

Kohti oppimislähtöistä tutkivaa oppimista? Kokemuksia policy brief -workshopin vaikutuksista opiskelijoiden kiinnittymiseen opintoihinsa politiikan tutkimuksessa

HISKI HAUKKALA

Johdanto¹

Yliopistot ovat kasvavien odotusten ja vaatimusten kohteina. Yhtäältä tutkimuksen toivotaan olevan ”relevantimpaa” ja helpommin kaupallisiin tai yhteiskunnallisiin sovelluksiin taipuvaa. Sama näkyy myös opetuksessa, jossa yliopistojen odotetaan samoilla tai paikoin jopa niukkenevilla resursseilla tuottavan tutkintoja nopeammin, tehokkaammin ja laadukkaammin. Samaan aikaan yliopistot joutuvat kilpailemaan opiskelijoista ja jopa heidän huomiossaan ja ajankäytöstään: kokopäiväisesti opintoihinsa keskittyvät opiskelijat ovat poikkeus. Lisäksi tietoteknologian kehitys on johtamassa tilanteeseen, jossa yliopistomarkkinat eivät ole Bolognan prosessin hengessä vain Euroopan laajuiset, vaan jopa globaalit: huippuyliopistojen tarjoamien ilmaisten verkkokurssien ja ajan mittaan myös tutkintojen räjähdyksmäinen kasvu tulevat haastamaan myös suomalaisia yliopistoja tulevaisuudessa (Pittinsky 2003).

Muuttuvassa ja alati kilpailullisemmassa tilanteessa myös kotimaisten yliopistojen on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opetuksen laatuun. Tämä haaste koskettelee myös politiikan tutkimusta, jonka tässä yhteydessä miellän tarkoittavan sekä valtio-oppia että omaa oppialaani kansainvälistä politiikkaa. Perinteisesti opetus yliopistoissa ja myös politiikan tutkimuksessa on perustunut varsin me-

kanistiseen tiedonsiirtämisen käytäntöön, sisältölähtöisyyteen (Postareff ja Lindblom-Ylänne 2008). On selvää, että sisältölähtöisyydelle on oma paikkansa yliopisto-opetuksessa myös jatkossa. Kukin tieteenala – tai paradigma – pyrkii aina sosiaalistamaan uusia sukupolvia tiettyihin teoreettisiin oletuksiin ja metodiin käytäntöihin (vrt. Kuhn 1962). Mutta vaikka perinteisellä luento-opetuksella on oma arvonsa, on sen kuitenkin todettu myös passivoivan ja etäännyttävän opiskelijoitaan opinnoistaan (Poutanen ym. 2012, 33). Ongelmalliseksi tämä muodostuu etenkin silloin, jos sisältölähtöisyys on vaarassa jäädä ainoaksi lähestymistavaksi, varsinkin jos tavoitteena on konstruktivistis-humanistisen ihanteen mukaisen opiskelijoiden oman aktiivisen oppimisen ja identiteetin rohkaiseminen (oppimisen teorioista enemmän ks. Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2009).

Tämän artikkelin tavoitteena on pohtia oppimislähtöisempien yliopistopedagogioiden potentiaalia politiikan tutkimuksessa. Voiko oppimislähtöisellä tutkivalla oppimisella sitouttaa opiskelijoita kurssin tavoitteisiin? Voiko onnistuneella kurssilla puolestaan sitouttaa opiskelijoita laajemmin sivu- tai pääaineopintoihinsa, kenties jopa valitsemaansa yliopistoon? Onko mahdollista rohkaista ja tukea opiskelijoiden kehittymistä kohti aktiivista akateemista asiantuntijuutta, jossa heidän omilla ajatusprosesseillaan on merkitystä?

Artikkeli perustuu kevätlukukaudella 2012 tekemääni yliopistopedagogiseen kehitystehtävään, jonka tarkoituksena oli lähentää yliopistopedagogista käyttöteoriaani kohti humanistis-konstruktivistisia ihanteitani. Samalla oli tarkoitus selvittää, voiko aktiivisella luento-opetuksella ja oppimislähtöisellä tutkivalla oppimisella sitouttaa opiskelijoita kurssin tavoitteisiin ja myös laajemmin opintoihinsa. Kurssin sisältöä ja tuloksia selostetaan tuonnempana, mutta sitä ennen lienee paikallaan sanoa muutama sana kehittämisprojektin teoreettisista lähtökohdista.

Kohti oppimislähtöistä tutkivaa oppimista

Biggsin (1996) mukaan opetus perustuu yleensä kahdenlaisiin teoreettisiin esikäsitteisiin. Yhtäältä on objektivistinen perinne, joka perustuu selkeälle dualismille opettajan ja oppijan välillä: opettaja osaa, ja opiskelija oppii omaksumalla opettajan tarjoamaa tietoa ja ymmärrystä. Näin ollen objektivistinen perinne pohjautuu opetuksellisille metodeille, jotka lähinnä pyrkivät siirtämään olemassa olevaa tietoa ja edellyttävät opiskelijoilta ensi sijassa opittujen asioiden vastaanottamista, muistamista ja oikeanlaista soveltamista. Tätä voidaan kutsua myös sisältölähtöiseksi opetusfilosofiaksi. Sen voidaan olevan itse asiassa kuuhilaisessa mielessä niin sanotun normaalityteellisen vaiheen opetuksen ydin: jos tai kun tiedämme, että käytössämme olevat teoriat ”toimivat”, ei käsillä ole juuri muuta tehtävää kuin käytännönläheinen ongelmanratkaisu varsin tiukan kurin hengessä (Kuhn 1962). On kuitenkin erittäin kyseenalaista, voidaanko yhteiskuntatieteiden kohdalla ylipäättään ja edustamani kansainvälisen politiikan tutkimuksen tapauksessa erityisesti koskaan puhua ”normaalitieteestä”, sillä keskeisistä teorioista, edes teoreettisista käsitteistä ei yksinkertaisesti ole kyllin vahvaa konsensusta (aiheesta enemmän ks. Hakovirta 2008).

Toisaalta on Biggsin (1996) mukaan konstruktivistinen perinne, jossa opiskelijat itsessään mielletään aktiivisiksi tiedontuottajiksi, jotka yhtäältä yksilöinä ja toisaalta osana tiettyä sosiaalista (oppimis)ympäristöä itse tuottavat uutta tietoa sekä siihen liittyviä ymmärryksiä (meanings). Tässä suhteessa lienee kuitenkin syytä varoa kaikkein radikaaleimpia konstruktivistisia tulkintoja. Vaikka konstruktivismi on intuitiivisesti mielekäs tapa hahmottaa opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta, niin samalla järkevää on

pitää mielessä myös tieteelliseen kriittiseen realismiin pohjautuva totuudenkaltaisuuden ajatus (Niiniluoto 1999). Lyhykäisesti esitettynä totuudenkaltaisuus pitää sisällään ajatuksen teorioistamme ja havainnoistamme riippumattomasta, ontologisesti reaalisesta maailmasta, jonka valossa kaikki siihen liittämämme käsitykset eivät voi olla yhtä tosia vaan voivat vaihdella totuudenkaltaisuudessaan, eli siinä kuinka olennaisia ja paikkansa pitäviä väitteitä maailmasta ne esittävät. Jos tämä ajatus hyväksytään, niin silloin konstruktivistisessakaan opetuksessa ei ”kaikki käy” (vrt. Feyerabend 1988) voi olla toimiva lähtökohta, vaan opiskelijoiden oma tiedontuotanto on syytä ohjata tiettyihin disiplinaarisiin lähtökohtiin ja periaatteisiin. Tämä tuo tietysti mukanaan jännitteen – tapauksesta riippuen hedelmällisen tai tuhoisan – disiplinaaristen käytäntöjen sekä jo olemassa olevan tiedon ja opiskelijoiden omien tiedontuottoprosessien välillä. Tämä lienee kuitenkin ongelma, jota ei liene mahdollista välttää eikä välttämättä kertakaikkisesti ratkaista. Lähinnä kyseessä lienee todellakin jännite, josta on hyvä olla tietoinen ja jota voi tapauskohtaisesti koettaa eri tavoin sovittaa, vaikka nämä ”ratkaisut” saattavat parhaimmillaankin olla vain osittaisia. Palaan tähän teemaan vielä myöhemmin osana varsinaisen kehitystehtäväni pohtimista.

Itse tunnen vielä houkuttusta ”maustaa” näitä mallittaisia konstruktivistia lähtökohtia ripauksella humanistisia ihanteita. Nevgin ja Lindblom-Ylanteen (2009, 212) mukaan humanistinen oppimisen teoria painottaa yksilön oikeutta toteuttaa itseään. Tällöin opettajan rooli on toimia lähinnä ”mahdollistajana, ihmisen synnynnäisen kasvun puutarhurina ja vaalijana” (mt.). Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa tämä tematiikka usein liitetään opiskelijan oman asiantuntijuuden ja siihen nivoutuvan identiteetin kehittymiseen (vrt. Annala ja Mäkinen 2011, 123). Sen sijaan itse pidän hedelmällisempänä liittää nämä ajatukset tieteellisen maailmankuvan käsitteeseen (teemasta enemmän ks. Haukkala 2010). Tässä suhteessa opiskelija voidaan nähdä aktiivisena toimijana, joka opintojensa puitteissa pyrkii yrityksen ja erehdyksen kautta rakentamaan (enemmän tai vähemmän) koherenttia tieteellistä maailmankuvaa sekä osittain siitä kumpuavaa ja toisaalta sitä ruokkivaa ja mahdollistavaa laajempaa henkilökohtaista maailmankuvaansa; omaa ääntään ja tapaansa olla tässä maailmassa. Näin ollen humanistinen näkökulma mielestäni hedelmällisellä tavalla laventaa

konstruktivistisen oppimisen teorian ajatuksia: tiedon lisäksi opiskelija rakentaa samalla myös itseään ja omaa paikkaansa maailmassa. Samalla myös opettaja, jos on herkkä ja kohtaamisille avoin, aina kasvaa ja muuttuu ihmisenä näissä kohtaamisissa (Haukkala ja Vuori 2011).

Konstruktivistinen opetusfilosofia mahdollistaa hyvinkin erilaisten opetusmenetelmien käytön. Yksi vaihtoehto on ns. aktiivoina luento-opetus, jossa rohkaistaan oppilaita omaan aktiiviseen reflektioon ja tiedontuotantoon (Nevgi ym. 2009). Toinen vaihtoehto on niin sanottu tutkiva oppiminen, jossa pääpaino pannaan opiskelijoiden päästämiseksi osaksi opettajan omaa tutkimusprosessia, tai ainakin mahdollisimman paljon oikeaa tutkimusprosessia vastaavaa tilannetta (Lonka ym. 2009). Itse päädyin kehitystehtävääni varten kehittämään kurssia, jossa olisi piirteitä molemmista menetelmistä. Pääpaino laitettiin kuitenkin modifioitun tutkivan oppimisen ajattelun kehittämiseen, josta lisää seuraavassa.

Policy workshop ja tutkiva oppiminen

Kehitystehtäväni oli tammikuussa 2012 julkaisemaan kirjaani *Suomen muuttuvat koordinaatit* (Haukkala 2012) pohjautuva samanniminen kurssi, joka järjestettiin nelosperiodissa lukuvuonna 2011–12. Kurssi kuului ns. korvaaviin opintoihin kansainvälisen politiikan kandidaatintutkinnon perusopinnoissa, eli se ei ollut pakollinen vaan vapaavalintainen kurssi, joka antoi erikseen määritellyn korvaavuuden perusopintoihin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opiskelijat olivat enimmäkseen ensimmäisen tai toisen vuoden kandidoijia sekä sivuaineilijoita.

Opetuksen pedagogisena ideana oli, että sen sijaan, että olisin perinteiseen tapaan sisältölähtöisesti luennoinut kurssin sisällön, tarkoituksena oli käyttää luento-osuutta siltana, jonka avulla opiskelijat niin halutessaan voisivat osallistua erilliseen workshop-osioon, jonka tavoitteena olisi yhteisen policy brief -paperin – eli politiikkarelevanttia analyysia ja toimenpidesuosituksia sisältävän lyhyen paperin – tuottaminen sekä esittäminen ulkoasiainministeriön suunnittelu- ja tutkimusyksikössä Helsingissä kurssin päätteeksi. Etenkin workshopin puitteissa oli tarkoitus kehittää oppimislähtöisesti opiskelijoiden valmiuksia kohti tutkivaa oppimista. Kurssilla kuitenkin otettiin käyttöön niin sanotusti modifioitun tutkivan oppimisen prosessi, sillä sen

sijaan, että olisi koetettu osallistaa opiskelijoita suoraan akateemiseen tutkimustoimintaan – jota pidin opiskelijoiden lähtötason huomioiden mahdottomana – koetettiin heille tarjota mahdollisuus kehittää muita akateemisia sekä työelämärelevanttejä taitoja tiedon hankkimisessa, soveltamisessa sekä näiden yhteisesti ideoimisessa, tuottamisessa ja esittämisessä policy-workshopin muodossa.

Voimakkaasti substanssivetoisen workshopin valitsemiseen oli myös toinen, opiskelijoiden tasosta riippumaton syy. Vetävästä nimestään huolimatta kansainvälinen politiikka on pitkälti umpiteoreettinen ja usein omissa eksistentiaalisissa ahdistuksensa lilluva oppiaine (Buzan ja Little 2001). Tämä on seikka, joka tulee opiskelijoille usein varsin karvaana yllätyksenä. Lisäksi tuore monikansallinen TRIP-tutkimus on osoittanut, että kansainvälisessä vertailussa suomalainen kansainvälisen politiikan opetus on vielä aivan erityisen teoriavetoista ja käytännölle vierasta (Maliniak ym. 2012). On selvää, että tällä tiellä tuotamme teoreettisesti ja käsitteellisesti varsin sofistikoituneita, mutta muutoin varsin vähäisellä substanssiosaamisella varustettuja kandidaatteja ja maistereita. Tämä on myös tekijä, joka on noussut voimakkaasti esiin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa sekä heidän harjoitteluraportteissaan, joiden vastaanottaja oppiaineessamme olen: opiskelijat kyllä kokevat saavansa rakennustelineitä oman abstraktin ajattelunsa kehittämiseen, mutta samalla heistä tuntuu, etteivät he *tiedä* eivätkä *osaa* varsinaisesti mitään.² Näin ollen nimenomaan policy-workshopin järjestäminen palveli tavoitetta tarjota opiskelijoille mahdollisuus omaksua ajankohtaista kansainvälisten suhteiden ja Suomen ulkopoliittikan substanssia samalla, kun he saattoivat harjoittaa joukkoa muita relevantteja työelämätaitoja (tiedon hakeminen, analysointi ja tiivistäminen, brainstormaus ja ideointi, muut ryhmätyö- ja esiintymistaidot jne.).

Näiden tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi kehittämistehtävän tarkoituksena oli samalla myös pohtia, miten opiskelijälähtöisyys, aktiivoina luento-opetus ja tutkiva oppiminen vaikuttaisivat opiskelijoiden omaan motivaatioon ja sitoutumiseen suorittaa opintojaan (opiskelijoiden motivaatiosta ja sen herättämisestä enemmän ks. Lindblom-Ylänne ym. 2009, 80–89). Mäkisen ja Annalan (2011, 66) mukaan opiskelijat joutuvat jatkuvasti tasapainottelemaan opintojen, työelämän ja ”perheen” – jonka voi tässä yhteydessä mieltää laajasti tarkoittamaan

kaikkia opiskelun ulkopuolisia sosiaalisia suhteita ja harrastuksia – välillä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden keskimääräinen työpäivä vastaa lyhennettyä työaikaa. Käsitys päätoimisesta opiskelijasta alkaa nykyään olla myytti. Tämä havainto vastaa myös arkikokemustani yliopistosta, jossa usein opiskelijat protestoivat työtaakkaansa ja/ tai aikatauluja vetoamalla muihin, yleensä opintoihin kuulumattomiin velvollisuuksiinsa.

Tämän valossa ei voida pitää mitenkään itsestään selvänä, että opiskelijat ovat valmiita panostamaan opintoihinsa enemmän kuin sen minimin, jonka niiden säällinen läpivieminen vaatii. Näin ollen eräs kehittämistehtävän tavoitteista oli koettaa pohtia, miten policy-workshop -työskentely sekä siihen liittyvä mahdollisuus vierailuun ja vuorovaikutukseen ulkoministeriössä vaikuttavat opiskelijoiden haluun sitoutua kurssin tavoitteisiin ja panostaa sen suorittamiseen enemmän kuin mitä mahdollinen säällinen minimi vaatisi. Olemassa oleva kirjallisuus antoi aiheita olettaa, että ryhmätyöskentelyyn pohjautuvalla tutkivalla oppimisella saattaisi olla positiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Mäkinen ja Annala (2011, 63) ovat esittäneet, että osallistuminen yhteisopiskeluun vahvistaa opiskelijoiden myönteisiä asenteita opiskelua kohtaan ja edistää kiinnittymistä opintoihin. Tämä on puolestaan tärkeää, sillä heikon opintoihin kiinnittymisen on todettu ennakoin useita opiskelun ja jopa valmistumisen ongelmia (Poutanen ym. 2012, 18). Tätä silmällä pitäen opiskelijoille tehtiin kurssin alussa sekä sen lopussa kyselyt, joissa heitä pyydettiin pohtimaan kurssin formaatin vaikutusta omaan sitoutumiseensa omien ennako-odotustensa valossa. Kyselyn tuloksia analysoidaan lyhykäisesti artikkelin loppupuolella.

Alkuvaiheessa kurssille osallistui lähestulkoon viisikymmentä opiskelijaa, mikä itsessään muodotui haasteeksi pyrkimyksilleni, sillä minun oli hyvin vaikea mieltää, miten voisin järjestää toimivan workshopin niin monelle osallistujalle. Tarkoitukseni, eikä myöskään odotukseni, ei kuitenkaan koskaan ollut, että kaikki opiskelijat suorittaisivat kurssin koko laajuudessaan. Tästä johtuen kurssilla kokeiltiin rakennetta, jossa kurssin saattoi suorittaa kahdella tapaa:

- suppeana, jolloin alkuluentojen (5 x 2 tuntia) ohella luettiin yksi artikkeli tai kirja kutakin luentokertaa kohden ja refleктоiva ajatustyö todennettiin oppimispäiväkirjalla (2 op).

- laajana, jolloin edellä sanotun lisäksi opiskelijat osallistuivat policy-analyysi -workshopiin, jossa ryhmätöiden ja yhteisten sessioiden pohjalta valmisteltiin *policy brief* -paperi, joka esiteltiin erillisellä ekskursiolla ulkoministeriöön kurssin loppuksi (5 op).

Opiskelijat itse saivat valita suoritustavan kiinnostuksensa ja tarpeidensa mukaan. Toisin kuin yleensä, workshoppeja ei ollut rajattu vain pääaineopiskelijoille, vaan kaikki kurssin osallistujat saivat niin halutessaan osallistua siihen.

Kurssin tavoitteet herättivät vaikeasti – ja loppujen lopuksi käytännössä sangen epätyytyttävästi – ratkaistavissa olevan ongelman: miten tarjota opiskelijoille riittävät teoreettiset, tiedolliset sekä taidolliset valmiudet suoriutua kurssista ilman, että heitä samalla tarpeettomasti ohjattaisiin ajattelemaan asioista opettajan valmiiksi pureskelemalla tavalla? Valittu ja sittemmin osittain epätyytyttäväksi osoittautunut ratkaisu oli rakentaa kurssi varsin lyhyen orientoivan luento-osuuden varaan (10 tuntia) sekä tarjota oheen runsasta vapaavalintaista lukupakettia, josta kunkin opiskelijan tuli mielenkiintonsa ja tarpeensa mukaan valita itselleen sopivia rakennuspuita omalle ajattelulleen (yksi artikkeli tai kirja luentokertaa kohti oli kuitenkin niin sanotusti pakollinen tinki, joka myös piti todentaa oppimispäiväkirjassa). Oppimispäiväkirjojen ja erikseen kerätyn kurssipalutteen pohjalta on käynyt selväksi, että tarjolla ollutta kirjallisuutta pidettiin mielenkiintoisena, mutta että luentoja oli liian vähän, ja niihin oli siksi jouduttu tunkemaan liikaa asiaa. Toisaalta itse workshopin kulku (josta myöhemmin vielä lisää) paljasti, että opiskelijat olivat kuitenkin varsin nopeasti saavuttaneet riittävän perustason, jonka pohjalta heidän oli mahdollista mielekkäästi debatoita ja kehitellä uusia ajatuksia sekä hankkia informaatiota ja muuta materiaalia argumenttiensa tueksi.

Kurssin suorittaminen edellytti aktiivista osallistumista luennoille sekä opiskelijan niin valitessa niitä seuraavaan workshop-vaiheeseen. Oma oppiminen todennettiin oppimispäiväkirjalla, joka on nimenomaan havaittu hyväksi välittäväksi välineeksi teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisyrykmyksissä (Tynjälä 2004, 180). Samalla on syytä tähdentää, että luennoilla oli oma aktiiviva tarkoituksensa, jossa luentojen ja materiaalin lisäksi opiskelijoita aktivoitiin kehittämään omaa ajatteluaan ohjaamalla myös heidän oppimispäiväkirja-

työskentelyään löyhin tehtävänannoin luentojen lopussa.

Kokemukset workshopista

Workshop-vaiheeseen jatkoi noin puolet kursista, yhteensä 26 opiskelijaa. Tämäkin määrä tuntui ensi alkuun aivan liian suurelta. Workshop-istuntoja oli niukasti, vain kolme kahden oppitunnin sessiota, ja ne kokoontuivat kerran viikossa. Näin ollen heti alusta pitäen opiskelijoille tehtiin selväksi, että suurin osa workshopiin liittyvästä työstä jouduttaisiin tekemään yhteisten tapaamisten ulkopuolella. Tämä vaatimus koski kaikkia, myös workshopin tasaver-taiseksi osallistujaksi muuttuvaa, mutta sen koordinaatiosta ja viime kädessä *policy briefin* tekstin kasaan kirjoittamisesta huolehtivaa opettajaa.

Alusta pitäen ajatuksena oli nimenomaan yhden yhteisen *policy brief* -paperin tuottaminen. Selvää kuitenkin oli, että kunkin opiskelijan yksilöllisen panoksen mahdollistaminen 26 hengen ryhmässä ei yksinkertaisesti olisi mahdollista. Näin ollen pienryhmytyminen olisi tarpeen. Tästä huolimatta yhden yhteisen paperin ajatus vaati myös sitä, että keskeiset linjavalinnat ja sisällölliset pointit pitäisi keskustella ja päättää yhteisesti koko ryhmässä. Näin ollen päädyttiin kaksoisrakenteeseen, jossa workshop kokoontuisi virallisesti koko ryhmän suuruisena, mutta sen istuntoja valmisteltaisiin ja keskusteltaisiin pienryhmissä. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat jaettiin viiteen ryhmään, jolloin ryhmäkooksi tuli noin viisi henkilöä. Ryhmytyminen suoritettiin satunnaisesti ottamalla luentosalissa jako viiteen. Workshopin toiminta ja oppimispäiväkirjat osoittivat, että pääasiassa ryhmät toimivat hyvin: vain yksi ryhmä selvästi kärsi sisäisistä ongelmista, jotka häiritsivät sen työntekoa. Lähinnä henkilökemioihin liittyviä ongelmia ei kuitenkaan koskaan voida tyystin eliminoida, ja ne tuskin johtuivat ryhmien muodostamistavasta sinänsä. Niin sanotusti hankalien persoonallisuuksien kanssa toimiminen on sekin varsin olennainen (työ)elämätaito.

Ennen ensimmäistä workshop-istuntoa ryhmiä pyydettiin valmistelemaan oma ehdotuksensa paperin teemaksi ja peruspoin(t)eiksi. Taustaksi annettiin johdatusta ylipäättään politiikkarelevanttien pape-reitten kirjoittamisesta peruskäsitteiden tasolla. Lisäksi kurssin Moodle-alustalle laitettiin malliksi muutama opettajan laadukkaaksi katsoma *policy*

brief -paperi. Ohjeistus ryhmille oli ”think outside the box”, olkaa mieluummin räyhäkkäitä, hulluja ja luovia, sillä realismia on aina mahdollista lisätä vil-leihin ideoihin, mutta valmiiksi tylsiä ja pystyyn kuolleita synopsiksia ei virvoita henkiin mikään.

Tästä ohjeistuksesta huolimatta ensimmäisessä workshopissa tuloksena oli kuitenkin varsin yllätyksettömiä ja varman päälle pelaavia ideapapereita. Lisäksi koko ryhmän sisäinen dynamiikka osoitti, että kaikkein räväkimmät ideat olivat myös kaikkein kontroversiaalempia, eikä niille olisi ollut helppoa saada kaikkien workshopin jäsenten tukea. Tunnelma oli paikoin varsin kireä kunkin ryhmän lobatesa omaa ideaansa. Tässä tilanteessa oma intuitioni sanoi, että workshopin jatkoon kannalta rakentavin ratkaisu olisi yhden ideapaperin pakkovalitsemisen sijaan kehittää yksi useammasta ideapaperista olen-naisia elementtejä yhdistävä yhteinen teema ja koettaa kehittää sitä yhdessä opiskelijoiden kanssa aiempaa luovempaan suuntaan. Onneksi ensisilmäyksellä varsin erilaista aihioista oli mahdollista haarukoida yhteisiä elementtejä jatkokehittelyn poh-jaksi. Tässä kohtaa kuitenkin myönnän ottaneeni varsin voimakkaasti prosessin omiin hyppysiini ehdottaessani yhteisiä kantavia teemoja ja paperin alustavaa rakennetta. Oppimispäiväkirjat kuitenkin osoittivat, että tämä kaikkia sitouttamaan pyrkinyt ratkaisu oli tietystä väkivaltaisuudestaan huolimatta selvästi enemmistön mieleen ja motivoi jatkamaan prosessia. Vain muutamat harvat kritisoivat synny-tettyä nahkapäätöstä, mutta hekään eivät kokeneet sen tarvelleen motivaatiotaan osallistua workshopin toimintaan jatkossa.

Toisen workshop-istunnon teemana oli ideoida kirjoitettavan paperin keskeiset pointit ja rakenne. Tässä kohtaa workshop paljasti kuitenkin tietynlaisen urautumisen vaaran: kukin ryhmä oli varsin lukkiutunut omiin lähtökohtiinsa, eikä täysin aitoa valmiutta asioiden pohtimiseen uudelta, yhteiseltä pohjalta ollut. Tästä huolimatta workshopissa kyetiin sopimaan paperin pääasiallisesta sisällöstä sekä yhteisistä toimintalinjoista jatkoa ajatellen. Tässä tilanteessa tehtiin päätös hajottaa ryhmät ja jakautua uusiin kolmatta ja viimeistä workshopia varten. Tätä silmällä pitäen workshopin koordinaattori myös kirjoitti ensimmäisen aihion paperista, josta keskeiset pointit ja rakenne alkoivat jo hahmottua. Ideana oli, että nyt opiskelijoilla olisi mahdollisuus kritisoida kokonaissapluunaa sekä kaivaa esiin sitä tukevaa dataa ja kehittää räväköitä johtopäätöksiä ja toimen-

pidesuosituksia ennen viimeistä kokoontumiskertaa. Tässä vaiheessa käytettiin kurssin Moodle-alustaa foorumina, johon ryhmien väliset keskustelut kana-voitiin kaikkien saataville.

Kolmas ja viimeinen workshop oli loppujen lopuksi paikoin koko prosessin repivän ja osoitti tämänkaltaiseen työskentelyyn liittyvät vaarat ja vaikeudet. Olin tilaisuutta varten koonnut lyhyen, muutaman kohdan teknisen puutelistan asioista ja seikoista, jotka vaativat vielä yhteispohdintaa. Lähtien kyse oli pienistä yksityiskohdista. Yllätykseni keskustelu lipesi kuitenkin nopeasti käsistäni useiden opiskelijoiden kyseenalaistaessa koko yhteisesti neuvotellun kokonaisuuden mielekkyyttä. On pakko myöntää, että paketin leviäminen käsiin viimeisen workshopin alussa johti melkoiseen epätoivoon mielessäni. Tunsin suurta houkutusta vain runnoa paketti kasaan ja todeta, että se on nyt kuitenkin tässä: vierailu ulkoministeriöön on viikon kuluttua. Vastustin kuitenkin kiusausta. Sen sijaan, että olisin koettanut pakottaa konsensusta, avasin rohkeasti keskustelun kipurakysymyksistä: kaikki saivat sanoa asioista mielipiteensä, ja puheenvuoroja kertyi paljon. Pyrin moderoimaan keskustelua siten, että koko ajan käytin taulua nostaakseni esiin opiskelijoiden esittämiä keskeisiä pointteja haarukoidakseni niille ominaisia yhteisiä ulottuvuuksia. Tämän tuloksena koko paperin tulokulma tarkentui, ja sen nimi sekä kansikuva ideoitiin muutamassa minuutissa yhdessä porukalla. Tuskaisuus vaihtui yhteiseen innostukseen siitä, että vaikeuksien kautta oli päästy voittoon ja saatu aikaiseksi aidosti kaikkia miellyttävä lopputulos. Samalla on pakko myöntää, että tilanteessa koko prosessin lukkiutuminen ja epäonnistuminen oli mielestäni enemmän kuin lähellä: hetken pelkäsin, että osa opiskelijoista menetetään ja koko prosessi menettää merkityksensä.

Paperin sisällön valmistuttua jäljellä oli paperin taittaminen mahdollisimman ammattimaiselta vaikuttavaan *policy brief* -muotoon (Dobrowolski ym. 2012) sekä sen esittäminen vierailulla ulkoministeriössä. Tilaisuutta varten ryhmä oli itse valinnut keskuudestaan kaksi henkilöä esittelemään paperin virkamiehille, jotka olivat saaneet paperin tiedokseen myös etukäteen. Opiskelijoiden alustusta seurannut keskustelu oli kuitenkin avoin, johon kaikki ryhmän jäsenet olivat vapaita ottamaan osaa. Keskustelu osoitti, että virkamiehet olivat perehtyneet paperiin etukäteen ja ottaneet sen vakavasti. Paikoin virkamiesten kritiikki oli varsin purevaa, mutta kuitenkin

rakentavaa. Oppimispäiväkirjat osoittivat opiskelijoiden osanseen myös suhtautua virkamiesten kritiikkiin oikein: kohteliaisuutena ja osoituksena siitä, että heidän ajatuksensa oli otettu vakavasti, ja että niitä pidettiin aidosti mielenkiintoisina ja hyödyllisinä.

Kurssin opiskelijapalaute ja -kyselyt

Kurssilta kerätty standardoitu politiikan tutkimuksen opetuspalaute oli pääosin erittäin positiivista. Yhteensä kurssipalautelomakkeita saatiin kerättyä 29 kappaletta, joista 20 oli workshopin käyneiltä ja yhdeksän pelkästään luento-osion käyneiltä opiskelijoilta. Pelkän luento-osion käyneet antoivat kurssille asteikolla 1–5 arvosanan 4,2 (N = 6), workshop-osallistujien antaessa arvosanaksi 4,8 (N = 17). Ero on merkittävä, mutta kumpikaan arvosana ei ole järin poikkeuksellinen politiikan tutkimuksessa, jossa lähestulkoon kaikkien kurssien päätyminen säännönmukaisesti arvosanojen 4 ja 5 väliin opettajasta ja kurssista riippumatta onkin herättänyt epäilyksen oppiaineesta siitä, että tulokset eivät kenties sittenkään heijastele aidosti kurssien tasoa vaan jonkinlaisia opiskelijoiden odotuksia siitä, mitä me haluamme palautteena kuulla – etenkin kun odotuksena on, että opetuspalaute annetaan opiskelijoiden omissa nimissä (tämä voi tosin olla suomalaisille ominaista ylikriittisyyttä: jos uutiset vaikuttavat liian hyviltä, niissä on *aivan pakko* olla jotakin vikaa!).

Mielenkiintoisesti opiskelijoiden omaa kurssille osallistumisen aktiivisuutta arvioinut arvosana palautelomakkeissa oli 3,8 (N = 9) pelkän luento-osion käyneiden, mutta 4,2 (N = 18) myös workshoppiin osallistuneiden kohdalla. Tämä antaa tukea sille olettamukselle, että opiskelijalähtöinen tutkiva oppiminen motivoi opiskelijoita suurempaan henkilökohtaiseen panostukseen verrattuna perinteiseen, vaikkakin aktivoivaan luento-opetukseen.

Standardoidun opetuspalautelomakkeen lisäksi opiskelijoille tehtiin myös erillinen kysely kurssin alussa (kaikille) ja lopussa (vain workshoppiin osallistujille). Sekä alku- että loppukyselyt saatiin kerättyä yhteensä kahdeksaltatoista opiskelijalta. Heidän identifioimiseensa käytettiin opiskelijanumeroita ilman, että yksittäisiä vastauksia olisi haluttu yhdistää opiskelijoihin. Tämä tehtiin myös opiskelijoille selväksi ja heille myös kerrottiin, mihin tuloksia tulotaisiin käyttämään. Mielenkiintoista oli huomata,

että kurssin alussa opiskelijat varoivat itsensä henkilöimistä, antaen vastauksissa pääsääntöisesti vain opiskelijanumeronsa, jota opettaja oli luvannut olla yhdistämättä henkilöön. Kurssin lopussa suurin osa lomakkeista kuitenkin sisälsi joko vain pelkän nimen tai sekä nimen että opiskelijanumeron, osoittaen, että kurssin lopussa opiskelijat eivät enää varoneet mielipiteitensä tuomista esiin omilla nimillään. Selvästikin kurssi oli luonut luottamusta opiskelijoiden ja opettajan välille.

Vastauslomakkeista nousee esiin mielenkiintoinen paradoksi suhteessa opiskelijoiden omiin ennakkoodotuksiin ja jopa standardoidun palautelomakkeen tuloksiin. Kurssin alussa – ennen sen tavoitteiden ja toteutusmuodon esittelyä – pidettyjen kyselyjen tuloksena opiskelijat arvioivat omaa sitoutumistaan kurssin suorittamiseen asteikolla 1–5 keskiarvolla 4,5. Kurssin jälkeen keskiarvo oli *hienoisesti laskenut* ja oli 4,3. Ensimmäisellä tätä voidaan pitää museruttavana tuloksena, joka itse asiassa vihjaa kurssin formaatin *vähentäneen* opiskelijoiden sitoutumista sen suorittamiseen. Vapaista vastauksista kuitenkin paljastuu, että sitoutumisen käsitystä pitää hieman nyansoida: alkukyselyn keskiarvo paljasti opiskelijoiden sitoutuneisuuden ylipäättään kurssin suorittamiseen eli viime kädessä hyväksytyin suorituksen ja siihen liittyvien opintopisteiden saamiseen, oletettavastikin aiemmin mainitulla säällisen läpiviennin periaatteella. Loppukyselyistä kuitenkin paljastuu, että siinä opiskelijat ovat itse asiassa pohtineet omaa sitoutumistaan, ei vain kurssin läpiviemiseen, vaan vasta alkukyselyn jälkeen paljastuneiden aktivoivaan luento-opetukseen ja tutkivaan oppimiseen pohjautuneiden kurssin tavoitteiden suhteen. Tässä suhteessa keskiarvot eivät varsinaisesti ole suoraan vertailukelpoisia, eikä niistä voida sinänsä vetää johtopäätöstä, että kurssi olisi vähentänyt opiskelijoiden sitoutumista sen suorittamiseen. Päinvastoin, avoimista vastauksista lomakkeissa paljastuu, että nimenomaan kurssin formaattia pidettiin motivoivana, ja se sitoutti opiskelijoita suorittamaan kurssin laajempaan sekä panostamaan henkilökohtaisesti kurssiin huomattavasti enemmän kuin he alun perin kurssille tullessaan olivat aikoneet. Näin ollen palautelomakkeista – oppiaineen omista standardoiduista sekä kurssia varten erikseen räätälöidyistä – voidaan vetää se johtopäätös, että opiskelijälähtöisellä modifioidulla tutkivalla oppimisella on varsin vahva positiivinen vaikutus opiskelijoiden sitoutumiseen kurssin suorittamiseen.

Lisäksi oppimispäiväkirjoista välittyy kuva, että useat opiskelijat ovat kokeneet kurssin myönteiseksi pää- tai sivuaineeseensa kiinnittymisen kannalta: useat totesivat arvostavansa pääainettaan kurssin jälkeen enemmän tai aikovansa lisätä kansainvälisen politiikan painoarvoa sivuaineissaan jatkossa. Tämän huomion todentamiseksi suoritettiin vielä kurssin jälkeen erillinen ja täydentävä sähköpostikysely kaikille kurssin osallistujille. Vastauksia saatiin 22 niiden jakautuessa varsin tasaisesti pelkän luentojakson ja sekä luentojen että workshopin suorittaneiden välillä. Vastanneista 18 katsoi kurssin formaatin selvästi kiinnittäneen kurssin tavoitteiden saavuttamiseen, ja 19 näki kurssin sitouttaneen myös laajemmin kansainväliseen politiikkaan pää- tai sivuaineena. On toki todennäköistä, että täydentävään kyselyyn vastasivat lähinnä erityisen motivoituneet vastaajat ja siinä on siten otantavirhe, joka tekee tuloksen yksioikoisen yleistämisen koko kurssin suorittaneeseen populaatioon ongelmalliseksi. Mutta vaikka tämä seikka pidettäisiin mielessä ja pidettäisiin kyselyn tulosta edustavana vain vastaajien itsensä osalta, voidaan lisäantynyttä kiinnittymistä opintoihin yli kolmasosalla kurssin alkuperäisistä osallistujista pitää verrattain rohkaisevana tuloksena ja osoituksena valittujen opetusmenetelmien toimivuudesta.

Pohdintaa

Näin jälkikäteen voidaan todeta kurssin olleen menestys. Workshop onnistui tuottamaan paperin, joka oli paikoin omintakeinen ja mielenkiintoinen ja joka ei ollut hiilikopio luennoitsijan ajatuksista tai kurssin pohjana toimineesta kirjasta. Prosessi osoitti, että jopa – tai kenties jopa nimenomaan? – aivan alkuvaiheessa olevien perustutkinto-opiskelijoiden rohkaiseminen tutkivaan oppimiseen johtaa yllättäviin ja mielekkäisiin tuloksiin. Osaltaan kurssi näyttäisiikin tarjoavan tukea Visser-Wijnveen ym. (2012, 232) väitteelle siitä, että tutkivaan oppimiseen perustuvat opetusprosessit sisältävät potentiaalia tuottaa tuloksia, jotka saattavat mennä opettajan alkuperäisten aikomusten ulko- ja jopa yläpuolelle: aidosti luova prosessi on aina yllättävä eikä välttämättä ole opettajan kontrolloitavissa sillä tavalla kuin hän on kenties tarkoittanut (ks. myös Annala ja Mäkinen 2011, 121).

Lisäksi vierailu ulkoministeriöön osoitti, että opiskelijoiden ajatukset otettiin vakavasti ja niitä pidet-

tiin paikoin aidosti mielenkiintoisina ja hyödyllisinä. Myös opiskelijoilta tullut palaute on ollut paikoin suorastaan ylistävää. Häiritsevästi niissä on myös ollut vahvasti esillä ajatus siitä, että jatkossa tämänkaltaisia kursseja pitäisi olla enemmän. Häiritseväksi tämän tekee se, että en kurssin positiivisista tuloksista huolimatta ole ollenkaan varma, onko se enää menestyksekkäästi sellaisenaan toistettavissa.

Osittain kurssin ainutkertaisuus johtunee siitä, että joitakin teoreettisia oivalluksia sekä hyviä aikeita lukuun ottamatta minulla ei kurssin alkaessa ollut mitenkään jäsentynyttä kuvaa siitä, miten kurssi olisi varsinaisesti pitänyt organisoida. Tämä johtui siitä, että en ollut koskaan aiemmin yrittänyt mitään vastaavaa. Sama koski myös opiskelijoita, jotka eivät olleet aiemmin osallistuneet vastaavanlaiseen prosessiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että paikoin innostusta oli molemmin puolin enemmän kuin ymmärrystä siitä, miten asiat olisi pitänyt itse asiassa hoitaa. Tässä suhteessa päätin, että rehellisyys on todennäköisesti paras toimintaohje, joten tein alusta asti tiettäväksi, että minulla ei ole selvää käsitystä siitä, miten käsillä oleva prosessi tulisi menemään. Yhtäältä tämä opettajan neuvottomuus herätti opiskelijoissa selvästi levottomuutta – seikka, joka heijastui useammastakin oppimispäiväkirjasta. Toisaalta tämä asenne houkutti opiskelijoita itseäänkin innovoimaan myös toimintatapoja, ja eräät onnistuneimmista ratkaisuista – vaikkapa työryhmien uudelleen sekoittaminen toisen ja kolmannen workshop-istunnon välissä – kumpusivat nimenomaan opiskelijoilta. Kaiken kaikkiaan kurssin keskiöön nousi varsinaisen substanssiosaamisen kehittämisen ohella yhteisen uuden työtavan kehittäminen ja oppiminen. Tämänkaltaisen avoimuus uusille toimintatavoille ja innovaatioille on mielestäni itsessään tärkeä työelämätaito, jota tuskin voi koskaan sisältölähtöisesti oppia.

Onnellisesta lopusta huolimatta kurssi olisi kuitenkin voinut päättyä täydelliseen epäonnistumiseen. Ensimmäinen potentiaalinen ongelma koski opiskelijoiden lähtötasoa. Kuten todettua, kurssin opiskelijat olivat lähinnä aloittelevia kandiopiskelijoita sekä varsin vähän kansainvälisen politiikan opintoja tehneitä sivuaineilijoita. Yleensä on mielletty, että tutkimuksen ja opetuksen integrointi toimii parhaiten vasta syventävissä opinnoissa tai opinnäytetöiden ohjauksessa (Korhonen ja Törmä 2011, 167). Kurssi kuitenkin haastoi tämän näkemyksen: opiskelijat työskentelivät rajusti kehittääkseen osaamistaan ja

asiantuntijuuttaan. Myös workshopin brainstormaus-vaihe osoitti, että samaan suuntaan ponnistettava kollektiivi voi olla enemmän kuin vain osiensa summa. Lisäksi se, että workshop oli auki myös muille kuin vain pääaineilijoille (seikka, josta tuli runsaasti kiitosta oppimispäiväkirjoissa) tarkoitti sitä, että mukana prosessissa oli ihmisiä, jotka pääaineiltaan vaihtelivat kansainvälisen politiikan lisäksi sosiologiasta historiaan ja jopa puheviestintään: tämä taustojen moninaisuus heijastui myönteisesti varsin laajana näkökulmien ja ajatusten kirjona brainstormauksessa, joka on aina vahvuus uusien ajatusten ideoimisessa.

Itse uskon, että workshop-prosessin ohella tarjolla ollut vierailumahdollisuus ulkoministeriöön toimi positiivisena porkkanana, joka sitoutti opiskelijoita kurssin suorittamiseen. Tiedossa ollut mahdollisuus vuorovaikutukseen virkamiesten kanssa tarkoitti myös sitä, että kaikilla oli paljon pelissä: pelkän abstraktin arvosanan lisäksi itse kullakin – myös kurssin vetäjällä – oli pelissä myös oma uskottavuus. Viimeisen workshopin kriisihetkillä tunsin, että se oli myös eräänlainen piiska, joka pakotti ihmisiä hakemaan yhteisiä kantoja: jos kurssilla ei olisi ollut tätä aitoa ulottuvuutta mukana, pahoin pelkään, että ihmisten kompromissihalukkuus ei kenties olisi ollut niin suuri ja koko prosessi olisi saattanut päättyä surkeaan epäonnistumiseen.

Kaiken kaikkiaan kokemukset workshopista tarjoavat vahvistusta yliopistopedagogisille käsityksille tutkivan oppimisen potentiaalista opiskelijoiden motivoimisessa ja sitouttamisessa opintoihinsa. Mäkinen ja Annalan (2011, 72) mukaan erityisen hedelmälliseksi tässä suhteessa on koettu ”ponnistelu yhdessä määriteltyjen tavoitteiden ja haasteiden eteen, kamppailu ajattelun rajojen ja kykyjen kanssa sekä päämäärän saavuttaminen oivallusten, merkitysten ja ajatusrakenteiden kautta.” Lisäksi on viitteitä siitä, että tiivis vuorovaikutus ja yhteinen työskentely opiskelijoiden ja opettajien välillä lisää opiskelijoiden luottamusta ja kiinnittymistä opintoihinsa (Mäkinen 2012, 69). Juuri tästä workshopissa oli nähdäkseni kyse. Lisäksi kokemukset, joissa opiskelijat joutuvat selviytymään uusissa tilanteissa soveltamalla teoreettista (tai nähdäkseni mitä tahansa muuta) tietoa käytäntöön pitävät sisällään potentiaalia sitouttaa opiskelijoita myös muihin, yliopiston ulkopuolisiin tahoihin ja yhteisöihin (mt.). Tässä mielessä huomionarvoista on, että oppimispäiväkirjoissa vierailua ulkoministeriöön pidettiin mielek-

käänä, ja useat ilmaisivat mielenkiintoa hakeutua jatkossa kyseiseen organisaatioon harjoitteluun tai jopa kokonaan diplomaatin uralle.

Kenties hyvä tapa päättää tämä artikkeli on pohdita kehittämistehtävänä valossa Mäkisen ja Annalan (2011, 74) ajatusta siitä, että yliopisto-opetuksen tulisi olla niin kiinnostavaa, että se innostaisi mukaansa kaikki opiskelemaan hyväksytyt heidän omista vaikuttimistaan huolimatta. Yhtäältä on helppo olla tavoitteesta samaa mieltä. Lisäksi kehittämistehtävänä osoittaa, että tapauskohtaisesti tämänkaltainen lopputulos on myös mahdollinen. Workshopin osallistujat heittäytyivät mukaan opintoihin innostuksen vallassa. Kukaan ei keskeyttänyt, vaan päinvastoin kaikki osallistuivat aktiivisesti prosessiin. Lisäksi oppimispäiväkirjat osoittivat, että myös workshopin ulkopuolelle jääneet opiskelijat kokivat aktivoivan luento-opetuksen kohdaltaan motivoivana. Monissa oppimispäiväkirjoissa myös harmiteltiin, että työn tai muun henkilökohtaisen esteen vuoksi ei voitu osallistua workshoppiin.

Voi kuitenkin olla, että kokemus ei sinällään ole helposti toistettavissa saatikka sitten monistettavissa. Paljon riippuu ryhmädynamiikasta, joka ei ole opettajan kontrolloitavissa. Workshoppiin olisi tarvittu vain muutama hapan sitruuna lisää, niin kaikkien muidenkin into olisi saattanut latistua. Tämä ei suinkaan tarkoita, etteikö kehittämistehtävästä olisi mitään arkiseen opetukseen vietävää. Päinvastoin ja koko suomalaisen politiikan tutkimuksen kentän kannalta kokeilun hedelmät voi tiivistää seuraavasti: aktivoiva luento-opetus eli luennoilla käytävän keskustelun, luentojen teemaan liittyvän lisäluettavan ja oppimispäiväkirjan koordinoituminen käyttö on varmasti pohtimisen arvoinen käytäntö. Tämän ohella opiskelijoita tulisi myös rohkaista tutkivampaan ja omaehtoisesti sisältöä tuottavampaan suuntaan. Lisäksi tulisi mieltää, että konkreettisia työelämätaitoja on mahdollista harjoitella myös yliopistolla varsinaisen substanssin siitä kärsimättä. Myös vuorovaikutus yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa tulisi ottaa laajemmin käyttöön: näin puolustetaan yliopiston asemaa sekä opiskelijoiden että sidosryhmien silmissä ja samalla tarjotaan opiskelijoille tilaisuuksia luoda kontakteja potentiaalisiin työnantajiin.

LÄHTEET

- Annala, Johanna ja Mäkinen, Marita. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd ja Veli-Matti Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 104–129. http://campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%20C3%A4nnityksi%20C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf. Luettu 30.1.2013.
- Biggs, John. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32:3, 347–364.
- Buzan, Barry ja Little, Richard. 2001. Why international relations has failed as an intellectual project and what to do about it. *Millennium* 30:1, 19–39.
- Dobrowolski, Taneli ym. 2012. *Nordjola: Suomi uudenlaisen pohjoisen yhteistyön hybridimootorina*. Suomen muuttuvat koordinaatit Policy Brief 1. http://www.uta.fi/jkk/politiikka/index/KVPOP3_P5_Policy_Brief_Haukkala.pdf. Luettu 30.1.2013.
- Feyerabend, Paul K. 1988. *Against method*. Tarkistettu painos. Lontoo: Verso.
- Hakovirta, Harto. 2008. Paradigmaattisuus kansainvälisten suhteiden teoriassa. Teoksessa Harto Hakovirta ja Juha A. Vuori (toim.), *Tieteenteoriat ja kansainvälisten suhteiden oppialan kehitys*. Acta Politica Aboensia, A2. Turku: Turun yliopisto, 215–237.
- Haukkala, Hiski (toim.). 2010. Erikoisnumero: Maailmankuvat ja teorianvalinta. *Kosmopolis* 40:2.
- Haukkala, Hiski. 2012. *Suomen muuttuvat koordinaatit*. Helsinki: Gummerus.
- Haukkala, Hiski ja Vuori, Juha A. 2011. Väitöskirjaseminaari ja tieteen löytämisen ilo. Teoksessa Hiski Haukkala, Eero Palmujoki ja Juha A. Vuori (toim.), *Maailma kansainvälisten suhteiden tutkimuksen haasteena. Juhlakirja professori Harto Hakovirran täyttässä 70 vuotta*. Helsinki: Valtiotieteellinen yhdistys, 13–24.
- Korhonen, Vesa ja Törmä, Sirpa. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd ja Veli-Matti Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 155–176. http://campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%20C3%A4nnityksi%20C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf. Luettu 30.1.2013.
- Kuhn, Thomas S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindblom-Ylänne, Sari, Mikkonen, Johanna, Heikkilä, Annamari, Parpala, Anna ja Pyhältö, Kirsi. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne ja Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 70–99.
- Lonka, Kirsti, Pyhältö, Kirsi ja Lipponen, Lasse. 2009. Tutkimalla oppimassa – tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne ja Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 254–261.
- Maliniak, Daniel, Peterson, Susan ja Tierney, Michael J. 2012. *TRIP around the world: teaching, research, and policy views of international relations faculty in 20 countries*. Williamsburg: Teaching, Research and International Policy (TRIP) Project, the College of William and Mary, May 2012. <http://irththeoryandpractice.wm.edu/projects/trip/TRIPAroundTheWorld2011.pdf>. Luettu 30.1.2013.

- Mäkinen, Marita. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen, Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli ja Päivi Svärd (toim), *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 47–74. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>. Luettu 30.1.2013.
- Mäkinen, Marita ja Annala, Johanna. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd ja Veli-Matti Värrö (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80. http://campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_201111021.pdf. Luettu 30.1.2013.
- Nevgi, Anne ja Lindblom-Ylänne, Sari. 2009. Oppimisen teori-at. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne ja Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 194–236.
- Nevgi, Anne, Lonka, Kirsti ja Lindblom-Ylänne, Sari. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne ja Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 237–253.
- Niiniluoto, Ilkka. 1999. *Critical scientific realism*. Oxford ja New York: Oxford University Press.
- Pittinsky, Matthew Serbin. 2003. *The wired tower: perspectives on the impact of the Internet on higher education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Postareff, Liisa ja Lindblom-Ylänne, Sari. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18:2, 109–120.
- Poutanen, Kaisa, Toom, Auli, Korhonen, Vesa ja Inkinen, Mikko. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen, Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli ja Päivi Svärd (toim), *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>. Luettu 30.1.2013.
- Tynjälä, Päivi. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35:2, 174–190.
- Visser-Wijnveen, Gerda J., van Driel, Jan H., van der Rijst, Roeland M., Visser, Anthony ja Verloop, Nico. 2012. Relating academics' ways of integrating research and teaching to their students' perceptions. *Studies in Higher Education* 37:2, 219–234.
- 1 Kiitoksia Johanna Annalalle, Zea Kingelin-Orrenmaalle, Maarit Laskujärvelle, Tiina Mälkiälle ja Miika Sihvoselle tuesta ja rohkaisusta tähän artikkeliin johtaneen oppimisprosessin aikana.
 - 2 Opiskelijoiden omaa käsitystä ei tokikaan ole pakko purematta niellä. On erittäin perusteltua väittää, että käsitteellinen finessi on sekä tietämistä että osaamista (ks. myös Annala ja Mäkinen 2011, 105). Samalla heidän kokemustaan ei voida aivan kokonaan sivuuttaakaan: oma johtopäätökseni on ollut, että jatkossa meidän tulee kyetä tarjoamaan opiskelijoille työelämärelevantteja valmiuksia, tietoja ja taitoja *ilman* että joudumme samalla heidän tieteellisistä (jatkokoulutus)valmiuksistaan kohtuuttomasti tinkimään.