

Akateemiset hahmot yliopisto-opiskelijoiden kokemina

– statusmuutoksin kohti osallisuutta



*Ilina Järvinen*¹

Artikkelissa tutkitaan yliopisto-opiskelijoiden opetustilanteita koskevia kokemuksia osallisuuden viitekehyksessä. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin: Millaisina yliopisto-opiskelijat kokevat opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet? Miten opiskelijoiden osallisuutta voi vahvistaa opetustilanteissa? Osallisuuden viitekehys muodostetaan oikeus- ja yhteiskuntatieteellistä käsitteistöä yhdistäen. Opiskelijoiden kokemuksia ei ole tutkittu vastaavalla tavalla aiemmin, oikeudellista sääntelyä ei ole yhdistetty osallisuuteen, eikä opetusta ole tarkasteltu osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2022 opiskelijoille suunnatulla verkkokyselylomakkeella, johon vastasi 75 henkilöä. Aineisto analysoitiin aluksi teema-analyysillä, ja teemoittelun pohjalta muodostettiin neljä ideaalityyppiä, niin kutsuttua akateemista hahmoa. Tyypittelyssä syntyneet hahmot ovat etäinen opettaja, epävarma opiskelija, idealismihohtoinen opettaja ja optimistinen opiskelija.

Yliopisto-opetuksen arkisilla käytännöillä on merkitystä oikeuksien toteutumisen ja osallisuuden rakentumisen kannalta. Hahmojen kannalta se tarkoittaa statusilmaisun muuttamista eroja kaventavaan ja myönteisiä ominaisuuksia korostavaan suuntaan. Se toteutuu tilallista, kehollis-emoionaalista ja verbaalista ilmaisua kehittämällä. Johtopäätöksenä esitetään, että opetusmenetelmien olisi tuettava opiskelijoiden osallisuutta ja kasvamista osallistuviksi yhteiskunnan jäseniksi.

<https://doi.org/10.58957/tp.162895>

Avainsanat: yliopisto-opiskelu, osallisuus, vuorovaikutus, koulutus oikeus, perusoikeudet, demokratia

¹ HT, tutkijatohtori, Itä-Suomen yliopisto

Johdanto

Meille toivotetaan, että yliopisto ei ole koulu, vaan olemme osa tiedeyhteisöä, mutta tällä hetkellä tuntuu, ettei se ole koulu eikä yhteisö. Se on kasvoton laitos, jossa kuunnellaan koke-neempia ja opitaan jotain, jos opitaan. (Vas-taaja [V] 10)

Yliopistot ovat moninaisten ristiriitojen, painei-den ja statuserojen tiloja. Rahoitusmalli kannus-taa suorituksiin perustuvaan tulokellisuuteen (HE 152/2018 vp; opetus- ja kulttuuriministeriö 2023; yliopistolaki 558/2009, 49.3 §), ja tehok-uustavoitteet koskettavat myös opiskelijoita, joiden valmistumista on pyritty kirittämään esi-merkiksi heikentämällä opintotukea (ks. esim. HE 75/2023 vp; HE 160/2024 vp). Toisaalta yli-opistojen tehtävä on edelleen edistää sivistystä (yliopistolaki 2.1 §), vaikka perusrahoituksen leikkausten myötä resurssit ovat yhä niukemmat. Sivistys kytkeytyy osallisuuteen ja demokraatti-seen osallistumiseen niin yliopistojen sisä- kuin ulkopuolella (ks. esim. Moilanen ym., 2021; Niemelä, 2008). Osallisuus toteutuu ensisijaisesti pienemmissä yhteisöissä, joista se avautuu kohti yhteiskunnallista osallisuutta (Nivala & Rynnä-nen, 2013, s. 28).

Tässä artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opis-kelijoiden opetustilanteita koskevia kokemuk-sia ja ajatuksia empiirisen aineiston valossa. Se toteutetaan osallisuuden viitekehyyksessä, jossa yhdistyvät oikeudellinen ja yhteiskuntatieteelli-nen osallisuuden määrittely. Tarkastelu rajautuu kotimaiseen sääntelyyn ja samalla suomalaisiin yliopistoihin. Artikkelin lähtökohtana on, että opiskelijoiden kokemuksissa voi olla jaettuja ja yleistettäviä elementtejä huolimatta siitä, että eri yliopistojen, tieteenalojen ja yksiköiden välillä on eroja. Esimerkiksi samat taloudelliset ja oikeudel-liset reunaehdot koskevat koko järjestelmää.

Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin opis-kelijoiden kokemuksia, pohtia niiden liitän-töjä osallisuuteen sekä tuoda esiin osallisuuden oikeudellisia kytköksiä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käsitelty osallisuutta korkea-koulutuksessa muun muassa opintoihin kiinnit-tymisen, opetussuunnitelmien ja pedagogiikan

näkökulmista (ks. esim. Mäkinen ym., 2011, 2012). Osallisuuskysymyksiä ei ole aiemmin yhdistetty vastaavalla tavalla yliopistoja koske-vaan oikeustutkimukseen, vaan oikeustieteelli-nen tutkimus on keskittynyt muun muassa yli-oppilaskunnan pakkajäsenyyteen (Muukkonen, 2021), opiskelijavalintoihin (Kosonen & Mäntylä, 2020) ja opiskeluoikeuteen (Miettinen, 2013).

Pelkkä lainsäädäntöön kiinnittyvä, normatii-vinen lähestyminen ei kuitenkaan tavoita todellisuutta. Artikkelin toinen tavoite onkin yhdis-tää empiirisen aineiston analyysi oikeudelliseen ymmärrykseen. Yliopistoissa työskentelevien kokemuksia kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä on vastikään tutkittu ja todettu yhteisöllisyyden rampautuneen (Fornaciari & Nikkola, 2024). Myös opiskelijoiden osallisuuden kokemuksia on tarpeen tutkia. Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu jännitteitä ja eriarvoisuutta val-tasuhteissa yliopistojen opetustilanteissa opis-kelijoiden välillä (Eteläpelto, 2009; Eteläpelto ym., 2005), kun taas tässä artikkelissa huomio kohdis-tuu opiskelija–opettaja-suhteeseen ja siinä esiin-tyviin rooleihin.

Artikkeli etenee siten, että aluksi muodostetaan oikeudellis-yhteiskunnallinen viitekehys yhdistä-mällä yhteiskuntatieteissä käytettyä osallisuuden määrittelyä siihen, miten osallisuutta voidaan jäsentää perusoikeuksien näkökulmasta. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tarkempi kysy-myksenasettelu, menetelmä ja aineisto. Sitä seu-raavassa luvussa syvennyttään analyysin tuloksiin eli akateemisiin hahmoihin. Tulosten pohjalta pohditaan vastarintahengessä mahdollisuuksia hahmojen horjuttamiseen ja jäsennetään tuloksia viitekehyyksen näkökulmasta.

Osallisuuden oikeudellinen ja käsitteellinen muotoutuminen

Ylimmän opetuksen vapaus turvataan Suomen perustuslaissa (PL 731/1999, 16.3 §). Opettajalle se tarkoittaa vapautta valita oman opetuksensa sisällöt ja menetelmät ja opiskelijalle oikeutta opiskella ja hankkia tietoa itseään koskevasta asioista (HE 309/1993 vp, s. 64). Yliopistolaissa täsmennetään yliopistojen tehtäviä: niiden on edistettävä sivistystä ja kasvatettava opiskelijoita

palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa (2.1 §). Sivistystehtävällä viitataan sivistyksen säilyttämiseen, siirtämiseen ja uusintamiseen (HE 7/2009 vp, s. 29), joskin tehtävä jää varsin kuvailevalle tasolle (HE 7/2009 vp, s. 52–53). Yksilöiden kannalta yliopistot toteuttavat sivistyksellisiin perusoikeuksiin sisältyvää oikeutta koulutautua kykyjen ja erityisten tarpeiden mukaan (PL 16.2 §).

Yliopiston lakisääteisten tehtävien toteuttamisessa osallisuus näyttäytyy tärkeänä tekijänä. Arkipäiväiset kokemukset, joihin opetustilanteet lukeutuvat, ovat osallisuuden rakentumisen kannalta merkittäviä (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 114, 126). Vaikka osallisuuden käsitettä on eritelty lukuisista näkökulmista, sen runsaasta käytöstä huolimatta erityisesti hallinnollisissa ja oikeudellisissa teksteissä sisältö vaikuttaa toisinaan puuttuvan (ks. Nivala & Rynänen, 2013). Tässä artikkelissa käsitteelle pyritään osoittamaan konkreettista sisältöä lähestymällä osallisuutta sen perusoikeuksiin yhdistyvien sekä sosiaalisten ja poliittisten ulottuvuuksien kautta.

Osallisuus ilmenee suhteessa johonkin (Nivala & Rynänen, 2013, s. 26), ja opetustilanteissa se muodostuu yhtäältä suhteessa toisiin opiskelijoihin ja toisaalta suhteessa opettajaan. Honneth (1995) esittää, että kokemus omasta kykenevyydestä ja osaamisesta syntyy sosiaalisen arvostuksen myötä, kun muut tunnustavat panosten ja kykyjen arvon. Hänen hahmottelemassaan tunnustamisen teoriassa (*theory of recognition*) ”recognition” viittaa sekä tunnistamiseen että tunnustamiseen, joilla tarkoitetaan myönteisten ominaisuuksien vahvistamista. Honnethin mukaan tunnustusta tarvitaan kolmitasoisesti: läheisissä ihmissuhteissa, yhteisöissä ja oikeudellisesti. Toteutuessaan tunnustaminen saa aikaan yhteenkuuluvuutta, jota voi kokea vain sosiaalisissa suhteissa. (Honneth, 1995, s. 95–130.)

Myönteisenä koettava ryhmässä ja yhteisöissä toimiminen, oleminen, kuuluminen ja jäsenyys ilmentävät sosiaalista osallisuutta (Maunu & Kiilakoski, 2018). Tasavertainen ryhmässä ja yhteisöissä toimiminen linkittyy oikeudelliseen tunnustukseen konkretisoidessaan yksilön asemaa tasavertaisena kansalaisena ja yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä (Honneth, 1995, s. 110–121). Velvollisuus yhdenvertaiseen kohteluun saa

oikeudellisen perustansa perustuslaista, jonka mukaan ketään ei saa asettaa eri asemaan henkilöön liittyvän syyn vuoksi (PL 6.2 §). Toisaalta sellainen erilainen kohtelu, jolla on hyväksyttävä tavoite ja keinot, ei ole syrjintää (yhdenvertaisuuslaki [YVL] 1325/2014, 11.1 §). Oikeasuhtainen erilainen kohtelu yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja syrjinnän poistamiseksi on niin ikään sallittua (YVL 9 §). Yhdenvertaisuus koulutuksessa toteutuu muodollisissa tilanteissa, kuten opiskelijavalinnoissa ja arvioinnissa, ja epämuodollisissa kohtaamisissa ja käytännöissä.

Siinä missä sosiaalinen osallisuus ilmenee ryhmien ja yhteisöjen tasolla, poliittinen osallisuus viittaa demokraattiseen osallistumiseen, kuten päätöksentekoon osallistumiseen sekä kykyyn saada aikaan muutoksia lähiympäristössä ja yhteiskunnassa (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 114). Poliittisella osallisuudella on niin ikään oikeudellinen ulottuvuus: se kytkeytyy kansalaisoikeuksiin ja poliittisiin oikeuksiin, joihin sisältyy oikeus äänestää vaaleissa ja kansanäänestyksissä sekä oikeus asettaa ehdolle vaaleissa (PL 14 §). Oikeus järjestää mielenosoituksia ja osallistua niihin sekä oikeus perustaa yhdistyksiä, kuulua tai olla kuulumatta niihin ja osallistua yhdistysten toimintaan (PL 13 §) ovat niin ikään kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia. Poliittinen osallisuus vaatii toteutuakseen muun muassa sananvapautta eli oikeutta ilmaista, julkistaa ja vastaanottaa tietoja ja mielipiteitä (PL 12.1 §). Sananvapauden toteutumisen edellytyksenä on puolestaan koulutuksellisten oikeuksien (PL 16 §) toteutuminen, sillä ne takaavat luku- ja kirjoitustaidon sekä kyvyn hankkia tietoa (Järvinen & Telaranta, 2023). Näin sivistyksellisille oikeuksille (PL 16 §) muodostuu kiinteä yhteys sananvapauteen (PL 12 §; ks. HE 309/1993 vp, s. 64), ja edelleen kansalaisoikeuksiin ja poliittisiin oikeuksiin.

Edellä sanottu osoittaa, että sosiaalinen osallisuus ja poliittinen osallisuus kietoutuvat monitasoisesti perusoikeuksiin. Oikeusnormit vaativat toteutuakseen tosiasiallista toimintaa niin ryhmien, yhteisöjen kuin yhteiskunnan tasolla. Tunnistamisen ja tunnustamisen merkitys osallisuuden ja oikeuksien toteuttamisessa korostuu ihmissuhteiden ja yhteisöjen tasolla, kuten tämän

artikkelin opetustilanteissa. Ne ohjaavat sitä, miten osallisuus ja oikeudet voivat toteutua.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus ammentaa Honnethin (2001) ajatuksesta, jonka mukaan oikeudet eivät ole ainoastaan normatiivisia, vaan ne kehittyvät ihmisten toiminnassa. Osallisuuden vahvistamista ja rajoittamista yliopisto-opinnoissa onkin tarkasteltava paitsi oikeudellisesti myös todellisuudessa. On tutkittava, miten yksilöt ja yhteisöt todellisuudessa tuottavat olosuhteita, joissa oikeudet voivat toteutua (ks. Järvinen ym., 2020, s. 89.) Tässä artikkelissa kysytään, millaisia rooleja ja suhteita opiskelijoilla ja opettajilla on opiskelijoiden kokemina, ja pohditaan niitä yhteiskunnallis-oikeudellisen osallisuuskäsityksen näkökulmasta.

Kysymykseen vastataan analysoimalla yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opetustilanteista. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2022 yliopisto-opiskelijoille suunnatulla verkkokyselylomakkeella. Kyselyssä kuvattiin konkreettisia opetustilanteita, joihin vastaajia pyydettiin reagoimaan. Kuvaukset sisälsivät sekä perinteiseksi mielletävää, luontotyypistä opetusta että vuorovaikutteista, monimenetelmällistä opetusta. Avoimilla kysymyksillä selvitettiin ajatuksia ja tunteita, joita erilaisten opetustilanteiden kuvaukset herättävät opiskelijoissa, sekä sitä, miten tilanteet suhteutuvat heidän kokemusmaailmaansa. Tilanteet kuvasivat lähiopetusta, mutta tulosten sovellettavuus ei typisty ainoastaan lähiopetukseen.

Vastaajien (N = 75) taustatietoja ei kysytty, mutta kyselyä jaettiin useisiin yliopistoihin ja eri tiedekuntiin. Kuten edellä on todettu, esimerkiksi alakohtaisia eroja on eittämättä olemassa, mutta tämän tutkimuksen aineistolla ja kysymyksenasettelulla niitä ei tavoiteta. Sen sijaan pyrkimyksenä on tarkastella taustatekijöistä riippumattomia yhteneväisyyksiä ja yleistettävyyttä. Jälkimmäinen on väistämättä epätodellista, sillä vastaajien lähtökohdat ja kokemukset ohjaavat vastausten sisältöä. Kyselyyn vastanneet voivat olla valikoituneet vaikkapa sen mukaan, koetaanko aihe merkitykselliseksi tai kiinnostavaksi, millaisia kokemuksia itsellä on, ja onko motivoi-

tunut jakamaan niitä. Toisaalta nämä ovat seikkoja, jotka eivät itsestään selvästi liity taustatietoihin.

Analyysissä sovelletaan teemoittelua, jonka avulla aineistosta tunnistetaan säännönmukaisuuksia ja rakenteita (*patterns*) (Braun & Clarke, 2006). Aineistoa luettiin aluksi pyrkien tunnistamaan kuvauksia niin opettajan kuin opiskelijan roolista ja asemasta. Luentatavalla hahmotettiin useissa vastauksissa esiintyviä elementtejä, toistuvuutta ja tyypillisiä piirteitä (ks. esim. Juhila, 2021). Aineistoa koodattiin sen mukaan, millaisina opiskelijoiden ja opettajien ominaisuuksia ja piirteitä kuvattiin. Koodausta tehtiin muun muassa tunnistamalla myönteisiksi ja kielteiseksi koettuja ominaisuuksia ja tunneilmaisua. Koodattua aineistoa lukiessa siitä alkoi jäsenytyä kuvauksia erilaisista opettaja- ja opiskelijahahmoista. Analyysiä jatkettiin tiivistämällä kuvauksista esiin hahmojen olennaiset piirteet. Hahmoja muodostettaessa etsittiin ominaisuuksia, joita vastaajat liittivät toisaalta opettajiin ja toisaalta opiskelijoihin (Eskola & Suoranta, 2008, s. 181–188). Ominaisuuksia eritellessä keskeiseksi opiskelija- ja opettajahahmoja erottavaksi tekijäksi muodostui status.

Statuksella voidaan viitata sosiaalisiin hierarkioihin, jotka muodostuvat sosiaalisen arvostuksen, tunnustuksen ja symbolisten resurssien perusteella (Dubois, 2016). On selvää, että sosiaaliset hierarkiat vaikuttavat opiskelija-opettaja-suhteessa siten, että opettajalla on korkeampi sosiaalinen status. Artikkelissa ei niinkään pureuduta sosiaalisen aseman perusteella syntyvään, suhteellisen pysyvään statukseen vaan otetaan askel edemmäs kohti muita statusta rakentavia seikkoja. Statukseen vaikuttavat yhtä lailla persoonalliset ominaisuudet ja teot, joiden ymmärtämisessä sovelletaan pedagogi ja teatteriohjaaja Johnstonen (1979/1996) ajattelua. Tekojen status on kiinnostava sen vuoksi, että teoilla vaikutetaan omaan statukseen sitä korottavalla tai madaltavalla tavalla. Esimerkiksi se, mitä ja miten opetustilanteessa sanotaan ja tehdään, rakentaa aina tekojen statusta, sillä neutraalia sanomisen, olemisen ja tekemisen tapaa ei ole (Johnstone 1996, s. 30–73, ks. myös Routarinne, 2007, s. 5–23.) Kullakin akateemisella hahmolla on siten tyypil-

lisiä piirteitä sekä keskenään erilainen status, joka ilmaisee asemaa suhteessa muihin hahmoihin.

Teemoittelu on keino ottaa aineisto haltuun tiivistämällä ja tyyppillistämällä sitä (Eskola & Suoranta, 2008), jolloin analyysimenetelmä saattaa tuoda esiin ääripään piirteitä. Teemoittelun kautta muodostuvia akateemisia hahmoja voidaan pitää eräänlaisina ideaalityypeinä. Swedberg (2018) kehittää artikkelissaan alun perin Max Weberin esittämän ideaalityypin käsitteen soveltamista nykyaikaisessa empiirisessä tutkimuksessa. Tässä artikkelissa ideaalityyppi ymmärretään weberiläisittäin rakennelmana, jossa korostuvat tietyt todellisuuden piirteet (Swedberg, 2018, s. 183–185). Rakennelmien eli hahmojen avulla voidaan analysoida ja ymmärtää opiskelijoiden ja opettajien välisiä suhteita ja rooleja. Ideaalityypit ovat siten aineistossa kuvautuneita piirteitä syntetisoimalla luotuja, karikatyyrisiäkin hahmoja, jotka kuitenkin aineiston kautta palautuvat todellisiin kokemuksiin ja voivat siten kertoa opetustilanteiden ja kenties laajemminkin yliopistojen sosiaalisista todellisuuksista (ks. Günther & Hasanen, 2021). Lisäksi hahmoja voi hyödyntää osallisuuden pohtimisessa ja jäsentämisessä.

Akateemiset hahmot

Analyysissä muodostettiin neljä akateemista hahmoa: välinpitämätön opettaja, vetäytyvä opiskelija, haavekuvien opettaja ja luottavainen opiskelija. Seuraavissa alaluvuissa raportoidaan hahmojen olennaisia piirteitä sekä statussuhteita ja pohditaan hahmojen suhdetta osallisuuteen.

Välinpitämätön opettaja

Välinpitämättömän opettajan hahmo on statukseltaan korkea, ja vastaajat kokevat sen ominaisuudet melko kielteisinä. Hahmolle on tyyppillistä jättää opiskelijat vaille tunnustamista ja tunnustamista. Aineistossa kuvataan välinpitämättömyyden kokemusta ylläpitäviä vuorovaikutuksen tapoja. Opetustilanteet näyttäytyvät areenoina, joilla opettaja vie miltei kaiken tilan. Tälle opettajahahmolle ominaisia voivat olla vaikkapa pitkät monologit, jotka vyöryttävät hyökyaallon lailla

informaatiotulvaa opiskelijoiden ylle. Vastausten perusteella opiskelijat kokevat, että välinpitämätön opettaja ei pohjimmiltaan pyri luomaan mukaan ottavaa ja keskusteluun kannustavaa ilmapiiriä.

Usein on myös opettajasta itsestä kiinni, tuleeko keskustelua. Luennoitsijan pitää itse luoda tila ja mahdollisuus keskustelulle. (V2)

Aineiston perusteella opiskelijat pitivät keskusteluyhteyden luomista enemmän opettajan vastuuna kuin omanaan. Tämä ilmentää sosiaalisen statuksen vaikutusta ja vahvistaa käsitystä siitä, että opettajalla on enemmän valtaa ohjata tilanetta – ja toisaalta vastuuta siitä, millaisiksi ilmapiiri ja vuorovaikutus muodostuvat (Repo-Kaaranto ym., 2009). Edellä sanottu vaikuttaa myös osallisuuden kokemuksen rakentumiseen. Välinpitämättömän opettajan kanssa opiskelija saattaa jättää osallistumatta sen vuoksi, että ei koe sitä toivottavaksi toiminnaksi. Opiskelijat voivat olla herkkiä arvailemaan tai tunnistamaan opettajan intentioita.

Opetustilanteessa tuntuu, ettei opettaja halua, että häntä keskeytetään kysymyksillä ja kommentailla, jos hän kysyy vain kerran luennon loppuksi, onko kysyttävää. (V6)

Välinpitämättömän opettajan hahmossa konkretisoituu se, että sanallisen ja sanattoman viestinnän kokonaisuus merkitsee yksittäisiä sanoja, eleitä tai tekoja enemmän. On todettu, että sanallista viestintää tulkitaan yhdessä nonverbaalin viestinnän kanssa (Routarinne 2004, s. 70; Numminen & Talvio, 2009, s. 125). Opiskelijat voivat tulkita välinpitämättömän opettajan viestintää siten, ettei opettaja välttämättä edes toivo opiskelijoiden aktiivisesti osallistuvan opetustilanteeseen muutoin kuin olemalla läsnä. Aineiston mukaan tunneilmapiirissä saatetaan aistia jännitystä, epävarmuutta ja jopa pelkoa.

Voi myös olla, että opettaja antaa itsestään niin autoritaarisen kuvan sanoillaan tai varsinkin sanattomalla viestinnällään, että kukaan ei uskalla avata suutaan. (V43)

Jos pelolla kyllästettyjä tilanteita on runsaasti, se voi vaikuttaa opiskelijan oppimiseen. Välinpitämättömän opettaja saattaa tahtomattaankin ruokkia turvattomuutta opiskelijoissa, ja vain turvallisessa ilmapiirissä voi tapahtua oppimista ja rakentua osallisuutta (ks. Aylesworth, 2008, s. 108–109; Eteläpelto, 2009, s. 20–21). Samaan aikaan koulutuksellisiin oikeuksiin sisältyy oikeus hankkia tietoa ja mahdollisuus opiskella. Opettajan sosiaalisen ja emotionaalisen etäisyyden ohella opiskelijat saattavat kokea, että välinpitämättömästä opettajasta välittyy tympääntyneisyys opetustyöhön tai opetettavaan aiheeseen. Joissakin vastauksissa tuotetaan sympatisoivaa asennetta: opettajat nähdään tutkijoina, jotka ovat kiinnostuneita ennen kaikkea tutkimuksen tekemisestä, eivät niinkään opettamisesta. Näyttää siltä, että välinpitämättömän opettajan vuorovaikutustavan ja asenteen yhteisvaikutus turmelevat vuorovaikutuksen syntymisen mahdollisuuksia opetustilanteissa.

Tulee sellainen olo, että luennoitsijaa ei kiinnosta olla paikalla opettamassa ja omakin kiinnostus lopahtaa. (V8)

Suurimmalla osalla luennoista tuntuu myös siltä, että opiskelijat sekä luennoitsijat välillä itse kyllästyvät aiheeseen. Tilanne tuntuu ikävältä eikä motivoi osallistumaan/oppimaan, mikäli luennoitsija ei saa tsemppattua opiskelijoita esim. antamalla kiinnostavia tehtäviä/esimerkkejä luentoaiheista. (V35)

Välinpitämättömän opettajan hallitsemat opetustilanteet eivät vaikuta suotuisilta osallisuuden toteutumisen kannalta. Eräs edellytys sosiaaliselle osallisuudelle olisi saada opettajalta tunnustusta omille kyvyille ja osaamiselle, mutta opiskelijat voivat jäädä tämän opettajahahmon kanssa jopa näkymättömiksi.

Vetäytyvä opiskelija

Vetäytyvän opiskelijan hahmo on statukseltaan matala, ja hahmon ominaisuudet ovat kielteisesti painottuneita. Vetäytyvyys ilmentää paitsi piirteitä, joita aineistossa kuvataan, myös suhdetta

osallisuuteen. Kokemus osaamattomuudesta ja pelko epäonnistumisesta ovat tyypillisiä vetäytyvälle opiskelijalle, ja ne saavat välttelemään suuntautumista kohti muita. Tämä haastaa sekä oppimista että osallisuuden rakentumista.

Epävarmuus ja uskalluksen puute rajoittavat vetäytyvän opiskelijan toimintaa ja olemista opetustilanteissa, mikä on omiaan näivettämään osallisuuden kokemusta. Olemista leimaava epävarmuus voi olla seurausta tunnustuksen puutteesta ja tunteista, joita esimerkiksi välinpitämättömän opettajan hahmo saa vetäytyvässä opiskelijassa aikaan. Toisaalta toiminnan säätely tapahtuu paitsi suhteessa opettajaan, myös suhteessa kanssaopiskelijoihin, jotka muodostavat sosiaalisen kontekstin vuorovaikutukselle (ks. Eteläpelto, 2009, s. 19). Erillisyyden kokemus ilmentää yhteenkuuluvuuden puutetta ja vajaista tunnustamista. Aineistossa tämä ilmenee esimerkiksi siten, että usko omaan osaamiseen jää hataraksi ilman tunnustamisen kokemuksia.

– itselleni tulee hyvin itsetietoinen tunne omasta osaamattomuudestani. En kehtaa myöntää osaamattomuuttani muiden opiskelijoiden läsnäollessa. En myöskään halua olla kellekään vaivaksi –. (V41)

Pelkään, ettei minulla ole mitään sanottavaa. (V9)

Äärimmillään vetäytyvä opiskelija voi aineiston perusteella kokea opetustilanteissa pelon lisäksi ahdistusta, kauhistusta, kiusallisuutta ja jopa paniikinomaisuutta. Puhuminen, kysyminen ja ylipäättään sanallinen ja kehollinen vuorovaikuttaminen jännittävät ja pelottavat. Vaitonaisuuteen voi yhdistyä pelkoa tai häpeää. Opiskelija saattaa vetäytyä ja olla hiljaa, mikäli muutkin käyttäytyvät samoin. Se voi estää aktiivisen osallistumisen ja esimerkiksi oppimista ja ymmärtämistä tukevien kysymysten esittämisen ja keskustelemisen, ja siten rajoittaa edellytyksiä osallisuuden toteutumiseksi (vrt. Fredrickson, 2001; Panksepp, 2005). Vuorovaikutus kaventuu, jos jännityksen ja pelon ilmapiiri täyttävät vetäytyvän opiskelijan mielen.

Väitän että ns. huijarisyndrooma (saattaa olla vähän väärä sana, jota käytän tässä) vaikuttaa opiskelijoiden haluun kommentoida ja kysyä – tuntuu, että ei osaa ainakaan ilmaista itseään riittävän hyvin, että omat taidot eivät riitä. (V23)

Tunnustusta vaille jäävä vetäytyvä opiskelija ei luota itseensä ja taitoihinsa, vaan hän uskoo olevansa muita huonompi tai tietämättömämpi eikä halua tulla paljastaneeksi sitä muille. Edellinen sitaatti on tästä oivallinen havainnollistus: vastaaja osaa nimetä ilmiön huijarisyndroomaksi mutta epäilee itseään ja kertoo varmuuden vuoksi, että saattaa käyttää väärää sanaa kuvaamaan kokemustaan. Pelko virheellisestä ilmaisusta tai taitamattomuudesta on moniulotteinen, sillä se ei ainoastaan kuvaa opetustilannetta, vaan se paljastaa samalla vetäytyvän opiskelijan haavoittuvuutta.

Aineiston perusteella vetäytyvällä opiskelijalla on erilaisia selviytymisstrategioita, jotka vaikuttavat kaukaisilta suhteesta sivistystehtävään. Opiskelija voi joutua ponnistelemaan esimerkiksi havainnoissaan tilannetta ja pyrkiessään reagoimaan oikea-aikaisesti (vrt. Numminen & Talvio, 2009, s. 123), kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Käytännössä opiskelijana yritti vain arvailla, mitä opettaja haluaa tai mikä hänen mielestään olisi oikea vastaus. (V37)

Vetäytyvä opiskelija saattaa kokea etäisyyttä suhteessa opettajaan. Eräässä vastauksessa tulee esiin, että tämä ei välttämättä ole opiskelijan toimiva asianlaite vaan pikemmin vallitsevan tilanteen sanelemaa.

Itsestäni luennoitsija tuntuu kaukaiselle enkä uskalla kysyä mitään. Usein pelkään myös kuullostavani typerälle. Silti haluaisin luennoille enemmän vuorovaikutusta, ja se alentaisi myös omaa kynnystä esittää kysymyksiä. (V21)

Vetäytyvän opiskelijan hahmo osoittaa, että epävarmuudesta ja pelosta käsin on vaikea kurkottaa kohti osallisuutta. Osallisuus vaatii yhtäältä yhteisöä ja sen suotuisaa ilmapiiriä ja toisaalta

yksilöä ja hänen motivaatiotaan ja panostustaan (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 27, 30–31). Viimeksi sanottu voi ilmentyä toiminnassa, kuten vuorovaikutuksen aktiivisuudessa, ja olemisessa, esimerkiksi myötämielisessä suhtautumisessa (Maunu & Kiilakoski, 2018). Toisaalta eräs vastaaja kritisoi kanssaopiskelijoita passiivisesta tiedon vastaanottamisesta:

Kriittinen ajattelu ja into opiskella vaikuttavat puuttuvan suurelta osalta. (V73)

Haavekuvien opettaja

Haavekuvien opettajan hahmo muodostuu aineistossa kuvatuista todellisista sekä toisaalta kuvitelluista ja toivotuista ominaisuuksista. Myös haavekuvien hahmossa näkyy opettajan sosiaalinen status, joka tekee siitä lähtökohtaisesti korkean statuksen hahmon. Myönteiset ominaisuudet korostuvat sekä hahmon persoonallisissa piirteissä että tekojen kautta statusta rakentavissa piirteissä. Haavekuvien opettajaa pidetään harvemmin esiintyvänä verrattuna välinpitämättömään opettajaan.

Haavekuvienkin opettajan kuvataan kontrolloivan opetustilannetta ja luovan raameja opiskelijoiden toiminnalle, mutta hahmon lähestymis- ja toimintatavat ovat hyvin erilaiset kuin välinpitämättömällä opettajalla. Haavekuvien opettaja luo esimerkiksi edellytyksiä vuorovaikutukselle ja opiskelijoiden osallistumiselle, mikä on omiaan tukemaan osallistumista ja osallisuuden kokemusta.

Mitä enemmän luennoitsija tuo omaa persoonaansa ja on helposti lähestyttävä, sitä enemmän opiskelijat kertovat ja kommentoivat. (V38)

Haavekuvien opettaja haluaa aidosti luoda vuorovaikutusta, jolloin opiskelija saa Honnethin (2001, s. 48–50) tarkoittamia tunnustamisen kokemuksia tullessaan nähdyksi ja kuulluksi. Vastauksissa tunnustetaan myönteisen vuorovaikutuksen merkitys ja sen liitännä osallisuuteen, ja esimerkiksi myönteistä ilmapiiriä ja huomioiksi tuleminen kokemusta arvostetaan. Myön-

teisillä tunteilla on todettu olevan huomattava merkitys yksilön kasvulle ja kehitykselle sekä sosiaaliselle osallisuudelle (Fredrickson, 2001). Kun vuorovaikutus on lämminhenkistä ja kaikki mukaan ottavaa, vastaajat kokevat sen parantavan ryhmähänkeä ja lisäävän kuuluvuutta koko yhteisössä. Tämä vahvistaa Honnethin (1995, s. 95–121) väittämää siitä, että yhteenkuuluvuus rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä suhteessa toisiin. Opetustilanteissa opettajalla on statukseensa pohjautuvaa valtaa siinä, miten tunustaminen voi toteutua.

Vastauksissa haavekuvien opettaja onnistuu luomaan virheitä sallivan, avoimen ilmapiirin. Rentous ja lämminhenkisyys kuvaavat tunne- ja asenneilmapiiriä, jolloin esimerkiksi vetäytyvän opiskelijan hahmo pelkoinen voi hälventyä ja vastaanottavaisuus lisääntyä.

Kuitenkin mieli on aktiivisesti mukana, jolloin tuntuu, että sisäistää oppimaansa paremmin. (V68)

Kun opetustilannetta sävyttää inhimillisuus, muodostuu tilaa aidolle toisten kohtaamiselle ja arvostukselle. Niiden kuvataan edesauttavan opintoihin sitoutumista, jolloin oppimisellekin muodostuu hedelmällisempi alusta. Havainnot ovat linjassa Eteläpellon (2009) aiemman tutkimuksen kanssa. Aineiston perusteella haavekuvien opettajalla vaikuttaa olevan muun muassa sellaista pedagogista osaamista, joka edesauttaa yhteisöllisyyden ja yhteistyöhalukkuuden luomista. Hahmo esimerkiksi tunnistaa, että psyykkisen ja sosiaalisen tilan lisäksi fyysisellä tilalla on merkitystä, sillä fyysinen etäisyys luo psyykkistä ja sosiaalista etäisyyttä, ja päinvastoin. Kun opettaja huomioi eri ulottuvuudet, vastaajat kertovat jännityksen vähenevän ja keskittymisen kohenevan, minkä seurauksena kommunikaatiokyky madaltuu, ja sosiaalinen osallisuus voi vahvistua.

Luottavainen opiskelija

Luottavaisen opiskelijan hahmo suhtautuu suopeasti opetukseen ja on avoin vuorovaikutukselle. Ero vetäytyvään opiskelijaan tulee esiin piirteiden ja tunteiden myönteisyydessä. Siinä missä

vetäytyvä opiskelija on epävarma ja pelokas, luottavaisen opiskelijan asennetta kuvaavat varmuus ja toiveikkuus. Aineiston perusteella luottavainen opiskelija esiintyy luultavammin samoissa tilanteissa haavekuvien opettajan kanssa. Vaikka haavekuvien opettajan ja luottavaisen opiskelijan välilläkin on statusero, sillä opiskelijan status on alempi ennen kaikkea sosiaalisen statuksen takia, myönteiset ominaisuudet toimivat eroa kaventavalla tavalla.

Luottavaisella opiskelijalla on erilaisia rooleja, ja hahmo saattaa esiintyä niin passiivisessa kuin aktiivisessa roolissa. Ensimmäiseksi mainitussa opiskelija on läsnä ja seuraa opetusta mutta ei välttämättä ainakaan ulkoapäin tarkastellen toimi osallistuvalla tavalla. Kuunteleminen vailla velvoitetta vuorovaikutteiseen osallistumiseen koetaan aineiston perusteella toisinaan miellyttäväksi, kun esimerkiksi luennoilla on sallittua hukkua massaansa ja olla läsnä kuunnellen. Kuunteleminen on turvallista, eikä siitä koidu ylimääräistä stressiä.

Toisaalta pidän siitä, että välillä saa vain kuunnella, eikä tarvitse itse olla aktiivinen. (V51)

Luottavaisen opiskelijan aktiivisempi puoli nauttii osallistumisesta opetustilanteisiin esimerkiksi keskustelemalla. Tässä roolissa luottavainen opiskelija pitää vuorovaikutusta tarpeellisenä ja antoisana. Eräs vastaaja toteaa hyvän dialogin olevan suorastaan päämäärä. Hahmo suhtautuu myönteisesti keskustelemiseen ja opettajan pyrkimyksiin osallistaa opiskelijoita erilaisin menetelmin. Opetustilanteen ilmapiiri sekä kokemukset tunnistetuksi ja tunnustetuksi tulemisesta näyttäytyvät merkityksellisinä hahmon olemassaololle.

Luottavaisen opiskelijan hahmon status vaikuttaa elävän kiinnostavalla tavalla hahmon aktiivisuuden ja passiivisuuden mukaan: aktiivisessa roolissa luottavaisen opiskelijan hahmon status voi lähestyä opettajan ylästatusta. Opiskelija uskaltaa osoittaa esimerkiksi empatiaa opettajaa kohtaan.

Jos kukaan ei olisi luennon aikana avannut suutaan – kokisin ”pakoksi” itse kysyä tai

kommentoida jotain, ettei luennoitsijalle tule paha mieli. (V5)

Luottavaisen opiskelijan hahmo esiintyy turvallisuudessa ja luottamuksellisessa opiskeluilmapiirissä. Havainto on linjassa sen kanssa, että tunnustuksen – joko sanallisen tai sanattoman – saaminen opettajalta ja toisilta opiskelijoilta kasvattaa uskoa omiin kykyihin ja avaa tilaa sosiaaliselle osallisuudelle (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 29). Lisäksi luottavaisen opiskelijan hahmo vahvistaa aiemmin esitettyä käsitystä siitä, että molemmintyyppinen luottamus ja hyväksyntä ovat osallisuuden toteutumisen edellytyksiä (Leemann & Hämäläinen, 2016; Rouvinen-Wilenius, 2014).

Samalla luottavaisen opiskelijan hahmo on kuitenkin aineiston mukaan harvinaisempi kuin vetäytyvän opiskelijan. Luottavaista opiskelijaa kuvataan kiehtovasti vetäytyvän opiskelijan hahmosta käsin: erityisesti aktiivisessa roolissa luottavainen opiskelija vaikuttaa olevan monille ahdistava, pelottava ja jopa painajaismainen rooli. Vastausten perusteella vuorovaikuttaminen opiskelijoiden ja opettajan kanssa saatetaan kokea jännittäväksi, jolloin opiskelijalle on todennäköisempää olla vetäytyvän opiskelijan hahmossa. On todettu, että vuorovaikutuksen minimointi opetustilanteissa on keino suojella itseään (Numminen & Talvio, 2009). Tämä voi liittyä tunnustuksen puutteeseen, joka on seurausta siitä, että omalle osaamiselle ja panostukselle ei ole saanut opinnoissa vahvistusta.

Kehotuksia vastarintaan statusmuutoksin

Akateemiset hahmot kuvaavat opettajien ja opiskelijoiden rooleja ja suhteita. Hahmojen teoilla ja ominaisuuksilla on merkitystä paitsi statuksen ja suhteiden myös osallisuuden rakentumiselle. Opetustilanteet näyttävät analyysin perusteella hahmojen kielteisten ominaisuuksien dominoimilta. Välinpitämätön opettaja ja vetäytyvä opiskelija ovat hahmoista useimmin esiintyvät, ja ne hylkivät osallisuutta. Sen sijaan haavekuvien opettajan hahmoon yhdistetään toivottuja ja kaivattuja ominaisuuksia. Opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet ovat statuserojen värittämiä,

mutta hahmot osoittavat, että erot eivät juonnu ainoastaan sosiaalisesta statuksesta vaan myös teoista ja toiminnasta. Vastauksissa on havaittavissa tyytymättömyyttä, ja samalla kaipuuta muutokseen.

Yliopiston tulisi puistella vanhat pölyttyneet opiskelutavat pois ja alkaa uudistautumaan. (V20)

Toisaalta suorittamiseen kannustavat realiteetit voivat asettaa yliopistojen sivistystehtävän kyseenalaiseksi, kuten seuraava sitaatti tähdentää:

Opiskelijan tehtävä on suorittaa opintopisteitä, jolloin resursseja ei jää kreikkalaistyyppiseen filosofointiin forumilla. (V30)

Vastauksessa on sisäistetty yksilölliseen suorittamiseen keskittyvät vaatimukset, joiden toteuttaminen voi tapahtua ryhmässä tai yhteisössä oppimisen kustannuksella. Niin sivistystehtävän toteuttaminen kuin osallisuuden vahvistuminen vaativat suotuisaa vuorovaikutusta ja yhteisöä, ja niiden puolustamiseksi tarvitaan hienovireistä vastarintaa.

Osallisuuden rakentuminen ja vahvistuminen edellyttävät muun muassa kuulumisen ja jäsenyyden kokemuksia, joita syntyy myönteisissä vuorovaikutussuhteissa. Tämä yhdistyy Honnethin (1995) käsitykseen siitä, että sosiaalisen tunnustuksen saaminen vaikuttaa osallisuuden muodostumiseen. Pohjimmiltaan kyse on Schumacherinkin (2014) kuvaamasta turvallisuuden kokemuksesta: sallivuudesta, ymmärryksestä ja empatiasta, mikä on ratkaisevaa vuorovaikutuksen ja oppimisen onnistumiselle.

Uskon, että tilanne voi olla erittäin hedelmällinen, jos ilmapiiristä saadaan heti alussa turvallinen ja lämmin. Jos ilmapiirin luomisessa epäonnistutaan, voisi tilanne tuntua melko ahdistavalta ja jännittävältä. (V33)

Miellyttävän ilmapiirin luominen ja samalla osallisuuden vahvistaminen vaativat hahmojen statusten ravisuttamista. Hahmojen kannalta tämä tarkoittaa ylästatuksiselta opettajalta kur-

kottamista kohti myönteisiä ominaisuuksia sekä ennen kaikkea välinpitämättömän opettajan hahmon hautaamista. Näin opiskelijatkin voivat turvallisesti irtaantua vetäytyvän opiskelijan hahmosta tai laajentaa sitä kohti luottavaista opiskelijaa, ja toimia toisinaan mukavuusalueensa ulkopuolella. Tämä tunnistetaan myös aineistossa.

Vuorovaikutuksen kehittäminen olisi minusta tärkeintä opiskelijoiden oppimisen ja viihtyvyyden kannalta. (V16)

Vastauksessa tulee esiin se itsestäänselvyys, että opiskelijat ovat oppimassa – siis käyttämässä koulutuksellisia oikeuksiaan. Opettajan hahmo vaikuttaa siihen, miten oikeudet voivat toteutua. Analyysin valossa näyttää siltä, että välinpitämätön opettaja saattaa toiminnallaan sabotoida oikeuksien toteutumista. Toisaalta opettaja käyttää vapauttaan opettaa valitsemallaan tavalla. Voiko vapautta käyttää siten, että se vaikuttaa heikentävästi opiskelijan oikeuksien toteutumiseen? Kun kysymyksen rinnalle paikannetaan yliopistoille säädetty tehtävä edistää sivistystä ja kasvattaa opiskelijoita, voidaan päätellä, että opetustilanteiden on oltava linjassa tämän tehtävän kanssa. Tällöin ei ole yhdentekevää, miten omaa statusta säädellään.

Statusilmaisua rakennetaan vuorovaikutuksessa, ja jokainen vuorovaikutustilanne on mahdollisuus muodostaa statukset uudelleen ja vavisuttaa vallitsevaa hegemoniaa. Statusten muuttaminen edellyttää opetustilanteen kehollisuuden, tilallisuuden ja emotionaalisuuden hyväksymistä sekä tulemistä sitä kautta rehelliseen, kunnioittavaan vuorovaikutukseen. Sen toteutuminen vaatii puolestaan uskallusta vähentää kontrollia ja hyväksyä siitä seuraava epä-mukavuus (ks. Gerlander ym., 2006, s. 18–19). Opettaja voi varsin yksinkertaisella reagoimisella joko tukea tai sensuroida oppijoita (Johnstone, 1979/1996, s. 105–106). Routarinne (2004) toteaa, että sosiaalisesta statuksesta ei voi irtaantua, mutta hahmo voi hivuttaa statustaan ylemmäs tai alemmas omalla tekemisellään. Statukset ovat muuttuvia ja muutettavissa, vaikka niitä tavallisesti pyritäänkin ylläpitämään (Routarinne, 2004, s. 21–23).

Koska tekojen statusilmaisuus rakentuu siitä, millä tavoin keho, ääntä, sanoja ja tunnetiloja käytetään (Routarinne, 2007, s. 24), niihin huomiota kiinnittämällä voidaan kehittää vuorovaikutusta ja samalla vahvistaa osallisuutta. Kehollinen ilmaisuus on usein yksinkertaista ja hienovaraista: esimerkiksi katsekontaktin ottaminen saattaa lähentää hahmoja, kun taas katsekontaktin välttäminen voi korostaa korkeaa statusta (Johnstone, 1979/1996, s. 39). Tilallisuus on näkyvämpää, ja se liittyy muun muassa siihen, miten asemoidutaan fyysisessä tilassa, kuka saa äänensä kuuluviin ja ketä katsotaan.

Pitkä fyysinen välimatka luentosalissa vähentää opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mikä mielestäni heikentää mahdollisuuksia spontaaneihin kysymyksiin tai kommentointiin sekä luennoitsijan kykyä lukea yleisön reaktioita. (V63)

Ryhmän pieni koko, läheinen etäisyys osanottajien välillä ja katseyhteyden mahdollistuminen helpottaa vuorovaikutustilannetta ja tekee siitä kohtaavan ja inhimillisen. (V60)

Lisäksi verbaalinen hyväksyntä tuo statuksia lähemmäs toisiaan (Järvinen, 2023, s. 95). Niin verbaalista kuin nonverbaalista ilmaisuakin voi pitää tarjouksena, joka joko hyväksytään tai hylätään. Tavanomaisesti alastatukset hahmot hyväksyvät tarjoukset tai eivät ainakaan osoita suurta vastustusta, kun taas ylästatuksen hahmoille on tavanomaisempaa tyrmätä tarjouksia (Johnstone, 1979/1996, s. 92). Routarinne (2004) kuvailee, kuinka tyrmääminen voi tapahtua tarkoittamatta ja huomaamatta nonverbaalisena torjumisena tai sanotun ohittamisena. Toisaalta ei ole tavatonta, että verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ovat ristiriidassa keskenään, jolloin samanaikaisesti sekä hyväksytään että tyrmätään. Tietoisuus tyrmämisestä ja sen seurauksista on ensimmäinen askel niiden välttelemiseen ja samalla osallisuutta ruokkivan vuorovaikutuksen edistämiseen (Routarinne, 2004, s. 75–82).

Hyväksyvän kehollisen ja sanallisen ilmaisun taustalla on muita tukeva asenne, joka pyrkii saattamaan toiset hyvään valoon. Se edellyt-

tää luopumista oikeassa olemisen tarpeesta ja vaatii Honnethin (1995) tarkoittamaa toisten erinomaisuuden tunnustamista. Se voi samalla muotoutua mahdollisuudeksi tuoda esiin omaa erinomaisuutta, jolloin tunnustamisesta tulee vastavuoroista (Benjamin & Kline, 2019, s. 131–132; Routarinne, 2004, s. 16). Vuorovaikutuksen kehittämiseen ja statusten tutkimiseen on olemassa runsaasti menetelmiä (ks. esim. Benjamin & Kline, 2019; Berk & Trieber, 2009; Hackbert, 2010; Maheux & Lajoie, 2010; Routarinne, 2004, 2007).

Johtopäätökset

Tällaiset tutkimukset eivät paljon auta, jos opettajia on liian vähän. (V24)

Sitaatti kuvaa vastarintahenkeä, joka on tarpeen ottaa vakavasti. Toisaalta akateemiset hahmot sekä ennen kaikkea mahdollisuus vaikuttaa statukseen teoilla osoittavat, että olemassa olevillakin resursseilla voidaan harjoittaa vastarintaa ja toimia vahvemmin sivistystehtävää tukevin tavoin. Opetustilanteiden arakisilla käytännöillä on merkitystä oikeuksien toteutumiselle ja osallisuuden rakentumiselle. Vaikka hahmot ovat idealiteetteja, ne näyttävät rikastuttavan osallisuutta ja oikeuksien toteutumista koskevaa keskustelua.

Hahmot tekevät näkyväksi sen, että välinpitämättömän opettajan ja vetäytyvän opiskelijan hahmot eivät ole toivottavia eivätkä tarkoituksenmukaisia osallisuuden kannalta. Sen sijaan haavekuvien opettajan hahmo ilmentää myönteisellä tavalla vuorovaikutuksen merkitystä opetustilanteiden ilmapiirin, oppimisen ja osallisuuden rakentumisessa. Osallisuus toteutuu myös luottavaisen opiskelijan hahmossa, joka on kuitenkin harvinaisempi kuin vetäytyvä opiskelija. Opettajalla on statuksensa vuoksi opiskelijoita enemmän valtaa ohjata opetustilanteen ilmapiiriä. Opiskelijoiden hahmot osoittavat tunneälykkyyttä ja alleviivaavat tarvetta vuorovaikutuksen kehittämiseksi opetustilanteissa.

Opettajahahmot kuvaavat ylimmän opetuksen vapauden moninaisia ilmentymiä ja sitä, että yksittäisiä oikeuksia ei voi käyttää irrallisena

muista perusoikeuksista. Opettajahahmojen myötävaikutus oikeuksien ja niiden kautta osallisuuden toteutumiseen on keskenään erilainen. Siinä missä välinpitämättömän opettaja ei ruoki osallisuutta, vaan pikemmin päinvastoin, haavekuvien opettaja vahvistaa osallisuutta. Samalla tulee näkyväksi se, että opetus yliopistoissa ulottuu perusoikeuksien näkökulmasta ylimmän opetuksen vapautta laajemmalle. Yliopistot ovat tiloja, joissa opettajan akateeminen vapaus ja opiskelijoiden oikeus koulutautua ja hankkia tietoa kohtaavat, ja ne yhdistyvät edelleen muihin perusoikeuksiin, kuten yhdenvertaisuuteen ja sananvapauteen. Siksi ei ole yhdentekevää, millaisia opetustilanteet ovat – siitä huolimatta, että opettajalla on vapaus valita opetuksensa sisällöt ja menetelmät.

Tulokset vahvistavat Honnethin (1995) käsitystä siitä, että tunnustusta tarvitaan niin ihmissuhteissa, yhteisöissä kuin oikeudellisesti. Osallisuutta turvaavat oikeudet ovat olemassa oikeusnormien tasolla, mutta niiden toteutuminen edellyttää tosiasiallista toimintaa. Akateemiset hahmot osoittavat, että ihmissuhteissa ja yhteisöissä tapahtuva tunnistaminen ja tunnustaminen myötävaikuttavat oikeuksien ja osallisuuden toteutumiseen. Tarvitaan tunnistamisen metatasa, jolla opetustilanteet nähdään mahdollisuuksina myötävaikuttaa sosiaaliseen osallisuuteen ja sitä kautta edelleen poliittiseen osallisuuteen. Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus tukevat yksilön kokemusta itsestään arvokkaana ja kykenevänä toimijana (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 114), mikä puolestaan kytkeytyy eri oikeuksien toteutumiseen ja vuorovaikutukseen. Sosiaalisen osallisuuden tuottama kuulumisen kokemus luo poliittiselle osallisuudelle perustan, jolloin demokraattinen osallistuminen on artikkelin alussa kuvatulla tavalla lopputuote – ilmentymä tunnistamisen ja tunnustamisen, oikeuksien sekä osallisuuden toteutumisesta.

Kun tulokset yhdistetään artikkelissa muodostettuun ymmärrykseen osallisuudesta, näyttää selvältä, että opetustilanteissa olisi tärkeää vahvistaa opiskelijoiden tunnustuksen kokemuksia. Osallisuuden kokeminen omissa arkipäiväisissä yhteisöissä, kuten opinnoissa, rakentaa tietä kohti yhteiskunnallista ja demokraattista osallis-

tumista sekä yliopistojen tehtävien toteutumista. Tutkimuksen tulokset kutsuvat tunnistamaan ja tunnustamaan toisten arvon sekä vahvistamaan osallisuutta samalla perusoikeuksia toteuttaen. Tähän voi vaikuttaa muun muassa toimimalla tavoin, jotka kaventavat hahmojen välisiä statuseroja. Statusmuutosten siivittäjä vastarinta ei olekaan rajua vaan pikemmin hienovireistä, verbaalista ja kehollis-emotionaalista toimintaa. ■

Kiitokset

Tutkimusta on rahoittanut strategisen tutkimuksen neuvosto, joka toimii Suomen Akatemian yhteydessä (365730). Kiitän anonyymejä vertais-arvioitsijoita hyödyllisestä palautteesta.

Lähteet

- AYLESWORTH, A. (2008). Improving case discussion with an improv mind-set. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 106–115. <https://doi.org/10.1177/0273475308317703>
- BENJAMIN, S. & KLINE, C. (2019). How to yes-and: using improvisational games to improv(e) communication, listening, and collaboration techniques in tourism and hospitality education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 130–142. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.02.002>
- BERK, R. A. & TRIEBER, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–60.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- DUBOIS, S. (2016). Stratification in academia as a status order: a Weberian proposition. *Gérer & Comprendre – English language online selection*, 2.
- ESKOLA, J. & SUORANTA, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino.
- ETELÄPELTO, A. (2009). Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(3), 15–37.
- ETELÄPELTO, A., LITTLETON, K., LAHTI, J. & WIRTANEN, S. (2005). Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research*, 43(3) 183–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.011>
- FORNACIARI, A. & NIKKOLA, T. (2024). Työntekijöiden tulkintoja yliopistotyöyhteisöön kuulumisen jännitteistä ja yhteisöllisyyden mahdollisuuksista. *Tiedepolitiikka*, 49(4), 6–18. <https://doi.org/10.58957/tp.146212>
- FREDRICKSON, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- GERLANDER, M., LEVANDER, LENA M. & REPO-KAARENTO, S. (2006). *Säpinää seminaareihin: opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen* (Viikin opetuksen kehittämisspalvelut, julkaisuja 4/2006). Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/1975/926>
- GÜNTHER, K. & HASANEN, K. (2021). Tyypittely. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- HACKBERT, P. H. (2010). Using improvisational exercises in general education to advance creativity, inventiveness and innovation. *US-China Education Review*, 7(10), 10–21.
- HE 309/1993 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta*.
- HE 7/2009 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolain ja siihen liittyviksi laeiksi*.
- HE 152/2018 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta*.
- HE 75/2023 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi eräiden kansaneläkeindeksiin ja elinkustannusindeksiin sidottujen etuuksien ja rahamäärien indeksitarkistuksista vuosina 2024–2027 ja siihen liittyviksi laeiksi sekä lapsilisälain 7 §:n muuttamisesta*.
- HE 160/2024 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi opintotukilain ja yleisestä asumistuesta annetun lain muuttamisesta*.
- HONNETH, A. (1995). *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. The MIT Press.
- HONNETH, A. (2001). Recognition or redistribution? Changing perspectives on the moral order of society. *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 43–55. <https://doi.org/10.1177/02632760122051779>
- JOHNSTONE, K. (1996). *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen* (käänt. S. Routarinne). Helsinki University Press. (Alkuperäisestä teos julkaistu 1979)

- JUHILA, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto.
- JÄRVINEN, I. (2023). Improvisaatiosta transformaatioon. *Sosiaalipedagogiikka*, 24, 91–104. <https://doi.org/10.30675/sp.128184>
- JÄRVINEN, I., NEUVONEN, R. & RAUTIAINEN, P. (2020). Viestinnän ja kulttuurin saavutettavuus. Teoksessa P. Korpisaari (toim.), *Oikeuksia, vapauksia ja rajoituksia – Viestintäoikeuden vuosikirja 2019* (s. 71–103). Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunta.
- JÄRVINEN, I. & TELARANTA, K. (2023). Koulutuksella digitalisaatiota, digitalisaatiolla sananvapautta? Teoksessa P. Korpisaari (toim.), *Vapaita sanoja. Viestintäoikeuden vuosikirja 2022* (s. 69–93). Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunta.
- KOSONEN, J. & MÄNTYLÄ, N. (2020). Koronakevään opiskelijavalinnat – yliopistojen autonomian rajat ja yhdenvertaisuuden moniulotteisuus. *Edilex*, 2020(35).
- LEEMANN, L. & HÄMÄLÄINEN, R.-M. (2016). Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81(5), 586–594.
- MAHEUX, J.-F. & LAJOIE, C. (2010). On improvisation in teaching and teacher education. *An International Journal of Complexity and Education*, 8(2), 86–92. <https://doi.org/10.29173/cmplct11157>
- MAUNU, A. & KIILAKOSKI, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- MIETTINEN, T. (2013). Opiskelu-oikeuden saaminen ja lakkaaminen yliopistossa. *Edilex*, 2013(28).
- MOILANEN, A., KAARTTINEN, J. & TANELI, M. (2021). Sivistys ja demokratia. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 28–44.
- MUUKKONEN, M. (2021). Ylioppilaskunnan pakkojäsenyys – onko sille enää perustetta? *Edilex*, 2021(2).
- MÄKINEN, M., ANNALA, J., KORHONEN, V., VEHVILÄINEN, S., NORRGRANN, A.-M., KALLI, P. & SVÄRD, P. (toim.). (2012). *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press.
- MÄKINEN, M., KORHONEN, V., ANNALA, J., KALLI, P. SVÄRD, P. & VÄRRI, V.-M. (toim.). (2011). *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press.
- NIEMELÄ, P. (2008). Sivistys yliopiston päämääränä. Teoksessa V. Niiranen & J. Saarti (toim.), *Kirjeitä kampukselta* (s. 138–153). Kuopio University Press.
- NIVALA, E. & RYYNÄNEN, S. (2013). Kohtisosaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- NUMMINEN, A. & TALVIO, M. (2009). Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 123–136). WSOYpro.
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ. (2023). *Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen valtakunnallisten rahoitusmallien uudistamiseksi vuodesta 2025 alkaen. Työryhmämuistio*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-985-1>
- PANKSEPP, J. (2005). Affective consciousness: core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.10.004>
- REPO-KAARENTO, S., LEVANDER, L. & NEVGI, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 100–122). WSOYpro.
- ROUTARINNE, S. (2004). *Improvisoi!* Tammi.
- ROUTARINNE, S. (2007). *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Tammi.
- ROUVINEN-WILENIUS, P. (2014). Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä* (s. 51–69). Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.
- SCHUMACHER, A. (2014). Talking circles for adolescent girls in an urban high school: a restorative practices program for building friendships and developing emotional literacy skills. *Sage Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2158244014554204>
- SUOMEN PERUSTUSLAKI 731/1999. <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1999/731/ajantasa/2018-10-05/fin>
- SWEDBERG, R. (2018). How to use Max Weber's ideal type in sociological analysis. *Journal of Classical Sociology*, 18(3), 181–196. <https://doi.org/10.1177/1468795X17743643>
- YHDENVERTAISUUSLAKI 1325/2014. <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2014/1325/ajantasa/2024-12-19/fin>
- YLIPISTOLAKI 558/2009. <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2009/558/ajantasa/2025-12-30/fin>