

Syvennämälle sokkeloon

Historianopetus, historiallinen ajattelu ja tietentutkimus

Linnake, leijonapatsaita, taistelevia sotilaita musketteineen, asiakirjoja, hevosvau-
nuja, Martti Luther sekä kättelevät Elvis ja
Richard Nixon. *Näinkö historiaa opitaan?* -teok-
sen kannessa on kokoelma tutun oloista, mennei-
syyteen ja historiaan helposti yhdistyvää symbo-
lista ainesta.¹ Kannen hahmot ovat kietoutuneet
pyöreän labyrintin ympärille. Elvis ja Nixon jopa
seisovat labyrintin sisällä. Aivan kuin tämä joukko
asuttaisi labyrinttimaista planeettaa. En tiedä,
onko Jussi Jääskeläisen tekemä kansi suunniteltu
itsenäisesti vai tiiviissä yhteistyössä kirjoittajien
kanssa, mutta se saa huomioni. Onko labyrintti
yksi historiallista menneisyyttä edustava esine
muiden joukossa vai jotain keskeisempää? Jos
kirjankansissa ”[h]istoria takertuu pintaan”, kuten
tietokirjailija Ville Hännisen asian ilmaisee,² mitä
labyrintti voisi kertoa historiasta – ja sen oppimi-
sesta?

Vaikka työryhmä ei labyrinttia kirjan sisällössä
käsittelekään, arvioin ajatuksen innoittamana
joitain *Näinkö historiaa opitaan?* -teoksen tee-
moja, piirteitä ja väitteitä. Kohti kirjoitukseni
loppupuolta irrottaudun kuitenkin itse teoksesta
tarkastelemaan hieman laajemmin kirjan pääkä-
sitettä, historiallista ajattelua, ja joitain sen sisäl-
tymiä oletuksia.

Ariadnen lanka

Yksi tunnetuimmista labyrinteista lienee se myyti-
nen kreetalainen, jossa Minotaurostä pidettiin
vankeudessa. Lopulta Theseus surmasi Minotau-
roksen ja selvisi ulos labyrintista niin sanotun Ari-
adnen langan avulla. Onko historian oppiminen
labyrintissa seikkailua, jonka tarkoituksena on
löytää reitti ulos: onko historian oppija Ariadnen
lankaa seuraava Theseus?

Näinkö historiaa opitaan? -teos pyrkii ”mur-
tamaan perinteen voiman”. Työryhmä puhuttelee
historianopetuksen suunnittelun ja toteutuksen
parissa toimivia – etenkin historianopettajia ja

sellaiseksi aikovia. Kirjoittajien haasteena on his-
torianopetus, jossa ”[o]pettajat kertovat historian
tapahtumista ja ilmiöistä, ohjaavat oppikirjojen ja
tehtäväkirjojen käyttöön”, ja jossa ”[o]ppilaat eivät
juurikaan tulkitse lähteitä tai käy keskusteluja his-
torian tulkinnoista”³ Perinteen murtaminen on
kirjan normatiivinen tavoite. Se sisältää väitteitä
sekä siitä, miten asioiden tulisi olla historianope-
tuksessa, että siitä, miten tämä asiantila voidaan
saavuttaa.

Normatiivisen tavoitteen lisäksi kirjalla on
myös merkittävä deskriptiivinen tavoite: tekijät
kuvailevat (etelä)suomalaisten koulujen histori-
anopetusta ja oppimista. Molemmat pyrkimykset
esiintyvät vuoroin pitkin kirjaa ja tukevat toisiaan.
Etenkin ensimmäisessä, historialliseen ajatteluun
paneutuvassa ja kuudennessa, perinteen voiman
murtamista käsittelevässä kappaleessa sekä teh-
täväesimerkeissä painottuu teoksen normatiivi-
nen kärki.

Toisessa, historiantunteja käsittelevässä kap-
paleessa taas painottuu selvimmin teoksen kuvai-
leva pyrkimys. Siinä keskitytään kuvailemaan ala-
koulun ja lukion historian oppitunteja. Aineisto
perustuu havainnointiin, jonka Amna Khawaja ja
Mikko Puustinen ovat toteuttaneet yli 100 oppi-
tunnin aikana useassa alakoulussa ja lukiossa.
Kirja ei kuitenkaan ole pääasiallisesti raportti
tästä empiirisestä tutkimuksesta. Löydöksiä kyllä
eritellään, mutta mitään varsinaista analyysime-
netelmää kirjassa ei kuvata. Aineistoon syvenny-
tään kuvaillen oppituntien kulkua, oppimisen
tiloja ja välineitä, opetusmenetelmiä sekä oppi-
laiden toimintaa. Tärkeimmät havainnot tiivisty-
vät napakasti toisen kappaleen väliotsikoihin:
”Oppikirjat hallitsevat alakoulun historiantun-
teja” ja ”Lukiossa luotetaan luennointiin”. Näistä
ensimmäiseen liittyen kirjoittajat nostavat haus-
kasti esiin, kuinka jotkut opettajat ”puristi[vat]
opettajanopasta tiukasti käsissään tunnin alusta
loppuun asti” (s. 39). Havaintoja purkaessaan

1. Jukka Rantala, Mikko Puustinen, Amna Khawaja, Marko van den Berg & Najat Ouakrim-Soivio, *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus 2020.

2. Ville Hänninen, *Kirjan kasvot. Sata vuotta suomalaisia kirjankansia*. SKS 2017, 10.

3. Rantala et al. 2020, 169–170.

kirjoittajat kritisoivat oppitunneilla ilmenneiden menetelmien, välineiden ja tekstityyppien suppeaa kirjoa. Toisaalta kirjoittajilta löytyy myös paljon ymmärrystä opettajien tilanteille, valinnoille ja niiden ehdoille, sillä ne eivät ole yksin opettajien hallinnassa. Tässä ilmeneekin piirre, joka on yksi teoksen vahvuuksista: tarkastelun tasoja on monta. Kirjoittajat löytävät haasteita opetuskäytäntöjen lisäksi niin eri tasojen opetussuunnitelmista, niissä ilmaistuista tavoitteista, oppikirjoista kuin ylioppilaskokeistakin.

Työryhmälle historianopetuksen perinne on kuin Ariadnen lanka. Siinä historian oppiminen on jonkin tietyn valmiina odottavan kertomuksen seuraamista pitkin ennalta määrättyä reittiä kohti jotain yksittäistä päämäärää. Tämän sitkeän perinteen olemassaolon he havaitsivat aineistoissaan ja haluavat haastaa sen.

Myös aatehistorioitsija Beverley Southgate on reflektoinut historiakäsityksensä kehitystä labyrintin kautta, päätyen myös hylkäämään Ariadnen langan metaforan, koska ”ei tietenkään koskaan voi olla mitään yhtä menneisyytemme kompleksisuuden läpi vievää tietä, joka johdattaisi meidät tyydyttävästi, siististi, turvallisesti ja lopullisesti takaisin nykyisyyteemme”.⁴ Lankoja lieneekin useampi. Näin ajattelee antropologi Amy Cox Hall kuvatessaan tutkimuksen arkistotyöhön kiinnittyvää vaihetta labyrinttimaiseksi, jolloin ”tutkija ei koskaan näe kokonaisuutta, vaan pelkästään mahdollisuuksien lankoja. Valittu polku muodostaa aikanaan kuvion, ja jos olet onnekas, argumentin, jota vertaisarvioitsijat pitävät arvokkaana. Asiaan kuuluu järjestelyä, selailua, rakentelua, purkamista, aktiivista dialogia, jatkuvaa keskustelua, johonkin suuntaamista ja ei-mihinkään menemistä.” Hall lisää vielä: ”Lopulta emme niinkään löydä tietämme ulos, vaan asutamme labyrintin.”⁵

Taitava käsityöläinen

Myytissä Minotauroksen vankilaksi tarkoitettua labyrintin suunnitteli ja rakensi Kreetan kuninkaallisten tilaustöiden tekijä Daidalos, jonka nimi merkitsee taitavaa käsityöläistä.⁶ Voisiko historian oppiminen olla käsityöläisen hommaa? Esimerkiksi Marc Bloch on tunnetusti verrannut historioitsijaa luutunrakentajaan.⁷ Historiantutkimuksen suhdetta käsityöläisyyden metaforaan ovat tarkastelleet myös antropologi Van Troi Tran ja historioitsija Patrick-Michel Noël. Heidän tulkitsemana käsityöläisen hahmo on kiinnostavasti mobilisoitu melkein pä vastakkaisen positioiden toimesta: yhtäältä sen avulla on irtisanouduttu tietoteoreettisesta naiiviudesta, toisaalta sillä on edistetty kuvaa historioitsijoiden taidon käytännönläheisyydestä.⁸ Näin siis historioitsijoista, mutta entäpä oppilaat, opiskelijat ja muut, jotka pyrkivät kyllä ymmärtämään historiaa, mutteivat tekemään siitä ammattia tai edes harrastusta? Onko heidänkin tekemisensä käsityöläisyyttä muistuttavaa?

Jos teoksen työryhmältä kysytään, vastaus lieinee myöntävä. Kirja argumentoi, että historia on taitoa vaativaa tekemistä – ei siis vain sisältöä, ja tähän taitoon harjaantuminen tulisi olla keskeisessä roolissa koulujen historianopetuksessa. Työryhmän premissinä on, että historianopetuksen täytyy vaalia ja edistää ”historiallista ajattelua”, ja että tämä pyrkimys onkin jo eräässä muodossa nostettu virallisella tasolla opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Tässä ei siis vielä juurikaan uutta.⁹ Kirjan pääasiallisena tutkimusongelmana onkin, että käytännössä historiallisen ajattelun tavoite ei toteudu. Tähän kirjoittajat erittelevät syyt opetuksen järjestämisen eri tasoilla ja tekevät ehdotuksia ongelman ratkaisemiseksi. Tämä ongelma vaikuttaa sinänsä hyvin diagnosoidulta, sen syyt monipuolisesti analy-

4. Beverley Southgate, *In search of Ariadne's thread*. Teoksessa Alun Munslow (toim.) *Authoring the past. Writing and rethinking history*. Routledge 2013, 163.
5. Amy Cox Hall, *Archival labyrinth. Words, things and bodies in epistemic formation*. *Tapuya. Latin American Science, Technology and Society* 1:1 (2018), 172, 176.
6. Mika Kajava, *Fyysiset, materiaaliset ja taloudelliset edellytykset*. Teoksessa Mika Kajava et al. (toim.) *Kulttuuri antiikin maailmassa*. Teos 2009, 49–50.
7. Marc Bloch, *Historian puolustus*. *Artemisia* 2003, 77–78.
8. Van Troi Tran & Patrick-Michel Noël, *For an anthropology of historians*. *Ethnologies* 40:1 (2018), 52–57.
9. Historianopetusta käsittelevässä debatissa on pyöritetty vastaavia ideoita jo yli vuosisadan verran. Ks. James Fitzgerald, *History in the curriculum. Debate on aims and values*. *History and Theory* 22:4 (1983), 83–93; Avishag Reisman, *Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools*. *Cognition and Instruction* 30:1 (2012), 86; Tyson Retz, *At the interface. Academic history, school history and the philosophy of history*. *Journal of Curriculum Studies* 48:4 (2016), 505, 508–512.

soidulta ja ehdotetut ratkaisut toteuttamiskelpoisilta.

Mutta mitä on ”historiallinen ajattelu”? Koska työryhmän mielestä opetussuunnitelmien määrittely kaipaa selvennystä, keskityn heidän edistämäänsä näkemykseen. Työryhmä lainaa historiandidaktikko Ruth Sandwellia: ”historiallisessa ajattelussa on kyse *historioitsijoiden tavasta* tulkita historiallista todistusaineistoa ja luoda mielekkäitä kertomuksia menneisyydestä.” Työryhmä painottaa, että ”[j]okaisesta oppilaasta ei ole tarkoitus tehdä historian tutkijaa”, mutta oppilaita tulisi kuitenkin ”kannustaa lukemaan, kirjoittamaan ja ajattelemaan *historioitsijoiden tapaan*”.¹⁰ Kyseessä on kokonaistaito, jonka ytimessä ovat historian tekstitaidot.¹¹ Tässä yhteydessä historian tekstitaidot mielletään nimenomaan lähde-työskentelyksi, kyvyksi tulkita menneisyyden lähteitä.¹²

Tämän lähestymistavan voidaankin katsoa edustavan tutkivaa oppimista, vaikka työryhmä ei termiä käytäkään.¹³ Tutkivassa oppimisessa oppilaat tai opiskelijat eivät vain opiskele jotain väitetietoa ja muuta jo-artikuloitua sisältöä, vaan toimivat ohjatusti itse tutkijan ominaisuudessa tiedon tuottajina erilaisten menetelmien ja välineiden avulla. Kyse ei ole vain kasvatustieteellisestä konstruktivismista, jossa oppija mielletään aktiivisena tiedonmuodostajana, vaan tarkoituksena on usein myös muodostaa sekä sisältötietoa että käytäntöihin kiinnittynyttä ymmärrystä alakohtaisista tiedonmuodostuksen prosesseista.

Erilaisten sovellutusten välillä tavoitteiden ja menetelmien painotukset saattavat elää huomattavastikin.

Kirjan työryhmä – kuten myös monet muut historian oppimisen tutkijat – esittävät, että historianopetuksen tulee edistää oppilaiden kykyä ymmärtää, tulkita ja tuottaa historiaa jokseenkin samalla tavalla¹⁴ kuin historioitsijat. Tämä tavoite taas saavutetaan kääntymällä historioitsijoita koskevaan tutkimukseen ja tulkitsemalla sieltä esiin se ”historioitsija”, jota opetuksen ja oppimisen suunnittelussa sitten mallinnetaan. Työryhmän ajattelussa tämä pyrkimys yhdistyy erilaisten sisältöjen oppimiseen.¹⁵

Kolmannessa ja neljännessä kappaleessa käsitellään peruskoulun ja lukion historianopetuksen piirteitä. Viides kappale on arvokas kontribuutio kielen ja identiteetin kysymyksiin historianopetuksessa. Kappaleessa tehdään myös onnistunut avaus genreihin. Kielitieteilijä Caroline Coffinin työn pohjalta työryhmä erittelee muutamia historiankirjoituksen tekstityyppäjä (kuvaus, selostus, analyysi ja argumentaatio), ja havainnollistavat niitä oppikirjoista ja muusta historiankirjoituksesta valikoiduilla näytteillä.

Kuudennessa kappaleessa kirjoittajat tiivistävät ehdotuksensa, millaisin askelin historiallisen ajattelun opetusta tulisi edesauttaa. Ehdotukset suuntaavat useaan kohteeseen: muutoksen edistämiseksi tarvitaan opettajien ja heidän yhteisönsä tahtoa, pedagogista keskustelukulttuuria, moniperspektiivisempiä ja vähemmän sisältö-

10. Rantala et al. 2020, 15, 22 (kursiivit lisätty).

11. Mukailleen historiandidaktikkojen Jannet van Drien ja Carla van Boxtelin kehittämää historiallisen päättelyn mallia, Rantala ja kumppanit määrittelevät kirjan päättävässä liitteessä historiallisen ajattelun taidoksi, jonka tarkasta sisällöstä ei ole yksimielisyyttä, mutta johon lähde-työskentelyn lisäksi liitetään yleensä kysymysten esittäminen, argumentointi sekä sisällöllisten käsitteiden ja metakäsitteiden käyttö (s. 196).

12. Kirjassa käsitellään myös historiankirjoituksessa esiintyvien genrejen tunnistamista (s. 146–151), mutta esimerkiksi historiateorian piirissä keskeinen kertomuksellisuuden käsite ei esiinny osana historian tekstitaitoja.

13. Oppimistutkimuksen saralla päällekkäisistä ajatuksista on puhuttu mm. ”tutkivana oppimisena” ja ”historiallisena ajatteluna”. Ks. Michiel Voet & Bram De Wever, History teachers’ knowledge of inquiry methods. An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education* 68:3 (2017), 312–329. Historianopetukseen liittyvästä tutkivasta oppimisesta, ks. Jan Löfström & Matti Rautiainen (toim.) *Kohti tutkivampaa historian opiskelua*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus 2013. Tutkivasta oppimisesta laajempaan kasvatustieteellisenä viitekehystenä, ks. Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka & Lasse Lipponen, *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY 1999. Tutkivan oppimisen voi nähdä kytkeytyvän myös ”tutkimuksellisuutta” painottavaan muutokseen opettajankoulutuksessa. Johanna Sitomaniemi-San, *Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 157. Oulun yliopisto 2015; Matti Rautiainen, Minne menet historian opettajankoulutus? *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 316–318.

14. Samankaltaisella tavalla, mutta ei samassa laajuudessa tai syvyydessä.

15. Rantala et al. 2020, 17.

painotteisia oppikirjoja, selkeämpiä opetussuunnitelmia sekä historiallisen ajattelun piirteisiin kohdistettua arviointia.¹⁶

Historiallinen ajattelu näyttäytyy työryhmälle arvokkaana niin itsessään kuin välineellisesti. Sen välineellinen arvo ilmenee esimerkiksi identiteetin muodostukselle ja onnistunut historianopetus nähdään ”parhaana lääkkeenä” ”mustavalkoisia väitteitä, vaihtoehtoisia faktoja ja sumeilematonta informaatioisotaa vastaan”.¹⁷ Väite olettaa huomattavan siirtovaikutuksen historiallisesta ajattelusta muuhun toimintaan, ja tässä mielessä sitä voisi tarkastella myös erään tuoreen tutkimuksen valossa. Historian oppimistutkijat Sam Wineburg ja Sarah McGrew vertailivat yhdysvaltalaisia historioitsijoita, faktantarkistajia ja kandidaton yliopisto-opiskelijoita heidän etsiessään tietoa lähteiksi valituilta verkkosivuilta ja arvioidessaan sivujen luotettavuutta. Heidän tuloksensa osoittivat, että – toimiessaan erikoistumisensa ulkopuolella – tutkimukseen osallistuneet historioitsijat eivät onnistuneet erityisen hyvin tunnistamaan luotettavia verkkosivuja. Ja he olivat käyneet läpi tohtoritason historianopetuksen.¹⁸ Uusien medioiden parissa toteutettavan tiedonmuodostuksen turvaamiseksi tarvittaneen siis muitakin ”lääkkeitä”.

Merkittävä osa teosta ovat myös tehtäväesimerkit, joilla tekijät sekä havainnollistavat historialliseen ajatteluun kannustavaa tehtäväsuunnittelua että tarjoavat valmiita malleja sovellettavaksi. Osa niistä on kirjoittajien omaa ja osa muiden historiandidaktikkojen käsialaa. Tehtäväesimerkkien teemat liikkuvat neuvostoliittolaisessa propagandassa, Yhdysvaltain harjoittamassa orjuudessa, Nixonin ja Elviksen tapaamisessa, Pohjois-Amerikan siirtokuntalaisten ja Britannian sotilaiden väkivaltaisessa yhteenotossa sekä kylmän sodan alkumetreillä.

Vaikka *Näinkö historiaa opitaan?* -teoksen kuvailevan tavoitteen päällimmäisenä antina

ovat kriittiset huomiot siitä, kuinka historiallisen ajattelun pedagogiset tavoitteet eivät toteudu,¹⁹ teos ei tyydy kuvailevassa puoleessaankaan vain huomioimaan ”perinteisiä käytäntöjä”, umpikujia ja vaikeuksia. Näiden tunnistamisen ja erittelyn rinnalla kirjoittajat myös yllättyvät ja innostuvat joidenkin opettajien käytännöistä tai oppilaiden yhteiskunnallisen tiedon korkeasta tasosta. Tämä kirjoitusvalinta on onnistunut. Se välttää yksinkertaistamasta aihetta liikaa. Khawaja ja Puustinen huomauttavat, että oikeastaan ”[j]okaisen opettajan työtavoista ja ajattelusta piirtyi monitahoinen ja joskus sisäisesti ristiriitainenkin kuva”.²⁰ Samalla tämä kirjoitusvalinta tuo esille, kuinka monet toisintekemisen mahdollisuudet ovat jo tällä. Kirjassa esimerkkejä ovat muun muassa ajankohtaisen uutisaineiston yhdistäminen historiallisten kysymysten selvittämiseen sekä poikkitieteellinen useiden rinnakkaisten (esimerkiksi sosiaalipsykologian ja historiantutkimuksen) selitysmallien vertailu osana historialliseen kysymykseen vastaamista.²¹

Historiatietoisuus ja historiallinen ajattelu

Jos labyrintistä ei pääse pois lankaa seuraamalla, onko historian oppiminen sittenkin ikuista vaelusta vankilamaisessa sokkelossa, jossa joskus löydämme itsemme Elviksen saappaankärjeltä, toisinaan taas kantapäähän puolelta? Onko historian oppija kenties Minotauros tai Ikaros, joille labyrintistä pääseminen merkitsi loppua?

Historia ymmärretään usein jonain aina uusien nykyisyyksien tulkitsemana ja uusia tulevaisuuksia luotaavana. Tällaiseen ajatukseen on viitattu historiatietoisuuden käsitteellä. Vuonna 2015 julkaistussa *Ajan merkit* -teoksessaan Jukka Rantala ja Sirkka Ahonen selvittivät, ”mitä historiatietoisuus 2000-luvun yhteiskunnassa edellyttää ja millä eri tavoin uuden digitaalisen aikakauden nuoria opetetaan”. Yksi teoksen kappaleista

16. Arvionnin kehittämisen suuntaa on tässäkin lehdessä yksityiskohtaisemmin tarkastellut yksi työryhmän jäsenistä, Najat Ouakrsim-Soivio, Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat. Entä niiden arviointi? *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 293–305.

17. Rantala et al. 2020, 185.

18. Sam Wineburg, Sarah McGrew, Lateral reading and the nature of expertise. Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record* 121:11 (2019), 1–40.

19. Tässä teos jatkaa jokseenkin samoilla linjoilla kuin Rantala ja Anna Veijola aiemmin. Jukka Rantala & Anna Veijola, Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 267–277.

20. Rantala et al. 2020, 37.

21. Rantala et al. 2020, 42–43, 186–188.

käsittelee sitä, "[m]iten historiaa opetetaan ja opitaan", painottaen erityisesti "historiallista ajattelua".²² Kyseisen kappaleen ja uudemman työryhmän teoksen välillä voikin nähdä selkeän jatkumon.

Toinen huomionarvoinen seikka näiden kahden Rantalan ja kollegoiden teosten välillä liittyy historiatietoisuuteen. Vuoden 2015 teoksen kantavana teoreettisena käsitteenä esiintynyt historiatietoisuus mainitaan uudessa teoksessa vain kahdesti ja silloinkin ohimennen. Ensimmäisessä kappaleessa tekijät tunnistavat historiatietoisuuden käsitteen osana ongelmaa: "Opetussuunnitelmissa on historiallisen ajattelun, historian tekstitaitojen ja historiatietoisuuden kaltaisia käsitteitä. Käsitteitä ei kuitenkaan määritellä, eikä niiden keskinäisiä suhteita avata."²³ Aivan kirjan lopussa historiatietoisuus mainitaan seuraavan kerran, jolloin se huomioidaan saksalaisten historiandidaktikkojen panoksena historiallisen ajattelun määrittelylle. Tätä kontribuutiota ei kuitenkaan käsitellä²⁴ vaan tyydytään toteamaan, että erilaisten teoreettisten perinteiden "kirjavista määrittelyistä huolimatta itse asia [historiallinen ajattelu] on suurelta osin sama."²⁵

Kuinka samanlaisia nämä eri mallit oikeastaan ovat? Työryhmä näkee "historiallisen ajattelun" perustan historioitsijoiden käytännöissä, joita opetuksessa pyritään ymmärtämään ja jossain määrin omaksumaan mallintamalla niitä. He näkevät historiallisen ajattelun perustavanlaatuisen arvokkaana, mutta "epäluonnollisena" ja "intuitionvastaisena" toimintana.²⁶ Historiatietoisuus taas tarkoittaa esimerkiksi Ahoselle

"ihmiselle ominaista kykyä suhteuttaa itsensä samanaikaisesti menneisyyteen ja tulevaisuuteen katsomalla menneisyyteen tulevaisuudenodotusten ja tulevaisuuteen menneisyyden selitysten näkökulmasta."²⁷ Tässä kirjoittajat jättävätkin ratkaisematta osan kirjan alussa esille nostamastaan käsitteiden sekaannuksen ongelmasta. Avoimeksi kysymykseksi jää, kuinka historiatietoisuuteen ja tutkivaan oppimiseen perustuva lähestymistapa käytännössä sovitetaan yhteen.²⁸

Historiallisen ajattelun empiirinen perusta

Historiallisen ajattelun malleja kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Eräs huoli liittyy faktoihin ja kronologioihin painottuvan historiallisen tiedon vähäisyyteen opetuksessa.²⁹ Tämän työryhmä ottaakin huomioon teoksessaan: vaikka historiallinen ajattelu ei heille missään nimessä tarkoita tällaisen "sisällön" katoamista, ovat he kuitenkin jossain määrin valmiita tinkimään sen laajuudesta.³⁰ Toinen haaste liittyy siihen, että historiallisen ajattelun mallit voivat ohjata historianopetusta staattisen taitoryppään opetteluun, jonka katsotaan edustavan historiantutkijoiden kognitiivista toimintaa, mutta joka ei oikeastaan tavoita pedagogisen toiminnan ulkopuolista historiallista ajattelua sen laajuudessaan, monipuolisuudessaan ja dynaamisessa luonteessaan.³¹ Tähän liittyy myös kolmas haaste. Kuten mainittu, tutkiva oppiminen nojaa yleensä ajatukseen siitä, että siinä esiintyvät piirteet edustavat jollain tapaa tutkimustoiminnan keskeisiä piirteitä. Mutta onko olemassa jokin yhtenäinen historiallinen tapa

22. Jukka Rantala & Sirkka Ahonen, *Ajan merkit*. Gaudeamus 2015, 10, 140–192.

23. Rantala et al. 2020, 26.

24. Tästä ks. esim. Sebastian Bracke et al. German research on history education. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. Teoksessa Manuel Köster, Holger Thünemann & Meik Zülzendorf-Kersting (toim.) *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions*. Wochenschau 2019, 17–70.

25. Rantala et al. 2020, 196.

26. Rantala et al. 2020, 81–82. Kirjoittajat viittaavat historian oppimistutkijoihin Sam Wineburgiin ja Peter Leehen. "Epäluonnollisuuden" argumenttia on hiljattain kriittisesti tarkastellut Jon A. Levisohn, *Historical thinking. And its alleged unnaturalness. Educational Philosophy and Theory* 49:6 (2017), 618–630.

27. Sirkka Ahonen, Metodologinen nationalismi historiatietoisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. *Historiallinen Aikakauskirja* 118:1 (2020), 76 (kursiivi lisätty).

28. Tätä kysymystä ja sen vastausta ovat alustavasti hahmotelleet ainakin Christian Mathis & Robert Parkes, *Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education*. Teoksessa Christopher W. Berg & Theodore M. Christou (toim.) *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Palgrave Macmillan 2020, 189–212.

29. Esim. Veli-Matti Rautio, Lukion historianopetus. Keskustelupuheenvuoro. *Historiallinen Aikakauskirja* 117:3 (2019), 233–234.

30. Rantala et al. 2020, 17.

31. Robert Thorp, Anders Persson, On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory* 52:8 (2020), 891–901.

ajatella tai tutkia?³² Jos ei, niin keiden historioitsijoiden toimintaa oikeastaan mallinnetaan:³³ empiristien, teoreettisesti orientoituneiden historioitsijoiden, (re-/de-)konstruktionistien, kulttuurihistorioitsijoiden, aatehistorioitsijoiden, tieteenhistorioitsijoiden, posthumanistien, uusmaterialistien, digitaalisten humanistien, eurooppalaisten, metodologisten nationalistien/globalistien? Tätä listaa voisi jatkaa, ja tulevaisuus tuonee siihen lukuisia uusia vaihtoehtoja.

Nämä kritiikit huomioiden uskon kuitenkin kirjan työryhmän tavoin, että erilaiset tutkivan oppimisen lähestymistavat ovat merkittävä ja kehittämisen arvoinen resurssi historianopetukselle. Ja juuri siitä syystä näen, että niiden perusteissa piilee vielä yksi heikko kohta, johon pureutuminen olisi tärkeää historianopetuksen lisäksi myös laajemmalle ymmärryksemme historian tutkimuksesta. Tämän havaitsemiseksi tulee esittää kysymys: miten tiedämme, miten historioitsijat tuottavat historiaa?

Tässä suhteessa työryhmän olennaisin referenssi historialliselle ajattelulle ja lähdetyöskentelylle on Wineburg³⁴ ja etenkin hänen esittämänsä malli lähdetyöskentelystä. Wineburgin mukaan historioitsijan tekstitaidot jakautuvat kolmeen osa-alueeseen, joita hän kutsuu heuristiikoiksi: 1) taustoittamiseen eli lähteiden luonteen ja tarkoituksen selvittämiseen, 2) kontekstualisoimiseen eli lähteiden sijoittamiseen historialliseen kontekstiinsa ja 3) vertailuun, eli lähteitä keskenään vertailemalla tapahtuvaan oman tulkinnan vahvistamiseen.³⁵

Historian oppimisen tutkimuksen parissa Wineburgin päätelmissä on ollut suuri vaikutus, ja niihin pohjautuen on hahmoteltu niin histori-

anopetuksen uusia menetelmiä³⁶ kuin historianfilosofisia tutkimuksiakin.³⁷ Näihin heuristiikkoihin Wineburg päätyi tutkimalla vuonna 1991 julkaistussa artikkelissaan akateemisia historioitsijoita ja toisen asteen opiskelijoita San Franciscon alueella. Tutkimuksen osallistujat saivat eteensä joukon valikoituja tekstinpätkiä ja kuvia, jotka liittyivät Yhdysvaltain vapaussodan Lexingtonin taisteluun. Ennen varsinaista koetilaisuutta osallistujat koulutettiin toimimaan Wineburgin soveltaman menetelmän mukaisesti, jossa tarkoituksena on sanoittaa päättelyä ”ajattelemalla ääneen”. Koetilanteessa osallistujat lukivat tekstejä ääneen ja sitten ne esitettiin heille uudelleen lyhyemmissä pätkissä. Tarkkaa kysymyksenasettelua tai päättelyä suuntaavaa ohjetta osallistujille ei esitetty, mutta mikäli he olivat hiljaa, heidän ajatusliikkeistään tiedusteltiin ääneen.

Kuten kuvauksesta selviää, Wineburgin tutkimuksessa oli kyse kognitiivisen psykologian saralla yleisestä kliinisestä tutkimusasetelmasta, jossa tutkija pyrkii pitämään tehtävän, materiaalin, tilan ja kontekstin hallinnassaan. Sellaisena kyseessä onkin varsin mallikelpoinen tutkimuksellinen taidonnäyte. Myöhemmin Wineburgin päätelmät ovat saaneet myös tukea useista muista – enemmän tai vähemmän vastaavilla menetelmillä toteutetuista – tutkimuksista.³⁸ Vaikka lähdetyöskentelyn tai lähdekritiikin käsitettä ei aina eriteltäisikään tarkemmin, useimmille historioitsijoille lähteiden taustoittaminen, kontekstualisoiminen ja keskinäinen vertailu lienevät itsestäänselvyksiä. Mutta kuinka hyvin historian tutkimusta voi ymmärtää kliinisen tutkimuksen kautta, jossa konteksti ja toiminta ovat ulkopuolisen tutkijan sanelemaa?³⁹ Vaikka

32. Retz 2016, 509. Ks. myös Sarah Maza, *Thinking about history*. The University of Chicago Press 2017, 1–4.

33. Ks. esim. Mark Donnelly & Claire Norton, In the service of technocratic managerialism? History in the UK universities. *Educational Philosophy and History* 49:6 (2015), 643–655; Thorp & Persson 2020.

34. Wineburgiin viitataan myös henkilöhakemiston mukaan eniten koko kirjassa.

35. s. 22–23; Alkuperäisessä analysissään Wineburg tunnisti myös neljännen historioitsijoiden käyttämän heuristiikan: puuttuvan todisteaineiston huomioimisen. Tämän hän mainitsee kuitenkin vain ohimennen alaviitteessä, eikä se ole saanut juurikaan huomiota myöhemmässä kirjallisuudessa. Samuel S. Wineburg, Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology* 83:1 (1991), 73–87.

36. Reisman 2012.

37. Jong-pil Yoon, Was Emily Brown American empress in Korea? The limits and meaning of historical inquiry as seen through inferential contextualism. *Journal of the Philosophy of History* 12:1 (2018), 71–92.

38. Gaea Leinhardt & Kathleen McCarthy Young, Two texts, three readers. Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction* 14:4 (1996), 441–486; Cynthia Shanahan, Timothy Shanahan & Cynthia Misischia, Analysis of expert readers in three disciplines. History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research* 43:4 (2011), 393–429.

39. Kasvatustieteilijät Emily Fox ja Liliana Maggionin mielestä historioitsijoiden lähteistä päättelyyn kohdistuva empirinen tutkimus on keskittynyt tilanteisiin, jossa historioitsijat tulkitsevat heille tilanteessa annettuja lähteitä. Foxin ja Maggionin

Wineburgin tutkimus on monella tapaa ansiokas, sen koeasetelma tuskin vastaa yhtäkään historiantutkijan arjen tilannetta. Ja mikäli vastaisikin, tuo tilanne tuskin kuvaisi historiantutkimuksen tekemistä kovin kattavasti.

Toki lisäksi saatavilla on myös muunlaista kirjallisuutta, kuten lukuisia historioitsijoiden eritteilyjä alan tutkimusmenetelmistä. Näiden teosten pyrkimys on kuitenkin usein normatiivinen, mikä rajoittaa niiden mahdollisuuksia kuvauksina tieteenalasta. Monesti myös tutkimusjulkaisuissa kerrotaan jonkin verran siitä, miten tutkimus on toteutettu, mutta harvoin kovin mittavasti.⁴⁰ Eri aloilla on myös omat tapansa liittyen siihen, mikä osa tutkimustyöstä ylipäänsä kuuluu raportoinnin piiriin, joten julkaisut eivät aina kerro kaikkea olennaista tutkimuksen käytännön toteutuksesta.⁴¹ Ovatko kaikki kortit jo katsottu vai voitaisiinko vielä kuvitella jotain muunkinlaista olennaista, kontekstit huomioivaa tietoa historiantutkimuksesta?

Historiantutkimuksen etnografia

Vertailukohdaksi voi ottaa luonnontieteet ja niihin kohdistuvan tutkimuksen, tieteentutkimuksen. 1970- ja 1980-lukujen taitteesta lähtien tieteentutkijat ovat tutkineet luonnontieteitä havainnoiden toimintaa laboratorioissa ja muissa

työtiloissa etnografisin menetelmin. Laboratorioetnografian motivaationa on päästä loppuraporttien ja idealisoitujen julkilausumien taakse tarkastelemaan tieteentekemistä niin ideointi- kuin päätelmävaiheissa, sekä konflikteissa että arkisten itsestäänselvyyksien keskellä.⁴² Sosiologi John Law'n mukaan etnografia tarjoaa mahdollisuuden tietokäytäntöjen suhteellisen sotkuisuuden näkemiselle, mikä monesti piilee siistittyjen menetelmäkuvausten takana.⁴³ Tieteentutkimus on oma mittava tutkimusalaansa, jossa tehdään monenkirjavaa tutkimusta, ja jolla on useita omia menetelmällisiä ja teoreettisia viitekehyksiä, julkaisuja ja instituutioita. Tieteentutkimus kattaa tietysti paljon muutakin kuin tieteenantropologian ja laboratorioetnografian, mutta ne muodostavat tieteenfilosofian ja -historian lisäksi yhden sen ytimistä. Niin etnografisen tieteentutkimuksen tuloksilla kuin metodologisilla käsitteellistyksillä on ollut merkittävä anti sille, kuinka tiedeopetusta toteutetaan, tutkitaan ja kehitetään.⁴⁴

Jos tieteentutkimuksen piirteitä peilaa takaisin historian alaan, näyttäyty kiintoisa epäsuhta: siinä missä historiantutkimusta käsittelevää historiantutkimusta ja -filosofiaa kyllä löytyy, historiantutkimusta käsittelevä etnografia on äärimmäisen harvassa.⁴⁵ Tämän huomion ovat tehneet myös Tran ja Noël, jotka ihmettelevät

nin katsovat että tällainen tutkimusasetelma tilanteena toistaa – tai jopa matkii – niitä aineistoperustaisten tehtävien tilanteita, joita esiintyy yhdysvaltalaisissa standardoiduissa kokeissa. Emily Fox & Liliana Maggioni, Multiple source use in history. Teoksessa Jason. L. G. Braasch, Ivar. Bråten, & Matthew T. McCrudden (toim.) *Handbook of multiple source use*. Routledge 2018, 209.

40. Esimerkiksi Historiallisen Aikakauskirjan kirjoitusohjeistuksessa käytetyt metodit tulee kuvata lyhyesti.

41. Lisäksi voisi mainita, että historioitsijat ovat myös huomattavan ahkeria omaelämäkertojen kirjoittajia, ja myös tämä aineisto on huomattavan merkittävä resurssi ymmärrykselle historioitsijoista. Esim. Jeremy D. Popkin, *Historians on the autobiographical frontier*. *The American Historical Review* 104:3 (1999), 730.

42. Mika Kiikeri & Petri Ylikoski, *Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen*. Gaudeamus 2004, 148–161.

43. John Law, *After method. Mess in social science research*. Routledge 2004, 18–19.

44. Monipuolisen tieteentutkimuksen merkityksestä tiedeopetukselle ks. esim. Wolff-Michael Roth & Michelle K. McGinn, *Knowing, researching, and reporting science education. Lessons from science and technology studies*. *Journal of Research in Science Teaching* 35:2 (1998), 213–235; Gregory J. Kelly, *The social bases of disciplinary knowledge and practice in productive disciplinary engagement*. *International Journal of Educational Research* 64 (2014), 211–214; Sibel Erduran (toim.) *Focus on ... scientific practices*. *Science Education* 99:6 (2015), 1023–1054. Laboratorioetnografiasta kummunneita viitekehyksiä sovelletaan aktiivisesti myös tiedeoppimisen tutkimuksessa. Ks. esim. Kok-Sing Tang, *Scientific practices as an actor-network of literacy events. Forging a convergence between disciplinary literacy and scientific practices*. Teoksessa Vaughan Prain & Brian Hand (toim.) *Theorizing the future of science education research*. Springer 2019; Lotta Leden, Lena Hansson & Malin Ideland, *The mangle of school science practice. Teachers' negotiations of two nature of science activities at different levels of contextualization*. *Science Education* 104:1 (2020), 5–26.

45. Jotain tapauksia toki löytyy, kuten esimerkiksi Smiljana Antonijevićin tutkimus digitaalisten humanistien tutkimustyöstä ja Michèle Lamontin tutkimus (mm. historian) professoreista rahoittajatahojen arviointiraadeissa. Amy Cox Hall ja Lucia Carminati ammentavat jossain määrin etnografiasta reflektoidessaan omia arkistokokemuksiaan. Myös Ludmilla Jordanovan laajassa johdatuksessa historiantutkimuksen käytäntöön on kiinnostava antropologinen ote. Tosin etnografiaksi sitä ei varsinaisesti voi laskea. Jouni-Matti Kuukkanen on ohimennen leikitelty ajatuskokeella, jossa sosiologi havainnoisi historioitsijan työtä. Michèle Lamont, *How professors think. Inside the curious world of academic judg-*

sitä aiheiden kirjoja, jota antropologit ja muut kulttuurintutkijat ovat etnografisesti lähestyneet, samalla kun historioitsijat ja heidän käytäntönsä ovat – kaikessa antropologisessa kutkuttelevuudessaan⁴⁶ – jääneet pimentoon. Historioitsijat ovat toki olleet osana etnografioita, mutta "[h]istorioitsijat itsessään, ammattilaisina, työläisinä, tutkijoina, käsityöläisinä, tiedon tuottajina ja akateemisina työntekijöinä eivät koskaan ole olleet systemaattisen etnografisen tarkastelun kohteena."⁴⁷ Tämä puute voidaan nähdä metodologisten valintojen lisäksi myös osana antropologian tutkimuskohteiden valintaa laajemmin. Antropologit Stephan Palmié ja Charles Stewart toteavat, että "[m]eillä on ollut historiaa ja antropologiaa, historiallista antropologiaa ja jopa antrohistoriaa, mutta vielä ei ole ollut jäsentynyttä historian antropologiaa."⁴⁸ Myös kasvatustieteilijät Emily Fox ja Liliana Maggioni näkevät empiirisen tutkimuksellisen perustan puuttuvan siltä, kuinka ymmärrämme historioitsijoiden kehittävän kysymyksiään, etsivän ja valitsevan lähteitään ja tuottavan kysymyksiinsä perustuvia tekstejä menneisyydestä.⁴⁹

Aiemmin tänä vuonna Ahto Apajalahti ja Henri Hannula argumentoivat tämän lehden sivuilla jokseenkin niin, että historian tutkimus on tiedettä siinä missä luonnontieteetkin. Tilanteisen ja havainnoivan tieteen tutkimuksen puute on merkittävä myös tämän ajatuksen kannalta: emme nimittäin tiedä historian tutkimuksen käytännöistä tavalla, jolla tiedämme luonnontieteellisen tutkimuksen käytännöistä. Yhdyn

Apajalahden ja Hannulan huomioon sellaisen historianfilosofian tarpeesta, "joka lähestyisi historian tutkijoiden 2020-luvulla tärkeiksi kokemia kysymyksenasetteluja".⁵⁰ Tähän voi kuitenkin lisätä kaksi laajentavaa huomiota. Kysymyksenasettelut – kyllä, mutta ehkäpä myös tutkimuksen muu sfääri. Tällöin huomio osuisi myös esimerkiksi aineistonkeruun ja analysoinnin menetelmiin, teknologioihin, argumentointiin, työnjakoon, keskusteluihin, infrastruktuureihin, sääntöihin, institutionaalisiin edellytyksiin ja muihin yhteisöllisiin järjestelyihin.⁵¹ Tärkeäksi koettu – kyllä, mutta myös kaikki muu, jonka varaan tutkimus nojaa, mutta jota ei ole nostettu kaapin päälle. Tällöin huomio kohdistuisi myös huomaamatta jääneeseen, tiedostamattomaan ja ei-tarkoitukselliseen: siihen, mikä historian tutkimuksessa oletetaan huomaamatta sekä siihen, mitä milloinkin "tullaan tehneeksi" sitä erityisesti tarkoittamatta. Tällaisia piirteitä voi toki tutkia myös historian tutkimuksen tuotoksina muodostuvista teksteistä ja tällaisessa tutkimuksessa on eittämättä omat vahvuutensa. Ilman tutkimuksen tekemisen käytäntöjen monipuolista tieteen tutkimusta ymmärryksemme historian tutkimuksesta jää kuitenkin etäiseksi ja huomattavan rajalliseksi – se jää välittymättä tavalla, joka on osoittautunut monella tapaa merkittäväksi luonnontieteiden sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa.

Apajalahden ja Hannulan puheenvuoroa kommentoiva Anna Sivula kirjoittaa myös "historiantutkijan käsityötäidosta", jonka hän katsoo muodostuvan "kolmesta menneisyyden käsittä-

ment. Harvard University Press 2009; Smiljana Antonijević, *Amongst digital humanists. An ethnographic study of digital knowledge production.* Palgrave Macmillan 2015; Jouni-Matti Kuukkanen, *Postnarrativist philosophy of historiography.* Palgrave Macmillan 2015, 38; Amy Cox Hall 2018; Lucia Carminati, *Dead ends in and out of the archive. An ethnography of Dār al Wathā'iq al Qawmiyya, the Egyptian National Archive.* *Rethinking History* 23:1 (2019), 34–51; Ludmilla Jordanova, *History in practice.* Bloomsbury Academic 2019.

46. Näistä Tran ja Noël nostavat esille mm. vertaisarvioinnin lahjataloutena, heimomaiset ryhmittymät initiaatoritteineen, pölyyn ja kulumaan liittyvän mystisyyden, kirjoittamattomat perinteet sekä alakohtaisten merkkihakmojen totemisaation. Tran & Noël 2018, 49–50; Myös Apajalahti ja Hannula viittaavat historiateoreettiseen keskusteluun historian tutkimuksesta erkaantuneena "filosofisena heimoyhteisönä". Ahto Apajalahti & Henri Hannula, *Historiantutkimuksen tieteellisyydestä.* *Historiallinen Aikakauskirja* 118:1 (2020), 89.

47. Tran & Noël 2018, 51.

48. Stephan Palmié & Charles Stewart, Introduction. For an anthropology of history. *HAU. Journal of Ethnographic Theory* 6:1 (2016), 207.

49. Fox & Maggioni 2018, 209.

50. Apajalahti & Hannula 2020, 92.

51. Näissä on huomattavia eroja esimerkiksi eri sijaintien tai kulttuuristen kontekstien kohdalla. Ks. esim. Marte Mangset, *The discipline of historians. A comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French, and Norwegian universities.* Universitetet i Bergen & Sciences Po 2009; Linus Salö, *The sociolinguistics of academic publishing. Language and the practices of homo academicus.* Palgrave Macmillan 2018; Samaila Suleiman, *The Nigerian 'history machine'.* Teoksessa Michael J. Kelly, & Arthur Rose (toim.) *Theories of history. History read across the humanities.* Bloomsbury Academic 2018, 119–140.

misen dimensiosta”, eli ”historian, historiantutkimuksen ja historiankirjoituksen kompleksisesta yhteenkietoutumasta”. Sivula kuitenkin päättää puheenvuoronsa toteamalla, että ”[s]itä me historioitsijat emme tietenkään paljasta, miten se yhdistäminen todella tapahtuu,”⁵² jättäen lukijan tulkittavaksi, mitä tällä oikeastaan tarkoittaa. Miksi Sivula ja hänen historiantutkijansa eivät paljastaisi taitonsa luonnetta? Eivätkö he halua esittää näkemystensä aiheesta?⁵³ Tätä olisi vaikea uskoa. Kenties Sivulan historiantutkijat eivät ”paljasta” yhteenkietoutumansa ”todellista” luonnetta siksi, ettei se ole mahdollista – ehkä heillä ei ole pääsyä siihen. Tähän uskon itsekin. Etenkään se ei ole mahdollista yksin historiantutkijoiden toimesta. Voimme kuitenkin hahmottaa historiantutkimusta hieman paremmin ja tämän tavoitteen edistämiseksi on monia mahdollisia askelia. Siksi historiantutkimusta tulee tutkia erilaisin käsitteellisin oletuksin, viitekehyksin, menetelmin ja monialaisesti. Tätä tutkimusta tulee tehdä erilaisissa poliittisissa, historiallisissa, sosiaalisissa ja materiaalisissa konteksteissa. Monipuolinen tieto historiantutkimuksen käytännöistä mahdollistaisi paremman lähtökohdan niin historianfilosofialle kuin tutkivalle historianopetuksellekin.

Lopuksi: Planeetta

Labyrintit olivat tärkeitä myös kirjailija Jorge Luis Borgesille. *Haarautuvien polkujen puutarha* -novellissa kirjallisuus ja labyrintti kohtaavat ja ovat oikeastaan ”yksi ja sama asia”, joka ”sisältää

menneisyyden, tulevaisuuden ja on jollain tapaa yhteydessä myös planeettoihin.”⁵⁴ Toisessa spekulatiivista fiktiota edustavassa novellissaan hän kertoo planeetasta nimeltä Tlön. Borges hahmottelee planeetan todellisuutta kuvitteellisten tietokirjojen avulla. Näissä novellin sisäisten teosten kuvauksissa tlöniläinen maailmankatsomus ja kulttuuri on hyvin omalaatuinen. Esimerkiksi materiaalisuuden kokeminen tai ilmaiseminen ei kerta kaikkiaan käy päinsä. Mutta oikeastaan Tlön-planeetta on asiaan vihkiytyneen pienen piirin keksintöä. Se on ”ihmisten suunnittelema labyrintti, labyrintti joka on tarkoitettu juuri ihmisten tulkittavaksi.”⁵⁵ Ollaan siis sellaisen sosiaalisen konstruktion äärellä, jolla on todelliset ja merkittävät seuraukset – niin novellin sisäisessä kuin ulkoisessakin todellisuudessa.⁵⁶ Novellin sisäisessä ”jälkimerkinnässä” Borges suorastaan puhuttelee historiandidaktikkoja esittäessään huomion siitä, kuinka koulujen historianopetus (hänen fiktiivisen luomuksensa todellisuudessa) on ottanut vaikutteita tlöniläisestä historiakulttuurista ja uudelleenjäsentänyt suhteensa menneisyyden ”todellisuuteen” ja ”varmuuteen” sekä siitä kertovien episodien luonteeseen.⁵⁷ On selvää, ettei Borges syvenny historianopetuksen kysymyksiin – eikä varsinkaan tarjoa sille agenda. Hän saattaa kuitenkin hipaista jotain olennaista, nimittäin planetaarisuutta.

Ihmisinä emme asuta planeettaa yksin, ja tämän seikan merkitystä on viime vuosina pohdittu myös historiantutkimuksen saralla.⁵⁸ Ei-inhimillistä voi lähestyä monelta kantilta, esimerkiksi

52. Anna Sivula, Historiantutkimuksen tieteellisyyttä koskevan keskustelun konteksti on keskusteleva historiantutkimus. *Historiallinen Aikakauskirja* 118:1 (2020), 98.
53. Näinkin on esitetty historioitsijoiden toimesta. Esim. Peter N. Stearns, Goals in history teaching. Teoksessa James F. Voss & Mario Carretero (toim.) *International Review of History Education Vol. 2. Learning and Reasoning in History*. Woburn Press 1998, 283.
54. Jorge Luis Borges, *Haarautuvien polkujen puutarha*. WSOY 2001, 31, 34.
55. Jorge Luis Borges, Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. Teoksessa Matti Rossi (toim.) *Kolmas maailma. Uutta proosaa espanjankielisestä Amerikasta*. Tammi 1966, 91.
56. Tlöniiä ovatkin pohtineet niin historian oppimistutkijat kuin historioteoreetikot. Ks. esim. Liliana Maggioni, Bruce VanSledright & Patricia A. Alexander, Walking on the borders. A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education* 77:3 (2009), 187–188; Claire Norton & Mark Donnelly, *Liberating histories*. Routledge 2019, 179–180.
57. Borges 1966, 91.
58. Ewa Domanska, Beyond Anthropocentrism in Historical Studies. *Historiein* 10 (2010), 118–130; David Gary Shaw, A way with animals. *History and Theory* 52:4 (2013), 1–12; Tero Toivanen & Mikko Pelttari, Tämä ihmisen maailma. Planeetan hätätila, antroposeenikertomuksen kritiikki ja antroposeenin vaihtoehtoinen historia. *Tiede & Edistys* 42:1 (2017), 18–19; Hannu Salmi, Suomi, kulttuurihistoria ja kulttuurisuuden haaste. *Historiallinen Aikakauskirja* 115:4 (2017) 423–423; Dipesh Chakrabarty, The planet. An emergent humanist category. *Critical Inquiry* 46:1 (2019), 29; Q. Edward Wang, Toward a multidirectional future of historiography. Globality, interdisciplinarity, and posthumanity. *History and Theory* 59:2 (2020), 296–302; Marek Tamm & Zoltán Boldizsár Simon, More-than-human history. Philosophy of history at the time of the anthropocene. Tulossa.

miettimällä sen roolia yhteiskuntatieteiden teorioissa, joiden parissa merkittävä osa historian-tutkimuksesta tapahtuu.⁵⁹ Vaikka monista ei-inhimilliseen liittyvien käsitteiden muodosta ja olemuksesta debatoidaan, on ilmeistä, että ei-inhimillisen rooli osana yhteiskuntatieteellisiä teorioita ja niiden muotoutumista on merkittävä.⁶⁰

Toisen globaalia⁶¹ skaalaa edellyttävän kysymyksen voi nähdä Ahosen käsittelemässä kysymyksessä metodologisesta nationalismista. Tällöin kritiikin kohteeksi asettuvat historian-tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat, joissa kansallisvaltio nähdään luonnollisena tutkimuskohteena ja päätoimijana, ja joissa selitykset keskittyvät kansallisiin toimijoihin ja perustuvat kansallisista kokoelmista hankittuihin aineistoihin. Näitä piirteitä ylittävää toimintaa taas kutsutaan metodologiseksi globalismiksi.⁶²

Antroposentrismin kritiikkiä tai metodologisen nationalismin/globalismin käsittelyä voi tuki ottaa osaksi sisältöä ja lähestymistapaa opetuksessa, mutta en nosta niitä esille juuri siksi. Tutkivan historianopetuksen tulevaisuuden kannalta olennaisempaa on, että nämä aiheet – kuten myös esimerkiksi digitalisaatio⁶³ – ovat esimerkkejä ilmiöistä ja keskusteluista, joiden kautta historian-tutkimus käytäntöineen on viime vuosikymmeninä muovautunut, ja joihin suhteessa

historioitsijat yhteisöineen tekevät teoreettisia ja menetelmällisiä valintojaan. Tutkiva historianopetus perustuu ymmärrykseen historian-tutkimuksesta, mutta tunnistaako tutkiva historianopetus tällaisen historian-tutkimuksen?

Historiantutkimus on liikkuva kohde ja historianopetusta suunnitteleville sen tavoittaminen on vaikeaa. Tieteenhistorioitsija Henry M. Cowles toteaa tuoreen teoksensa ensiriveillä, ettei (yksittäistä, universaalista) tieteellistä metodologia ole olemassa, mutta ”tieteellinen metodi” on.⁶⁴ Jälkimmäisellä hän tarkoittaa juurikin pedagogisiin tarkoituksiin reseptimäiseksi kaavaksi – langaksi – tiivistettyä idealisaatiota tieteestä. Cowlesin väite tuntuu osuvalta myös historian-tutkimuksen tapauksessa: historiallista ajatteluakaan ei ehkä ole olemassa, mutta ”historiallinen ajattelu” on. Vaikka opetuskäyttöön tuotetut mallit tieteistä eivät täydellisesti tavoita tieteentekemistä sellaisenaan, eivät ne kuitenkaan ole tuhoon tuomittu lähestymistapa, vaan pikemminkin tärkeä resurssi oppimisen tukirakenteina. Ne ovat tiedonalan ja sen oppimisen väliin sijoituvia episteemisiä työkaluja. Myös tämän välityksen tulee elää ajassa – sekä herkistyä historian-tutkimuksessa ja oppimisessa tapahtuville muutoksille että arvioida niitä kriittisesti – jottei se menetä kosketustaan näihin viitepisteisiinsä.

KM Mikko Kainulainen
Turun yliopisto

59. Tähän lukeutuvat mm. teoriat historiankirjoituksen mahdollisuuksista, teoriat kertomuksista, teoriat tietämisestä ja teoriat vallasta, joita historioitsijat kehittävät, soveltavat ja kritisoivat. Ks. esim. Nancy Partner & Sarah Foot (toim.), *The Sage Handbook of Historical Theory*. Sage 2013.

60. Esimerkiksi ympäristöhistorian saralla Andreas Malm arvioi kriittisesti ihmisen ja ei-inhimillisen muodostamia hybridisiä subjekteja sekä materian toimijuutta. Andreas Malm, *The Progress of This Storm. Nature and Society in a Warming World*. Verso 2018, 44–118.

61. Jätän tässä syventymättä globaalin ja planetaarisen kategorioiden eroon. Ks. Chakrabarty 2019, 3–4.

62. Ahonen 2020.

63. Esim. Ian Milligan, *History in the Age of Abundance. How the Web is Transforming Historical Research*. McGill-Queen's University Press 2019.

64. Henry M. Cowles, *The Scientific Method. An Evolution of Thinking from Darwin to Dewey*. Harvard University Press 2020, 1.