavoitteiden saavuttamista. Tavoitteen asettaminen tarkoittaa päättäväisyyttä sitoutua tietynlaiseen toimintaan, jolla yksilö vaikuttaa tulevaisuuteen ja sen toteutumiseen. (Albert & Luzzo 1999, 432.) Tavoitteiden asettaminen ohjaa ihmisen toimintaa johonkin tiettyyn suuntaan. Voisi siis sanoa, että tavoitteiden asettaminen voi toimia eräänlaisena oppaana ja organisaattorina henkilön toiminnalle. Tämän seurauksena toiminta voimaannuttaa toimijaa ja edistää edellä kuvatun kaltaista toimijuutta. (Lent, Brown & Hackett 2002.)

Minäpystyvyys ja tulosodotukset luovat yksilöllisten intressien kehyksen. Intressi edistää aikeita toimia tavoitteen saavuttamiseksi. Intressi tai aie puolestaan voi johtaa kohti teon toteutusta. Kyseinen ketju johtaa johonkin lopputulemaan eli suorituksen lopputulokseen (*performance outcome*), joka voi olla oppimista, taitojen kehittymistä tai tavoitteen saavuttamista. Tämä puolestaan johtaa kehämäisesti minäpystyvyyden ja tulosodotusten kehittymiseen. (Lent, Brown & Hackett 2002.) Järjestötoiminnan viitekehys ja siinä toimiminen luovat opiskelijalle yksilöllisen mahdollisuuden muokata omaa toimintaansa tavoitteidensa mukaan. Tässä tutkimuksessa näkökulmaksi on otettu työelämään tähtäävä toiminta. Minäpystyvyys, tavoitteiden asettaminen ja tulosodotukset pohjustavat työuraan liittyvää päätöksentekoa (Albert & Luzzo 1999).

Minäpystyvyys, tulosodotukset ja tavoitteiden asettaminen kuvaavat henkilökohtaisia kognitiivisia ominaisuuksia (*cognitive person variables*). Näiden lisäksi SCCT-teorian yksi osa-alue on tietty ympäristö, jossa henkilö toimii. Ympäristöllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi kulttuurillista, sosiaalista ja taloudellista ympäristöä (Lent, Brown & Hackett 2000, 2002; ks. myös Metheny & McWhirte 2013).

Vuoden 2012 opiskelijabarometrin aineistosta tutkittiin suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden tulevaisuusodotuksia ja opiskeluaikaista työssäkäyntiä. Professionaaloja (esim. luokanopettajankoulutus, lääketiede tai sosiaalityö, joista valmistutaan tiettyyn ammattiin) opiskelevien luottamus tulevaan, niin sanottu yleinen tulevaisuusoptimismi, on vahvempi kuin generalistialojen (esim. humanistiset tieteet) korkeakouluopiskelijoilla. Kokemus väärästä opiskelualasta vaikuttaa tulevaisuusoptimismiin. (Mikkonen, Saari & Vieno 2013.) Väärän alan kokemus saa tulevaisuuden näyttämään synkemmältä kuin niiden opiskelijoiden, jotka ovat omasta opiskelualastaan motivoituneet.

Uraan liittyvään päätöksentekoon vaikuttavat myös kokemukset, joita kertyy esimerkiksi opiskelijajärjestötoiminnassa (Brown 2004a). Brownin tutkimus (2004a) osoittaa, että on olemassa useita tekijöitä, jotka vaikuttavat yliopisto-opintojen jälkeiseen päätöksentekoon työuraa koskien kuten kokemukset, vuorovaikutus muiden kanssa, oppimisen orientaatio ja ympäristö. Uravalinnan kannalta eniten vaikuttivat kokemukset, jotka muodostuvat erityisen merkittäviksi. Tällaisia kokemuksia olivat ne, jotka tarjosivat uutta perspektiiviä, johtivat itsereflektioon tai omien kiinnostusten kohteiden löytymiseen tai jotka haastoivat opiskelijaa jollakin muulla tavalla. Tärkeäksi muodostui myös vuorovaikutus muiden kanssa. (Brown 2004a.) Opintojen ohella, formaalin koulutuksen ulkopuolella, kertyvä osaaminen voi muodostua työllistymisen

ehdoksi ja auttaa työelämässä muutoinkin siinä kertyneen osaamisen vuoksi (Brown 2004a; Fendrich 1974; Hoge & Ankney 1982; McAdam 1989).

SCCT-teorian näkökulma auttaa ymmärtämään uraan liittyvää päätöksentekoa niin kognitiivisen prosessin kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. SCCT-teorian osa-alueet kuvaavat sitä perustaa, jolla opiskelija tekee työuraansa koskevia päätöksiä. Henkilön usko omasta kyvykkyydestään yhdistettynä uskomuksiin oman toiminnan seurauksista antavat pohjan sille toiminnalle, jota yksilö hyödyntää ponnistellessaan tavoitteidensa suuntaisesti.

3 Narratiivisen tutkimuksen eteneminen

3.1 Narratiivisuus tutkimuksen metodologisena lähtökohtana

Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään ja sisältää laadulliselle sekä narratiiviselle tutkimukselle ominaisia tutkimusmenetelmiä ja toteutuksen tapoja. Laadullinen tutkimus toimii useilla eri tutkimuskentillä. Se tutkii asioita niiden luonnollisessa ympäristössä ja tulkitsee maailmaa ihmisten antamista selityksistä. Laadullisessa tutkimuksessa maailma koostuu otoksista tai näytteistä, joita voivat olla esimerkiksi haastattelut tai kirjallinen materiaali. (Denzin & Lincoln 2008, 3–4.) Laadulliselle tutkimukselle ominaista on monenlaisten tutkimusmenetelmien käyttö, mikä auttaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Denzin & Lincoln 2008, 7). Laadullisen tutkimuksen tulkitaan usein pääsevän lähemmäs yksilön näkemysmaailmaa haastatelluilla ja haastateltavien observoinnilla kuin mitä määrällisellä tutkimuksella päästäisiin (Denzin & Lincoln 2008, 16).

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty laadullisen tutkimuksen kenttään kuuluvan narratiivisen tutkimuksen menetelmiä. Narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä, joiden tarkoituksena on kuvata ihmisten toimintaa kertomusten avulla (Polkinghorne 1995, 5). Narratiivisen tutkimuksen väljä kenttä (Heikkinen 2000, 47) on antanut tälle tutkimukselle mahdollisuuden kerätä ja käyttää erilaisia narratiivisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimusmetodien on tarkoitus olla hyödyllisiä tutkimustehtävän kannalta ja tutkijan tärkeä tehtävä on perustella tekemänsä ratkaisut tutkimusmenetelmien valinnassa (Kuikka 1991, 120).

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu kertomuksiin, joiden avulla todellisuutta tuotetaan (Heikkinen 2000, 47). Tässä tutkimuksessa narratiivista näkökulmaa käytetään sekä tutkimuksen viitekehyksenä että tutkimuksen toteuttamisen menetelmissä. Narratiivisella viitekehyksellä tarkoitan narratiivista tapaa ymmärtää ja jäsentää maailmaa. Tutkimuksen toteuttamisen menetelmillä tarkoitan aineiston keruun ja analyysin tasoja (ks. Heikkinen 2000, 47). Tässä tutkimuksessa tutkitaan yliopistop opiskelijoiden tapaa kokea järjestöaktiivisuuden erilaiset puolet sekä sitä, miten he järjestötoiminnan mukanaan tuomista asioista ajattelevat (ks. Halmio 1997, 11).

Paradigman käsite mahdollistaa tutkimuksen tieteenfilosofisten, teoreettisten ja metodologisten ratkaisujen tarkastelun. Paradigma ilmentää ymmärrystä tiedon luonteesta ja käytetyn teoriajoukon näkemystä maailmasta, sekä tiedon suhteesta muuhun

maailmaan ja ihmisen rooliin. (Kyrö 2003, 57–60). Tässä tutkimuksessa ontologisia lähtökohtia (mitä oletamme olevan olemassa) sekä epistemologisia olettamia (mitä tieto on ja miten sen saavutamme) tarkastelen narratiivisen tutkimuksen lähtökohdista (ks. Kyrö 2003, 61). Narratiivisuus ulottuu käsitykseen ihmisen olemassaolosta, tiedon luonteeseen ja tiedon muodostumiseen (ks. Salmela 2016, 44). Tämän tutkimuksen pohjana toimii käsitys todellisuuden konstruktivistisesta rakentumisesta. Konstruktionismin mukaan todellisuus rakentuu ihmismielessä. Konstruktionismi on yläkäsite konstruktivistiselle paradigmalle ja sosiaaliselle konstruktionismille. Konstruktivistisellä paradigmalla tarkoitetaan sitä, että tietoa ei löydetä käsitteellistämisen avulla, vaan se rakennetaan vain mielessä. (Puuronen 2005, 22.) Sosiaalisella konstruktionismilla tarkoitetaan todellisuuden rakentumista kielellisessä vuorovaikutuksessa (ks. Berger & Luckmann 1966). Konstruktionismissa kieli on tärkein tutkimuskohde, koska sen avulla rakennetaan maailmaa (Puuronen 2005, 23–24). Spector-Mersel (2010, 209) väittää että narratiivinen tutkimus itsessään on paradigma, joka sisältää käsityksen maailman sosiaalisesta rakentumisesta.

Narratiivisella tutkimuksella on konstruktivistinen luonne. Kerrottu tarina ei ole sama asia kuin todellisen maailman tapahtuma, vaan kertojan mielessä muodostunut kuvaus tapahtuneesta. Mieli ja kieli rakentavat maailmaa kertojan ympärille. Omaelämäkerralliset tarinat ovat tulkintoja ja uudelleentulkintoja kokemuksistamme. (Bruner 1987, 691–692.) Narratiivinen tutkimusote kuvaa koettua elämää. Bruner (1987, 692) toteaa, että vaikka tutkimus tällä menetelmällä toisikin mukanaan haasteita, se silti voi lisätä käsitystämme eletystä elämästä. Polkinghorne (1995, 5) vertaa narratiivisen tutkimuksen mahdollisuuksia kielellistää ihmisen olemassaolo tietyissä olosuhteissa. Narratiivisessa tutkimustavassa on mahdollista painottaa juurikin yksilön näkökulmaa tutkimusaiheesta (ks. esim. Halmio 1997, 10).

Narratiivinen, ihmisen omiin kertomuksiin perustuva aineisto on ainoa tapa päästä käsiksi elettyyn elämään. Tarinat eletystä elämästä ovat enemmänkin kognitiivisten prosessien tulosta, johon vaikuttaa esimerkiksi muistin toiminta. (Bruner 1987, 692–693.) Narratiivisessa tutkimuksessa ajatellaan, että kulttuurillinen ja kielellinen maailma ohjaavat henkilön tarinankerrontaa ja että kaikki nämä yhdessä muodostavat narratiivin, tarinan kokemastamme elämästä (Bruner 1987, 694). Ihminen muodostaa jatkuvasti itsestään minätarinaa, jota muokkaavat käsitykset ja tiedot itsestä ja maailmasta (Heikkinen 2000, 49).

Polkinghorne (1995, 5) käyttää termiä narratiivinen konfiguraatio (*narrative configuration*) kuvatessaan narratiivien muodostumista. Polkinghornen mukaan narratiivit muodostuvat tapahtumista, joita ihmismieli kokoaa yhteen. Kun tapahtumia konfiguroidaan ja juonellistetaan, ne saavuttavat narratiivisen muodon. (Polkinghorne 1995, 5.) Ihmisen elämää ja menneisyyttä tutkittaessa tutkimushenkilöillä on erilaisia tapoja tuottaa kertomuksia. Kertomukset poikkeavat esimerkiksi siltä osin, minkä verran kukin kertoo mistäkin elämänsä vaiheesta. Temaattinen tiiviys (*thematic density*) näkyy

niin suullisesti kuin kirjallisesti kerrotuissa kertomuksissa. Joitakin elämänhistoriaan kuuluvia aihepiirejä voidaan kertomuksessa kattaa pintapuolisesti tai vaihtoehtoisesti keskittyä muutamaaan syvällisemmin. (Goodson 2013.)

Heikkisen (2000, 49–55) mukaan narratiivinen ote voi toteutua esimerkiksi neljällä tavalla. Narratiivisuus voi näkyä tutkimuksen tekemisessä tutkimusotteena, tiedon tuottamisen tapana, aineiston analyysin tapana ja tutkimuksen käytännöllisenä suuntautumisena. Nämä kaikki neljä näkökulmaa löytyvät myös tästä tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen tutkimusotteena ja lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys ihmisen tavasta ymmärtää itseään uudelleen kehkeytyvillä kertomuksilla, jotka ovat kerrontaa ja tulkintaa tutkimushenkilöiden omasta eletystä elämästä. (ks. Heikkinen 2000, 49–52.)

Narratiivinen aineisto voi olla suullisesti tai kirjallisesti esitettyä (Halmio 1997, 10; Heikkinen 2000, 51), ja tätä näkökulmaa olen hyödyntänyt narratiiveista koostuvaa aineistoa kerätessäni. Mikä tahansa proosallinen teksti ei välttämättä ole narratiiviselle tutkimukselle sopivaa aineistoa, koska tutkimuksellista materiaalista tekee nimenomaan juonellisuus ja tarinallisuus (Goodson 2002, 5). Aineiston ei tarvitse välttämättä sisältää eheää juonimaista rakennetta (Heikkinen 2000, 52), mutta tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan järjestötoiminnalle ominainen ”juonirakenne”, joka sisältää tarinankerrontaa järjestötoimintaan tulon motiiveista, järjestötoiminnassa mukana olemisesta sekä näkemyksistä itsestä järjestötoiminnan jälkeen (ks. Heikkinen 2000, 51).

Narratiivit proosallisena tekstinä koskevat monia erilaisia aineistoja, joita on tuotettu keskustelun tai puheen avulla (Goodson 2002, 6). Järjestötoimijan kertomus on kertojan mielessä jäsentynyt tarina, joka ei välttämättä ole kuvaus todellisuudesta. Narratiivisuus näkyy tässä tutkimuksessa läpileikkaavana teemana; kerättävä tieto on kokemuksesta ja aineisto muodostuu haastateltavien tuottamista kertomuksista.

Narratiivisuus näkyy myös tutkimuksen aineiston analyysin tapana. Analyysi toteutetaan narratiivisen analyysin ja narratiivien analyysin keinoin (ks. Polkinghorne 1995). Analyysissä aineistoa on myös mahdoton järjestellä yksiselitteisiin luokkiin, vaan aineiston käsittely edellyttää tulkintaa (Heikkinen 2000, 52). Tutkimuksen käytännöllisellä luonteella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksella on pyrkimys parantaa ihmisten elinoloja ja elämää (ks. Heikkinen 2000, 52; ks. myös Hatch & Wisniewski 1995, 117). Tässä tutkimuksessa tämä arvo näkyy järjestötoimintaa kehittävänä otteenä, sillä pyrkimyksenä on tuottaa konkreettisia ehdotuksia järjestöjen ja yliopistojen kehitystyöhön.

3.2 Kerrontaan perustuvan aineiston keräämisen menetelmät

Aineiston keräämisessä hyödynnettiin narratiiviselle tutkimukselle luonteenomaista tiedon keräämisen tapaa, jossa annetaan tutkimukseen osallistuville henkilöille mahdollisuus jäsentää ja kertoa omia tutkimusaiheeseen liittyviä tarinoitaan (Heikkinen

2000, 51). Narratiivisessa tutkimuksessa keskeistä on saada haastatteluun osallistuvan opiskelijan oma ääni kuuluviin (ks. Heikkinen 2000, 52). Narratiivisessa haastattelussa haastateltavia pyydetään kertomaan kokemuksistaan ja elämästään henkilökohtaisten tarinoiden kerryttämiseksi (Stitt & Winsor 2014). Narratiiviselle tutkimukselle eivät ole luonteenomaisia ennalta strukturoidut tiedon keräämisen menetelmät, joista Heikkinen (2000, 52) mainitsee esimerkeiksi teemahaastattelun, kyselylomakkeet sekä osallistuvan ja suoran havainnoinnin.

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty hyödyntäen sekä henkilökohtaisia haastatteluja että kirjoitettuja kertomuksia. Haastattelujen toteuttamisessa on hyödynnetty narratiivisen haastattelun menetelmää. Narratiiviselle haastattelulle tyypillistä on keskusteleva tyyli, jossa haastatteluun osallistuvat voivat kertoa kokemuksistaan ja tärkeiksi näkemistään asioista (Bates 2004, 16; Jovchelovitch & Bauer 2000). Narratiivinen haastattelu voi olla keskustelunomaista ja sen tarkoituksena on rohkaista haastateltavaa kertomaan kokemistaan tapahtumista. Näin haastattelussa voidaan saavuttaa tarinankerronnallinen näkökulma ja kuulla haastateltavaa sekä hänen omia sanojaan, kokemuksiaan ja hänen itse tärkeiksi kokemiaan tapahtumia. Näin narratiivisesta haastattelusta muodostuu useiden narratiivien joukko. (Bates 2004, 16.)

Haastattelu menetelmänä voi olla enemmän kuin pelkkää tietojen keruuta varten perustettava tilanne (ks. Chirban 1996). Vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä muokkaa haastattelutilanteessa syntyvää dynamiikkaa ja ohjaa sekä tietoisia että tiedostamattomia ajatusprosesseja. Haastattelu on myös kohtaaminen, vaikkakin se toteutetaan tieteellisessä ja professionaalisessa tarkoituksessa. (Chirban 1996). Narratiivisella tutkimuksella on dialoginen luonne ja narratiivisessa haastattelussa pyritään luomaan yhteisymmärrys haastateltavan ja tutkijan välille (ks. Hatch & Wisniewski 1995, 117).

Dialogin muodostuminen haastateltavan ja tutkijan välille on tärkeää, jotta he saavuttavat yhteisymmärryksen tutkittavasta aiheesta ja jotta tutkija ei joudu liian etäälle tutkittavasta kohteesta (Halmio 1997, 11). Haastattelun kuluessa tutkijan tulee kuunnella haastateltavaa herkästi, jotta tutkija voi ymmärtää tutkimusaihetta haastateltavan näkökulmasta ja kielenkäytöstä. Narratiivinen haastattelu sopii erityisesti tutkimuksiin, jossa tutkitaan henkilöä, koska se antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa asioista omin sanoin haastateltavalle ominaisella tavalla sekä valiten kertomukseensa tapahtumia ja asioita, joita haastateltava kokee tärkeäksi. Narratiivisen haastattelun tuloksena syntyy useita narratiiveja eli tarinoita ja narratiivisia yksiköitä (*narrative units*). (Bates 2004, 16–17.)

Tässä tutkimuksessa narratiivinen haastattelu muistutti episodista haastattelua, jolla pyritään turvaamaan tarinankerronnallisen tavoitteen ja haastattelujen juonirakenteen sekä riittävän tiedon saannin toteutuminen. Olen hyödyntänyt narratiiviselle tutkimukselle tyypillistä keskustelevaa ja dialogista otetta seuraavaksi kuvattavissa henkilökohtaisissa haastatteluissa. (ks. Halmio 1997, 10; Heikkinen 2000, 52.) Sekä haastat-

telujen että kirjallisten tarinoiden keräämisen apuna voi toimia väljä kysymysrunko, jotta tutkimukseen osallistuvilla olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat rakentaa itse omaa kertomustaan. Tässä tutkimuksessa käytetty haastatteluiden kysymysrunko löytyy liitteestä (ks. Liite 2. Haastattelurunko). Henkilökohtaisissa haastatteluissa väljä kysymysrunko antaa mahdollisuuden keskustelun vapaalle etenemiselle, dialogille ja ajatusten vaihtamiselle. Olenkin haastattelumuistiinpanoissani kuvannut haastatteluita rennoiksi, mukavahenkisiksi tilanteiksi tai tunnelmaltaan avoimiksi.

Yhtälailla myös tutkimuksessa kerätty kirjallinen aineisto eli tutkimushenkilöiden kirjoitukset perustuvat narratiiviseen menetelmään. Kirjoituksiin osallistuneiden haastattelupyynnö ja kysymykset on laadittu väljiksi niin, että kirjoittaja voi itse päättää, mistä asiasta hän haluaa kirjoittaa ja näin ollen muodostaa itse parhaaksi näkemään tarinoita. Kirjoitusten keräämiseen käytetty kysymysrunko löytyy liitteistä (ks. Liite 1. Kirjoituspyyntö).

3.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruun toteuttaminen

Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 2013 ja 2014 aikana. Aineisto koostuu kahdesta osasta, joista ensin kerättiin järjestöaktiivien kirjallisia kertomuksia ja toisessa vaiheessa suoritettiin henkilökohtaisia haastatteluja. Molemmissa aineiston keruun tavoissa tutkimushenkilöt pääsivät muodostamaan kertomuksen omasta elämästään järjestötoimijana. Tämän tutkimuksen perusjoukon muodostavat kaikki maamme yliopistojen järjestöaktiivit yliopisto-opiskelijat, jotka ovat mukana jossakin kappaleessa 2.2 mainituista opiskelijajärjestöistä.

Tutkimusjoukon valinta ja koko

Tutkimushenkilöitä haettiin mukaan kaikista maamme yliopistoista, pois lukien Maanpuolustuskorkeakoulu, koska se kuuluu puolustusministeriön hallinnonalaan, ja voi näin ollen poiketa koulutuspoliittisilta tavoitteiltaan opetus- ja kulttuuriministeriön alan yliopistoista. Tutkimushenkilöt rekrytoitiin sähköpostitse ensin pyynnöllä osallistua kirjallisen kertomuksen tuottamiseen ja toisella kertaa henkilökohtaisiin haastatteluihin.

Kirjallisia kertomuksia kerättiin kahdella kierroksella ensin loppuvuodesta 2013 ja uudestaan alkuvuodesta 2014. Marraskuussa 2013 lähetin sähköpostikyselyn ylioppilaskuntien hallitusten jäsenille, pääsihteereille ja Suomen ylioppilaskuntien liiton hallitukselle. Ensimmäisellä kerralla tutkimusjoukon kooksi muodostui noin 133 opiskelijaa (N=133). Keräsin kirjallisia kertomuksia uudestaan alkuvuodesta 2014, koska kirjoituksia oli saapunut vain vähän. Tarkensin strategiaani valittavan tutkimusjoukon suhteen. Tällä kertaa valitsin tutkimushenkilöiksi opiskelijoita, jotka toimivat aktiivisesti luottamushenkilönä ylioppilaskunnassa, opintoalaan liittyvässä järjestössä (ainejärjestö, tiedekuntajärjestö, ainealajärjestö tai kilta) tai valtakunnallisessa poliitti-

nessa opiskelijajärjestössä (N=252). Näin valitut tutkimushenkilöt eivät edusta vain yhtä järjestöä, vaan tutkimusjoukko edustaa useaa erilaista järjestöä. Tutkimushenkilöiksi valitsin ylioppilaskuntien hallitusten jäsenet ja pääsihteerit, aine- ja tiedekuntajärjestöistä järjestöjen puheenjohtajat ja poliittisista opiskelijajärjestöistä valtakunnallisten järjestöjen hallitukset. Näin ollen kirjallisten kertomusten osalta tutkimusjoukon kooksi muodostui yhteensä 385 opiskelija-aktiivia.

Tutkimusaineiston seuraavassa vaiheessa haastattelin järjestöaktiiveja. Arvioin, että vähintään kymmenen haastateltavaa olisi riittävä ja sopiva määrä täydentämään kirjoituspyynnöillä saatua aineistoa. Tutkimushenkilöiden joukon valinnassa pohdin useita erilaisia vaihtoehtoja. Tutkimushenkilöiksi päätin kutsua kunkin yliopiston ylioppilaskunnan hallituksen puheenjohtajat (N=14). Puheenjohtajat valittiin tutkimukseen, koska he ovat ylioppilaskuntatoiminnassa menestyneitä aktiivitoimijoita. Aineiston edustavuutta ajatellen tällä päätöksellä mukaan saatiin maantieteellisesti kattava haastateltavien joukko, jossa on edustettuna eri-ikäisiä aktiiveja, jotka edustavat eri sukupuolia ja joilla on erilaiset poliittiset taustat. Puheenjohtajista neljä oli osallistunut jo tutkimukseen yllä mainitun kirjoituksen muodossa. Näin ollen näiden kahden erilaisen tutkimusjoukon yhteenlasketuksi määräksi muodostuu 399 aktiivia.

Kirjallisten kertomusten kerääminen

Kirjalliset kertomukset keräsin lähettämällä tutkimushenkilöiksi valituille opiskelijoille sähköpostitse kirjoituspyynnön (Liite 1 Kirjoituspyyntö), jossa pyysin heitä kertomaan kokemuksiaan järjestötoiminnasta otsikolla ”Minun tarinani järjestöaktiivina”. Ensimmäisellä kerralla lähetin kyselyn ylioppilaskuntien hallitusten jäsenille, pääsihteereille ja Suomen ylioppilaskuntien liiton hallitusten jäsenille. Harmikseni sain huomata, että tämä aineiston keruu tuotti minulle vain viisi kertomusta. Ymmärsin kuitenkin, että loppuvuosi on järjestötoimijoille erittäin kiireistä aikaa ja pidin valitsemaani aineiston keräämisen ajankohtaa huonona. Kirjoituspyynnön lähetin alun perin keskitetysti Suomen ylioppilaskuntien liiton sähköpostilistan kautta, mikä saattoi vaikuttaa vastaamisintoa laskevasti. Sähköpostilistan kautta lähetetty sähköpostiviesti on voinut tuntua persoonattomalta ja jäädä muiden listalla liikkuvien viestien varjoon.

Sähköposti on haasteellinen aineistonkeruutapa, koska siitä puuttuu kasvokkaiselle haastattelututkimukselle ominainen mahdollisuus tarkastella haastateltavan nonverbaalia viestintää. Toisaalta sähköposti miellettiin tähän tutkimukseen hyvin sopivaksi, koska suurimmalle osalle opiskelijoista sähköpostin käyttö on arkipäivästä. Toisaalta sähköposti voi olla myös aikaa vievä tapa kerätä aineistoa ja sähköpostilla saatu materiaali voi olla pinnallisempaa ja arvoituksellisempaa kuin vaikkapa haastatteluun kerätty aineisto. (Fontana & Frey 2008, 150.)

Haasteellisen alun jälkeen päädyin pohtimaan uudelleen aineiston keräämisen strategiaa ja samalla myös laajentamaan tutkimusjoukkoa aine- ja tiedekuntatasolla toimiviin opiskelijoihin. Tällä kertaa lähetin kyselyn henkilökohtaisesta sähköpostistani suoraan

ylioppilaskuntien hallitusten jäsenille. Lisäksi lähetin kyselyn aine- ja tiedekuntatasoisten opiskelijajärjestöjen puheenjohtajille satunnaisotannalla. Määrittelin otannalle kuitenkin muutamia periaatteita, jotka kuvaan seuraavaksi. Yliopistoista, joiden piirissä toimi yli neljäkymmentä (40) edellä mainittua järjestöä, valitsin kymmenen (10) järjestön puheenjohtajaa, joille lähetin kyselyn. Yliopistoista, joiden piirissä toimii alle neljäkymmentä (40) yllä mainittua järjestöä, valitsin viisi (5) järjestön puheenjohtajaa, joille lähetin kyselyn. Järjestöjen valinnassa pyrin noudattamaan tasapuolisuutta ja valitsemaan tasapuolisesti erityyppisistä järjestöistä ja tiedekunnista. Pyrin myös huomioimaan tasapuolisesti mies- ja naisopiskelijat sekä suomen- että ruotsinkieliset opiskelijat. Valitessani haastateltavia puheenjohtajia huomioin vain ne puheenjohtajat, joiden sähköpostiosoite oli löydettävissä internetistä ainejärjestöjen julkisilta kotisivuilta. Aine- ja tiedekuntajärjestöjen internetsivuilta löytyi myös vanhentuneita yhteystietoja, joten osa järjestöistä ei välttämättä ole kovin aktiivisia. Valitsemalla tutkimukseen henkilöitä, joiden yhteystiedot on päivitetty vuodelle 2014, oli todennäköisempää, että järjestö on olemassa ja aktiivinen ja että kysely tavoittaa haastatteluun soveltuvat vastaanottajat (ks. Fontana & Frey 2008, 151). Poikkeuksen aineiston keruussa muodosti Svenska Handelshögskolan, jonka alajärjestöistä ei ollut löydettävissä yhteystietoja.

Jälkimmäiseen kirjoituspyyntöön vastasi 43 opiskelijaa. Edelleen vastaajien vähäistä määrää selittänee järjestötoimijoiden alkuvuoden kiireinen aikataulu. Eräs ainejärjestön puheenjohtaja vastasi sähköpostiini, että hän ei ehdi vastaamaan kyselyyn sen laajuuden ja vaatiman ajankäytön vuoksi. Agendalla tärkeämpiä olivat kevätkokouksen valmistelu ja toiminnantarkastus tilikauden päätyttyä. Sähköposti on haasteellinen myös siitä syystä, että sähköpostien tulva voi olla suuri, jolloin monet tärkeätkin sähköpostit voivat jäädä huomiotta.

Analysoitavia kirjoitettuja tarinoita kertyi siis näillä kahdella kierroksella yhteensä 48. Vastausprosentiksi muodostui 12,5 %. Vastaajien keski-ikä oli 23,5 vuotta, joka edustaa hyvin yliopisto-opiskelijoiden keski-ikää Suomessa. Osa kirjoituksista oli lyhyitä ja suurpiireisiä ja osa kirjoituksista hyvinkin yksityiskohtaisia. Kokonaisuudessaan arvioin aineiston laadukkaaksi ja antavan kattavan katsauksen järjestötoimijoiden arkeen. Aineistoa on käytetty osatutkimuksissa I ja IV.

Henkilökohtaisten haastatteluiden toteuttaminen

Tutkimuksen toisessa vaiheessa lähestyin opiskelijoita sähköpostilla, jossa pyysin vastaanottajaa osallistumaan järjestötoimintaa koskevaan henkilökohtaiseen haastatteluun. Haastatteluun osallistui lopulta 12 puheenjohtajaa ja kaksi puheenjohtajaa kieltäytyi osallistumasta haastatteluun, toinen kiireisiin ja toinen kiinnostuksen puutteeseen vedoten. Haastattelut suoritettiin huhtikuun ja kesäkuun 2014 välisenä aikana. Henkilökohtaisista haastatteluista kaksi tehtiin kasvokkain ja loput kymmenen Skype-videoneuvottelun välityksellä. Haastatteluiden nauhoitus Skype-yhteydellä onnistui hyvin. Sain haastatteluista hyvää ja validia informaatiota, jota pystyin hyödyntämään

tutkimuksessani. Etäyhteyden käyttäminen on erityisen kätevää silloin, kun tutkimushenkilöt sijaitsevat maantieteellisesti hajallaan (Holt 2010, 114). Puhelin- ja muut etäyhteydet ovat hyvä vaihtoehto kasvokkain toteutettavalle haastattelulle (ks. Holt 2010).

Haastattelut etenivät episodiselle haastattelulle tyypilliseen tapaan (ks. Bates 2004, 18). Haastatteluiden aluksi esittelin itseni, tutkimusaiheeni ja tutkimukseni tarkoituksen. Pyysin myös haastateltavaa kertomaan omat taustatietonsa. Kerroin tutkimushenkilöille, että heidän vastauksiaan käsitellään luottamuksellisesti ja että heidän anonymiteettinsa turvataan. Lisäksi kerroin, että haastattelut nauhoitetaan. Tämän jälkeen suoritimme varsinaisen narratiivien keruun haastattelurunkoa hyödyntäen. Pysin luomaan haastatteluista rentoja, vuorovaikutuksellisia tilanteita ja rohkaisin haastateltavia osoittamalla, että todella kuuntelin heitä ja kysyin lisää tutkimusaiheen kannalta mielenkiintoisista asioista. Tutkimuksen lopuksi kevensin tunnelmaa kiitoksilla ja jutustelulla. Haastattelun jälkeen kirjoitin ylös kommentteja haastattelutilanteesta ja sen sujumisesta. Tämän jälkeen nauhoite litteroitiin.

Haastatteluiden pituudet vaihtelivat noin 50 minuutista 1,5 tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroinnissa olen käyttänyt apunani opiskelijaa. Tein hänen kanssaan työsopimuksen, joka sisälsi velvoitteen hänen käsittelemänsä aineiston salassa pitämisestä.

Haastatteluissa noudatettiin haastattelurunkoa (liite 2), mutta pyrin kuitenkin antamaan haastateltaville mahdollisuuden kertoa myös muista mieleen tulleista asioista. Haastattelurunko toimi hyvin ja teki keskustelusta luontevaa. Haastattelutilanteet olivat rentoja ja usean haastateltavan kanssa ilmapiiristä muodostui positiivinen ja rentoutunut. Haastatteluita on hyödynnetty osatutkimuksissa II, III ja IV.

Yhteenveto

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 56 opiskelijaa. Heistä 32 oli naisia ja 24 miehiä. Neljä tutkimushenkilöä osallistui sekä kirjoitettavan tarinan tuottamiseen että henkilökohtaiseen haastatteluun. Aineiston keruun lopputuloksena käsiteltävänä oli siis 60 erimuotoista tarinaa. Tutkimushenkilöt edustavat kaikkia Suomen yliopistoja Svenska Handelshögskolania lukuun ottamatta. Yliopistokohtaiset vastaajamäärät muissa yliopistoissa vaihtelevat yhden ja seitsemän vastaajan välillä. Vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi en erittele yliopistokohtaisia vastaajamääriä.

Taulukko 3 Yhteenveto tutkimuksen aineistosta

| Aineiston keruun tapa | Kertomusten määrä (kpl) | Ajankohta |
|------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Henkilökohtainen haastattelu | 12 | Huhtikuu–kesäkuu 2014 |
| Kirjalliset kertomukset I | 5 | Lokakuu–marraskuu 2013 |
| Kirjalliset kertomukset II | 43 | Tammikuu–helmikuu 2014 |
| Yhteensä | 60 | |

Aineistonäytteitä esittelen tutkimustulosten yhteydessä. Olen numeroinut saamani tarinat juoksevalla numeroinnilla. Kunkin aineistonäytteen yhteydessä mainitsen, edustaako näyte kirjallista kertomusta eli kirjoitusta vai haastattelua.

3.4 Aineiston analyysi

Batesin (2004, 20) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa analyysiä voidaan tehdä usealla eri tavalla. Narratiiveista voidaan analysoida esimerkiksi niiden ilmenemisen järjestys. Toinen analyysin kohde voi olla narratiivin perspektiivi, joka antaa tietoa siitä, miten haastateltava ymmärtää ja arvioi tilannetta. Kolmas mahdollisuus on analysoida sitä, kuinka haastateltava kertoo narratiiveja (kieli, äänensävy).

Narratiivinen tutkimus mahdollistaa tutkijalle monia erilaisia lähtökohtia analyysin tekemiseen. Tässä tutkimuksessa keskityttiin haastateltavien tuottaman sisällön analysointiin, ei niinkään heidän tapaansa kertoa asioista tai äänenpainoihin. Koin tutkimukseni kannalta hyödylliseksi Polkinghornen (1995) esittämän narratiivisen ja narratiivien analyysin menetelmän. Narratiivien analyysissä haastattelut luokitellaan aineistosta nouseviin kategorioihin (ks. Mayring 2000). Narratiivinen analyysi tarkoittaa sitä, että narratiiveja käytetään uusien meta-narratiivien luomiseen, jotka kokoavat yhteen aineiston keskeiset teemat (Bruner 1987). Heikkinen (2000, 57) pitää narratiiviselle analyysille parempana terminä narratiivista syntetisointia, koska tavoite on ennemmin koota yhteen aineiston sisältöjä kuin varsinaisesti eritellä niitä.

Tekstien analyysissä ei ole ennalta määritettyä analyysikehikkoa, jota tutkimusaineistoon käytettäisiin. Kirjallista tutkimusaineistoa tulkitaan lukemalla aineistoa. Aineiston lukeminen antaa tutkijalle keinon löytää ja muodostaa tekstistä luokitteluja, jotka kuvaavat kulttuurista maailmaa. Tekstien analyysiin voidaan ottaa myös vastakkainen lähestymistapa ja tulkita aineistoa teoreettisista lähtökohdista. (Peräkylä 2008, 352–353.) Tutkimusasetelma antoi minulle hyvän lähtökohdan analyysin aloittamiselle. Tutkimuskysymykset muodostivat jo ensimmäisen aineiston analyysikierroksen luokitteluja ja mahdollistivat minulle narratiivien lajittelun tutkimuskysymysten mukaisesti luokkiin. Laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat tässä toisistaan. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan aineistoluokittelujen löytymistä aineistosta, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulostelun luokittelu on määritelty etukäteen (Polkinghorne 1995, 10).

Narratiivista analyysiä voidaan lähestyä paradigmaattisen tai narratiivisen tietämisen näkökulmista. Paradigmaattisella tietämisellä tarkoitetaan narratiivien analyysiä (*analysis of narratives*), jossa analyysi tuottaa paradigmaattisia luokitteluja ja kategorioita. Narratiivinen tietäminen tarkoittaa narratiivista analyysiä (*narrative analysis*), jossa analysoidaan tapahtumia, mutta jonka tuloksena on ikään kuin uusi tarina. (Polkinghorne 1995.)

Narratiivisessa analyysissä haastatteluiden pohjalta voidaan luoda uusi kertomus, joka tuo esille keskeiset teemat (Heikkinen 2010, 149; ks. myös Bruner 1987). Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tähdätty yhden eheän tarinan luomiseen, mutta silti tutkimuksen tulokset muodostavat tarinoita erilaisista järjestötoimijoista, joista jokaisen elämäntarina rakentuu erilaisista poluista. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä teoriaohjautunutta että aineistolähtöistä aineiston tulkintaa ja lajittelua.

Narratiivisen analyysin vaiheessa luin ja tulkitsin aineistoa ja järjestelin esille tulevia asioita tutkimuskysymysten teemoihin. Tässä auttoi sekä kirjallisten kirjoitusten haastattelupyyntö että suullisten haastattelujen haastattelurunko. Näistäkin huolimatta aineisto oli käytävä läpi virke virkkeeltä ja pohdittava, mihin teemaan tarinan kukin osa-alue tulisi asettaa. Joidenkin näytteiden osalta haasteeksi tuli se, että jos lauseessa mainitaan useita asioita, se tuli sijoittaa useamman eri pääkategorian alle. Käytin narratiivisessa analyysissä värikoodausta ja lajittelin aineistoa niiden avulla haastateltavien taustatietoihin, järjestötoimintaan tulon, osaamisen ja luonteenpiirteiden, oppimisen, haasteiden sekä työelämän luokkiin. Narratiivinen analyysi eteni samalla tavalla kaikkien neljän osatutkimuksen osalta.

Taulukko 4 Esimerkki narratiivisen ja narratiivien analyysin etenemisestä aineistossa

| Ote aineistosta | Sisältö / koodi | Luokka | Johtopäätös |
|---|---|-------------------------|--|
| "No siis se oman ajan käytön orga- tota järjestäminen tavallaan sit ehkä myös työn sisällä, et nyt ku on työ- tätä tekee niin täyspäiväisesti, niin se on ehkä se, se mikä on ollut vaikeeta." | Ajankäyttö Täyspäiväinen Luottamustoimi | Haasteena ajankäyttö | Järjestötoiminta tuo haasteita itse- säätelyyn ja henkilökohtaiseen hyvinvointiin. |
| "No se semmonen niinku kuormitus, että on niin monta rautaa tulessa, että ite käy vähän ylikierroksilla, et niinku joskus painaa vähän turhaaki sillon, että tietäis et vois jättää tän illan tekemättä, että jaksais seuraavana päivänäki tehdä, niin vähän semmonen väsymyksen raja- mailla kamppailu koko aika." | Kuormitus Monta rautaa tulessa Ylikierrokset Väsymys | Haasteena jaksaminen | |

Narratiivien analyysin vaiheen menettelytapa vaihteli hieman riippuen käsiteltävänä olevasta osatutkimuksesta. Teoria ohjasi joissakin osin tutkimusaineiston analyysiä, jossa aikaisempia tutkimuksia ja teorioita sekä kerättyä aineistoa tarkasteltiin vuoro- vaikutuksessa toistensa kanssa.

Osatutkimuksessa I edettiin puhtaasti aineistolähtöisellä narratiivien analyysillä. Osatutkimuksessa hyödynnettiin järjestöaktiivien kirjallisia kertomuksia. Aineistosta esille nousevia narratiiveja järjesteltiin uudelleen uusiksi luokiksi. Esimerkiksi esille nousseet sosiaaliset motiivit sisälsivät tekstinäytteitä, jotka koskivat järjestötoimintaan tulon syitä, joita olivat esimerkiksi ystävät, sosiaalinen elinpiiri, ystävän tuki ja houkuttelu. Osatutkimuksessa I kokeilin myös narratiivien lajittelua puoluepoliittisten ja

ei-puoluepoliittisten toimijoiden välille. Aluksi näytti siltä, että aineistoa voisi tutkia myös tällaisella lajittelulla. Syy-seuraussuhdetta oli kuitenkin mahdoton tunnistaa ja tuntui siltä, että poliittisen taustan mukaan aineistosta ei voida tehdä johtopäätöksiä.

Osatutkimuksessa II narratiivien analyysissä hyödynnettiin Cohenin (2006) demokratiaan osallistumisen taitoluokkia (taulukko 1). Aineistona käytettiin järjestöaktiivien henkilökohtaisia haastatteluita.

Osatutkimuksessa III narratiivien analyysissä edettiin kaksivaiheisella menettelytavalla. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa huomasin, että narratiivit voitiin helposti lajitella Uusiauttin ja Määtän (2014) nimeämän neljän henkilökohtaisen resurssin mukaan sosiaalisiin, kognitiivisiin, toiminnallisiin sekä emotionaalisiin haasteisiin ja voimavaroihin. Analysoin aineistoa myös peilaten sitä PYD-teoriaan, koska näkemysni mukaan aineistossa esille nousevat kuvaukset haasteista ja niistä selviytymisen resursseista voidaan mieltää positiivisen kehittymisen lähteinä. Tästä syystä tämän osatutkimuksen analyysiä voidaan pitää teoriaohjattuna analyysinä. Osatutkimuksen aineistona käytettiin järjestöaktiivien henkilökohtaisia haastatteluita.

Osatutkimuksessa IV hyödynsin SCCT-teorian osa-alueita lajittelussa seuraavasti: järjestöaktiivien ajatukset minäpystyvyydestä ja työelämästä, järjestöaktiivisuuden tulosodotukset sekä uratavoitteet ja tavoitteiden asettaminen. Narratiivien tiukka luokittelu yhteen luokkaan oli haasteellista, koska yksi narratiivi voi kuvata yhtä tai useampaa SCCT:n elementtiä.

Tuloksissa olen esittänyt näytteitä haastatteluista ja kirjoituksista, jotka mielestäni antavat kuvan aihepiirin osalta esille tulleista narratiiveista, pyrkimyksenäni lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä toimistani tutkijana. Henkilökohtaisten haastattelujen ja kirjallisten kertomusten painotukset olivat erilaisia, mikä osaltaan johtunee erilaisten aineistonkeruutapojen tuottamista eroista aineistoissa. Haastatteluissa pystyttiin pureutumaan teemoihin tarkemmin, joten tästä aineistosta löytyi lukijan kannalta rikkaampia esimerkkejä.

Kaiken kaikkiaan, kun tarkastellaan ihmisten itse tekemiä omaelämäkertoja, on selvää, että ihmisillä on monia erilaisia tapoja tuottaa narratiiveja. tarinat eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, kuinka paljon tarinan kertoja paljastaa tietystä elämänvaiheesta tai tapahtumasta. Tämä temaattinen tiheys näkyy sekä kirjoitetuissa että suullisesti kerrotuissa tarinoissa. Jotkut teemat käydään läpi yksityiskohtaisesti ja toiset ylimalkaisesti. Vaikka jokainen ihminen on erilainen, jokaisen henkilön tarinassa on samankaltainen juoni, joka voidaan jakaa erilaisiin konstruktioihin. (Goodson 2013.)

Osa haastattelurungon teemoista tuntui aluksi mielenkiintoisilta, kuten kokemuksen vallan käyttämisestä tai yliopiston tuesta järjestötoiminnalle. Osa aineistosta ei kuitenkaan sopinut tutkimustehtäviini ja jäi näin ollen pois tutkimukseni analyysivaiheesta.

3.5 Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkijan position huolellinen reflektointi on keskeistä (Ben-Ari & Enosh 2011). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen ja aineiston keruun keskeinen instrumentti ja analyttisen prosessin ydin (Äärelä 2012). Olen itse toiminut järjestöaktiivina lähes koko yliopisto-opintojeni ajan eli seitsemän vuotta. Olen myös ollut yhteiskunnallisesti aktiivinen sekä ennen yliopisto-opintojani että niiden aikana. Kokemusta yliopistojen järjestötoiminnasta kertyi useista eri näkökulmista: ainejärjestöstä, yliopiston hallinnon opiskelijaedustajana toimimisesta, ylioppilaskunnasta ja Suomen ylioppilaskuntien liitosta. Mielestäni järjestötoimintaan liittyvät ilmiöt ansaitsevat tulla tutkituiksi ja kerrotuiksi. Aktiivisen kansalaisuuden kehittyminen ja kehittäminen ovat minulle tärkeitä teemoja. Nämä kokemukseni vaikuttivat vahvasti tutkimusaiheen valintaan sekä asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aiheen syvälinen tuntemus voi ohjata myös aineiston analyysiä, vaikkakin sitä on tehty antamalla ”aineiston puhua itse puolestaan”. Aiheen tuntemus on auttanut minua aineiston tulkinnaassa, esimerkiksi niin, että tutkimushenkilöiden esille nostamat termit ja lyhenteet (joita opiskelijamaailma vilisee) ovat tuttuja ja näin edistävät tutkimushenkilöiden ymmärtämistä. Järjestöaktiivitaustasta johtuen kiinnitän erityistä huomiota tutkimusprosessin esittelyyn ja kerron siitä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi (ks. Denzin & Lincoln 2008; Moilanen 2002). Lisäksi haluan tuoda aiheen läheisyyden selkeästi esiin, jotta tutkimustani voidaan arvioida myös tutkimuseettisistä näkökulmista.

Olen huomannut, että järjestötoiminnan pariin on kehittynyt oma tapansa käyttää kieltä, jolla tarkoitan erityisesti järjestötoiminnan parissa käytettävää sanastoa lyhenteineen (vrt. Louhela 2016). Haastattelun toteutumisessa ja analyysissä nousevat esille myös Hyvärisen (2010, 106) esille nostama olemassaolon prosessi, jolla tarkoitetaan sitä, että haastateltava asemoi haastattelijan. Huomasin usein aineistoa kerätessäni, että tutkimushenkilöni asemoivat minut järjestötoimijaksi ja käyttivät myös järjestötoiminnalle ominaista kieltä lyhenteineen ja omine termeineen. Tutkimuksen aihepiiriin tuttuus auttoi minua ymmärtämään aineistoa ja haastattelijoiden kertomuksia.

Eettisyyden käsite pitää sisällään säädetyt moraaliset periaatteet ja tutkimusta ohjaavat säännöt (Morrow 2008). Tutkimuksen eettisyyttä voi verrata pyrkimykseen löytää sellaiset moraaliset periaatteet, jotka ehkäisevät harmia ja vääryyttä sekä vahvistavat hyvyyttä, luotettavuutta ja rehellisyyttä (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013). Tutkijan tulee kysyä itseltään usein, kuinka löydän tutkimukseeni sopivat eettiset toimintatavat ja miten kohtelen yksilöitä, joiden kanssa olen vuorovaikutuksessa (Alderson & Morrow 2011). Eettisyyden rooli korostuu erityisesti tutkimusmetodeissa, joihin sisältyy läheisyyden ilmapiiri (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2012) tai joissa on paljon eettisiä jännitteitä (Sieber 1993). Tutkimukseni ei ole eettisesti varsinaisen haastava, sillä aihe on luonteeltaan kovin myönteinen. Silti luottamuksen ilmapiiriin ja

luotettavuuden lisäämisen vuoksi on tärkeää arvioida tutkimuksen eettisyyttä. Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006) pitävät narratiivisessa tutkimuksessa tärkeänä eettisenä näkökulmana herkkää reagointia ja tilanteiden ainutlaatuisuuden tunnistamista. Tässä tutkimuksessa eettisyyden periaatteet näkyvät esimerkiksi tavassani turvata tutkimushenkilöiden anonymiteettiä ja käsitellä keräämääni tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja kunnioittavasti. Lisäksi olen pyrkinyt noudattamaan eettisyyden periaatetta myös suhtautumalla tutkimushenkilöihini tutkimuksen aikana ja sen jälkeen myönteisesti. Konkreettisesti tämä on näkynyt positiivisena vuorovaikutuksena heidän kanssaan.

Myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi on osa laadullista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 209). Vaikka opiskelijajärjestöjen tuntemus auttoi minua tutkimuskysymysten laatimisessa ja tutkimusaineiston keräämisessä, oli tärkeää pystyä kohtaamaan aihealue kriittisesti. Näiden tosiasioiden tunnustaminen ja ilmaiseminen tutkimusraportissa lisäävät tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle on olemassa useita erilaisia näkökulmia. Luotettavuuden arvioinnin kriteerit ovat saaneet tutkimusperinteessä monia erilaisia suomenkielisiä käännöksiä sekä tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–137.) Luotettavuuden arvioinnissa asianmukaisten käsitteiden löytäminen on tärkeää (ks. Ronkainen, Pehkonen, Lindblm-Ylänne & Paavilainen 2011).

Käytän tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa seuraavia perinteisiä elementtejä: luotettavuuden arviointi, uskottavuus ja vastaavuus (*trustworthiness*); uskottavuus (*credibility*); siirrettävyys (*transferability*); toistettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus ja riippuvuus (*dependability*); sekä vahvistettavuus, vakiintuneisuus ja vahvistuvuus (*confirmability*) (Denzin & Lincoln 2005, 24; Graneheim & Lundman 2004, 109; Shenton 2004; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Yleinen luotettavuuden (*trustworthiness*) arviointi koostuu aiheen valinnasta, tutkimushenkilöistä ja aineiston keruun tavoista, joita olen pyrkinyt kuvaamaan raportissani perusteellisesti. Arvioin myös, että keräämäni tutkimusaineisto oli määrältään sopiva tutkimuskysymykseen ja tutkittuun ilmiöön nähden. Tutkimustuloksia esitellessäni pyrin huomioimaan kaiken relevantin aineiston siten, että aineiston luokittelu ja tiivistäminen kuvaisivat mahdollisimman hyvin tutkimaani aihetta. Luotettavuuden lisäämiseksi olen esittänyt tuloksia raportoidessani myös suoria aineistositaatteja. (Graneheim & Lundman 2004, 109–110.) Tutkimuksen uskottavuutta lisää oikeiden menettelytapojen käyttö suhteessa tutkimuskohteeseen (Shenton 2004).

Tutkimuksen siirrettävyyttä tarkasteltaessa voidaan pohtia, onko tutkimukseni toistettavissa jossakin toisessa tilanteessa. Laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta osoittaa toteen tutkimuksen siirrettävyys, mutta se voidaan jättää lukijan harkintaan tarjoamalla riittävästi tietoa tutkimusasetelmasta. (Shenton 2004.) Tutkimuksen siirrettävyyden toiseen kontekstiin päättää loppujen lopuksi tutkimusraportin lukija (Graneheim & Sundman 2004, 10). Jos tutkimus toteutetaan uudestaan samassa tutkimusasetelmassa ja samoilla tutkimushenkilöillä ja tutkimuksen tulos pysyy samana,

se on toistettavissa (Shenton 2004). Olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimusmetodejani mahdollisimman tarkkaan, jotta tutkimuksen siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta on helpompi arvioida (ks. Shenton 2004).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 138–139) esittävät termin ”*dependability*” kuvaavan luotettavuuden, tutkimustilanteen, varmuuden ja riippuvuuden arviointia, joka toimii hyvänä esimerkkinä laadullisen tutkimuksen arvioinnin moninaisesta käsitteistöstä. Tutkimustilanteen arvioimiseksi olen perehtynyt aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen sekä tutustunut ilmiöön monipuolisesti. Luotettavuutta lisännee myös osatutkimusten julkaiseminen kansainvälisinä ja vertaisarvioituina artikkeleina osana väitöskirjatutkimusta, jolloin ne ovat käyneet läpi moninkertaisen, riippumattoman arviointiprosessin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139).

Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena, jonka osien on sovittava yhteen, jotta tutkimuksesta muodostuu koherentti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tuomen ja Sarajäsen (2009, 140–141) mukaisesti olen koostanut tutkimusraporttiin tiedot tutkimuksen tarkoituksesta (Luku 1), omasta sitoutumisestani ja asemastani tutkijana (Luku 3.5), aineiston keruun menetelmistä (luku 3.2), tutkimushenkilöistä (luku 3.3), tutkimuksen aikataulusta (luku 3.3.), aineiston analyysistä (luku 3.4) ja raportoinnista (luku 4). Näiden avulla olen kuvannut tutkimustyöni etenemistä ja tutkimusprosessia yksityiskohtaisesti. Tutkimusraportin koostamisessa oman haasteensa toivat luvussa 2 esitetyt englanninkieliset teoriat ja niiden kääntäminen suomeksi. PYD- ja SCCT-teorioista ei ole juurikaan saatavilla suomenkielisiä käännöksiä, joten suomenkielisessä viitekehyksessä olen myös joutunut tekemään valintoja termien suomennokseen liittyen. Olen yrittänyt löytää mahdollisimman sopivia ja osuvia käännöksiä tunnistuen kuitenkin osittain niiden haasteet. Tästä syystä olen jättänyt myös termien englanninkieliset vastineet systemaattisesti tekstiin mukaan.

Tutkimukseni luotettavuutta voidaan tarkastella myös Heikkisen ym. (2012) ehdottamien viiden periaatteen valossa. Niitä käytetään erityisesti narratiivisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa. Näitä ovat historiallinen jatkuvuus (*continuity*), reflektiivisyys (*reflexivity*), dialektisuus (*dialectics*), työstettävyyttä (*workability*) ja havahduttavuus (*evocativeness*). Historiallinen jatkuvuus näkyy työssäni ja toimissani tutkijana niin, että ymmärrän, että asiat ja teot ovat osa historiallista jatkuvuutta. Tästä syystä olen kuvannut aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia luvussa 2 ja työni johtopäätöksissä teen myös ehdotuksia seuraavista tutkimuksista. (Heikkinen ym. 2012, 8).

Tutkija lähestyy tutkittavaa aihetta aina tietystä kehyksestä (teoria, ontologia), joka määrittää tutkimuskysymykset (epistemologian) jota tutkija tutkii valitsemallaan lähestymistavalla (metodologia, analyysi) (Denzin & Lincoln 2005, 21). Näin ollen tutkijan omat tunteet ja näkemykset maailmasta ja sen tutkimisesta vaikuttavat tutkimukseen (Denzin & Lincoln 2008, 31). Refleksiivisyyden periaatteen mukaisesti tunnistan henkilökohtaisten kokemusten vaikuttavan vuorovaikutukseen tutkimushenkilöiden kanssa, ja tutkimuksen johtopäätökset ja tutkimusaiheeni merkitykset ovat minun

muodostamiani. Tästä syystä olen halunnut kuvata suhdettani järjestötoimintaan sekä tutkimuksen toteuttamisen tapoja mahdollisimman tarkasti. (ks. Heikkinen ym. 2012, 9.) Tutkimukseni epistemologisia ja ontologisia näkökulmia pohdin luvussa 3.1.

Refleksiivisyyteen liittyy myös dialektisuuden periaate, jonka mukaan tutkimushenkilöiden antamat kokemukset tulisi tavoittaa niin autenttisine kuin mahdollista. Tämä tulisi toteuttaa jopa niin, että tutkimushenkilöt pystyisivät tunnistamaan itsensä ja ajattelunsa työstäni. (ks. Heikkinen ym. 2012, 9.) Tutkijana joudun kuitenkin tekemään tulkintoja ja ratkaisuja tulosten esittämisen tavasta ja esimerkiksi niistä asioista, joita joudun rajaamaan tutkimusaiheeni ulkopuolelle. Autenttisuuden periaatetta olen pyrkinyt osoittamaan tulosten raportointiin (Luku 4) liitetyillä aineistonäytteillä. Blumenfeld-Jones (1995) ehdottaa luotettavuustarkastelun apuvälineeksi lojaalisuutta (*fidelity*). Tässä tutkimuksessa se toteutuu siten, että pyrin olemaan mahdollisimman lojaali alkuperäistä tarinankertojaa kohtaan: pyrin selvittämään, mitä tarina on tarkoittanut kertojalle, sen sijaan, että pyrkisin kuvaamaan ”totuutta” tarinoiden tapahtumista. Tarinan kertoja uskoo tarinansa kuulijalle, joten tutkijan tehtävänä on säilyttää kertojan arvokkuus. (Blumenfeld-Jones 1995, 26–27). Aineistonäytteiden avulla pyrin myös tuomaan esille tarinan kertojan näkökulmaa.

Tutkimuksen työstettävyyden periaatetta voidaan Heikkisen ym. (2012, 9) mukaan tulkita niin tutkimushenkilöiden, tutkijoiden, kuin ympäröivän yhteiskunnan näkökulmasta. Aihepiirin syvälinen ymmärtäminen on luonut tämän tutkimuksen taustalle tuttuuden tunteen (ks. Cetrez 2005). Cetrez (2005) toteaaakin, että neutraalia tutkijaa ei ole olemassakaan. Sen sijaan keskeistä on löytää oikea suhde aiheen läheisyyteen, olla avoin omasta suhteestaan tutkimusaiheeseen (Cetrez 2005, 242) ja pyrkiä tutkimusaiheen objektiiviseen tarkasteluun (ks. Kuikka 1991, 123). Tästä syystä olen pohtinut erityisesti omaa asemaani tutkijana eettisyyden näkökulmasta.

Tutkimuksessani oli tärkeää myös suojella tutkimushenkilöitäni. Salmela (2016, 65) nostaa esiin tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojelemisen osana tutkimuksen eettisyyttä. Tähän periaatteeseen viitaten en ole työssäni eritellyt yliopistokohtaisia vastaajamääriä, jotta vastaajajoukosta ei voitaisi tunnistaa yksittäisiä järjestötoimijoita. Aineistonäytteistä on lisäksi poistettu paikkakuntiin, järjestöihin tai yksittäisiin henkilöihin viittaavat lausumat, jotka voisivat heikentää tutkimushenkilöiden anonymiteettiä. Lisäksi tutkimushenkilöiden nimet on korvattu numeroin. (Ks. Salmela 2016, 65).

Lopuksi vielä arvioin tutkimukseni havahduttavuutta. Havahduttavuuden periaatteella Heikkinen ym. (2012, 10) tarkoittavat tutkimuksen herättämiä tunteita. He väittävät, että hyvä tutkimus kykenee myös provosoimaan ja herättelemään uusia näkökulmia ja ajatuksia. Toivon, että tämä tutkimus saisi lukijakunnan suhtautumaan yliopisto-opiskeluun ja järjestötoimintaan uudella tavalla huomaten, kuinka paljon sisältöä tähän vapaaehtoisuuteen pohjautuvaan toimintaan kuuluukaan ja mistä asioista pitäisi keskustella enemmän.

Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan arvioida myös muista näkökulmista muun muassa konstruktivistisesta tiedonmuodostuksen tavasta johtuen (ks. Heikkinen 2000, 55). Guba ja Lincoln (2005, 205) ehdottavat tutkimuksen objektiivisuuden lisäksi validiuden arviointia. He kehottavat arvioimaan tutkimustulosten autenttisuutta sekä sitä, vastaavatko tutkimustulokset sitä, miten muut ihmiset rakentavat sosiaalista maailmaansa. Validiudessa on kyse myös käytettyjen menetelmien sekä tutkimustulosten tulkinnan yhteensovittamisesta. Raporttia kirjoittaessani pyrin tuomaan esiin ainutlaatuisen näkökulman yliopistoissa tapahtuvaan opiskelijajärjestötoimintaan. Narratiivisen tutkimuksen menetelmistä johtuen tulkinnat liikkuvat tutkimushenkilöiden henkilökohtaisissa kokemusmaailmoissa, joten tutkimuksen kuvaamaa todellisuutta on sinänsä mahdotonta saavuttaa. Narratiivisessa tutkimuksessa yksi luotettavuuden tarkastelun keino onkin todentuntu (*verisimilitude*), jonka perusteella tarinan uskottavuutta ja ymmärrettävyyttä voidaan arvioida (Heikkinen 2000, 56; 2002, 24–25; ks. myös Bruner 1991). Loppukädessä todentunnun arvioinnin tekee tutkimusraportin lukija itse.

4 Tulokset

4.1 Tie järjestötoimijaksi (I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkittiin järjestötoimintaan hakeutumista. Tutkimuskysymys kuului: Mitkä ovat järjestötoimintaan hakeutumisen motiivit järjestöaktiivien kertomana? Aineiston analyysin perusteella järjestötoimintaan hakeutumisen motiivit voitiin luokitella viiteen kategoriaan: sosiaaliset merkitykset, osallisuuden ja vaikuttamisen halu, järjestöaktiivisuuden antaman kokemuksen ja hyödyn arvostaminen, järjestötoiminta elämäntapana sekä sattumat. Ne ovat osittain päällekkäisiä, mutta silti niitä voi kuvailla myös erillisinä.

Järjestötoimintaan mukaan lähtemisen tärkein motiivi liittyi ystäviin ja sosiaalisiin suhteisiin. Ystävyys nousi esille eri merkityksissä, sillä järjestötoimintaan lähdettiin joko luomaan sosiaalisia suhteita tai ylläpitämään vanhoja. Yliopisto-opintojen alussa usea opiskelija oli muuttanut uudelle paikkakunnalle. Saatujen vastausten mukaan järjestötoimintaan tulo oli helpottanut paikkakunnalle asettumista. Järjestötoiminta tarjosi mahdollisuuden uusiin ystävyys-suhteisiin myös sellaisille henkilöille, jotka eivät muuten saa ystäviä helposti esimerkiksi oman ujoutensa vuoksi. *”Olin juuri muuttanut uudelle paikkakunnalle enkä tuntenut juuri ketään ennen koulun alkamista. Kiltahommat tarjosivat hyvän ja helpon ympäristön tutustua uusiin ihmisiin ja rakentaa sosiaalinen verkosto alusta.”* (Järjestöaktiivi 41 / kirjoitus)

Kavereiden ja ystävien rooli järjestötoimintaan mukaan tulossa oli merkittävä myös siinä mielessä, että usein ajatuksen järjestötoimintaan lähdöstä oli esittänyt ystävä esimerkiksi suosittelemalla järjestötoimintaa. Järjestötoimintaan lähtemisen kynnsy mataloitui, kun opiskelija tunsu jonkun aktiivisen järjestötoimijan tai häntä pyydettiin hakeutumaan järjestötoimintaan. Useista järjestöaktiiveista voisikin todeta, että he tulivat mukaan järjestötoimintaan ystävän houkuttelemana. Puoluepoliittisesti aktiiviset opiskelijat nostivat esille myös esikuvien merkityksen. Järjestötoiminnassa menestyneitä ihailtiin, joka puolestaan motivoi myös omaa etenemistä järjestötoiminnan uralla. Lisäksi puoluepoliittiset toimijat korostivat toisten ihmisten antamaa vahvaa tukea etenemiselle. Ystävät olivat voineet edistää aktiivin uraa korkeampiin tehtäviin. *”Siitä huolimatta olen rohkea ja sinnikäs. Tämän voiman taustalta löytyy joukko minua tukeneita henkilöitä, jotka ovat usein itse raivanneet tiensä järjestöaktiiveina ikään kuin huipulle ja vahvistaneet käsitystäni siitä, että sovellun poliittiseksi vaikuttajaksi ennak-*

koluuloista huolimatta. Minua on siis myös nostettu järjestöissä tärkeisiin tehtäviin.” (Järjestöaktiivi 26 / kirjoitus)

Järjestötoimintaan osallistuttiin usein myös kokemusten, tarkemmin ottaen osallisuuden kokemusten, takia. Useissa kirjoituksissa mainittiin halu vaikuttaa yhteisiin asioihin yleisellä tasolla. Kutsun tätä motiivia vaikuttamismotiiviksi. Vaikuttamismotiivi esiintyi yleisenä haluna osallistua yhteisistä asioista päättämiseen tai vaikuttaa johonkin konkreettiseen epäkohtaan opiskeluympäristössä. Tässä aineistossa erityisesti ne opiskelijat, jotka olivat olleet aktiivisia esimerkiksi oppilaskunnissa ennen yliopistoon tuloa, kertoivat halustaan vaikuttaa. *”Yliopistossa järjestötoimintaan lähtö sujui hyvin luontevasti, sillä olin lukioaikana ollut hyvin aktiivisesti mukana Suomen Lukiolaisten Liiton (SLL) toiminnassa ja järjestötoiminta oli harrastuksena vakiintunut–.”* (Järjestöaktiivi 43 / kirjoitus)

Järjestötoimintaan mukaan tulon syiksi nousi myös orientoituminen ammatilliseen osaamiseen tai muiden hyödyllisten taitojen kerryttämiseen opintojen ohella. Järjestötoiminta täydentää yliopisto-opintoja monella tärkeällä tavalla. Esille nousivat järjestötoiminnasta saatavat opintopisteet, jotka edistävät opintoja hyvin konkreettisesti. Toisaalla järjestötoiminta kuvattiin haasteeksi, jota opinnot eivät olleet tarjonneet. Eräs kirjoituspyyntöön vastanneista totesi, että opiskelumotivaatio oli hukassa ja järjestötoiminta toi vaihtoehdon opintoputkeen ja mahdollisuuden välivuoden pitämiseksi. Esille nousi myös järjestötoiminnasta saatavat kontaktit ja verkostot, joista voi olla hyötyä myös työllistymiselle. Lisäksi järjestötoiminta voi tuoda opiskelijalle tärkeitä mainintoja ansioluetteloon. Ammatillisten kokemusten lisäksi esille tuli myös halu saada ylipäätään kokemusta erilaisista asioista. Järjestötoiminnassa oli mahdollista kokea jotain sellaista, jota voi muistella jälkikäteen. *”Halusin lähteä mukaan yliopiston opiskelijajärjestötoimintaan monestakin syystä. Halusin uusia kokemuksia – kun kerran on mahdollisuus kokeilla ja mennä johonkin mukaan, se tulee käyttää.”* (Järjestöaktiivi 8 / kirjoitus)

Järjestöaktiivit kuvasivat kirjoituksissaan, kuinka he olivat tulleet järjestötoiminnan pariin ilman omaa aktiivista aloitettaan tai tarkoituksellista etenemistä. Moni kuvasi järjestötoimintaan tuloa vahingoksi esimerkiksi niin, että opiskelija oli osallistunut järjestön kokoukseen edistääkseen jotakin itselle tärkeää asiakysymystä. Kokouksen edetessä aktiivinen kokousosallistuja olikin tullut valituksi esimerkiksi ainejärjestön hallitukseen. Valituksi tulemista ei välttämättä koettu negatiivisena asiana, vaikka luottamustehtävä ei ollutkaan se asia, jota henkilö olisi itse aktiivisesti hakenut. Kirjoituksista tuli esille myös se, että järjestötoimintaan ei kaikkialla ole varsinaisesti liikaa hakijoita. Kertomuksista välittyi ajatuksia siitä, että varsinkin pienillä koulutusaloilla esimerkiksi ainejärjestön hallitukseen suostuteltiin hakemaan, jotta valinnat saataisiin suoritettua. *”En missään vaiheessa varsinaisesti suunnitellut seuraavaa askelta ja vain harvaan tehtävään tiesin hakevani ennakolta. Esimerkiksi tiedekuntajärjestön hallitukseen päädyin järjestön yhdistyksen kokouksessa, jonne menin ainoastaan linjaamaan*

siitä, mihin suuntaan tiedekuntajärjestöä tulisi kehittää ja mitkä toiminnot tulisi karsia.” (Järjestöaktiivi 4 / kirjoitus)

Kirjoitusaineiston mukaan opiskelijat voivat olla hyvinkin aktiivisia järjestötoiminnassa usean opiskeluvuoden ajan. Motiivi toiminnassa jatkamiselle haettiin aina uudelleen. Järjestötoiminnasta saattoi tulla ”elämäntapa” ja järjestötyöstä luopuminen oli vaikeaa. Järjestötoiminnassa jatkamisen syyt olivat samanlaisia kuin järjestötoimintaan tulon syyt: ystävät olivat jo löytyneet järjestötoiminnan parista. *”Tässä kohtaa en kuitenkaan vielä ajatellut, että järjestötoiminnasta tulisi loputon kierre, josta ei osaa jäädä pois. Tässä vaiheessa olin ollut järjestötoiminnassa niin pitkään mukana, että en enää osannut jäädä toiminnasta pois.”* (Järjestöaktiivi 29 / kirjoitus)

4.2 Oppiminen opiskelijajärjestötoiminnassa (II)

Toisessa osatutkimuksessa tutkittiin oppimista järjestötoiminnassa: Minkälaisia demokratiataitoja järjestöaktiivisuus ylioppilaskunnissa opettaa? Tutkimustulosten tulkinnassa hyödynnettiin Cohenin (2006) demokratiataitojen luokittelua (katso taulukko 1 luvussa 2.3). Tutkimustulosten perusteella järjestöaktiivit pitivät tärkeänä neljää ylioppilaskuntatoiminnassa opittavaa taitoa sekä korostivat niiden merkitystä aktiivitoiminnassa menestymiseksi. Nämä taidot olivat kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, päätöksentekotaidot ja poliittisen osallistumisen taidot.

Kommunikaatiotaitoihin liittyy kyky olla kohteliaassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siihen kuuluvia taitoja ovat kyky keskustella, osallistua väittelyyn tai argumentoida mielipiteitä. Kommunikaatiotaitojen perustana on taito esittää ja kuunnella. Tässä tutkimuksessa esiintymistaidon ja argumentoinnin oppiminen liitettiin ylioppilaskuntatoimintaan liittyvään runsaaseen esiintymiseen. *”Ainakin sen on tajunnu itekin ehkä silleen, just varmaan esiintyminen ja esiintymisvarmuus on yks ja sit ehkä semmonen puhuminen ja asian selvästi esille tuominen ja argumentointikyky---.”* (Järjestöaktiivi 6 / haastattelu)

Järjestötoimijat oppivat myös erilaisiin tilanteisiin sopivia esiintymistapoja. Näiden taitojen kehittyessä omaa esiintymistä kyettiin soveltamaan tilanteen vaatimalla tavalla. Kommunikaatiotaitojen luokitteluun liittyy myös kyky kuunnella, mutta se ei noussut aihepiiriin aineistosta esille.

Yhteistyötaitoilla tarkoitetaan kykyä työskennellä yhdessä muiden kanssa ja siihen lukeutuu muun muassa kyky neuvotella ja tehdä kompromisseja. Järjestötoimijat kuvasivat yhteistyötaitojen oppimista tärkeäksi mutta haasteelliseksi. Muiden ihmisten kanssa toimiminen ei ollut kaikille mieluisaa tai helppoa, mutta sitäkin voi oppia. Yhteistyötaitoihin kuuluu myös se, että joissakin tilanteissa omista tavoitteista tai itselle tärkeistä asioista täytyi luopua, jotta yhteinen päätöksenteko etenisi. *”Varmaan sellasen niinku oikeesti erilaisten ihmisten kans yhdessä toimimisen, et se on aina koru-*

lause, et tulee toimeen erilaisten ihmisten kans, niin se on ehkä sellanen et joutuu oikeesti vetämään itseään ääri rajoille, et joutuu siedättämään itseään ja sopeutumaan erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen. Et tää on ehkä nyt ehdottomasti parhaimpia tapoja oppia siihen hommaan---” (Järjestöaktiivi 4 / haastattelu)

Päätöksentekotaidoilla tarkoitetaan konkreettisesti osaamista ja kykyä tehdä päätös jossakin asiassa. Päätöksenteon perustaksi voidaan tarvita ongelmanratkaisukykyä ja kykyä ratkaista konflikteja. Tähän taitoon liittyy myös kyky olla kriittinen ja reflektoida päätettävänä olevaa asiaa tai jonkin asian erilaisia puolia. Eräs opiskelija-aktiivi kuvasi päätöksentekokykyyn liittyvien taitojen oppimista niin, että omia mielipiteitään voi muuttaa reflektoinnin ja erilaisten mielipiteiden kuuntelun tuloksena. Myös kriittisyys nousi esille tärkeänä opittuna taitona. Ongelmanratkaisukykyyn voitiin liittää myös kyky koordinoita ja johtaa muiden toimintaa. *”Mmm, sit ehkä niinku puheenjohtajana, niin tota, siis yks juttu minkä on varmasti oppinu, mistä on niinku auttanu tosi paljon on se siis, et päätöksii pitää tehdä joskus tosi nopeesti, niin sit sellanen nopeitten tilanneanalyysien tekeminen ja sit tavallaan niinku sanominen, että nyt mennään tänne---*” (Järjestöaktiivi 2 / haastattelu)

Järjestötoiminnan yksi keskeisistä oppimiskokemuksista liittyi politiikkaan sekä yhteiskunnan ja järjestöjen toimintaa koskevaan osaamiseen. Onkin tärkeää ajatella, että demokratiataitojen yksi osa-alue olisi myös osallisuuden osaaminen, osallisuustaidot, jotka tuovat konkreettista informaatiota ja osaamista järjestöissä, yliopistoissa ja yhteiskunnassa toimimisesta. Tutkimuksen perusteella nämä taidot antoivat mahdollisuuden osallistua täysipainoisesti, tehdä muutoksia omassa järjestötoiminnan ympäristössä, mutta myös suhtautua omaan toimintaan kriittisesti ja kehittävästi. Aihepiiriin liittyi myös ymmärrys osallistumisen tärkeydestä yleensä, ymmärrys juuri henkilön itse ja järjestön tekemän työn tuntemisesta merkitykselliseksi sekä ymmärrys järjestötoiminnan luonteesta. *”---emmä oo tienny mistään yliopistolaista tai miten yliopiston byrokratia esimerkiksi toimii, niin kaikki tämmösiä niinku ymmärtää niinku päätöksentekoa, mä oon myös ollu hirveen pihalla esimerkiksi kaks vuotta sitte tästä poliittisesta kentästä---*” (Järjestöaktiivi 10 / haastattelu)

Tutkimuksen tuloksista kumpusivat esiin myös konkreettiset järjestötyön ja osallistumisen arkea edistävät taidot. Haastatelluista aktiiveista yhdeksän toi esille vaikuttamiseen liittyviä käytännön tasolle meneviä taitoja. Vaikka järjestö olisi kuinka pieni, sillä on lakisääteisiä velvoitteitaan hoidettavanaan. Juridiikka on myös ”oma maailmansa” ja siinäkin oli opeteltavaa. Järjestöaktiiveilla oli myös huolehdittavanaan monia laista johdettuja käytännön velvoitteita. Tällaisia olivat esimerkiksi työnantajajuridiikan tai talouden säädökset. Esille nostettiin myös talouden johtamisen ja kokouskäytänteiden oppiminen.

4.3 Järjestötoiminnan haasteet ja niistä selviytyminen (III)

Kolmannessa osatutkimuksessa perehdyttiin ylioppilaskuntien puheenjohtajien kohtaan haasteisiin sekä heidän kertomuksiinsa haasteista selviytymiseen. Miten opiskelijaaktiivit kuvailevat järjestötoiminnassa kohtaamiaan haasteita? Millaisia voimavaroja he hyödyntävät haasteista selviytyäkseen? Tutkimusaineistossa esille nousseet narratiivit jaettiin seuraaviin luokkiin: sosiaaliset haasteet ja voimavarat, kognitiiviset haasteet ja voimavarat, toiminnalliset haasteet ja voimavarat sekä emotionaaliset haasteet ja voimavarat (ks. Uusiautti & Määttä 2014).

Merkittävin haastattelemani järjestötoimijoiden nimeämä haaste liittyi henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja itsesääteilyyn, joka nimettiin kognitiivisten haasteiden ja voimavarojen kategoriaksi. Tähän kategoriaan kuuluvia haasteita kuvasivat kaikki haastattelemani aktiivit. Yksi keskeisistä esille tulleista asioista oli ajankäyttöön ja stressinhallintaan liittyvät haasteet. Ajankäyttöön liittyviin haasteisiin liittyi myös oman tekemisen priorisointeja. Haastatelussa opiskelijat kuvasivat myös pyrkimystä priorisoida tekemistään ja tahtoa jakaa ajankäyttöään järkevästi. Joskus kiireisen järjestötoimijan arki tarkoitti vähäistä aikaa kunnolliselle ruokailulle, unelle ja urheilulle sekä perhe- tai muille ystävyysuhteille. Järjestöaktiivit kuvasivat arkeaan kiireiseksi. *”Ja varmasti sitte, ainaki tänä vuonna on ollu silleen niin kiireisiä päiviä, ettei oo ku joku yks kymmenen viistoista minuuttia välissä aikaa, nii ei sitä kerkiä lähteä syömään tonne istumaan lounaalle vaan sitte saattaa jäädä syömättä ja sitte ehkä jää liikumattaki ja tälleen ku ei oo aikaa tai ei oo sitte jaksaa enää ku on niin pitkä päivä---.”* (Järjestöaktiivi 12 / haastattelu)

Tutkimushenkilöiden kuvausten mukaan järjestöaktiivisuuteen liittyi myös kritiikin vastaanottamista ja kompromissientekotaitoa toiminnan eri vaiheissa. Esimerkkinä mainittiin vaalitulanteet, joissa ehdokkaiden itsesääteilykykyä testattiin. Haastatellut olivat kokeneet järjestöuransa aikana myös torjutuksi tulemista. Ylioppilaskunnan hallituksen puheenjohtajien valinta tapahtuu yleisimmin edustajiston kokouksessa. Opiskelijat kuvasivat hakemista puheenjohtajaksi tai muuhun järjestötoiminnan uralta tapahtuneeseen tehtävään haasteelliseksi. Valinnoissa oli koettu sekä voittoja että tappioita. *”Sit sitä mukaa on tullu totta kai haasteit siinä, et tavallaan ku on halunnu kovempiin pesteihin, et miten niinku pystyy yleensäkkään niinku pääsemään sinne, et uskooks itteens tarpeeks, se on välil ollu silleen vähän kysymysmerkki, varsinki ku haki tähän pestiin, onks tarpeeks hyvä ja mahtaakohan must olla tohon---.”* (Järjestöaktiivi 7 / haastattelu)

Järjestötoimijoiden itsesääteilyn ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin ylläpidon taidot vaihtelivat. Järjestöaktiivit kertoivat tunnistaneensa järjestötyön vaativuuden ja sen vaikutukset hyvinvointiin ja tasapainon säilyttämiseen elämässä. Haasteista selviytymistä ei vielä tässä vaiheessa kuvattu kovin positiivisesti. Paikoin vaikutti siltä, että haastateltava tunnisti itsesääteilyn tarpeen ja tarvittavat toimenpiteet, mutta ei aina

kyennyt toimimaan niiden mukaisesti. Opiskelijat olivat kuitenkin löytäneet myös erilaisia tekniikoita henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Aikataulujen laatiminen ja niissä pysyminen kuvastivat oman toiminnan hallinnan keinoja, jotka tähtäsivät hyvinvoinnin tukemiseen.

Itsesäätelystä on kyse silloin, kun ihminen pystyy tunnistamaan jaksamisensa rajat ja terveen tasapainon järjestötoiminnan, opiskelun ja muun elämän osa-alueiden välillä. Eräs opiskelija kertoi hallitsevansa aikataulutustaan hyvin, koska hän kävi joka sunnuntai läpi seuraavan viikon ja tulevan kuukauden kalenterin. Toinen kertoi positiiviseksi itsesäätelyn keinoksi muun muassa keskustelut muiden toimijoiden kanssa, lenkkeily ja lähdön pois paikkakunnalta. Lisäksi jaksamista edisti tehtävästä maksettava rahallinen palkkio. Haastateltavani kertoi, että vaikka joskus yöunetkin menivät, oli rahallinen palkkio ansaittu. Lisäksi aineistossa kuvattiin osuvasti selviytymistä riittävien yöunien avulla: *”--mä oon siis tänä vuonna oppinu pistään puhelimen äänettömälle yöksi, koska mä tiedän, että unta ei saa häiritä.”* (Järjestöaktiivi 10 / haastattelu)

Kiireiseen elämäntapaan liittyvään haasteeseen vaikutti auttavan jossain määrin se, että ylioppilaskuntien hallitusten tehtävät ovat pääsääntöisesti täysipäiväisiä, jolloin aikaa tehtävän hoitamiseen on enemmän. Tämä toki tarkoittaa myös välivuotta opinnoista.

Järjestötoiminnan arki kuvattiin pitkälti muiden ihmisten kanssa työskentelynä. Järjestötoiminnassa nämä ystävyysuhteet ja muiden kanssa työskentely loivat kuitenkin myös haasteita, jotka tässä osatutkimuksessa sijoitettiin sosiaalisten haasteiden ja voimavarojen luokkaan. Haastateltavat kertoivat, että kuten missä tahansa yhteisten asioiden hoitamisessa, myös opiskelijoiden järjestötoiminta kokosi yhteen erilaisia ihmisiä ja erilaisia arvomaailmoja. Eritasoisia sosiaalisia suhteita kuvaavia haasteita nosti esille 11 kahdestatoista haastattelusta opiskelijasta, mikä voi kertoa haasteen yleisyydestä. Vuorovaikutus muiden kanssa voi merkitä konflikteja, ja ajoittain hallituksen puheenjohtajan tärkeä tehtävä oli sovittaa erilaisia arvomaailmoja ja mielipiteitä yhteen. *”---meillä on hyvin erilaisia toimijoita ja erilaisia ihmisiä, hyvin erilaisia arvoja pöydällä niin, miten saat ne kaikki ne yhteiset tai erilaiset mielipiteet silleen, et sellaiseen yhtenäiseen linjaan niinkun löydetään se yhteinen polku, niin siinä kuitenkin hpj:llä [hallituksen puheenjohtajalla] on tärkeä rooli, että löydetään se paras polku sieltä ja miten se löydetään silleen tärkeästi ja fiksusti ja asiallisesti.”* (Järjestöaktiivi 6 / haastattelu)

Selviytymisen ulkoisina resursseina mainittiin esimerkiksi muiden ylioppilaskuntien puheenjohtajat, jotka tapaavat toisiaan useita kertoja vuoden aikana. Positiivisilla ihmissuhteilla, ystävyyksillä, on todettu olevan myönteinen vaikutus nuoren resurssien kehitykselle (Carr 2011). Oman itsensä hallinta ja hillintä tulivat tässä tutkimuksessa esille myös kykyinä ja voimavarana selvitä sosiaalisten suhteiden tuomista haasteista. Positiivisissa oppimiskokemuksissa korostui myös järjestöaktiivien tarve omien näkemysten perustelemiselle. Aineiston mukaan sosiaalisten suhteiden haasteet liittyivät usein myös erimielisyyksiin asiakysymyksissä ja esimerkiksi päätöksentekotilanteissa.

Näistä haasteista selvittiin kyvyllä argumentoida ja keskustella asioista. Koska kaikki järjestöaktiivit eivät voineet tai osanneet tehdä työtä samalla tavalla, muiden toimintatapojen hyväksymistä pidettiin tärkeänä. Haastattelussa kuvattiin myös kykyä säädellä omaa käyttäytymistä ja tunnelmaisuja erilaisten tilanteiden vaatimilla tavoilla. Myös kuuntelutaidon ja empatiakyvyn kehittymistä kuvattiin. Nämä olivat tärkeitä sosiaalisten taitojen osa-alueita (ks. esim. Riggio 2014), jotka luovat perustan sosiaalisissa suhteissa ja verkostoissa toimimiselle sekä niiden ylläpitämiselle.

Toiminnallisiin haasteisiin ja voimavaroihin kuuluivat järjestötoiminnan normit, säännöt ja toiminnan tavat sekä niiden omaksuminen ja toteuttaminen. Hallituksen jäsenet toimivat sekä kollektiivisena esihenkilönä pääsihteerille ja sitä kautta ylioppilaskunnan työntekijöille. Lisäksi hallituksen puheenjohtaja vastaa hallituksen jäsenten toiminnasta ja hallituksen toiminnan organisoinnista. Työnantajan ja esihenkilön roolissa toimiminen olikin ollut puheenjohtajille eräs keskeisistä esille nousevista haasteista, sillä johtajan roolissa toimiminen oli uusi kokemus puheenjohtajille. Toiminnallisia haasteita kuvasi seitsemän haasteltavaa. Nuorille opiskelijoille esihenkilöasemassa toimiminen oli myös oppimisen paikka ja haaste: *”Sit toiseks nii semmonen asia nyt joka täs niinku yo-liiketoiminnassa on oppinu nyt alkuvuoden aikana on se, kun et on työnantaja-asemassa niinku järjestötoiminnassa niin sehän on ihan uus asia ja se on myös varmaan monelle haaste ja mun mielestä se on ollu kiinnostava haaste, et on oppinu todella paljon senkin kannalta--.”* (Järjestöaktiivi 1 / haastattelu)

Esihenkilöasemaa toteutettiin myös muiden hallituksen jäsenten työn johtamisena. Puheenjohtajan roolina oli myös kehittää toimintaa ja huolehtia, että jokainen hoitaa tehtävänsä. Eräs opiskelija-aktiivi kuvasi hallituksen jäsenen ohjeistamista ”kuumottavana” tilanteena: *”Ne on ehkä siis, sanotaan, et ne keskustelut, jos pitää sanoa jollekulle jotain tosi vaikeeta, se ei ehkä silleen siis pelota, mut se on tosi kuumottavaa, et parin hallituksen jäsenen kanssa niin joutu käymään vähän sellasta, että mitäs tää hallitustyöskentely niinku on ja niinku muuta, niin se jännitti tosi paljon---.”* (Järjestöaktiivi 2 / haastattelu)

Toiminnallisista haasteista selviytymiseksi haastateltavat nostivat esille esimerkiksi toimimisen parhaan mahdollisen tiedon pohjalta. Lisäksi esimerkiksi henkilöstöjohtamisen haasteet voivat olla samanlaisia eri ylioppilaskunnissa, jolloin ratkaisujakin voitiin pohtia yhdessä. Toiminnallisilla resursseilla viitataan tässä toimintaan, jossa ihminen kokee voivansa käyttää kykyjään ja olevansa sinut roolinsa kanssa sekä tuntee toimintansa mielekkääksi eli saa mielihyvää toiminnastaan. Omien vahvuuksien hyödyntäminen on keskeisessä osassa toiminnallisissa resursseissa (esim. Seligman 2011). Toiminnallisissa haasteissa kehittymistä kuvasi järjestötoiminnassa se, että järjestöaktiivi oli alkanut omaksua toimintaan liittyvät roolit ja normit. Kehittymisen myötä oma toiminta tuotti myönteisiä kokemuksia, kun huomasi voivansa kohdata tilanteet yhä varmemmin: *”Must tuntuu, et niihin on joka kerta ku niihin [haasteisiin] on joutunut, nii sitä helpommin se alkaa selvitä, sä oot tavallaan tottunu siihen, et kyl se, se vaan, siitä vaan sit selviytyy jotenki, et ku on tottunu siihen, niin sit on tavallaan mennä, on enem-*

män rohkeutta mennä siihen tilanteeseen ja myös ehkä ymmärrystä siitä, että oikeestaan se niinku stressaaminen ja tommonen niin ei sillä nyt ainakaan saa mitään hyötyä, et joko siinä käy hyvin tai huonosti.” (Järjestöaktiivi 8 / haastattelu)

Emotionaalisilla haasteilla tarkoitetaan tilanteita, jotka aiheuttivat järjestötoimijoissa jonkinlaista negatiivista tunnetta. Näitä tunteita voivat olla esimerkiksi pelko, jännittäminen tai viha. Negatiiviset tunteet nousivat esille erilaisten vuorovaikutustilanteiden ja sosiaalisten suhteiden ongelmissa. Emotionaalisia haasteista kuvattiin erityisesti toimittaessa oman ylioppilaskunnan edustajiston kanssa. Nämä haasteet voitaisiin sijoittaa myös sosiaalisten haasteiden ja voimavarojen luokkaan, mutta tämän tutkimuksen aineistossa yhteistyötä kuvattiin yleisimmin negatiivisten tunnekokemusten näkökulmasta.

Edustajiston ja hallituksen välinen suhde näyttäytyi aineiston valossa kompleksiselta. Ylioppilaskunnan hallituksen ja edustajiston yhteistyössä ja tehtävien jaossa oli omat haasteensa, tunteet voivat kuumeta ja toisaalta haastatteluissa kuvattiin myös turhautumisen tunnetta, mitätöidyksi tulemista ja uhkailua. Edustajistolla on valta valita ja hajottaa hallitus, mikä selvästi loi stressiä järjestötoimijan arkeen. *”--sieltä sitten näiden kahden ryhmän [edustajistoryhmän] taistelun tuotoksena on se, että hallitus vedetään siihen mukaan ihan meidän tahtomatta ja sit mennään henkilökohtaselle tasolle niin se on ehkä sitten niinku sellanen haaste--.”* (Järjestöaktiivi 4 / haastattelu)

Lähes jokaisella ylioppilaskunnalla oli tai oli ollut käynnissä suuria, mediahuomioitakin osakseen saaneita hankkeita. Suuret hankkeet olivat olleet omiaan kiristämään edustajiston ja hallituksen välejä sekä luomaan emotionaalista painetta puheenjohtajille.

Emotionaalisista haasteista selviytymisessä olennaista vaikutti olevan se, että myös ne kääntyivät lopulta lähes aina positiivisiksi tunteiksi. Tärkeää oli siis osata ammentaa näistä myönteisistä kehittymisen tai haasteiden ratkaisemisen kokemuksista. Sen sijaan, että olisi jäänyt murehtimaan ikäviä tunteita ja antaisi turhautumiselle tai pelolle ylivallan, monet kehittyivät kohtaamaan emotionaaliset haasteet ja oppivat tunteiden käsittelyä. Kohdatut haasteet mahdollistivat oppimisen ja pakottivat löytämään tien uusiin mahdollisuuksiin. Haasteista selviytymisen keinona kuvattiin myös halu purkaa haasteelliset tilanteet yhdessä oman hallituksen tai ystävien kanssa. Tällöin tunnetaitoja opittiin vertaistuen avulla, kun kokemuksia käsiteltiin turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä. *”Mm, me ollaan pidetty aina sen jälkeen semmonen oma rennompi illanvietto missä sitten käydään läpi sen kokouksen kulku ja mitä ajatukii heil on jääny, ettei kukaan jää yksinään mieltimään, et hei mä sain huonoa palautetta sieltä ja et onks tää oikeesti vakavaa ja onks mitä, niin me käydään se läpi yhdessä koko porukan kanssa, me tuetaan kaikki sitte toisiamme, et kellekään ei oo tullu silleen, ei taas on edustajiston kokous, mä en halua mennä kuunteleen sitä haukkumista sinne ja näin niin yhdessä me se ollaan tehty.”* (Järjestöaktiivi 4 Haastattelu 4)

4.4 Järjestötoimijoiden näkemyksiä itsestään työelämässä (IV)

Neljännessä osatutkimuksessa tutkittiin järjestöaktiivien näkemyksiä itsestään työelämässä yliopisto-opintojen jälkeen: Millaisena järjestöaktiivit näkevät oman minäpystyvyytensä työelämän näkökulmasta? Millaisia odotuksia järjestöaktiiveilla on järjestötoiminnan vaikutuksista omaan työllistymiseensä? Minkälaisia tavoitteita järjestöaktiivit asettavat työllistymiselleen ja työuralleen? Aineistoa analysoitiin ja luokiteltiin hyödyntäen SCCT-teorian osa-alueita: minäpystyvyys, järjestötoiminnan tulosodotukset sekä uratavoitteet ja tavoitteiden asettaminen. Nämä asiat yhdessä muodostavat toimijuuden käsitteen, jossa järjestötoimijat olivat itse keskeisessä asemassa oman tulevaisuutensa määrittäjinä ja toimijoina.

Minäpystyvyyden näkökulmasta aineistossa yhdeksi merkittäväksi näkökulmaksi muodostui järjestötoiminnassa tapahtunut kokemuksien kautta oppiminen, mikä myös tutkimustuloksena täydensi oppimista koskevan toisen osatutkimuksen sisältöä. Järjestötoiminnan opettamia taitoja kuvattiin hyvin monipuolisesti. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi järjestön johtamiseen liittyviä taitoja, kuten kokoustaitoja, toimiston pyörittämistä, talouden hallinnan taitoja, neuvottelutaitoja, organisointia, projektinhallintaa ja kokonaisuuksien hallintaa. Lisäksi kerrottiin sosiaalisten taitojen kehittymisestä, joihin liittyivät esimerkiksi parantuneet ihmissuhdetaidot, tiimityötaidot, johtaminen, esihenkilötaidot ja esiintymistäidot. Myös itsensä johtaminen ja ajanhallintataitojen oppiminen olivat kehittyneet. *”Must tuntuu, et just semmoset yleistyöelämätaidot [ovat kehittyneet], tämmöset niinku työn, oman työn rytmittäminen ja aikataulutussitte ehkä semmoset niinku viestintätaidot, sekä niinkun vaikka organisaation sisällä ja sit ulospäin niinku semmoset on kehittyneet paljon ja sit semmoset kaiken näköset ryhmätyötaidot---*” (Järjestöaktiivi 8 / haastattelu)

Työelämässä tarvittavien taitojen oppiminen kertoi järjestöaktiivien minäpystyvyyсарvioista. Järjestöaktiivien kertomuksen mukaan järjestötoiminnassa kerrytetyn osaamisen avulla he pystyisivät tulevaisuudessa toimimaan itseään hyödyttävällä tavalla. Järjestötoiminnassa näyttäisi siis kertyvän kokemuksia, jotka järjestöaktiivit mielsivät tulevan työuransa edistäjinä.

Aineistosta nousi esille itseluottamus, jota järjestötoiminta oli vahvistanut. Järjestöaktiivit pohtivat myös järjestötoiminnan suhdetta opintoihin. Heidän mielestään järjestötoiminnassa voi soveltaa käytäntöön sitä tietoa, jota opintojen parissa on opetettu. Järjestötoiminnan ajateltiin siten edistävän opintoja hyvin konkreettisesti, kun oppisisällöille ja teorialle löydettiin käytännön soveltamisen paikkoja. Yliopisto-opetus sai järjestötoimijoilta myös kriittisiä arvioita, sillä joissakin tapauksissa opintojen yhteyttä työelämään pidettiin hyvin löyhänä. *”Yliopisto opiskelu on erittäin tieteellistä ja pelkästään kirjoihin keskittyntä. Tällainen [järjestötoiminnassa] oppiminen on erittäin tehokasta ja opettavaista.*” (Järjestöaktiivi 29 / kirjoitus)

Järjestötoiminnan arvioitiin tuovan henkilökohtaista lisäarvoa omaan osaamiseen,

mikä puolestaan loi positiivisia työelämäodotuksia. Järjestötoiminnan ajateltiin edistävän muun muassa työnhakua. ”Työelämän kannalta taas ajattelen järjestötoiminnalla olevan paljonkin merkitystä. Järjestötoiminnan myötä saa kokemusta hyvinkin erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa työskentelystä sekä uusien ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelystä.” (Järjestöaktiivi 22 / kirjoitus)

Järjestöaktiiveilla oli myös monenlaisia tavoitteita tulevalle työelämälleen. Ottaen huomioon myös aineiston keruun aikanakin valinneen epävarman työllisyys- ja taloustilanteen, vaikuttivat järjestöaktiivien odotukset työurasta positiivisilta. Toki osalle työelämän ajattelu ei tuntunut vielä ajankohtaiselta ja muutama tunnisti työllisyyden haasteellisen tilanteen. Eräs opiskelija mielsi järjestötoiminnan tavaksi edetä kohti unelma-ammattiaan johtavassa tehtävässä. Hän myös rinnasti järjestötoiminnan ”oikeissa töissä” kertyvään työkokemukseen ja siten auttavan työmarkkinoilla. ”--[järjestötoiminnalla] on tosi iso merkitys, tai silleen et niinku, tietenki, miten mä pukisin sanoiksi, no kyllä mä joku päivä haluan olla esim toimitusjohtaja tai joko perustan oman yrityksen---.” (Järjestöaktiivi 12 / haastattelu)

Työelämässä pärjäämisen tunnetta lisäsivät oppiminen järjestötoiminnassa ja siellä kertyneet kokemukset. Kontaktiverkoston laajenemista pidettiin hyvinkin konkreettisenä keinona työllistymiseen. Järjestötoiminnan arvioitiin edistävän työnhakuprosessia, mutta monet myös ymmärsivät, että sekä työnantajat että työpaikkojen vaatimukset ovat yksilöllisiä. Tutkimushenkilöt käyttivät järjestötoiminnasta saatua kokemusta hyödykseen ansioluetteloiden laadinnassa, mikä ilmentää hyvin järjestötoiminnan heille tuomaa konkreettista hyötyä työllistymisen näkökulmasta.

Henkilökohtaisissa haastatteluissa kysyttiin myös aktiivien näkemyksiä työllistymisestään verrattuna sellaisiin opiskelukavereihin, jotka eivät olleet aktiivisia järjestötoiminnassa. Näin sain selville heidän tulosodotuksiaan eli odotuksia heidän oman toimintansa tuloksesta ja järjestötoiminnan vaikutuksesta heidän työllistymiseensä. Useat haastateltavat olivat sitä mieltä, että järjestötoiminta loi heille positiivista kilpailuetua suhteessa muihin opiskelijoihin ja erityisesti sellaisiin, joilla ei ole ansioluettelossa merkintöjä järjestöaktiivisuudesta. ”Kyl mun on pakko sanoa et mä koen [olevani paremmassa asemassa].” (Järjestöaktiivi 7 / haastattelu)

Vastaajat eivät ajatelleet järjestötoiminnalla olevan negatiivisia vaikutuksia tulevaan työllistymiseensä. Muutamia potentiaalisia haittoja kuitenkin mainittiin. Ne liittyivät pääosin opintojen viivästymiseen järjestötoiminnan viedessä aikaa opinnoilta tai pelkoon poliittisiin kytköksiin liittyvistä haitoista. Kaikista suomalaisista yliopistoista löytyy järjestöjä, joilla on suhde (virallinen tai epävirallinen) puoluepoliittiseen toimintaan. Yliopistoissa on puoluepoliittisia opiskelijajärjestöjä, joilla on valtakunnalliset kattojärjestöt, ja joissakin tapauksissa esimerkiksi ylioppilaskunnan hallitusjäsenyyteen voi liittyä puoluepoliittisen edustajistoryhmän tuki. Tällaisissa tapauksissa järjestöaktiivin työhön ja toimintaan tulee puoluepoliittisesti sävyttynyt suunta. Eräs järjestöaktiivi pohti puoluepoliittista opiskelijajärjestötoimintaa julkisen

sektorin viranhaun näkökulmasta: *”Olen miettinyt, voiko poliittinen järjestötoiminta heikentää mahdollisuuksia työskennellä ’neutraalina’ viranhaltijana. Uskon kuitenkin työnantajien arvostavan työnhakijan järjestökokemusta, sillä se kertoo aktiivisuudesta, josta on hyötynyt myös työelämässä.”* (Järjestöaktiivi 16 / kirjoitus)

Opiskelijat myös analysoivat omaa toimintaansa suhteessa tulevaisuuteensa ja tavoitteisiinsa. Erään opiskelijan mielestä puoluepolitiikka voi myös avata työmahdollisuuksia – ja toisaalta puoluepoliittista suuntautumista ei ole pakko tuoda esille mahdollisissa työhaastatteluissa. Lisäksi eräs opiskelija toi esille epävarman työllisyystilanteen. Vaikka järjestötoimija haluaisi, että omalla toiminnalla voisi vaikuttaa omaan työllistymiseensä, ovat jotkut työpaikat silti hyvin kilpailtuja.

Tulevaisuuden tavoitteiden asettamisesta keskusteltiin lähinnä haastatteluissa, joiden osana aihetta pystyttiin käsittelemään tarkemmin. Työelämää koskevien tavoitteiden suhteen haastatellut vielä empivät. Tässä vaiheessa kaikki järjestöaktiivit eivät vielä tienneet varmasti, mihin he haluavat tulevaisuudessa uraansa suunnata, vaikka yleisellä tasolla he suhtautuivatkin työelämänäkymiinsä positiivisesti.

Tavoitteiden asettamisen näkökulmasta järjestötoiminnalla oli joidenkin mielessä ollut kyseenalaistajan rooli. Järjestötoiminnassa mukana olo oli saanut kyseenalaistamaan aikaisemmat työuraa koskevat päätökset, minkä lopputuloksena tavoitteet työuralle olivat joko muuttuneet tai vahvistuneet. *”Ei ne oo oikeestaan muuttunu [näkemykset työurasta], niitä on monta kertaa kyllä kyseenalaistettu mut sitte ku on pohtinu ja vähän nähny ja sitte on taas palannu, et on se itse asiassa ollu niinku mun suunnitelmat ihan hyviä et ei se niinku politiikka niin paljoa kiinnostaa, et sitä haluais ihan työkseen haluais lähteä tekemään--.”* (Järjestöaktiivi 11 / haastattelu)

Eräs järjestöaktiivi kertoi siitä, että järjestötoiminta oli saanut heidät ajattelemaan mahdollisuuksia tavoitella alan parempipalkkaisia töitä ja järjestötaustan ansiosta he myös kykenisivät tällaisista työpaikoista kilpailemaan. Eräs haastateltava totesi, että hänen tavoiteuransa löytyy järjestötoiminnan johtotehtävistä.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

5.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tavoitteena oli kertoa, millaisena aktiivisena kansalaisuutena yliopistojen järjestötoiminta näyttyy niiden opiskelijoiden kertomana, jotka ovat itse sen kokeneet. Päättökysymystä tarkasteltiin neljästä erilaisesta näkökulmasta: järjestötoimintaan tulon ja siihen liittyvien motiivien näkökulmasta, demokratiatoimien oppimisen näkökulmasta, toiminnassa kohdattujen haasteiden ja myönteisten vahvuuksien näkökulmasta sekä toimijuuden vahvistumisen ja työelämään liittyvien näkemysten näkökulmasta.

Järjestötoimintaan mukaan tulossa opiskelutoverit saivat merkittävän roolin. Järjestötoimintaa pidettiin mahdollisuutena luoda uusia sosiaalisia suhteita tai ylläpitää jo olemassa olevia. Sellaisille opiskelijoille, jotka olivat aktiivisia jo ennen yliopistoon tulemistä, järjestötoimintaan osallistuminen vaikutti olevan selkeämpi vaihtoehto kuin muille. Järjestötoimintaan mukaan lähtö tarkoitti monelle aktiiviselle opiskelijalle uusien ihmissuhteiden syntymistä ja vanhojen ihmissuhteiden vahvistumista. Järjestötoiminta saattoi rakentaa opiskelijan elämänpiiriä jopa niin paljon, että ystäväpiiri rakentui kokonaan uudestaan. Toinen keskeinen motiivi oli osallisuuden ja vaikuttamisen halu. Järjestötoiminta onkin omiaan tarjoamaan mahdollisuuksia vaikuttaa, oppia uusia asioita ja monipuolistaa opiskelua.

Oman opiskelukaverin ja uusien opiskelijoiden mukaan kannustaminen oli avain järjestöaktiivisuuden säilymiselle ja kasvamiselle. Toisin sanoen järjestöaktiivien opiskelijoiden oli itse pidettävä huolta omien opiskelukavereidensa ottamisesta mukaan toimintaan. Positiivinen ja avoin järjestötoiminnan kulttuuri on omiaan ruokkimaan positiivista ja kannustavaa osallistumista sekä myönteistä kehittymistä.

Opiskelijoiden järjestötoiminnassa saamat positiiviset kokemukset ja saavutukset tukivat positiivista kehitystä. Motivaatiota osallistua järjestötoimintaan nostivat myös halu kartuttaa verkostoja ja työkokemusta sekä saada lisämotivaatiota opintojen suorittamiseen. Uusien järjestösukupolvien kasvattaminen edellyttääkin työtä sekä opiskelijoilta itseltään että opiskelijajärjestöiltä ja yliopistoilta. Uuden järjestöaktiivien saaminen mukaan toimintaan turvaa osaltaan aktiivisen kansalaisuuden toteutumista ja kehittää positiivista opiskelukulttuuria. Lisäksi moni koki tulleen järjestötoimintaan jopa vahingossa, jota ei kuitenkaan kuvattu negatiiviseksi asiaksi.

Tutkimuksen keskeisenä huomiona voidaan pitää myös sitä, että yliopistoissa voidaan edistää aktiivista kansalaisuutta kannustamalla opiskelijoita osallistumaan järjestötoimintaan. Erityisenä kohderyhmänä on hyvä pitää opiskelijoita, jotka eivät aikaisemmin ole osallistuneet vaikuttamistoimintaan. Ennen yliopistoa aktiivisesti osallistuneet nuoret voivat löytää tiensä vaikuttamistoimintaan myös yliopisto-opintojen aikana, mutta silti on hyvä etsiä keinoja ruokkia vaikuttajamotiivia entisestään.

Järjestötoiminnassa myös opitaan monipuolisesti erilaisia taitoja, jotka tässä tutkimuksessa tulivat esille demokratiataitojen käsitteeseen rinnastaen. Järjestötoiminnassa oppimista tapahtui neljällä osa-alueella, joita olivat kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, päätöksentekotaidot ja poliittisen osallistumisen taidot. Kommunikaatiotaidot liittyivät kykyyn olla vuorovaikutuksessa, keskustella ja esittää omia näkemyksiään sekä kykyyn esiintyä kunkin tilaisuuden vaatimalla tavalla. Yhteistyötaidoissa keskeistä oli kyetä työskentelemään muiden kanssa kompromisseja tehden ja neuvotellen. Päätöksentekotaidoilla tarkoitettiin kykyä ratkaista ongelmia, olla kriittinen ja tehdä päätöksiä. Poliittisen osallisuuden osaamisella tarkoitettiin järjestöissä, yliopistohallinnossa tai yhteiskunnassa toimimisessa tarvittavaa osaamista.

Haastatellut kuvasivat myös taitoja ja kykyjä toimia järjestötoiminnan arjessa käytännön velvoitteita hoitaen. Näytti siltä, että tutkimuksessa mukana olleille nuorille järjestötoiminta oli rikas oppimisympäristö. Toiminnassa opituilla taidoilla voidaan tähdätä aktiiviseen osallisuuteen ja kansalaisuuteen, ja näitä taitoja voidaan hyödyntää elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti myös yliopisto-opintojen jälkeen.

Järjestöaktiivien tarinat kuvasivat opiskelijan arkea, josta ei haasteita puuttunut. Järjestötoiminta vaikutti monella elämän osa-alueella, kuten kognitiivisilla, toiminnallisilla, sosiaalisilla ja emotionaalisilla alueilla. Haasteista selviytyminen vaati monenlaisia voimavaroja ja loi samalla mahdollisuuksia positiiviselle kehitykselle ja oppimiselle.

Hallitusten puheenjohtajien kuvauksissa suurin haaste oli henkilökohtaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen, joka sijoitettiin tarkastelussa kognitiivisten haasteiden luokkaan. Aikaa riitti vain vähän itsestä huolehtimiseen, vaikka se olikin jaksamisen kokonaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Oman hyvinvoinnin eteen toimiminen jäi paikoitellen vajaaksi, vaikka sen tarpeellisuus tunnistettiin. Puheenjohtajilla oli keinoja jaksamisesta huolehtimiseen, mutta niiden toteutus jäi joissakin tapauksessa puolitehen.

Sosiaalisia haasteita puheenjohtajat kohtasivat järjestötoiminnan tuodessa yhteen erilaisin arvomaailmoin varustettuja opiskelijoita. Kollegoiden tuki ympäri Suomen ja mahdollisuus keskustella ja käsitellä asioita heidän kanssa oli positiivinen voimavara. Toiminnallisiin haasteisiin puolestaan luokiteltiin esimerkiksi työnantajan ja esihenkilön roolissa toimiminen, joka voi järjestötoimijalle olla ensimmäinen kerta tällaisessa roolissa. Myös toiminnallisiin haasteisiin mukauduttiin omaksumalla järjestötoimintaan liittyviä normeja ja sääntöjä.

Järjestötoiminnassa kohdattiin myös negatiivisia tunteita, jotka luokiteltiin emotionaalisten haasteiden luokkaan. Ikävistä asioista puheenjohtajat selvisivät parhaiten niin ikään vertaistuen avulla. Kokonaisuudessaan tulokset osoittavat, että järjestötoiminta sisältää monia erilaisia haasteita, mutta samalla mahdollistaa positiivisten voimavarojen kehittymisen. Tutkimustuloksissa nousevat esille myös PYD-teorian erilaiset osa-alueet (ks. Taulukko 2), joita kuvaan seuraavaksi.

Kompetenssi: Järjestöaktiivien tarinat kertoivat monipuolisesti ja positiivisista näkökulmista haasteista selviytymistä, positiivisista oppimiskokemuksista ja esimerkiksi positiivisista tulevaisuudenkuvista. Tulosten perusteella järjestöaktiivien kompetenssi kehittyi monella eri tasolla. Järjestöaktiivit kuvasivat sosiaalisen kompetenssinsa kehittymistä esimerkiksi kertomalla kyvyistään selviytyä haastavista sosiaalisista tilanteista muiden opiskelijoiden kanssa. Esille nousi konkreettisia tilanteita konfliktien ratkaisusta. Kognitiivisilla kompetensseilla tarkoitetaan esimerkiksi kykyä tehdä päätöksiä. Järjestöaktiivit kuvasivat päätöksenteon nopeaa tahtia haastavaksi. Akateemista kompetenssia tutkimuksessa ei mitattu, joskin on oletettavaa, että järjestötoiminnassa kehittyvät taidot auttavat myös opinnoissa menestymistä (ks. Rosas 2010). Terveyskompetenssin kehittymistä kuvasivat fyysisestä hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta huolehtimisen keinot. Ammatillista kompetenssia ilmensivät esimerkiksi järjestöaktiivien kehittyvät taidot, kuten vuorovaikutustaidot.

Itseluottamus: Haasteista selviytyminen kuvattiin positiivisina oppimiskokemuksina, jotka pönkittivät sekä itsearvostusta että varmuutta järjestötoimijana. Positiivinen suhtautuminen itseen muodostuu oman kehittymisen myötä. Karttunut varmuus järjestötoiminnassa tuotti myös ns. draivia toimintaan ja toimi motivaattorina itsensä ylittämiseen haasteiden kohtaamisessa. Itsearvostuksen ja -varmuuden kehittymisestä kertoivat myös halu ja valmius jatkaa toiminnassa vuodesta toiseen ja hakeutua seuraaviin, haastavampiinkin tehtäviin.

Yhteys: Sosiaaliset suhteet saivat järjestötoiminnassa suuren roolin niin hyvässä kuin pahassa. Järjestöaktiivit kertoivat sosiaalisten suhteiden merkityksestä jo järjestötoimintaan hakeutumisessa. Parhaimmillaan sosiaaliset suhteet muodostivat vastavuoroisen suhteen, jossa omaa toimintaa pystyttiin yhdessä vertaisten kanssa refleктоimaan.

Luonne: Puheenjohtajuuteen kasvaminen ja roolin omaksuminen kuvastivat myönteistä kehitystä luonteen osalta. Tähän liittyi vahvasti järjestötoiminnan sääntöjen omaksuminen ja noudattaminen eli tietynlaisen toimintakulttuurin sisäistäminen. Tutkimushenkilöt oppivat, miten käyttäytyä esihenkilöasemassa tai olla korrekteja antaessaan palautetta muille toimijoille. Oikein toimimisen kulttuuria vahvistivat positiiviset oppimiskokemukset sekä selviytymisen voimavarat.

Välittäminen/Myötätunto: Tutkimushenkilöt osoittivat myös välittämistään muita opiskelijoita ja järjestötoimijoita kohtaan. Välittäminen esiintyi haluna parantaa opiskelijaympäristöä luontaisissa johtamistilanteissa, jossa muita järjestöaktiiveja halutaan kannustaa parempiin suorituksiin tai toimintaan. Välittäminen ilmeni myös

haluna toimia oikein ja oikeudenmukaisesti. Toisin sanoen järjestöaktiivien tarinoissa näyttäytyi välittämisen laajemmalla tasolla eli yhteiskunnallisena välittämisenä.

Osallistuminen: PYD-teorian mukaan on olemassa myös kuudes ”C”: Contributions. Osallistuminen viittasi sekä henkilökohtaiseen että läheisten elämän kohentamiseen mutta myös laajempaan yhteiskunnalliseen kontribuutioon. Haasteiden kohtaaminen ja niiden ympärille kehittyvät positiiviset voimavarat auttoivat kasvussa aikuisuuteen sekä edistivät aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua. Haastattelemieni järjestöaktiivien tarinoissa tämä ilmeni esimerkiksi haluna jatkaa järjestötoiminnan tehtävissä yhteisiä asioita hoitaen ja yhteistä hyvää edistäen.

Järjestötoiminta antoi myös osaamista ja oppimiskokemuksia työelämää varten. Toimijat kertoivat esimerkiksi kehittyneistä työelämätaidoista ja positiivisista odotuksista työllistymisestään sekä arvioistaan siitä, että järjestötoiminta vahvistaisi työllistymisen mahdollisuuksia. Toiminnasta saadut kokemukset näyttivät tukevan opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta ja uskoa siihen, että hän pärjää myös tulevaisuudessa. Lisäksi järjestötoiminta toi akateemiseen oppimisympäristöön käytännönläheisiä kokemuksia, joista vastaajat uskoivat voivansa ammentaa myös tulevassa työssään.

Omaan työuraan liittyvät tavoitteet eivät olleet kaikille järjestötoimijoille vielä selvillä, mikä tuntuu luonnolliselta, kun ottaa huomioon tutkimukseen osallistuneiden iän ja opintojen vaiheen. Silti jo tämänkin aineiston perusteella voin todeta, että järjestötoiminta oli jollain tapaa vaikuttanut aktiivien uraan liittyviin tavoitteisiin. Järjestötoiminta saattoi joko vahvistaa aikaisempia urasuunnitelmia tai johtaa opiskelijan uudelle uralle, jota aikaisemmin ei ollut tullut miettineeksi. Lisäksi vuorovaikutussuhteet loivat verkostoja, joita opiskelija voi hyödyntää työurapäätöstä tehdessään. Järjestöaktiivit pitivät potentiaalisena urana myös pysymisen järjestötoiminnassa, työllistymisen muihin järjestöihin tai muiden yhteiskunnallisten elementtien liittymisen omaan tulevaan työnkuvaan. Työelämään liittyviin odotuksiin voi vaikuttaa myös ennen opintoja tehty opintoalan valinta. Tässä tutkimuksessa en tarkastellut opintoalan vaikutusta ura-suunnitelmiin, vaan hain järjestötoiminnan tuomia näkökulmia opiskelijan henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä järjestötoiminnan viitekehityksessä esille nouseviin ajatuksiin työurasta.

Yliopisto-opintoihin yhdistettynä järjestöaktiivisuus voi parhaimmillaan tuottaa monenlaista käytännöllistä osaamista, jota arvostetaan työmarkkinoilla, mutta myös henkilökohtaisella tasolla vaikutus voi olla monella tapaa myönteinen. Tämän tarkasteluun SCCT-teoria antoi hyvän pohjan. Oma toimijuuden tunne vahvistui järjestötoiminnassa kehittymisen myötä, mikä taas pönkitti omaa uskoa ja myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen sekä kykyä asettaa korkeita mutta realistisia tavoitteita. Järjestötoiminnassa voi löytää ja kehittää itsessään vahvuuksia (ks. myös Eccles & Gootman 2002; Lerner ym. 2010), jotka antavat suunnan tulevalle työurallekin.

Oman kehittymisen tunnistaminen lisää minäpystyvyyden ja toimijuuden tunnetta sekä ylipäänsä optimistista asennoitumista omia uratavoitteita ja -odotuksia kohtaan

(ks. myös Carver & Scheier 2005; Patton, Bardrum & Creed 2004). Myös Brown (2004a, 379) väittää, että kokemukset vaikuttavat opintojen jälkeiseen päätöksentekoon riippuen kokemuksen syvyysasteesta. Eniten uutta perspektiiviä tarjoavat kokemukset, jotka edistävät itsereflektiota, sisälsivät haasteita tai auttoivat omien mielenkiinnonkohteiden löytymisessä, merkitsivät eniten. Järjestön tyyppillä ei ollut merkitystä (ainejärjestö, ylioppilaskunta, harrastejärjestö), vain kokemuksen syvyydellä ja merkittävyydellä voi olla positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia.

5.2 Avauksia järjestölliseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun

Tässä tutkimuksessa on tutkittu järjestöaktiivien opiskelijoiden osallistumista järjestötoimintaan. Tutkimuksen perusteella järjestötoiminnalla on monia positiivisia puolia, jotka näkyvät esimerkiksi siinä tapahtuvassa oppimisessa ja minäpystyvyyden kasvussa. Tässä luvussa pohdin järjestölliseen kehittämiseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun liittyviä aihepiirejä. Tutkimuksen yhtenä johtopäätöksenä on mielestäni se, että järjestötoiminnan rooli yliopistojen koulutuspoliittisissa tavoitteissa on vielä hatara. Järjestöaktiivit itse eivät välttämättä huomaa kaikkia toiminnan mukanaan tuomia hyötyjä. Toisaalta taas korkeakoulutukseen kohdistuvat paineet edellyttävät epämuodollisen oppimisen tunnistamista. Järjestöaktiivit oppivat toiminnassa arvokkaita taitoja ja kokevat olevansa valmiimpia kohtaamaan työelämän haasteet. Parhaassa tapauksessa aktiivisesta kansalaisuudesta voisi tulla saumaton osa yliopistojen oppimisympäristöjä ja työelämää.

Yliopistojen tulisikin entistä enemmän kannustaa opiskelijoita aktiiviseen kansalaisuuteen ja järjestötoimintaan. Tämä tutkimus vahvistaa Astinin (1993) tuloksia, joiden mukaan opiskelijoiden lisääntyvä keskinäinen vuorovaikutus korreloi suoraan akateemiseen kehittymiseen, kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisukykyyn. Arvokeskustelu taloudellisten ja koulutuksellisten tavoitteiden tasapainosta on tarpeen. Yliopistoilla on autonomiansa puitteissa myös mahdollisuus tukea aktiivista kansalaisuutta. (Astin 1993.) Konkreettinen keino on antaa järjestötoiminnasta opintopisteitä. Opintopisteet eivät voi kuitenkaan olla ainoa syy osallistua järjestötoimintaan, sillä silloin motiivit muotoutuvat liian lyhytnäköisiksi (ks. Kasterinne 2007). Järjestötoiminnan merkityksellisyyden ymmärtäminen sekä järjestötoimintatyön tukeminen ja sen kehittäminen ovatkin yliopiston, sen hallinnon ja opetushenkilöstön, sekä opiskelijajärjestöjen tärkeimmät tehtävät.

Järjestötoimintaan kannustamisessa järjestöaktiivit itse ovat merkittävässä asemassa. Positiivisen, kannustavan ilmapiirin luominen voi houkuttaa uusia opiskelijoilta mukaan järjestötoimintaan. Myönteinen ilmapiiri auttaa myös yhdessä voittamaan eteen tulevia henkilökohtaisia ja organisatorisia haasteita. Lisäksi monet järjestöt kamppailevat toimijapulasta, mikä tekee uusien toimijoiden mukaan saamisesta entistä tärkeämpää.

Sosiaalisten suhteiden vuoksi toimintaan liittynyt kaipaa itselleen vahvempaa sosiaalista turvaverkkoa. Ilman omaa aktiivista otettaan järjestötoimintaan tullut voi kaivata osallistumiselleen konkreettisia syitä ja tukea motivaation ylläpitämiseksi. Vaikuttamistoimintaan tottuneet opiskelijat löytävät todennäköisesti tiensä toimintaan muita opiskelijoita helpommin, mutta opintojen tahdin kiristyessä hekin voivat tarvita tukea. Olisi myös tärkeää ratkaista, miten ”nukkuvat” ja vaikuttamistoiminnasta kiinnostumattomat opiskelijat saadaan ymmärtämään toimijuuden mukanaan tuomat edut ja merkitys oman tulevaisuudenkin kannalta. Järjestötoimintaan osallistumisen syyt sekä järjestötoiminnan arki tuovat esille toimijoiden altruistisia piirteitä. Halu muuttaa opiskeluympäristöä paremmaksi tai järjestötoiminnan tekeminen oman hyvinvoinnin kustannuksella ovat keskeisiä esimerkkejä järjestötoiminnan altruistisesta luonteesta (ks. Heikkinen 2009; Roker, Player & Coleman 1999).

Järjestötoiminnan tärkeä tehtävä voi olla yksinäisyyden ja mahdollisesti jopa syrjäytymisen ehkäisy. Järjestötoiminta edistää opiskelijoiden sosiaalista integraatiota yhteisönsä (Saari 2013a, 3). Siten voisi ajatella, että ihmissuhteiden myötä järjestötoiminta tuo mukanaan parempia mahdollisuuksia opinnoista selviytymiseen.

Tutkimuksen perusteella oppiminen järjestötoiminnassa voi olla hyvinkin tehokasta, mutta peilaten esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teoriaan (Kolb ym. 1999; ks. myös Auvinen & Keto 2012, 46) se on tällä hetkellä sattumanvaraista. Järjestötoiminnassa oppimisen ongelma on se, että siitä puuttuu oppimisen tehokkuuteen tähtäävä elementti, eikä järjestötoiminnassa oppimista yleisesti ajatella oppimisprosessin tai oppimistulosten näkökulmasta. Kokemuksellisen oppimisen teoriaan kuuluu kiinteästi ajatus selvittää opiskelijoiden ennakkokäsitykset ja -olettamukset ja tutkia niitä osana uuden oppimista. (Kolb & Kolb 2005.) Järjestötoiminnassa oppimisesta puuttuu oppimisprosessin tehokkuutta lisäävä palaute (ks. Jordi 2011; Kolb & Kolb 2005). Järjestötoiminnassa oppiminen ei perustu tällä hetkellä huolelliseen suunnitteluun ja vain löyhästi opetussuunnitelmaan.

Esimerkiksi Lapin yliopistossa järjestötoiminnasta voi kerätä korkeintaan kymmenen opintopistettä. Opintojakson kuvauksessa tavoitellaan edellä kuvattuja demokratiataitoja ja suorituksen saamiseksi vaaditaan oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Menetelmä on hyvä alku, mutta se kaipaa systemaattisuutta ja opintosuorituksen tavoitteiden viemistä käytännön järjestötyön tasolle. Osallistuminen yliopiston päätöksentekoon käytännön tasolla, kuten tiedekuntaneuvostoissa tuo opiskelijoille sellaisenaankin demokratiataitoja (Dundar 2013). Malleja järjestötoiminnassa kertyvän osaamisen tunnistamiselle ja tunnistamiselle on edelleen kehitettävä, vaikka osaamisen tunnistamisen prosessit ovat jo selkeät ja yleisiä malleja on jo olemassa (ks. esim. OPM 2007, 61; Haapaniemi 2012, 29). Järjestötoiminnassa kehittyvien taitojen tuominen osaksi yliopistojen tutkintorakenteita ja muuta opetustoimintaa voisi olla järkevää. Osaamisen hyväksilukeminen vain osaksi vapaavalintaisten opintojen kokonaisuutta ei palvele aiheen syvällisiä tavoitteita. Täysin ongelmaton tämäkään lähestymistapa

ei toki ole. Ensinnäkin jo nyt yliopistotutkinnot on rakennettu tiiviiksi ilman suurta väljyyttä. Kuhunkin tutkintoon tulee jatkossakin liittyä riittävä määrä opiskelijan oman alan aineopintoja. Vaihtoehtoisena ratkaisuna voisi toimia esimerkiksi demokratia- tai työelämätaitojen sisällyttäminen osaksi muita yliopistossa opetettavia aineita. Opiskelijoilla tulee jatkossakin olla mahdollisuus suorittaa opintojaan moninaisin menetelmin ja järjestötoiminta voisi hyvin olla yksi paikka kertyneen osaamisen näyttämiseksi.

Toinen haaste liittyy henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimiseen. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen on keskeinen osa opintojen alkuvaiheen suunnittelua (ks. Lähtinen & Romakkaniemi 2013, 18; Venhovaara 2012). Yliopisto-opiskelijoiden monipolvisen yliopisto-opintouran aikana olisi hyvä, jos opiskelijan opintosuunnitelma joustaisi myös opintojen myöhemmissä vaiheissa ja opintojen hyväksilukeminen ja järjestötoiminnan sisällyttäminen onnistuisivat myös opintojen myöhemmissä vaiheissa. Tässä haasteena on se, että opintosuoritusten kertyessä opintosuunnitelmissa on entistä vähemmän joustonvara. Lisäksi on muistettava, että osaamisen hyväksilukeminen on opiskelijalle vapaaehtoista.

Jos järjestötoimintaa ei liitetä osaksi opetussuunnitelmaa, siitä ei tule organisoitua oppimiskokemusta. Esimerkiksi Westheimer ja Kahne (2002) toteavat, että tähän voi liittyä myös poliittisia tavoitteita. Aktiivinen kansalaisuus yhteiskunnallisena tavoitteena tarvitsee oppimista formaaleissa, non-formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä (ks. Akhtar 2008). Schugurenskyn (2006) mukaan demokratiaa voidaan oppia päivittäin, eikä toisaalta aktiivisen kansalaisuuden taitojen kanssa synnytä. Demokraattisen ja aktiivisen kansalaisuuden oppimiseen on siis tärkeää kiinnittää huomiota.

Järjestötoimintaan osallistuminen tukee nuoren kehitystä ja kasvua monin tavoin. Nuorten kasvua koskevalle tutkimukselle on tärkeää positiivinen ja kehittävä ote (Lerner 2009). Sillä tavoin voimme kehittää toimintatapoja, jotka tukevat moninaisen nuorisojoukon vahvuuksia ja positiivisia kehityspolkuja (Lerner 2009). Kuten PYD-teoria esittää, politiikan ja koulutusjärjestelmän yksi keskeinen tavoite olisikin luoda nuorille sellaiset puitteet, joissa he voivat kukoistaa PYD-teorian osa-alueilla. Teorian kuusi C:tä edistävät nuorten osallistumista ja kykyä antaa oma panoksensa sekä heille itselleen ja heidän perheilleen että heidän yhteisöilleen ja koko yhteiskunnalle. Kyky osallistua on yksilön hyvinvoinnin perusta silloin, kun hän kykenee suuntaamaan toimintaansa paitsi oman menestymisensä edistämiseen, myös laajemmin oman yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen.

Yliopistokoulutuksessa on otettava huomioon myös työelämästä ja yliopistoyhteisön ulkopuolelta tulevat tarpeet. Muuttuva työelämä vaatii jatkossa osaajiltaan geneerisiä taitoja, kuten ongelmanratkaisukykyä ja muiden kanssa työskentelyä (Nijhof 2005; ks. myös Fornaciari & Männistö 2015, 84). Järjestötoimijat oppivat juuri näitä taitoja, eli myös työelämä voisi hyötyä järjestötoiminnan lähemmästä tarkastelusta.

Nykyisessä mallissaan järjestötoiminnan kaikki hyöty ei tule käyttöön, ei yksilön eikä yhteiskunnankaan näkökulmasta. Järjestötoiminnasta voisi tulla luontevampi osa

yliopistotutkintoja ja työelämää. Tutkimushenkilöt nostivat esille järjestötoiminnan hyötynä toiminnasta saatavat merkinnät ansioluetteloon. Voidaan kuitenkin kysyä, että jos järjestötoiminnassa oppiminen ei ole selvää opiskelijoille itselleen, miten se olisi hyödyksi tulevassa työelämässä. Pelkkä merkintä luottamustoimesta ei välttämättä kerro paljoo tuleville työnantajille.

Ensinnäkin Brownin (2004a) teoriaan liittyen voidaan todeta, että opiskelijajärjestötoiminta vaatii tukea myös opiskeluympäristöltään. Opinto-ohjelmien suunnittelussa voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon oppiminen järjestötoiminnan vuorovaikutustilanteissa, ja samalla myös rakentaa yliopistojen fyysistä opiskeluympäristöä tukemaan yhdessä tekemistä ja olemista. Tavoitteena voidaan pitää sitä, että opiskelijajärjestötoiminnasta tulisi luonnollinen osa oppimista ja opiskelua. Tämä vaatii kuitenkin oppimisen tunnistamista estävien haasteiden tunnistamista (ks. myös Lent, Brown & Hackett 2000). Yliopistojen tulisikin olla saumattomia oppimisympäristöjä (Brown 2004b, 146).

Toinen ulottuvuus liittyy opiskelijoiden työllistymisen tukemiseen. Yliopistojen urapalveluiden tulisi tarjota tukeaan järjestötoimijoille, jotta he ymmärtäisivät oman aktiivisuutensa myönteisiä vaikutuksia. Aktiivisuus johtaa vuorovaikutustilanteisiin, jotka johtavat edelleen oppimiseen ja toimijuuden kehittymiseen. Järjestötoiminta voi muokata odotuksia työelämästä, joko vahvistamalla tai muuttamalla niitä. Yliopisto-opintojen aikana olisi tärkeää tukea kaikkia opiskelijoita omien vahvuuksien tunnistamiseen ja uratavoitteiden toteuttamiseen (Uusiautti & Määttä 2015; Owens, Motl & Krieschok 2015). Samaa toteavat esimerkiksi Gordon ja Steele (2015), jotka huomauttavat epäselvän identiteetin ja tietämättömyyden vahvuuksista olevan yksi suurimmista yliopisto-opiskelijoiden uraan liittyvien päätösten teon esteistä. Brown (2004a) väittää, että rekrytointipalveluilla ei ole sinällään suura merkitystä opiskelijan uravalinnassa. Ehkä yliopistojen tarjoamien tukipalveluiden tehtävä olisikin saada opiskelija ymmärtämään kokemuksien ja luentosalin ulkopuolella tapahtuneen oppimisen merkitystä – eli tehdä näkymätön työ näkyväksi. Lisäksi opiskelijoita pitäisi auttaa tunnistamaan ja käsitteellistämään yliopistouran tapahtumia ja oman osaamisensa kulmakiviä sekä näin muodostamaan työuraan liittyviä tavoitteitaan.

Kolmanneksi yliopistojen tulisi ymmärtää ja hyödyntää se tosiasia, että vaikutusvaltaisten ihmisten, tässä tapauksessa opettajien, professoreiden ja muun henkilökunnan, näkemykset vaikuttavat opiskelijoiden urapäätöksiin (ks. Brown 2004a; Dennis, Phinney, & Chuateco 2005; Jiang 2015; Metheny & McWhirter 2013). Olisi tärkeää, että yliopistojen urapalveluiden lisäksi myös he kannustaisivat opiskelijoita ymmärtämään järjestötoiminnassa kertyvää oppimista. Tällaisten päätöksentekoon vaikuttavien merkittävien ihmisten tulisi tarjota palautetta ja tukea opiskelijoille (Choi ym. 2012; ks. myös Brown 2004a). Työllistymisen tukemiseen tulisikin kiinnittää huomiota monella eri taholla, kuten perheissä, tiedekuntien henkilökunnan keskuudessa, urapalveluissa, opiskelijajärjestöissä ja muissa opiskelijan tukiverkoissa. Eräs potentiaalinen tukijoukko

on myös yliopistojen alumnit, jotka voivat kertoa kokemuksiaan työmarkkinoilta sekä tarjota kontakteja ja kannustusta.

Neljänneksi olisi tärkeää, että järjestötoiminnassa kertynyt osaaminen pystyttäisiin selittämään tuleville työnantajille. Opiskelijoita tulisi kannustaa tunnistamaan elämään ja työuraan vaikuttavat kokemukset ja auttaa heitä ymmärtämään, miksi nämä vaikuttavat heidän elämäänsä (Betz & Luzzo 1996; Brown 2004a). Opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus muodollisen koulutuksen, kuten luentojen ja kurssien aikana, itsereflektioon ura-ammattilaisten avulla. Brown (2004a) ehdottaa esimerkiksi portfolioiden ja itsereflektion työkalujen käyttöönottamista muodollisen ja epämuodollisen oppimisen kuvaamiseen. Tämä olisi varteenotettava vaihtoehto myös Suomessa.

Edellä mainitut toimenpiteet voivat tukea järjestöaktiivista opiskelijaa tuomaan esille työelämävalmiuksiin liittyvää osaamistaan sekä kunkin opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita suhteessa työelämään. Näiden asioiden ymmärtäminen voi edistää ja tukea itsevarmuutta haastavassa työllisyystilanteessa, mutta myös konkreettisesti kertoa työnantajalle niistä hyödyistä, joita järjestöaktiivisuus on toimijalleen tuonut. Suomalaisten korkeakoulutettujen työttömyyden kasvu haastaa korkeakoulutuksen parissa toimivat tahot yhteistyöhön positiivisten työllisyysnäkemysten ja työurien aikaansaamiseksi.

Tämän tutkimuksen keskeinen tavoite oli tuoda esille kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. Järjestöosallistuminen opintojen aikana edistää osallistumista yhteiskuntaan myös myöhemmin vuosina (Fendrich & Lovoy 1988). Suomalaiseen koulutukseen liittyy kuitenkin huomattavia tehostamispaineita. Nykyinen hallitusohjelma (Ratkaisujen Suomi 2015) edellyttää hallitukselta toimia opintoaikojen lyhentämiseen ja opintotuen rajaamiseen. Lisäksi jo aikaisempiin opintoihin käytettävien lukukausien määrää on rajoitettu. Täysipäiväistä opiskelua auttavan opintotuen määrä on rajattu ja siihen on lisätty vaatimus suoritettavista opintopisteistä kutakin nostettua tukikuukautta kohden. On mahdollista, että tehostamispaineet vaikuttavat paitsi jo nyt mutta myös jatkossa opiskelijoiden halukkuuteen osallistua järjestötoimintaan. Kun otetaan huomioon sekä järjestötoiminnassa kertyvä oppiminen että sen mielekkyys opiskelijoiden näkökulmasta, olisi tärkeää, että järjestötoiminnassa kertyvää oppimista voitaisiin lukea osaksi opintoja entistä paremmin ja laajemmin. Tämän ajatuksen lausui muun muassa yksi tutkimushenkilöistä seuraavasti: *”Summasummarum: Vaikka voisin tällä hetkellä edistää opintojani vauhdilla ja tienata massia töissä, vietän mieluummin päiväni ylioppilaskunnan aktiivina. Kerrytän kokemuksia, joita ei rahalla saa.”* (Järjestöaktiivi 18 / kirjoitus)

Yliopistojen opintosuunnitelmien tulisi entistä paremmin vastata myös kasvaviin tehokkuusvaatimuksiin lisäämällä opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua ja toimia aktiivisina kansalaisina ja siten tukea heidän hyvinvointiaan. Esimerkiksi Quaye (2007) kannustaa opetuksen järjestäjiä tarkkailemaan opiskelijalähtöisiä ponnisteluja ja huomaamaan, kuinka institutionaaliset rakenteet voisivat entistä paremmin kannustaa opiskelijoita tiettyjen oppimistulosten saavuttamiseen ja hyötymiseen, eli muualla

hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Keskustelu aktiivisen kansalaisuuden tavoitteista ja käytännön toimenpiteistä yliopistokoulutuksessa on tervetullut. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, miten opiskelijat hyötyisivät järjestötoiminnasta ja sen opeista sekä miten nämä opit tehtäisiin näkyviksi myös sellaisille opiskelijoille, jotka eivät osallistu. Tämä on tärkeää, sillä kiinnostus järjestötoimintaan on laskussa. Myös mukaan lähtemisen kynnyksestä olisi saatava matalammaksi.

Guérin, van der Ploeg ja Sins (2013, 427) peräänkuuluttavat toimenpiteitä tilanteen parantamiseksi, koska osallistumisen väheneminen vaarantaa demokratian. Quaye (2007, 6) väittää, että opiskelija-aktivismi antaa opiskelijoille mahdollisuuden mieltää itsensä aktiivisena toimijana ja kansalaisena kampanjoimisen ulkopuolellakin. Koulutuksen tulisi todellakin toteuttaa osallistavaa näkökulmaa sekä edistää poliittista lukutaitoa, kriittistä ajattelua ja analysointikykyä, demokraattisia arvoja, asenteita ja käyttäytymistä, jotka voisivat laajentua monille elämän osa-alueille ja opiskelijoiden tulevaisuutta silmällä pitäen (Guérin, van der Ploeg & Sins 2013; Quaye 2007).

Yliopistojen tehtävä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana ei voi ulottua vain niihin, jotka osallistuvat. Huomiota tulisi kiinnittää niihinkin, jotka eivät osallistu. Tämän vuoksi on tärkeää tuoda nykyistä voimakkaammin esiin järjestötoiminnassa tapahtuvaa monipuolista oppimista ja hyötyä opiskelijoille yleisen vaikuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden tavoitteen lisäksi. Tieto ja osaaminen ovat tärkeää sekä opiskelijajärjestöille että yliopistoille. Yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle on muutoinkin löydettävä uusia muotoja (ks. Eränpalo 2012).

Tie aikuisuuteen ei aina ole helppo ja näin olettaen myöskään opiskelijan tie järjestöaktiivisuuden parissa ei ole mutkaton. Park (2004) toteaa, että elämä on täynnä haasteita, eikä yhteiskunnan tai vaikkapa vanhempien tehtävä ole poistaa niitä, vaan ennemmin kasvattaa nuorta tuleen valmistamaan haasteiden kohtaamiseen. Haasteet kuuluvat kuitenkin myös osaksi aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Haasteiden tunnistaminen edistää ympäröivän yhteiskunnan ja yliopistojen mahdollisuuksia tukea, vahvistaa ja ylläpitää vahvuuksia ja edistää nuorten onnellisen elämän kulkua (ks. Park 2004).

Nuorisotutkimuksen tulee tähdätä kehittävään ja ehyttävään tutkimukseen, joka voi auttaa yhteiskunnallisten tavoitteiden määrittelyssä ja vahvistaa nuorten positiivisia kehityspolkuja (Lerner 2009). Kokemuksellisen oppimisen teorian perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että konfliktien ja erimielisyyksienkin sattuessa järjestötoiminnassa oppimisesta tulee entistä tehokkaampaa (Kolb & Kolb 2005). Konfliktien synnyttäminen paremman oppimisen toivossa ei ole kuitenkaan itsetarkoituksellista. Järjestötoiminnassa tarvitaan jatkuvaa työtä positiivisen ilmapiirin luomiseksi.

Opiskelijajärjestötoiminta vaikuttaa yliopisto-opiskelijoiden kokemaan toimijuuteen ja tulevaisuuden odotuksiin niitä tukevasti. Parhaimmillaan puhutaan voimaantumisen (ks. esim. Siitonen 1999), jota järjestöaktiivisuus oppimiskokemusten myötä tuottaa. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voin todeta, että opiskelijajärjestötoiminta tulisi

ottaa huomioon nykyistä paremmin sekä yleisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa että yliopistojen sisäisissä keskusteluissa.

Lopuksi on vielä hyvä todeta, että sen lisäksi, että järjestötoiminta tuo positiivisia asioita järjestötoimijoille itselleen, se on äärimmäisen tärkeää yhteiskunnan toiminnan kannalta. Aktiivinen kansalaisuus ja osallistuminen edistävät yhteistä hyvää ja yhteiskunnan toimintaa. Laitinen ja Nurmi (2003, 123) kirjoittavat:

”Se tosiasia, ettei kansalaisuudelle ole löydetty yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, on vaikuttanut siihen, että myös se, mitä tarkoitetaan aktiivisella kansalaisuudella, vaihtelee suuresti. Lähtökohdana on kuitenkin tavallisesti ollut, että aktiiviset kansalaiset edistävät jotain yhteistä hyvää tai toimivat jonkin yhteisen asian hyväksi.”

5.3 Kohti jatkotutkimuksia

Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen prosessi on haastava ja moniulotteinen. On kuitenkin selvää, että yliopistojen on huomioitava edelleen opintoaikojen sekä opintososiaalisten etuuksien tiukentuessa opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua vapaaehtoistoimintaan. Yliopistolaki antaa yliopistoille vahvan mandaatin aktiivisten kansalaisten kasvattamiselle. Tämänkin tutkimuksen mukaan järjestötoiminta lisää aktiiviseen kansalaisuuteen kasvua ja demokratiaan osallistumisen keinoja, eikä yliopistoissa voida sivuuttaa järjestötoimintaa kiinteänä ja tärkeänä osana opintoja.

Mielestäni tämä tutkimus on onnistunut tehtävässään ja saanut järjestöaktiivien äänen kuuluviin. Mahdollisesti tutkimus voisi saada lisäarvoa uusien järjestötoimijoiden ja järjestösukupolvien haastattelemisesta. Korkeakoulutuksen kenttä muuttuu alati ja järjestötoimintaan tulee uusia näkökulmia korkeakoulutuksen muuttuessa.

Tutkimus voisi saada täydentävää näkökulmaa haastattelujen laajentamisesta ei-aktiiveihin yliopisto-opiskelijoihin. Miksi he eivät osallistu järjestötoimintaan ja miksi heidät saisi osallistumaan? Lisäksi tarkastelua voitaisiin laajentaa tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneisiin opiskelijajärjestöihin, kuten urheilu-, kulttuuri- tai muihin vapaa-ajan järjestöihin, tai muihin järjestöihin, joihin opiskelijat osallistuvat opintojensa ohella.

Lisäksi järjestötoimijoiden taustojen ymmärtäminen olisi tärkeää. Minkälainen koulu- ja kasvatustausta aktiiveilla on, ovatko he olleet aktiiveja elämänsä aikaisemmissa vaiheissa ja onko heitä kannustettu aktiivisuuteen kotona? Yliopistokoulutukseen kohdistuvien tehostumispaineiden vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia järjestöaktiivien opinnoissa menestymistä sekä heidän näkemyksiään yliopisto-opintojen sujuvuuden ja joustavuuden kehittämistä. Myös yliopisto-opettajien käsitykset järjestötoiminnasta olisi hyvä tutkimuskohde.

Olisi myös mielenkiintoista palata tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden tarinoiden äärelle viiden tai kymmenen vuoden päästä kysyäkseni, mitä heille silloin kuuluu. Toiko järjestötoiminta elämään pysyviä muutoksia? Vaikuttiko oppi aktiivisesta kansalaisuudesta ja osallisuudesta myös myöhempinä vuosina? Tässä tutkimuksessa ei vielä päästy näkemään, minkälaisia valintoja järjestöaktiivit työurillaan päätyvät tekemään. Haastattelemalla samoja henkilöitä pitkittäistutkimuksen keinoin olisi mahdollista saada selville, miten järjestöaktiivit sijoittuvat yhteiskunnassa ja elämässä sekä miten he arvioivat järjestötoiminnan merkitystä omassa elämässään.

Yliopisto-opiskelijoiden järjestötoiminta antaa erityisen kehyksen aktiivisen kansalaisuuden kukoistukselle ja tämän aihepiirin tutkimukselle. Järjestötoiminnan pitkät juuret ja innostuneet toimijat antavat syyn olettaa, että yliopistojen järjestötoiminta kestää aikaa. Jatkotutkimusaiheiden lisäksi nyt on yliopistojen, järjestöjen ja yhteiskunnan aika miettiä, miten me hyödynnämme tuon erityisen elämänjakson nuoren elämässä ja edistämme yhteiskunnallista osallisuutta ja aktiivisen kansalaisuuden kasvua.

Lähteet

- Airola, A. & Hirvonen, H. 2012. Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Itä-Suomen yliopisto, Opinto- ja opetuspalvelut. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. General Series: No. 8.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Akhtar, S. 2008. The implementation of education for citizenship in Scotland: recommendation of approaches for effective practice. *Improving Schools* 11 (1), 33–48.
- Albert, K. A. & Luzzo, D. A. 1999. The Role of perceived barriers in career development: a social cognitive perspective. *Journal of Counseling & Development* 77 (4), 431–436.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2011. *The ethics of research with children & young people: a practical handbook*. London: Sage.
- Allen, D. 1999. Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education* 40 (4), 461–485.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932#Pidp4525696>
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C. & Keeter, S. 2003. Habits from home, lessons from school: influences on youth civic engagement. *Political Science & Politics* 36 (2), 275–280.
- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. 2000. Experience-based learning: Contemporary issues. Teoksessa G. Foley (toim.) *Understanding adult education and training*. Sydney: Allen & Unwin, 225–239.
- Astin, A. W. 1993. What matters in college? *Liberal Education* 79 (4), 4–26.
- Astin, A. W., Sax, L. J. & Avalos, J. 1999. The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education* 21 (2), 187–202.
- Auvinen, P. & Keto, U. 2012. Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa Airola, A. & Hirvonen, H. (toim.) *Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa*. Itä-Suomen yliopisto, Opinto- ja opetuspalvelut. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. General Series: No. 8, 43–54.
- Baldwin, J. & Williams, H. 1988. *Active learning: A trainer's guide*. Oxford, England: Blackwell Education.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachandran (toim.) *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4. New York, NY: Academic Press, 71–81.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–45.
- Bates, J. A. 2004. Use of narrative interviewing in everyday information behavior research. *Library & Information Science Research* 26 (2004), 15–28.
- Battistoni, R. M. 1997. Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice* 36 (3), 150–156.
- Ben-Ari, A. & Enosh, G. 2011. Processes of reflectivity. Knowledge construction in qualitative research. *Qualitative Social Work* 10 (2), 152–171.
- Benn, R. 2000. The genesis of active citizenship in the learning society. *Studies in the Education of Adults* 32 (2), 241–257.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Betz, N. E. & Luzzo, D. A. 1996. Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment* 4 (4), 413–428.

- Birdwell, J., Scott, R. & Horley, E. 2013. Active Citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice* 8 (2), 185–199.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 25–36.
- Brown, S. C. 2004a. Where this path may lead: understanding career decision-making for post-college life. *Journal of College Student Development* 45 (4), 375–390.
- Brown, S. C. 2004b. Learning across the campus: how college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development* 45 (2), 134–148.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Carr, A. 2011. *Positive psychology. The science of happiness and human strengths. 2. painos*. New York, NY: Routledge.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 2005. Engagement, disengagement, coping, and catastrophe. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford, 527–547.
- Cetrez, Ö. 2005. An insider at the margins: My position when researching within a community I belong to. Teoksessa H. Helve (toim.) *Mixed methods in youth research*. Tampere: Juvenes Print, 232–251.
- Chickering, A. & Havinghurst, R. J. 1981. The life cycle. Teoksessa A. Chickering (toim.) *The modern American college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 16–50.
- Chirban, J. T. 1996. *Interviewing in depth. The interactive-relational approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y. & Lee, S. M. 2012. Understanding career decision self-efficacy: a meta-analytic approach. *Journal of Career Development* 39 (5), 443–460.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. & Nosratabadi, M. 2008. Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research* 89 (1), 97–112.
- Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76 (2), 201–237.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcom, J. 2003. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>
- Cruce, T., Wolniak, G. C., Seifert, T. A. & Pascarella, E. T. 2006. Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college. *Journal of College Student Development* 47 (4), 365–383.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. 1991. Motivation and education. The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26 (3–4), 325–346.
- Dejaeghere, J. & Tudball, L. 2007. Looking back, looking forward: Critical citizenship as a way ahead for civics and citizenship education in Australia. *Citizenship Teaching and Learning* 3 (2), 40–67.
- Delanty, G. 2003. Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22 (6), 597–605.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S. & Chuateco, L. I. 2005. The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development* 46 (3), 223–236.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2008. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage, 1–43.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–41.
- Dundar, S. 2013. Students’ participation to the decision-making process as a tool for democratic school. *Educational Science: Theory & Practice* 13 (2), 867–875.

- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. 2002. Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.
- Eränpalo, T. 2012. Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? *Kasvatus & Aika* 6 (1), 23–38.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- ESU 2016. European Students' Union nettisivut osoitteessa <https://www.esu-online.org/>.
- Euroopan neuvosto. 2015. Have your say! Manual on the revised European charter on the participation of young people in local and regional life. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/HAVE_YOUR_SAY_MANUAL_ENG.pdf
- Fendrich, J. M. 1974. Activists ten years later. A test of generational unit continuity. *Journal of Social Issues* 30 (3), 95–118.
- Fendrich, J. M. & Lovoy, K. L. 1988. Back to the future: Adult political behavior of former student activists. *American Sociological Review* 53 (5), 780–784.
- FitzSimmons, R. 2014. On the importance of collaborative peer learning as a collective learning experience in Finnish higher education classrooms. *Critical Education* 5 (16), 1–17.
- Flanagan, C. & Levine, P. 2010. Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children* 20 (1), 159–179.
- Fletcher, A. 2005. Meaningful student involvement. Guide to students as partners in school change. 2. painos. Olympia, WA: The FreeChild Project. <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>
- Flynn, W. J. & Vredevoogd, J. 2010. The future of learning: 12 views on emerging trends in higher education. *Planning for Higher Education* 38 (2), 5–10.
- Fontana, A. & Frey, J. 2008. The interview. From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, 115–159.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokraatiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 72–86.
- Gergen, K. J. 1998. Narrative, moral identity and historical consciousness: a social constructionist account. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu3&st=manuscripts&hf=1>
- Goodson, I. F. 2013. *Developing narrative theory. Life histories and personal representation*. Abingdon: Routledge.
- Gordon, V. N. & Steele, G. E. 2015. *The undecided college student. An academic and career advising challenge*. 4. painos. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. & Laine, R. D. 1996. The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research* 66 (3), 361–396.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 191–215.
- Guérin, L. J. F., van der Ploeg, P. A. & Sins, P. H. M. 2013. Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research* 55 (4), 427–440.
- Haapaniemi, T. 2012. Osaaminen näkyviin – ahotoinnin kehittämisestä Itä-Suomen yliopistossa. Teoksessa Airola, A. & Hirvonen, H. (toim.) *Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa*. Itä-Suomen yliopisto, Opinto- ja opetuspalvelut. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. General Series: No. 8, 25–32.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who needs identity. Teoksessa S. Hall & P. DuGay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1–17.
- Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni - Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 3/97, 9–14.

- Haltia, P. & Jaakkola, R. 2009. Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. HAAGA-HELIAn julkaisusarja. Puheenvuoroja 5/2009. Helsinki: Edita.
- Halttunen, T. & Pyykkö, R. 2010. Oivalla osaaminen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:1. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus.
- Harju, A. 2004. Aktiivisten kansalaisten Suomi. Keskustelunavaus järjestöllisen koulutuksen kehittämisestä. Oikeusministeriön julkaisuja 2004:11. Helsinki: Edita Prima.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: The Falmer Press, 113–135.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti: narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 25 (4), 47–58.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. SoPhi 67. Jyväskylä: Kopijyvä, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. Educational Action Research 20 (1), 5–21.
- Heikkinen, S. 2009. Altruismi, vastavuoroisuus ja hyvinvointivaltio. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kuopion yliopisto.
- Helminen, J. & Lähteinen, S. 2013. Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ja sosiaalityön korkeakoulu aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä. SOSNET julkaisuja 6.
- Hoge, D. R. & Ankney, T. L. 1982. Occupations and attitudes of former student activists 10 years later. Journal of Youth and Adolescence 11 (5), 355–371.
- Holden, C. 2000. Learning for democracy: From world studies to global citizenship. Theory into Practice 39 (2), 74–80.
- Holt, A. 2010. Using the telephone for narrative interviewing: a research note. Qualitative Research 10 (1), 113–121.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvauro, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Jarvis, P. 2008. Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age. Lifelong Learning and the Learning Society, 3. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134254705_sample_478757.pdf
- Jiang, Z. 2015. Social support and career psychological states. An integrative model of person–environment fit. Journal of Career Assessment, Published online before print December 10, 2015. doi:10.1177/1069072715621019
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. 1999. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment. Educational Technology, Research and Development 47 (1), 61–79.
- Jordi, R. 2011. Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning and reflective learning practices. Adult Education Quarterly 61 (2), 181–197.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. 2000. Narrative interviewing. London: LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/2633>
- Kahne, J. & Westheimer, J. 2003. Teaching democracy: What schools need to do. Phi Delta Kappan 85 (1), 34–40, 57–66.
- Kallunki, J. 2016. Kulttuuripääoman periytyminen Suomessa 2000-luvulla Vanhempien koulutuksen ja korkeakulttuurisen kiinnostuksen yhteys lapsen koulutukseen ja kulttuuriseen harrastuneisuuteen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kasterinne, J. 2007. Oppilaskuntatoiminnan aktivointi. Kehittämishankerapotti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keller, G. 2001. The new demographics of higher education. The Review of Higher Education 24 (3), 219–235.

- Kerpelman, L. C. 1969. Student political activism and ideology: Comparative characteristics of activists and non-activists. *Journal of Counseling Psychology* 16 (1), 8–13.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Ethical perspectives on Sámi school research. *International Journal of Education* 4 (4), 267–283.
- Kettunen, H. & Villa, T. 2013. Katsaus opiskelijabarometrin teemoihin. Teoksessa J. Saari & H. Kettunen (toim.) *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus*. 39/2013. Keuruu: Otus, 22–75.
- Kilgore, D. W. 1999. Understanding learning in social movements: A theory of collective learning. *International Journal Of Lifelong Education* 18 (3), 191–202.
- Kim, J. 2011. The characteristics of learning in social movements: a pilot study of an environmental organization. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2011/papers/jihyun.pdf>
- Kirshner, B. 2007. Youth activism as a context for learning and development. *American Behavioral Scientist* 51 (3), 367–369.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning*. New York, NY: Association Press.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193–212.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. 1999. Experiential learning theory: Previous research and new directions. R. J. Sternberg & L. F. Zhang (toim.) *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum, 227–247.
- Koskimaa, V. 2011. ”Joku porukka tekee päätöksiä tuolla jossain” – tutkimus laman jälkeen vartuneen nuorison politiikkakäsityksistä. *Politiikka* 53 (2), 106–122.
- Kuikka, M. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus* 2, 122–132.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2004a. Kuinka tukea aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista? https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus/kuinka_tukea_aktiiviseksi_kansalaiseksi_kasvamista
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2004b. Mitä tarkoitetaan aktiivisella kansalaisuudella. http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus/mita_tarkoitetaan_aktiivisella_kansalaisuudella
- Lawson, H. 2001. Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal* 12 (2), 163–178.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. 2000. Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47 (1), 36–49.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. 2002. *Social Cognitive Career Theory*. Teoksessa D. Brown (toim.) *Career choice and development*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 255–311.
- Lerner, J., & Schugurensky, D. 2007. Learning citizenship and democracy through participatory budgeting: The case of Rosario, Argentina. <http://baierle.me/2007/06/29/learning-citizenship-and-democracy-through-participatory-budgeting-the-case-of-rosario-argentina/>
- Lerner, R. M. 2004. *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M. 2009. The Positive Youth Development perspective: Theoretical and Empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press, 149–163.
- Lerner, R. M., Almerigi, J., Theokas, C. & Lerner, J. V. 2005. Positive youth development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence* 25 (1), 1–16.

- Lerner, R. M., Eye, A., Lerner, J., Lewin-Bizan, S. & Bowers, E. P. 2010. Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: a view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 707–719.
- Lerner, R. M. & Lerner, J. V. 2011. The Positive Development of Youth. Report of the findings from the first seven years of the 4-H Study of positive youth development. <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HPYDStudyWave7.pdf>
- Lerner, R. M. & Lerner, J. V. 2013. The Positive Development of Youth. Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development. “Wave 9 report”. <http://4-h.org/about/research/>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littleton, K., Miell, D. & Faulkner, D. 2004. Learning to collaborate, collaborating to learn. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Louhela, U.-M. 2016. Nuorten osallisuuskertomuksia Juopulin yhteisössä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 317. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lähteinen, S. & Romakkaniemi, M. 2013. Opiskelijoiden näkemyksiä aiemman osaamisen huomioimisesta sosiaalialan korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Helminen & S. Lähteinen (toim.) Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ja sosiaalityön korkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä. *SOSNET julkaisuja* 6, 14–44.
- Marshall, T. H. 1950. *Citizenship and social class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mau, W.-C. 2000. Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior* 57 (3), 365–378.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- McAdam, D. 1989. The biographical consequences of activism. *American Sociological Review* 54 (5), 744–760.
- Meglino, B. M. & Korsgaard, A. 2004. Considering rational self-interest as a disposition: organizational implications of other orientation. *Journal of Applied Psychology* 89 (6), 946–959.
- Metheny, J. & McWhirter, E. H. 2013. Contributions of social status and family support to college students’ career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment* 21 (3), 378–394.
- Mikkonen, J., Saari, J. & Vieno, A. 2013. Löytöretkiä tuntemattomalle mantereelle: Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja tulevaisuusodotukset. Teoksessa J. Saari & H. Kettunen (toim.) *Opiskelijabarometri 2012, Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Keuruu: Otus, 155–164.
- Mindich, D. T. Z. 2005. *Tuned out: Why Americans under 40 don’t follow the news*. Oxford: Oxford University Press.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Sophi, 91–104.
- Morrow, V. 2008. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children’s Geographies* 6 (1), 49–61.
- Myllyniemi, S. 2014. *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Nuorisosasian neuvottelukunnan julkaisu.
- Mäenpää, O. 2009. *Yliopistolaki*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. How to enhance the smoothness of university students’ study paths? *International Journal of Research Studies in Education* 1 (1), 47-60.
- Newton, J. 2009. 3. Democracy across the disciplines: Design your course for democracy. *Collected Essays on Learning and Teaching* 2, 15-18. <http://celt.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3197/2574>
- Niemi, K. 2010. Kansalaiskasvatus osana suomalaisten nuorisoliikkeiden varhaisvaiheen eetosta ja toimintaa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria –perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 64–92.

- Nieminen, J. 2010. Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatusta tieteiden kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehityksenä. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria –perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 30–63.
- Nijhof, W. J. 2005. Lifelong learning as a European skills formation policy. *Human Resources Development Review* 4 (4), 401–417.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>
- Nurmela, S. 1998. Nuorten järjestökiinnittyneisyys. Yhteenvetoraportti 1998. Helsinki: Nykypaino.
- Nussbaum, M. C. 2010. Not for profit: Why democracy needs the humanities. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- OKM 2012. Opintotuen rakenteen kehittäminen 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:29.
- OKM 2015. Ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi 2017 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:19. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr19.pdf?lang=fi>
- OPM 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Työryhmän muistio. 39:2002.
- OPM 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27.
- OPM 2004. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27.
- OPM 2005. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38, Opetusministeriö.
- OPM 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.
- Owens, R. L., Motl, T. C. & Krieshok, T. S. 2015. A comparison of strengths and interests protocols in career assessment and counseling. *Journal of Career Assessment* published online November 12, 2015.
- Park, N. 2004. Character strengths and positive youth development. *Annals AAPSS* 581, 40–54.
- Pascarella, E. T. 1980. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research* 50 (4), 545–595.
- Patton, W., Bartrum, D. A. & Creed, P. A. 2004. Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4 (3), 193–209.
- Peltokorpi, E.-L., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013., How to ensure ethicality of action research in the classroom? Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) How to study children? Methodological choices of childhood research. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 29–50.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Next Print Oy.
- Peräkylä, A. 2008. Analyzing talk and text. Teoksessa N. Denzinger & Y. Lincoln (toim.) Collecting and interpreting qualitative materials. California: Sage, 351–374.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & A. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: The Falmer Press, 5–23.
- Puuronen, V. 2005. Methodological starting points and problems of youth research. Teoksessa H. Helve (toim.) Mixed methods in youth research. Tampere: Nuorisotutkimusseura, 15–28.
- Quaye, S. J. 2007. Hope and learning: The outcomes of contemporary student activism. *About Campus* 12 (2), 2–9.
- Ratkaisujen Suomi. 2015. Neuvottelutulos strategisesta hallitusohjelmasta 27.5.2015. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusneuvottelut>

- Renn, K. A. & Arnold, K. D. 2003. Reconceptualizing research on college student peer culture. *The Journal of Higher Education* 74 (3), 261–291.
- Riggio, R. E. 2014. What is social intelligence? Why does it matter? *Psychology Today* June 3, 2014.
- Rocker, D., Player, K. & Coleman, J. 1999. Exploring adolescent altruism: British young people's involvement in voluntary work and campaigning. Teoksessa M. Yates & J. Youniss (toim.) *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–72.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Rosas, M. 2010. College student activism: an exploration of learning outcomes. University of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/589>.
- Saari, J. & Kettunen, H. 2013. Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. *Opiskelun ja tutkimuksen tutkimussäätiö Otus*. 39/2013. Keuruu: Otus.
- Saari, J. 2013a. Mitä järjestötoiminnasta seuraa? Aalto-yliopiston ja Helsingin yliopiston opiskelijoiden kokemuksia järjestötoiminnasta opiskelijabarometrin aineistossa. http://ayy.fi/wp-content/uploads/Mita_jarjestotoiminnasta_seuraa_raportti_2013.pdf
- Saari, J. 2013b. Mitä järjestötoiminnasta seuraa? Aalto-yliopiston ja Helsingin yliopiston opiskelijoiden kokemuksia järjestötoiminnasta opiskelijabarometrin aineistossa. OTUS:n alustavia tutkimustuloksia 2.4.2013. Diaesitys Suomen ylioppilaskuntien liiton koulutustilaisuudessa.
- Salmela, M. 2016. Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 315. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Schugurensky, D. 2004. The tango of citizenship learning and participatory democracy. Teoksessa K. Mündel & D. Schugurensky (toim.) *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change*. Toronto: Transformative Learning Center, OISE & University of Toronto, 607–617.
- Schugurensky, D. 2006. “This is our school of citizenship”: Informal learning in local democracy. *Learning In Places: The Informal Education Reader* 249, 163–182.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: FreePress.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22 (2), 63–75.
- Sieber, J. 1993. The ethics and politics of sensitive research. Teoksessa C. Renzetti & R. M. Lee (toim.) *Researching sensitive topics*. London: Sage, 14–26.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1), 204–224.
- Stitt, R. L. & Winsor, D. L. 2014. *A narrative inquiry: the experience of first-generation college students*. Lontoo: Sage.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Tulosten yhteenvedo. Nuori kansalainen -tutkimus (IEA Civic Education Study). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Syed, G. K. 2013. How appropriate is it to teach citizenship through main curriculum subjects? *Citizenship, Social and Economics Education* 12 (2), 136–142.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikka ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Taalu, H. 2015. Tilastoja korkeakoulutettujen työttömyydestä 31.12.2015. Helsinki: Akava. http://www.akava.fi/files/12516/01_Tilastoja_korkeasti_koulutettujen_tyottomyydesta_yleisimmat_asteet.pdf

- Theilheimer, R. 1991. Involving students in their own learning. *Clearing House* 65 (2), 123–126.
- Trzesniewski, K. H. & Donnellan, M. B. 2010. Rethinking “Generation Me”: A study of cohort effects from 1976–2006. *Perspectives on Psychological Science* 5 (1), 58–75.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Urban, J. B., Lewin-Bizan, S. & Lerner, R. M. 2010. The role of intentional self-regulation, lower neighborhood ecological assets, and activity involvement in youth developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 783–800.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. How to promote the healthy development of human resources in children and youth? Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti (toim.) *Time for health education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131–140.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. The psychology of becoming a successful worker. *Research on the changing nature of achievement at work*. New York, NY: Routledge.
- Van Dyke, N. & Dickson, M. 2013. Activist human capital: Skills acquisition and the development of commitment to social movement activism. *Mobilization: An International Journal* 18 (2), 197–212.
- Venhovaara, P. 2012. Savonian AHOT-toimintamalli osana opiskelijan ohjauksen kokonaisuutta. Teoksessa A. Airola & H. Hirvonen (toim). *Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa*. Itä-Suomen yliopisto, Opinto- ja opetuspalvelut. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. General Series: No. 8, 57–72.
- Villa, T. 2016. Katsaus opiskelijabarometrin 2014 tuloksiin: Sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Teoksessa T. Villa (toim.) *Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 55/2016. Helsinki: OTUS, 43–56.
- Wass, H. 2006. Sukupolviefekti äänestämässä: mittaamiseen ja selittämiseen liittyviä kysymyksiä. *Politiikka* 48 (1), 32–47.
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41 (2), 237–269.
- Yliopistolaki 558/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558#Pidp3968208>
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. 2008. Ways to promote the positive development of children and youth. <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/01/Youth-Positive-Development.pdf>
- Zhao, C.-M. & Kuh, G. D. 2004. Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education* 45 (2), 115–138.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 82–91.
- 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*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 45–69.
- Äärelä, T. 2012. “Aika paljollon vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 242. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Liitteet

Liite 1. Kirjoituspyyntö

Arvoisa vastaanottaja,

Olen käynnistänyt Lapin yliopistossa väitöskirjatutkimuksen, jonka tarkoituksena on tarkastella yliopisto-opiskelijoiden järjestöaktiivisuutta, siis aktiivisuutta järjestöissä (ainejärjestöt, poliittiset opiskelijajärjestöt, ylioppilaskunta).

Edustan itse järjestöaktiiveja ja olen ollut lähes koko perustutkimuksen opiskelun ajan aktiivisesti mukana sekä ylioppilaskunnassa että poliittisessa järjestötyössä.

Aiempiä tutkimuksia opiskelijoiden järjestötoiminnasta on vähän – siitä huolimatta, vaikka järjestötoiminnalla voidaan olettaa olevan tärkeä merkitys opiskelijoille sekä opintojen aikana että niiden päätyttyä. Haluankin väitöskirjatutkimukseni avulla nostaa esiin järjestötoiminnan merkityksiä, siitä saatuja kokemuksia, sen antamaa oppia ja roolia kaiken kaikkiaan.

Tutkimushenkilöiksi kutsun opiskelijoita, joilla on kokemusta järjestöaktiivisuudesta. Perimmäinen tavoitteeni on kehittää järjestötoimintaa ja nostaa sen arvostusta osana yliopisto-opiskeluaikaa sekä osana yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia.

Näistä syistä käännyin Sinun puoleesi. Pyydän Sinua mukaan tutkimukseeni ja jakamaan saamasi arvokkaan kokemustietosi tästä tärkeästä aiheesta. Pyydän että kirjoittaisit minulle mahdollisimman monipuolisesti järjestötoiminnasta saamista kokemuksista sekä näkemyksistäsi otsikolla ”*Minun tarinani järjestöaktiivina*”.

Toivon, että kirjoitat aiheesta vapaamuotoisesti. Halutessasi voit edetä kirjoituksessasi seuraavien teemojen avulla. Lisäksi pyydän, että kirjoitat myös muista mieleesi tulevista aihepiiriin asioista, joita en ole huomannut kysyä.

1. Taustatiedot: opintoala, tiedekunta, ikä, luottamustoimet yliopiston parissa, luottamustoimet poliittisissa järjestöissä ja muut mahdolliset luottamustoimet
2. Kuvaile, miten ja miksi lähdit mukaan järjestötoimintaan yliopisto-opintojen aikana
3. Kerro, mitä järjestötoiminta Sinulle merkitsee (mitä se antaa, millaisia haasteita siihen liittyy, minkälaisia tietoja ja kokemuksia se kartuttaa jne.)
4. Kuvaile itseäsi järjestöaktiivina (millainen järjestöaktiivi olet, millaisia piirteitä ja avuja Sinulla on ja miten ne ovat kehittyneet jne.)

5. Millaisena näet järjestötoiminnan merkityksen yliopisto-opiskelun kannalta ja työelämän näkökulmasta?
6. Muita ajatuksiasi

Käsittelen kaikki kirjoitukset luottamuksellisesti, takaan nimettömyyden eikä yksittäistä henkilöä voi tunnistaa tutkimuksessani.

Tarkoitukseni on täydentää kirjoitelma-aineistoa myös henkilökohtaisin haastatteluin. Pyydän saada Sinulta myös ilmoituksen siitä, oletko valmis henkilökohtaisesti haastateltavaksi (joko puhelimitse tai kasvokkain tavaten) tutkimustyöni edetessä.

Jokaisen oma tarina on arvokas sekä tutkimukseni kannalta että myös järjestötoiminnan arvostuksen ja tunnetuksi tekemisen kannalta. Tekstin pituus ei ole ratkaiseva. Ilman apuasi en pääsisi työssäni etenemään. Olethan siis antamassa oman panoksesi tärkeän asian eteen?

Kiitän Sinua jo etukäteen näkemästäsi vaivasta ja antamastasi avusta.

Pyydän lähettämään kirjoituksesi minulle osoitteeseen [sähköpostiosoite] viimeistään 14.2.2014 mennessä. Annan mieluummin lisätietoja sähköpostitse tai puhelimitse.

Jään toiveikkaana odottamaan runsasta kirjoitusten paluupostia.

Liisa Ansala
Sähköposti
Puhelinnumero

Liite 2. Haastattelurunko

1. Esittäytyminen

- tutkijan esittäytyminen ja oman taustan esittely
- tutkimuksen tarkoituksen ja aiheen esittely (lyhyesti)
- tutkimushenkilöiden valinnan esittely

2. Taustatiedot

- haastateltavan **syntymävuosi**, opintoala, opintovuosi, nykyinen luottamus-
toimi, **kotipaikkakunta**
- luottamushenkilöhistoria (yliopiston parissa, poliittisissa järjestöissä, muut
mahdolliset luottamustoimet)

3. Keskustelu teemojen avulla

a) Tie järjestöaktiiviksi / Järjestötoimintaan tulo

- Miten lähdin mukaan järjestötoimintaan yliopisto-opintojen aikana?
- Miksi lähdin mukaan järjestötoimintaan?
- Vanhemmat
 - Ovatko vanhempasi korkeakoulutettuja?
 - Ovatko vanhempasi aktiivisia järjestöissä, poliittisesti tai muuten?
 - Onko perheesi kannustanut sinua järjestöurallasi?
- Ystävät
 - Minkälainen rooli ystäväillä on ollut järjestötoimintaan lähtemisessä?
 - Kuka ollut tärkein tuki järjestötyössä?
- Itsekkäät motiivit: Cv-merkinnät, kunnianhimo...?

b) Kuvaile itseäsi järjestöaktiivina

- Millainen järjestöaktiivi olet? Minkälaisissa järjestötoiminnan tehtävissä viihdyt?
- Minkälaisia piirteitä ja avuja sinulla on, ja miten ne ovat kehittyneet järjestötoiminnan aikana?
- Mitä olet oppinut järjestötoiminnassa? Mitä asioita et osaisi ilman järjestötoimintaa?
- Mitä järjestötoiminta sinulle merkitsee?

c) Järjestötoiminnan haasteet

- Mitä haasteita olet kohdannut järjestötoiminnasta?
- Onko mieleesi jäänyt jokin erityinen haasteellinen paikka, jossa olet ollut?

- Miten olet selviytynyt haasteista? Mitä olet oppinut haasteista?
- Ovatko haasteet jääneet mieleesi positiivisina vai negatiivisina sattumina?

d) Työelämänäkymät

- Minkälaisen merkityksen järjestötoiminnalla näet olevan tulevan työelämäsi kannalta? Mitä haittoja tai hyötyjä järjestötoiminnasta voi olla?
- Minkälaisia työelämässä tarvittavia taitoja sinulla on kertynyt?
- Minkälaiset odotukset sinulla on omasta työllistymisestääsi?
- Koetko olevasi työllistymisen suhteen paremmassa asemassa kuin ei-järjestöaktiivit opiskelijatoverisi? Koetko, että yliopisto tukee järjestöaktiivisuutta?

Liite 3. Osatutkimukset I – IV

Osatutkimukset I–IV sisältyvät väitöskirjan painettuun versioon,
ISBN 978-952-484-953-1.