

Maiju Wuokko ja Marika Räsänen

Tieto, taito, into ja yhteisö

Yliopisto-opettajien näkemykset historian asiantuntijuudesta ja sen kehittymisen tukemisesta opintojen alkuvaiheessa

Tässä artikkelissa tutkimme yliopisto-opettajien¹ näkemyksiä historia-alan asiantuntijuuden luonteesta ja analysoimme, miten opiskelijoiden alakohtaisen asiantuntijuuden kehittymistä pyritään historianopintojen alkuvaiheessa tukemaan. Huomiomme kohdistuu erityisesti asiantuntijuuden rooliin ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä käytävällä johdanto- tai orientaatiokursseilla.²

Tutkimustamme motivoivat aiemman tutkimuksen huomiot katkoksesta historian kouluopetuksen ja yliopisto-opetuksen välillä. Kansainvälisessä keskustelussa on todettu, että historian kouluopetus tähtää kumuloituvan, valmiiksi olemassa olevan tiedon kartuttamiseen, kun taas historian yliopisto-opetus keskittyy menneisyyden tutkimisen ja historiallisen ajattelun taitojen kerryttämiseen.³ Jukka Rantalan ja kollegoiden mukaan myös suomalaista historian peruskoulu- ja lukio-opetusta hallitsee pyrkimys sisältöaineksen kattavaan läpikäymiseen ja omaksumiseen.⁴ Sisältöpainotteisuus on kouluarjen todellisuutta siitä huolimatta, että valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa historiallisen ajattelun taidot

ovat nousseet tietosisältöjen hallinnan rinnalle jo 1990-luvulta lähtien.⁵

Historian yliopisto-opetuksella on siis pedagoginen haaste: miten auttaa historianopiskelijoita hahmottamaan historia jonain, jota aktiivisesti tutkimustyöllä *tehdään* eikä jonain, joka vain *on* ja passiivisesti omaksutaan?⁶ Tässä artikkelissa selvitämme, miten suomalainen historia-alan yliopisto-opetus ottaa haasteen vastaan.

Tutkimuksemme asemoituu historian ja kasvatustieteen tutkimuksen rajapinnalle sijoittuvan, historian opetusta ja oppimista analysoivan historian pedagogiikan kentälle, jota Anna Veijola ja kollegat ovat luonnehtineet nousevaksi tutkimusalaksi.⁷ Historian koulu- ja lukio-opetuksesta Suomessa onkin viime vuosina virinnyt vilkasta tutkimuskeskustelua.⁸ Osallistumme julkaisujen määrällä mitattuna vasta rajalliseen, mutta historia-alan itseyttämyksen ja opetuksen kehittämisen kannalta tärkeään keskusteluun siitä, mistä historia-alan asiantuntijuus koostuu ja miten asiantuntijuuden rakentumista voidaan yliopisto-opintojen aikana tukea.⁹ Näkökulmam-

1. Yliopisto-opettajalla tarkoitamme tässä artikkelissa henkilöitä, jotka toimivat yliopistolla opetustehtävissä, emmekä viittaa sillä spesifiin tehtävänimikkeeseen.
2. Täsmälliset otsikot vaihtelevat ja kurssit kulkevat esimerkiksi nimillä Historiantutkimuksen johdantokurssi, Johdatus historiantutkimukseen tai Orientaatio historiantutkimukseen.
3. Jannet van Drie & Carla van Boxtel, Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* 20 (2008), 87–110; Linda Sargent Wood, Hooked on Inquiry. History Labs in the Methods Course. *The History Teacher* 45:4 (2012), 549–567.
4. Jukka Rantala et al. *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus 2020.
5. Rantala et al. 2020; Anna Veijola & Simo Mikkonen, Mitä historia on. Aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset. *Kasvatus & Aika* 10:3 (2016), 6–21; Ida Vesterinen. *Orders of history. An ethnographic study on history education and the enacted curriculum.* Jyväskylän yliopisto 2022.
6. Emme tässä viittaa toimijan ja rakenteen väliseen suhteeseen vaan historiallisen tiedon konstruoituun luonteeseen.
7. Anna Veijola, Matti Rautiainen & Simo Mikkonen, Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 251–253.
8. Ks. esim. Heidi Kurvinen & Riitta Matilainen, Nais- ja sukupuolihistoria kotimaisten yliopistojen opetuksessa 1980-luvulta nykypäivään. *Historiallinen Aikakauskirja* 119:1 (2021), 77–91. Veijola & Mikkonen 2016; Marjaana Puurtinen, Markus Nivala & Arja Virta, Visual Sources and Historical Thinking in Higher Education. *Norddidactica* 5:4 2015, 1–20. Historian yliopisto-opiskelijoihin liittyvästä kansainvälisestä tutkimuksesta ks. Arja Virta, Marjaana Puurtinen & Kalle Pihlainen, Monitieteinen näkökulma historian asiantuntijuuteen. *Historiallinen Aikakauskirja* 114:3 (2016), 306–315, 313–314.
9. Ks. myös Virta et al. 2016.

me on tuore: siinä missä aiemman tutkimuksen huomio on kohdistunut erityisesti opiskelijoiden taitoihin tai historianopiskelijoiden ja ammattilaisten välisen osaamisen eroihin, tutkimuskohteenamme ovat nimenomaan yliopistolla opettavat ja heidän käsityksensä alan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä.¹⁰

Tutkimuksemme nojaa historian johdantokurssien vastuupettajien puolistrukturoituihin haastatteluihin. Toteutimme loppuvuodesta 2021 kymmenen haastattelua, joihin osallistui informantteina yhteensä 15 eri historia-aineita edustavaa opettajaa.¹¹ Helsingin yliopistosta haastattelimme suomen- ja ruotsinkielisissä historia-aineissa sekä poliittisessa ja talous- ja sosiaalhistoriassa toimivia opettajia. Joensuun, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistoista sekä Åbo Akademista kustakin haastateltavana olivat historia-aineiden opettajat. Turun yliopistosta haastattelimme sekä historian että poliittisen historian johdantokurssien opettajia. Haastattelut toteutettiin yhden henkilön haastatteluina tai ryhmähaastatteluina sen mukaan, kuinka monta vastuuhenkilöä johdantokurssilla oli. Vastuupettajien positiot vaihtelivat yliopisto-opettajista professoreihin. Lähes kaikilla oli johdantokurssin vetämisestä useiden vuosien kokemus. Artikkelissa haastateltaviin viitataan siten, että yksittäistä henkilöä tai hänen edustamaansa yliopistoa ja oppiainetta tai oppiaineryhmää ei voi suoraan tekstistä tunnistaa.¹²

Haastatteluiden kysymysrunko sisälsi neljä limittyvää aihepiiriä:

- 1) Esittäytyminen: mikä on haastateltavan positio oppiaineessa ja kurssilla? Kuinka pitkä kokemus hänellä on johdantokurssin opettamisesta?
- 2) Johdantokurssin kuvaus: mistä kurssi koostuu? Millaisia tietosisältöjä kurssilla käsitellään? Millaisia käytännön harjoituksia tai ekskursioita kurssiin kuuluu? Millainen on

kurssin suoritustapa? Miksi ja miten tällaiseen kurssikokonaisuuteen on päädytty?

3) Tieteenalakohtainen akateeminen asiantuntijuus: mitä haastateltava pitää historia-alan keskeisinä akateemisina asiantuntijataitoina ja -tietoina? Milloin hänen mielestään näitä tietoja ja taitoja opetetaan opintojen aikana ja miten? Millaisena haastateltava näkee johdantokurssin roolin asiantuntijuuden kehittämisessä – esim. millaisia tietoja ja taitoja kurssilla tavoitellaan, miten hyvin ne saavutetaan ja mikä on kurssin asema suhteessa myöhempiin opintoihin?

4) Johdantokurssin vahvuudet ja haasteet: miten hyvin kurssi palvelee tarkoitustaan? Millaisia vahvuuksia ja/tai mahdollisia ongelmakohtia kurssisisällöissä, toteutuksissa ja pedagogisissa ratkaisuissa haastateltavan mielestä on?

Taltioimme Zoom-ohjelmalla toteutetut, noin 60–90 minuuttia kestäneet haastattelut video- ja äänitiedostoiksi ja translitteroimme ne. Luimme kumpikin aineistot itsenäisesti ennen kuin keskustelimme havainnoistamme yhdessä. Aineistoa tulkittaessa noudattelimme temaattisen analyysin perusideaa, jossa aineistosta pyritään hahmottamaan toistuvia piirteitä ja avainajatuksia tai -aiheita.¹³ Temaattisen analyysin periaatteiden mukaisesti kiinnitimme huomiota tutkimustehävän edellyttämiin piirteisiin aineistoissa eli erityisesti siihen, miten informantit luonnehtivat historia-alan asiantuntijuuden luonnetta ja tapoja tukea asiantuntijuuden kehittymistä opintojen alussa.

Analyysimme oli lisäksi teoriaohjaavaa eli hyödynsimme asiantuntijuutta yleensä ja historia-alan asiantuntijuutta erityisesti käsittelevää teoriakirjallisuutta. Sen valossa selvitimme, ovatko informanttien käsitykset historian asiantuntijuudesta yhteneviä aiemman tutkimuksen

10. Opettajien käsitysten merkityksestä ks. Mari Murtonen & Heidi Salmento, *Broadening the Theory of Scientific Thinking for Higher Education*. Teoksessa Mari Murtonen & Kieran Balloo (toim.) *Redefining Scientific Thinking for Higher Education*. Palgrave Macmillan 2019, 9.

11. Haastatteluaineistot tallennetaan Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksen arkistoon, jossa ne ovat hyödynnettävissä tutkimuskäyttöön.

12. Haastatteluihin viitataan tuloksissa lyhenteellä H ja kullekin haastattelulle annettulla numerolla (H1, H2, jne.). Mikäli kyseessä on ryhmähaastattelu, saa H-koodi vielä ryhmän jäsenen viittaavan kirjaimen a-c (esim. H2a).

13. Temaattisen analyysin vaikutusvaltaisain ja siteeratuin kuvaus lienee Virginia Braun & Victoria Clarke, *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* 3:2 (2006), 77–101.

kanssa. Entä ovatko asiantuntijuustutkimuksen valottamat asiantuntijuuden keskeiset ulottuvuudet löydettävissä haastatteluaineistoistamme? Lisäksi analysoimme tapoja, joilla haastateltavat pyrkivät johdantokursseilla tukemaan aloittelevien historianopiskelijoiden kehitystä kohti historian asiantuntijuutta. Artikkelin kannalta keskeisiä asiantuntijuustutkimuksen argumentteja ja käsitteitä avaamme tarkemmin seuraavassa osiossa.

Asiantuntijuuden ulottuvuudet ja historia-alan asiantuntijuus

Arkikielessä asiantuntijuudella viitataan hyvään osaamiseen, mutta asiantuntijuustutkimuksen käsitys *asiantuntijuudesta* (engl. *expertise*) on monisyisempi.¹⁴ Osa tutkimuksista lähestyy asiantuntijuutta huippuosaamisena esimerkiksi shakissa, musiikissa tai urheilussa ja määrittelee asiantuntijuuden yliveritena suoriutumisenä kyseisellä alalla. Korkeakoulutuksen kontekstissa asiantuntijuutta on vaikeaa tai mahdotonta mitata arvioimalla yksittäisten suoritusten onnistumista. Tällaisessa asiantuntijuudessa on kyse monipuolisista tiedoista ja taidoista, jotka karttavat koulutuksen ja kokemuksen myötä. Osaaminen ilmenee monimutkaisten prosessien hallintana, jota ei voi pelkistää mitattavissa ja arvioitavissa oleviksi osasuoritteiksi. Tällöin asiantuntijuus onkin mielekkäämmän määriteltävissä eroavuuksina vasta-alkajan ja perehtyneen asiantuntijan osaamisen välillä.¹⁵ Seuraamme määritelmistä jälkimmäistä eli lähestymme asiantuntijuutta karttuvana osaamisena, jota asiantuntijalla (historiantutkija) on laadullisesti ja määrällisesti enemmän kuin aloittelijalla (aloitteleva historianopiskelija).

Aiemman tutkimuksen valossa jaottelemme tällaisen asiantuntijuuden viiteen ulottuvuuteen, jotka ovat 1) teoreettinen, käsitteellinen tieto, 2) käytännöllinen tieto, 3) itsereflektointitaidot, 4) sosiokulttuurinen ulottuvuus ja 5) motivationaaliset tekijät.¹⁶

Teoreettisen, käsitteellisen tiedon ulottuvuudessa on kyse siitä, että aloittelijaan verrattuna asiantuntijalla on laajempi tietoperusta, kehittyneemmät tiedon hakemisen, valikoimisen ja jäsentämisen taidot, tehokkaammat havainnoinnin ja päätöksenteon kyvyt sekä paremmat edellytykset tiedon ja käytännön yhdistämiseen.¹⁷ *Käytännöllinen tieto* on asiantuntijalle kokemuksen myötä karttunutta kykyä soveltaa tietämystään käytäntöön. Erityisosaaminen ei ole seurausta myötäsytisestä lahjakkuudesta vaan on sinnikkään harjaantumisen tulosta.¹⁸ Myös *itsereflektoinnin taidot* ovat olennainen osa asiantuntijuutta: asiantuntija osaa arvioida, säädellä ja tarvittaessa uudelleensuunnata ajatteluaan ja toimintaansa.¹⁹ Metakognitiivisten reflektointiprosessien avulla asiantuntija tulee tietoiseksi niistä osaamisensa osa-alueista, jotka kaipaavat kehittämistä.²⁰

Sosiokulttuurinen ulottuvuus viittaa siihen, että asiantuntijaosaaminen ei ole ainoastaan yksilön ominaisuus vaan sijoittuu aina sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. Asiantuntijat kiinnittyvät oman alansa asiantuntijayhteisölle ominaisiin toiminnan tapoihin, paikkoihin ja työkaluihin.²¹ Niinpä asiantuntijuus näyttäytyy paitsi yksilön, myös häntä ympäröivän asiantuntijayhteisön jakamana – ja toisaalta tämän yhteisön määrittelemänä – osaamisena. Yksilön asiantuntijaosaamiseen kuuluu tällöin taito hyödyntää olemassa olevia sosiaalisia verkostoja ja

14. Erno Lehtinen & Tuire Palonen, Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13:4 (2011), 24–42.

15. Paul Ward et al., An Introduction to the Handbook, Communities of Practice, and Definitions of Expertise. Teoksessa Paul Ward et al. (toim.) *The Oxford Handbook of Expertise*. Oxford University Press 2019, 11–12; Virta et al. 2016, 307.

16. Anne Virtanen & Päivi Tynjälä, Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa. Opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20:2 (2013), 2–10, 4; Virta et al. 2016, 308–309.

17. Lehtinen & Palonen 2011, 26–27; Paul Feltovich, Michael Prietula & K. Anders Ericsson, Studies of Expertise from Psychological Perspectives. Historical Foundations and Recurrent Themes. Teoksessa K. Anders Ericsson et al. (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2018, 66–70.

18. Päivi Tynjälä & David Gijbels, Changing World. Changing Pedagogy. Teoksessa Päivi Tynjälä, Marja-Leena Stenström & Marjatta Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Springer 2012, 207; Ward et al. 2019, 9.

19. Feltovich et al. 2018, 72–73.

20. Lehtinen & Palonen 2011, 29–30.

21. Tynjälä & Gijbels 2012, 207.

hankkia uusia kontakteja.²² Asiantuntijuuden *motivatioaalinen ulottuvuus* on saanut muita tekijöitä vähemmän huomiota, mutta motivaatiolla on keskeinen merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle.²³ Vain motivoitunut henkilö jaksaa harjoitella riittävän sinnikkäästi ja paneutuneesti kehittyäkseen aloittelijasta asiantuntijaksi.²⁴

Asiantuntijuuden kehittymistä nimenomaan yliopistokontekstissa tarkastellessaan tutkijat ovat korostaneet koulutuksen keskeisimpinä tavoitteina yhtäältä *yleisiä* kriittisen tieteellisten ajattelun taitoja ja toisaalta *alakohtaista* sisältö- ja menetelmäosaamista sekä epistemologista ymmärrystä.²⁵ Kaikilla yliopistosta valmistuneilla tulisi olla käsitys tieteellisen tiedon luonteesta epävarmana, itseään korjaavana ja ihmisten tuottamana. Yleisiin kriittisen tieteellisen ajattelun taitoihin lukeutuvat lisäksi kyvyt etsiä, yhdistellä, analysoida ja arvioida todistusaineistoa sekä pohdita tutkimuksella saavutettujen tietojen hyödyllisyyttä ja uskottavuutta.²⁶

Yleisten tieteellisten valmiuksien ohella yliopisto-opinnoilla tähdätään vankkaan alakohtaiseen asiantuntemukseen. Siihen sisältyvät ensinnäkin oman alan tietosisältöjen hallinta ja menetelmäosaaminen sekä kyvyt ajatella, argumentoida ja tehdä tutkimusta tieteenalan omien periaatteiden ja käytänteiden mukaisesti. Näiden taitojen ohella alakohtaiseen asiantuntijuuteen kuuluu lisäksi epistemologinen ymmärrys eli oman alan tiedonmuodostuksen tapojen hahmottaminen. Koska tiedon muodostuksen tavoissa on huomattavia eroja eri tieteenalojen

välillä ja tietoteoreettiset käsitykset siten auttavat myös erottamaan tieteenaloja toisistaan, epistemologisen ymmärryksen voidaan ajatella olevan alakohtaisen asiantuntijuuden ytimessä.²⁷

Historia-alan asiantuntijuutta käsittelevä pedagoginen kirjallisuus määrittelee alakohtaisen asiantuntijuuden keskeisimmäksi alueeksi *historiallisen ajattelun taidot*. Niissä on kyse menneisyyttä koskevan tiedon jäsentämisestä historiallisten ilmiöiden kuvailemiseksi, tulkitsemiseksi ja selittämiseksi. Olennaisia ovat kyvyt esittää merkityksellisiä menneisyyttä koskevia kysymyksiä, etsiä kysymyksiin vastaamiseksi relevantteja historiallisia lähdeaineistoja, tulkita lähteitä ja jäsentää näin saatua tietoa uskottaviksi argumenteiksi ja koherentiksi narratiiviksi.²⁸ Historiantutkijan työtä ja tutkimusprosessia pedagoginen kirjallisuus hahmottelee seuraavasti: Tuottaessaan tulkintoja menneisyydestä tutkija etsii, yhdistelee ja (lähde)kriittisesti arvioi useiden erilaisten dokumenttien ja/tai artefaktien välittämää tietoa. Tiedonlähteitä kriittisesti arvioidessaan ja tulkintaansa muodostaessaan tutkija vertailee ja ristiinvalottaa lähteitä keskenään, kontekstualisoi lähteensä eli asettaa ne ajalliseen ja paikalliseen synty-yhteyteensä ja taustoittaa aineistoaan eli pohtii niiden luonnetta, uskottavuutta ja alkuperäistä tarkoitusta.²⁹

Historialliseen ajatteluun kuuluu useita toisiinsa limittyviä tiedollisia ja käsitteellisiä kerroksia. Oleellisten kysymysten esittäminen, lähteiden kontekstualisointi ja lähteiden tarjoaman tiedon tulkitseminen ja jäsentäminen edellyttävät ensinnäkin riittävää historian tietosisältöjen hal-

22. Lehtinen & Palonen 2011, 31–32; David Feldon, Soojeong Jeong & Joana Franco, Expertise in STEM Disciplines. Teoksessa Paul Ward et al. (toim.) *The Oxford Handbook of Expertise*. Oxford University Press 2019, 529, 531.
23. Martina Blašková, Influencing Academic Motivation, Responsibility and Creativity. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 159:23 (2014), 415–425, 416; Virta et al. 2016, 308.
24. Patricia Alexander, A Model of Domain Learning. Reinterpreting Expertise as a Multidimensional, Multistage Process. Teoksessa David Yun Dai & Robert J. Sternberg (toim.) *Motivation, Emotion, and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. Routledge 2004, 279, 284, 290.
25. Feldon et al. 2019, 530–531; Erno Lehtinen, Jake McMullen & Hans Gruber, Expertise Development and Scientific Thinking. Teoksessa Mari Murtonen & Kieran Balloo (toim.) *Redefining Scientific Thinking for Higher Education*. Palgrave Macmillan 2019, 185, 189; Murtonen & Salmento 2019, 10–14.
26. Lehtinen et al. 2019, 185; Murtonen & Salmento 2019, 10–12.
27. Feldon et al. 2019, 531; Lehtinen et al. 2019, 189–190, 192; Murtonen & Salmento 2019, 23–24.
28. van Drie & van Boxel 2008, 88–89, 99; Virta et al. 2016, 314; Rantala et al. 2020.
29. Rantala et al. 2020, 23; Bruce VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. Routledge 2013, 6, 37. Historiantutkijan työn tai varsinkaan menetelmien kuvauksena pedagogisen kirjallisuuden antama kuva ei ole tyhjentävä. Tuoreesta historiantutkimuksen menetelmiä käsittelevästä kirjallisuudesta ks. esim. Mirikka Danielsbacka, Matti O. Hannikainen & Tuomas Tepora (toim.) *Avaimia menneisyyteen. Opas historiantutkimuksen menetelmiin*. Gaudeamus 2022; Rami Mähkä et al. (toim.) *Kulttuurihistorian tutkimus. Lähteistä menetelmiin ja tulkintaan*. Kulttuurihistorian seura 2022.

lintaa. Toinen kerros koostuu historiallisen tiedon luonteen (epistemologian) ymmärtämisestä. Sen keskiössä on käsitys menneisyyden ja historian erillisyydestä: historia on menneisyyden tulkittaa sen jättämien jälkien eli lähteiden avulla. Kolmannen kerroksen muodostaa historian avainkäsitteiden hallinta. Siihen kuuluu esimerkiksi kyky hahmottaa muutosta ja jatkuvuutta, syy- ja seuraussuhteita, ilmiöiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, menneisyyden tapahtumien tai ilmiöiden vaikutuksia nykyhetkeen sekä yhtäältä yksilöiden ja sattuman, toisaalta rakenteiden merkitystä.³⁰

Alan asiantuntijuudesta on syytä keskustella säännönmukaisesti, koska historia-alan asiantuntijuus on monitahoista sekä vaikeasti määrittyvää tai mitattavaa, ja koska se myös muuttuu yhteiskunnan muuttuessa ja tuottaessa uudenlaisia lähdemateriaaleja sekä niiden tutkimukseen soveltuvia menetelmiä. Yliopisto-opettajien on tärkeää tiedostaa ja tehdä näkyväksi myös opiskelijoille asiantuntijuuden ajassa elävä määrittäminen.

Haastateltujen yliopisto-opettajien käsitykset historia-alan asiantuntijuudesta

Haastatellut opettajat antavat hyvin samansuuntaisia määritelmiä historia-alan asiantuntijuudelle. Keskeisimpänä näyttäytyy oman alan epistemologinen ymmärtäminen ja historiallinen ajattelu. Tässä suhteessa informanttien käsitykset ja se, miten he johdattavat uusia opiskelijoita tieteenalalle, ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.³¹ Historia nähdään haastatteluissa tiedon tuottamisen tapana ja tiedon muodostumisen prosessina: ”Historia on menneisyyttä tutkiva tiede”³² Kaikki johdantokurssit avaavat haastateltujen mukaan historiallisen tiedon rakentumisen prosessia, mutta opettajat jakavat käsityksen siitä, että kurssi on vasta ”pintaraapaisu” tai ”herätelyä” tematiikkaan. Opettajien mukaan teoreettis-filosofiset näkökulmat eivät voi kovin syvällisesti avautua vielä ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Monet opiskelijoista ovat omaksuneet lukiossa

substanssipainotteisen lähestymistavan. Se ei tarjoa helppoa sisäänpääsyä sellaisen historiallisen tiedon luonteen ymmärtämiseen, joka muodostaa historianopiskelun ytimen yliopistossa. Haastatteluista käy ilmi, että tiedonrakentumisen prosessien pohtiminen opetuksen osana ja opettajan toimesta ovat silti tärkeitä alusta asti. Eräs haastateltava toteaaakin historiateoreettisen ymmärryksen haastavuuden ja viittaa siihen, että opiskelija voi saavuttaa sen pohjimmiltaan vasta oman tutkimustyön parissa: ”Tavoite ehkä on, että sitten maisterivaiheessa alkaa loksahdella palasia yhteen ja voi tulla mieleen että tätä se ehkä tarkoitti”³³

Historiallisen tiedon rakentumisen ymmärtäminen on toisin sanoen prosessi, jonka opettamiseen paneudutaan portaittain perusopinnoista syventäviin opintoihin, ja se on myös harjoittelun tulosta. Haastatellut opettajat jakavat käsityksen, että pragmaattisen lähestymistavan ja harjoittelun kautta ymmärrys historiatieteen luonteesta avautuu ja syvenee vähin erin. Heidän näkemyksensä noudattelee siten teoreettisen tutkimuksen ajatuksia asiantuntijuuden kumulatiivisesta luonteesta.

Historiallista ajattelua analysoivan tutkimuskirjallisuuden kanssa samansuuntaisesti useimmat haastateltavistamme näkevät tiedon ja taidon olevan liitoksissa toisiinsa ja muodostavan elimellisen kokonaisuuden. Tiedollisen osaamisen kulmakivi on ymmärrys historian luonteesta: ”historia on sellaista, josta käydään koko ajan yhteiskunnallista ja kulttuurista keskustelua” – tiedon intressi avautuu siis tästä päivästä käsin.³⁴ Tietoa on myös sisällöllinen ymmärrys ajallisista ilmiöistä, niiden suhteista toisiinsa ja merkittävyyden kerrostumista.³⁵ Historia-alan asiantuntijuuden näkökulmasta ajattelutaito on aina jossakin suhteessa tietoon menneisyydestä. Ilman sisältötietoa ajattelu jää tyhjäksi ja taitoja on mahdoton soveltaa, eli substanssiosaaminen on ajattelutaidon voimavara.³⁶

Tieto ja taito yhdistyvät kriittisessä, syvällisessä ja laaja-alaisessa tavassa käsitellä menneestä saa-

30. van Drie & van Boxtel 2008, 87–88, 101, 103; VanSledright 2013, 5–6, 26–27, 35–36, 41; Rantala et al. 2020, 15.

31. Lehtinen et al. 2019; spesifimmin historiaan liittyen Rantala et al. 2020.

32. Sitaatti: H1; myös H3c, H5, H7, H8, H9a, H9c.

33. H8; myös H1.

34. H8; myös H5.

35. H9a.

36. Ks. myös Rantala et al. 2020, 10, 19.

vutettavaa tietoa.³⁷ Historia-alan asiantuntijoiden erityiseksi vahvuudeksi haastatteluissa ilmaistaan laajojen ajallisten kokonaisuuksien hahmotus- ja omaksumiskyky sekä niiden hallinta ja suhteuttaminen toisiinsa.³⁸ Suhteuttaminen nähdään myös ”kalelmaisesti”³⁹ suhteellisuuden tajuna: pitkä ajallinen perspektiivi auttaa esimerkiksi arvioimaan, mitkä ajankohtaiskeskustelun aiheet ovat merkityksellisiä, mitkä pelkkää pintakuohua. Haastateltavat ovat hyvin yksimielisiä siitä, että aikaperspektiivin hallinta ”antaa kirkkautta” ajattelulle ja maailmassa olemisen hahmottamiselle, joka on historia-aineista valmistuvien ”super-taito” myös työelämässä.⁴⁰

Tiedon ja taidon, menneisyyden ja historian suhde käy ilmi toteamuksesta: ”Tavallaan se ajallisen syvyyden ymmärtäminen ja sen substanssin tuntemus auttaa etäisyyden ottamiseen ja ehkä järkevien kysymysten esittämiseen”.⁴¹ Moniulotteisten ajallisten ja paikallisten ilmiöiden ja niiden erityislaatuisuuden hallinta perustuu historiantutkijalle tyypilliseen ”metodologiseen kykyyn käsitellä muinaisuuden erilaisuutta”.⁴² Metodologiassa keskeisenä, mutta ei suinkaan ainoana asiana haastateltavat nostavat esiin perinteisen lähdekritiikin. Sen perinpohjaisuuden muutamia haastateltavat mainitsevat myös erona muihin humanistisiin tieteisiin, joissa lähdekritiikillä on oma roolinsa mutta ei samassa mittakaavassa kuin menneisyyden jäljistä riippuvaisessa historiantutkimuksessa.⁴³

Haastateltavat reflektoivat jonkin verran erityistä historia-alan ammattilaisuutta suhteessa muista humanistisista tai yhteiskuntatieteellisistä aineista valmistuviin ja heidän osaamiseensa. Tietoammattilaisuudessa hahmotetaan olevan paljon samoja piirteitä, mutta haastateltavat

kokevat yleisten taitojen jalostuvan koulutuksen myötä historian erityistaidoiksi siten, etteivät ne jää geneeriseksi akateemiseksi osaamiseksi. Tällaisina akateemisen koulutuksen tyypillisesti tarjoamina yleisinä taitoina pidetään esimerkiksi suullista ja kirjallista argumentaatiotaitoa. Haastateltavien mukaan historiallisen ajattelun kompetenssi ulosmitataan juuri kirjallisessa ja suullisessa ilmaisussa, joka on siten nähtävissä erityisenä alakohtaisena osaamisena.⁴⁴

Asiantuntijuuden tiedolliset, reflektiiviset ja motivationaaliset ulottuvuudet johdantokursseilla

Seuraavaksi käänämme huomion niihin keinoihin, joilla historia-alan yliopisto-opettajat pyrkivät johdantokursseilla tukemaan aloittelevien historianopiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista. Historiantutkimuksen johdantokurssien tavoitteet suhteessa opiskelijoiden tiedon jäsentämisen taitoihin ovat haastattelujen valossa ensi ajattelemalta ristiriitaiset. Opettajat pyrkivät omien sanojensa mukaan saamaan ”aloittavat historianopiskelijat sekaisin” ja ”romuttamaan” tai ”räjäyttämään” koulussa ja lukiossa muodostuneen historiakäsityksen,⁴⁵ jonka informantit arvioivat turhan sisältöpainotteiseksi ja epistemologisesti ohueksi.⁴⁶ Konstruktivististen oppimiskäsitysten valossa tavoite on ensi ajattelemalta ongelmallinen, koska niiden mukaan uusi tieto rakentuu aina olemassa olevan tiedon päälle, eikä tyhjältä pöydältä aloittaminen välttämättä ole ideaalia tai edes mahdollista.⁴⁷ Ajatusta ”romuttamisesta” on kuitenkin tarpeen tulkita *käsitteellisen muutoksen* tutkimuksen valossa.⁴⁸ Erityisen olennainen on teoria radikaalista käsitteellisestä muutoksesta. Sillä viitataan tilan-

37. H1, H2b, H3a, H3c, H4, H5, H6, H7, H8, H10.

38. H5, H6, H8, H9a, H9b, H9c, H10.

39. Poliittisen historian professorin Jorma Kalelan (1940–2022) muisteltiin haastattelussa todenneen, että ”historioitsijoiden tehtävä on keskustelun tason nostaminen”.

40. H6, H7, H8, H10.

41. H9c.

42. H4.

43. Erityisesti H1, H7, H10.

44. H2b, H3a, H3b, H3c, H4, H5, H6; ks. myös James Voss & Jennifer Wiley, *Expertise in History*. Teoksessa K. Anders Ericsson et al. (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006.

45. H4, H5, H8.

46. H1, H4, H5, H8.

47. John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education 2011, 22. Haastateltuaineistomme eivät tavoita opiskelijoiden reaktioita ”romutus- tai räjäytystöihin”, mutta opiskelijoiden kokemusten selvittäminen olisi arvokas tehtävä tulevalle historian pedagogiselle tutkimukselle.

48. Ks. Stella Vosniadou (toim.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge 2009.

teeseen, jossa käsitteen arkinen ymmärrys on ontologisesti radikaalisti erilainen kuin sen episteeminen ymmärrys.⁴⁹

”Historia” on juuri tällainen vaikeasti arkieleestä tieteelliseen ymmärrykseen muutettava käsite. Historiantutkimuksen näkökulmasta pöydän putsaaminen on välttämätöntä, jotta opiskelijat voivat alkaa rakentaa tieteenalakohtaista epistemologista ymmärrystään. Heti historianopintojen alkuvaiheessa on siis tehtävä selväksi ero menneisyyden ja historian (tutkimuksen) välillä.⁵⁰ Tämän eronteon edistämiseksi johdantokurssien tärkeimpänä tehtävänä on herättää opiskelijat hahmottamaan historian tutkimusprosessin luonne ja oivaltamaan historiallisen tiedon muodostuksen peruserätykset.⁵¹ Tavoitteena on antaa opiskelijoille käsitys ”siitä mistä meidän tieto ja käsitys historiasta syntyy”,⁵² ja tarjota heille ”ymmärrys historiatieteestä kriittisenä, menneisyyttä koskevien näkemysten tarkastelijana”.⁵³ Haastattelujemme perusteella opettajat hahmottavat historiallisen tiedon luonteeseen liittyvän käsitteellisen muutoksen prosessin vaativuuden opiskelijan näkökulmasta. He näkevät, että oikea ontologinen kehys hahmotuu opiskelijoille vain pitkäjänteisen harjoittelun kautta.⁵⁴

Romuttamis- ja räjäyttämismetaforien ohella haastateltavat näkevät johdantokurssin myös siltanä yhtäältä historian koulu- ja yliopisto-opintojen välillä,⁵⁵ toisaalta suhteessa myöhempiin historian yliopisto-opintoihin.⁵⁶ Haastateltavat pitävät johdantokurssin roolia opintojen alussa tärkeänä,⁵⁷ mutta korostavat, ettei kurssilla voida käytettävissä olevan ajan rajallisuuden ja käsi-

teltävien teemojen haastavuuden takia saavuttaa vielä kovin syvällistä ymmärrystä historiatieteestä.⁵⁸ Pikemmin kyse on alkeiden opettelusta, lähtölaukauksesta pitkälle matkalle ja prosessille, opiskelijoiden herättämisestä ajattelemaan toisin ja ymmärryksen avaamisesta sekä perustan luomisesta myöhemmälle.⁵⁹ Kaiken kaikkiaan tarkoituksena on ”antaa kartta, jonne voi laittaa substanssia myöhemmin”.⁶⁰

Miten käytännössä historian johdantokurssilla pyritään tukemaan opiskelijoiden (alustavaa) ymmärrystä tutkimusprosessin ja tiedonmuodostuksen luonteesta? Osa haastateltavista huomauttaa, että jo asioiden teemoittelu kurssin sisällä tai luentojen ja oheislukemistojen välille luodut, sanallistetut kytkökset tarjoavat opiskelijoille esimerkkejä siitä, miten historia-alan asiantuntija jäsentää tietämystään.⁶¹ Opiskelijoiden aktiivista omaa tiedonmuodostusta tukevana opetusmenetelminä useat haastateltavat hyödyntävät kurssin aikana ryhmä- ja pienryhmäkeskusteluita.⁶² Teoreettisia luentoteemoja voidaan konkretisoida harjoitustehtävillä,⁶³ ja Åbo Akademin kurssiformaattiin kuuluu tutkimuskirjallisuuden ja alkuperäislähteiden lukeminen ja prosessointi rinnakkain läpi kurssin.

Monen johdantokurssin suoritustapaan kuuluvat kirjalliset tehtävät kuten viikkoraportit, loppuesseet tai oppimispäiväkirjat.⁶⁴ Kirjallisten tehtävien keskeinen rooli ei ole yllätys, kun otetaan huomioon historiantutkimuksen tiivis yhteen kietoutuminen historiankirjoituksen kanssa: useimmiten historioitsija ilmaisee itsään nimenomaan kirjallisesti.⁶⁵ Niinpä erilaiset

49. James Slotta & Michelene Chi, Helping Students Understand Challenging Topics in Science Through Ontology Training. *Cognition and Instruction* 24:2 (2006), 261–289, 262; Stella Vosniadou, Conceptual Change and Education. *Human Development* 50:1 (2007), 47–54.

50. H1; ks. myös Rantala et al. 2020, 15; VanSledright 2013, 26–27.

51. H1, H2a, H2b H4, H5, H7, H9a.

52. H4.

53. H8.

54. Ks. myös Vosniadou 2007.

55. H1.

56. H2b, H3a, H8.

57. Esim. H2a.

58. Esim. H1, H7, H8.

59. H1, H3a, H4, H7.

60. H9c.

61. H6, H9a.

62. H1, H4, H5, H7, H8, H9a.

63. H2b, H3a, H7.

64. H1, H2b, H3c, H5, H6, H7, H8, H10.

65. Mirkka Danielsbacka, Matti O. Hannikainen & Tuomas Tepora, Teoriaton historia? Teoksessa Matti O. Hannikainen, Mirkka Danielsbacka & Tuomas Tepora (toim.) *Menneisyyden rakentajat. Teoriat historiantutkimuksessa*. Gaudeamus 2018.

kirjoitusharjoitukset tarjoavat tilaisuuden harjoitella historia-alan ammattilaiselle tyypillistä ilmaisemisen ja tiedon jäsentämisen tapaa.

Kirjoitustehtävien tavoitteena on myös saada opiskelijat refleктоimaan kurssilta saamiaan keskeisimpiä oppeja ja oivalluksia oppimispäiväkirjassa, portfolioissa tai esseessä.⁶⁶ Refleктоiva kurssitehtävä vaikuttaa olevan hyvin linjassa edellä selostettujen, historiantutkimuksen luonteeseen liittyvien oppimistavoitteiden kanssa. Refleктоintitaitoja pidetään myös yleisesti asiantuntijaosaamisen keskeisenä ulottuvuutena, joten niiden harjoittaminen johdantokurssista lähtien on tietosisältöjen jäsentämisen harjoittelun ohella tärkeä tapa tukea asiantuntijuuden syntyä. Haastattelujen perusteella johdantokurssien refleктоintitehtävissä vaikuttaa korostuvan opitun tietosisällön ja käsitteellisten oivallusten pohdinta pikemmin kuin oman osaamisen ja oppimisen refleктоinti, mutta osa haastateltavista mainitsee myös oppimaan oppimisen tärkeänä osana johdantokurssia.⁶⁷

Omaan osaamiseen ja sen kehityskohteisiin liittyviä refleктоintitaitoja pyritään käytännössä tukemaan antamalla palautetta kirjallisista tehtävistä: ”just se että tekemällä, kirjottamalla jotain ja saa[malla] kommentteja ja keskustelua siitä, niin sillä tavallahan sen sitten oppii”.⁶⁸ Mahdollisuudet yksilökohtaiseen palautteenantoon opiskelijoiden teksteistä vaihtelevat suuresti kurssien välillä. 150–200 opiskelijan kurssilla palautteen antaminen koetaan käytännössä mahdottomaksi, koska opetusresurssit eivät riitä. Mitä pienempi opiskelijamäärä tai mitä useampi opettaja kurssilla on, sitä enemmän palautetta voidaan antaa. Muutamilla kurseista on käytössä vertaispalautte, jonka avulla työestetään eteenpäin loppuesseen luonnosversiota tai pyritään rohkaisemaan opiskelijoiden ajatustenvaihtoa toistensa teksteistä.⁶⁹

Opettajien johdantokurssilla antama palaute on luonteeltaan suullista tai kirjallista. Kirjoitustehtävien luonnoksista käydyissä ryhmäkeskusteluissa pyritään sanallistamaan kaikille opiskelijoille yhteisesti sitä, mitä teksteillä yleensä tavoitellaan ja mitä kohti niissä tulisi rakenteellisesti, sisällöllisesti ja/ tai ilmaisullisesti pyrkiä.⁷⁰ Kirjallisen palautteen avulla taas halutaan kiinnittää huomiota kielelliseen ilmaisuun, argumenttaatioon ja kielenhuoltoon osana historia-alan ammattilaisen taitoja.⁷¹ Palautteen muodossa annetaan myös kehuja taitaville kirjoittajille ja neuvotaan opiskelijoita lisätiedon lähteille itseään kiinnostavista aiheista.⁷² Eräs informantti painottaa kannustavuuden merkitystä: ”aina pitää olla vähintään 50 % tai enemmän tätä motivoivaa ja inspiroivaa, eikä ’tämän teit väärin’ -tyyppistä palautetta”.⁷³ Palautteenantoa käsittelevän tutkimuskirjallisuuden valossa tällainen lähtökohta on olennaisen tärkeä.⁷⁴

Haastateltavat hahmottavat johdantokurssin tärkeäksi tehtäväksi tiedollis-käsitteellisten valmiuksien kehittämisen ohella opiskelijoiden innostamisen opintoihin: ”Pidän tärkeimpänä sitä, että [opiskelijat] huomaavat että ovat tulleet oikeaan paikkaan ja että tämä on kivaa ja kiinnostavaa”.⁷⁵ Johdantokurssilla halutaan toivottaa opiskelijat tervetulleiksi yliopistoon, sytyttää heissä kipinä historianopiskelua kohtaan ja osoittaa opiskelijoille menneisyyden tutkimisen kiehtovuus.⁷⁶ Käytännön keinoina opiskelijoiden motivointiin mainitaan oman innostuneisuuden osoittaminen ja mahdollisimman innostava esiintyminen erityisesti vaikeatajuisista aiheista puhuessa. Toisaalta kurssisisältöjä kehitettäessä on myös kiinnitetty huomiota siihen, että ne tuntuivat mielekkäiltä ja siten motivoivilta ensimmäisen vuoden opiskelijoille.⁷⁷ Niinpä esimerkiksi sisällöllisiä päällekkäisyyksiä myöhempien

66. H1, H2b, H7.

67. H3b, H5, H10.

68. H7.

69. H3b, H3c, H7.

70. H3a, H3c.

71. H2a, H2b, H7.

72. H2a, H7.

73. H7.

74. Ks. esim. Sari Lindblom-Ylänne et al., *Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro 2009.

75. H5.

76. H2a, H7, H9a, H9b.

77. H2a, H7.

opintojen kanssa on saatettu karsia mitä tulee esimerkiksi historiankirjoituksen historiaan tai historianfilosofiaan.⁷⁸

Sen lisäksi, että johdantokursseilla halutaan innostaa opiskelijoita jatkamaan historianopintojensa parissa, asiantuntijuuden motivationaalinen ulottuvuus näyttäytyy haastatteluaineistoissa suhteessa historianopintojen relevanssiin (työ)elämässä yleensä. Eräs informanteista toteaa asiantuntijuustutkimuksen kanssa yhdensuuntaisesti, että ”osa asiantuntijuutta on käsitys motivaatiosta, että omalla asiantuntijuudella on väliä, ja että on mahdollisuuksia vaikuttaa”.⁷⁹ Siksi jo johdantokursilla on hänen mukaansa tärkeää tehdä tiettäväksi, että historialla on merkitystä ja että sillä on keskeinen rooli yhteiskunnassa, ja siten auttaa opiskelijoita ”asiantuntijuuden motivaatiopohjan rakentamisessa”.⁸⁰ Toinen haastateltava puhuu samaan sävyyn siitä, miten tärkeää opiskelijoille on osoittaa, ”että meidän asiantuntemus on hyvää ja käyttökelpoista”.⁸¹

Asiantuntijuuden sosiokulttuuristen ulottuvuuksien tukeminen johdantokursseilla

Motivaatio ja innostus nähdään haastatteluissa paitsi yksittäisten opiskelijoiden ominaisuutena, myös koko opiskelijaryhmän yhdessä jakamana ja aikaansaamana asiana: ”täällä on samanhenkisiä ihmisiä ja nyt tehdään tätä yhdessä” ja ”kyllä me osataan, ja me ollaan ryhmä”.⁸² Tässä osiossa analysoimme asiantuntijuuden yhteisöllisten ja sosiokulttuuristen ulottuvuuksien esiintymistä haastatteluaineistoissamme.

Tiedollisten oppimistavoitteiden lisäksi haastateltavat korostavat hyvin säännönmukaisesti

näkemyksiä, että johdantokurssin ydintavoitteisiin kuuluu opiskelijoiden integroiminen osaksi tutkimusyhteisöä, tässä vaiheessa erityisesti omaa oppiainetta.⁸³ Pidetään tärkeänä, ”että opiskelijat kokevat [että] heidät on toivotettu tervetulleiksi yhteisöön ja he kuuluvat sen jäseniksi”.⁸⁴ Pyrkimys on linjassa asiantuntijuustutkimuksen huomion kanssa, että asiantuntijaksi kehittymiseen kuuluu sosiaalistuminen tietyn yhteisön jäsenyyteen, kulttuuriin, ajatustapoihin, toimintamalleihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin.⁸⁵ Erään informantin sanoin kyse on ”sosiaalisista asiantuntijataidoista” eli asettumisesta osaksi yhteisöä ja sen normeja: ”kyky toimia asiantuntijayhteisössä on ihan yhtä tärkeä taito kuin joku spesifimpi metodinen taito”.⁸⁶

Haastateltavat korostavat, että heti johdantokurssista lähtien opiskelijat ovat tiedeyhteisön jäseniä ja nuorempia kollegoja.⁸⁷ Yliopisto-opettajan ja -opiskelijoiden välisen suhteen kollegiaalisuus nähdään keskeisenä erona verrattuna koulumaailmaan,⁸⁸ ja eräs haastateltava katsoo, että ”pitäisi jopa lopettaa itsestämme puhuminen opettajina, koska mehän ... ollaan heidän kanssaan yhdessä keskustelemassa näistä asioista ja ihmettelemässä, että mistä tässä nyt oikein on kyse”.⁸⁹

Oman oppiaineen henkilökuntaan tutustumista pidetään tärkeänä opiskelumotivaation ja henkisen hyvinvoinnin ylläpitämisen kannalta.⁹⁰ Se, että opettajat ja opiskelijat tuntevat toisensa, ”kantaa ja auttaa”.⁹¹ Yhtä lailla oleellisena nähdään opiskelijoiden keskinäinen ryhmäytyminen.⁹² Sitä pyritään edistämään käytännössä esimerkiksi pienryhmien säännöllisillä, vapaamuotoisilla reflektointitapaamisilla, kurssisuoritukseen

78. H1, H2a, H3a.

79. H9a.

80. H9a; ks. myös H2a.

81. H9c.

82. H5, H7.

83. H2b, H5, H6, H7, H9a.

84. H2a.

85. Esim. Chris Baber, Is Expertise All in the Mind? How Embodied, Embedded, Enacted, Extended, Situated, and Distributed Theories of Cognition Account for Expert Performance. Teoksessa Paul Ward et al. (toim.) *The Oxford Handbook of Expertise*. Oxford University Press 2019.

86. H9a.

87. H2a, H2b.

88. H3b.

89. H6.

90. H2a.

91. H7.

92. H1, H2a, H7, H8.

kuuluvilla ryhmätöillä tai oppimiskahvila-harjoitteilla.⁹³ Akateemisen asiantuntijuuden yhteisöllistä luonnetta pyritään välittämään myös oman esimerkin avulla erityisesti kursseilla, joilla on useampi opettaja. Opettajien välisellä ajatusten-vaihdolla voidaan mallintaa tieteellisen keskustelun dialogista luonnetta, ja parhaimmillaan tällaisen keskusteleavuuden koetaan tarttuvan opettajista myös opiskelijoihin.⁹⁴

Osalla johdantokursseista pyritään madaltamaan opiskelijoiden kynnystä lähestyä paikkoja ja/tai tehtäviä, joihin historia-alan asiantuntijan työ konkreettisesti kiinnittyy. Niinpä joillakin kursseilla vierailaan Kansallisarkistossa ja Kansalliskirjastossa, joissa opiskelijat suorittavat käytännön lähdeystävyyden- ja tiedonhaku-tehtäviä. Vierailujen tavoitteena on vähentää jännitystä, jota arkistossa käyntiin opinnäytevaiheessa herkästi liittyy, ja harjaannuttaa opiskelijoita tutkimuksen tekoon liittyvissä käytännön tehtävissä kuten arkistoaineistojen tilaamisessa ja käsittelyssä tai teoksen tieteellisyden ulkoisten tunnusmerkkien (lähdeviitteet, kirjallisuusluettelo jne.) arvioinnissa.⁹⁵ Arkistoelekskursio kuuluu kuitenkin vain pieneen osaan johdantokursseja. Perusteluna on esimerkiksi liian suuri ryhmäkoko, etäisyys Kansallisarkiston toimipisteistä tai se, ettei ensimmäisen vuoden opiskelijoita haluta kuormittaa vierailulla, jonka anti kuitenkin ehtii unohtua ennen kandidaatinseminariin osallistumista.⁹⁶

Lähdeystävyyteen halutaan joka tapauksessa antaa tuntumaa ja useilla johdantokursseilla teetetään erilaisia alkuperäislähteiden tunnistus- ja tulkintaharjoituksia.⁹⁷ Eräiden informanttien mukaan johdantokursseilla on opiskelijoiden pyynnöstä alettu opettaa historian tutkimuksen lähdeystävyydenkäytäntöjä, minkä

on koettu hälventäneen opiskelijoiden pelkoja oman lähdeystävyydenosaamisensa puutteista kandidaattivaiheessa.⁹⁸

Riippumatta siitä, harjoitellaanko lähdeystävyyttä ja aineistoystävyyttä ekskursioiden avulla vai luentosalissa, mahdollisimman autenttisille käytännön harjoituksille heti opintojen alusta asti on painavat pedagogiset perusteet.⁹⁹ Vaikka metodologisten taitojen karttumisen edellyttää tekemällä oppimista eli tutkimuksen tekoa, tälle oppimisprosessille voi harjoitusten avulla luoda suotuisaa pohjaa. Erään haastateltavan sanoin: "[historiantutkimusta] oppii vain tekemällä ja näin se toki on, mutta se ei tarkoita etteikö sitä voi ja pidä myös opettaa. ... jos sanoisi että tee tutkielma, siinä opit, se on sama kuin heittäisi veteen uimataidottoman. Voi olla että se hukkuu eikä opi uimaan. Se ei ole välttämättä hirveän tehokas tapa."¹⁰⁰

Ajatus kytkeytyy asiantuntijuustutkimuksen ydinargumenttiin siitä, että asiantuntijaosaaminen saavutetaan harjoittelulla, ei myötäsyntyisesti. Ajatus historiantutkijan ydintaidoista – tiedon hankinnasta, jäsentämisestä ja tulkinnasta hyvään kielelliseen itseilmaisuun – nimenomaan harjoiteltavissa olevina mutta myös harjoittelua vaativina taitoina korostuu haastatteluissa. Sen sanallistamista opiskelijoille sekä johdantokursseilla että jatkuvasti opintojen aikana pidetään tärkeänä.¹⁰¹

Käytännön harjoitteiden avulla saavutettavan näppituntuman ohella osasta haastatteluita nousee esiin myös asiantuntijuuden toisella tapaa toiminnallinen ja kokemuksellinen ulottuvuus.¹⁰² Joillakin kursseista pyritään siihen, että opiskelijat oivaltaisivat menneisyyden läsnäolon ympärillään, esimerkiksi kaupunkitilassa.¹⁰³ Näitä oivalluksia voidaan tuottaa lähtemällä opiskeli-

93. H1, H5, H7, H8. Oppimiskahvila eli *learning cafe* on opetusmenetelmä, jossa opiskelijat kiertävät pienryhmissä pöytiä, joista kussakin käsitellään opetuskerran kantavaa teemaa eri näkökulmista tai alateemoittain.

94. H3a, H3c, H9a.

95. H2a, H2b, H7.

96. H4, H5, H6.

97. H1, H3a, H5, H7, H10.

98. H3b, H3c.

99. Päivi Tynjälä, Jussi Välimaa & Anneli Sarja, Pedagogical Perspectives on the Relationships Between Higher Education and Working life. *Higher Education* 46 (2003), 147–166.

100. H1; ks. myös Wood 2012.

101. H2a, H2b, H6, H7.

102. Ks. esim. Gloria Dall’Alba, Reframing Expertise and its Development. A Lifeworld Perspective. Teoksessa K. Anders Ericsson et al. (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2018.

103. H7, H8.

joiden kanssa kävelyretkille, joilla havainnoidaan historian käytön ja historiakulttuurin ilmentymiä vaikkapa arkkitehtuurissa ja veistoksissa.¹⁰⁴ Myös arkisto- ja kirjastovierailuihin liittyy vahva elämyksellinen elementti: haastateltavien mielestä on tärkeää tarjota arkisto- ja kirjastovierailujen avulla opiskelijoille kokemus siitä, että he ovat tervetulleita paitsi tiedeyhteisöön, myös historian tutkimuksen tekemisen paikkoihin, ja että heillä on lupa katsoa ja koskea vanhoja asiakirjoja: ”se avaa selvästi ... sitä arkiston maailmaa joka on meille tutkijoille tuttu, ... mutta opiskelijoille, jotka eivät ole ikinä käyneet siellä, se on tosi uusi!”¹⁰⁵

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olemme haastatteluiden avulla selvittäneet yliopisto-opettajien käsityksiä siitä, mistä historia-alan asiantuntijuus koostuu ja miten asiantuntijuuden kehittymistä voidaan historianopintojen alkuvaiheessa edistää. Historian johdanto- tai orientaatiokurssien opettajat korostavat epistemologista ymmärrystä alan asiantuntijuuden ytimenä. Haastatteluiden valossa historia-alan ammattilaisuus edellyttää ymmärrystä historian ja menneisyyden erillisyydestä, historiallisen tiedon tulkinnallisuudesta sekä historian tutkimuksen relevanssin nykyhetkestä kumpuavasta luonteesta. Tällainen epistemologisen ymmärryksen painottaminen on yhtäpitävää sekä tieteellistä asiantuntijuutta yleensä tarkastelevan tutkimuksen että historiallista ajattelua erityisesti analyysoivan kirjallisuuden kanssa.

Haastateltavat näkevät historia-alan tiedot ja taidot erottamattomasti yhteen kietoutuvina asiantuntijuuden osina. Epistemologisen ymmärryksen lisäksi asiantuntijalta vaadittuun tietopohjaan kuuluu laaja ja syvälinen substanssiosaaminen. Historian taito-osaamiseksi nimetään metodologiset, erityisesti lähdekriittiset taidot, laajojen aineistojen hallinta ja argumentin rakentamisen ja kirjallisen sekä suullisen esittämisen kyvyt. Myös tutkimuseettinen osaaminen nousee haastatteluista esiin, joskaan sitä ei johdonmukaisesti käsitellä kaikilla johdantokursseilla. Etiikan entistä tiiviimpi nivominen osaksi joh-

dantokursseja olisikin nähdäksemme perusteltua.

Haastatteluaineistoista on tunnistettavissa kaikki artikkelin alussa esittelemämme asiantuntijuuden ulottuvuudet: tiedon jäsentämisen ja itsereflektoinnin taidot, motivoituneisuus, yhteisöön sosiaalistuminen ja asiantuntijuuden toiminnallisuus ja kokemuksellisuus. Kaikkia näitä ulottuvuuksia pyritään eri tavoin huomioimaan johdantokursseilla, joskaan ulottuvuudet eivät painotu samassa suhteessa eri kursseilla. Selkeimmin haastatteluaineistoista erottuvat pyrkimykset tukea tiedon jäsentämistaitojen ja yhteisöllisyyden kokemuksen kehitystä. Myös opiskelijoiden motivointiin ja itsereflektointitaitojen oppimiseen kiinnitetään huomiota.

Tässä artikkelissa hyödynnetty aineisto päättää ääneen historiaa yliopistossa opettavat, mutta opiskelijoiden käsityksiä historia-alan asiantuntijuuden luonteesta tai heidän tarpeitaan ja toiveitaan asiantuntijuuden rakentumisprosessissa aineistomme ei tavoita. Mielenkiintoinen tulevan tutkimuksen tehtävä olisikin esimerkiksi selvittää, miten historianopiskelijat tai historia-aineista valmistuneet määrittelevät alansa asiantuntijuuden, millä tavoin he kokevat asiantuntijuuden karttuneen opintojen aikana, ja millaista tukea he ovat saaneet tai olisivat tarvinneet asiantuntijuutensa rakentamisessa opintojen aikana.

Haastatteluaineistomme osoittaa, että suomalainen historia-alan yliopisto-opettajakunta analysoi ja reflektoi hienosyisesti asiantuntijuutta ja sen rakentamista yliopisto-opinnoissa. Yliopisto-opettajat huomioivat opetuksessaan monipuolisesti asiantuntijuuden ulottuvuuksien kosaalan ja pyrkivät herättämään aloittelevissa opiskelijoissa yhtä lailla epistemologista ymmärrystä kuin innostusta, yhteisöllisyyden tunteita ja elämyksellisiä kokemuksia historian tekemisestä ja tekemisen paikoista. Voimme kuitenkin yhtyä Virran ja kollegoiden toiveeseen, että yliopistoissa entistä enemmän avattaisiin opiskelijoille, mitä historianopinnoilla tavoiteltava asiantuntijuus on ja miten sitä voi käytännössä rakentaa.¹⁰⁶

Tutkimustulostemme valossa tällaiselle historia-alan asiantuntijuuden sanallistamiselle olisi

104. H7.

105. H2a; myös H7.

106. Virta et al. 2016.

hyvät edellytykset. Asiantuntemuksen ydinsisällöistä vallitsee jo riittävä yhteisymmärrys – siinä määrin yhtäpitäviä haastateltavien näkemykset ovat sekä keskenään että suhteessa aiempaan tutkimukseen. Samalla olisi syytä säilyttää herkyys asiantuntijuuden muutokselle ajassa ja huomioida asiantuntijuuden määrittelyyn liittyvä vallankäytön ulottuvuus. Historia-alan asiantuntijuuden määrittely ei tarvitse suuntautua ainoastaan ylhäältä alas eli opettajilta opiskelijoille, vaan myös historianopiskelijat voitaisiin osallistaa entistä selkeämmin asiantuntijuuden määrittelyn prosessiin. Suomalaisten yliopistojen historia-aineissa tuntuu ainakin opettajien näkökulmasta tarkasteltuna vallitsevan varsin kollegiaalinen ja tasa-arvoinen opettaja–oppilas-suhde, jossa molempien osapuolten nähdään kehittyvän asiantuntijoina yhtäaikaaisesti. Tämän suhteen luontevana jatkona voisi nähdä dialogin tulevaisuuden historia-alan ammattilaisuudesta.

Yleinen asiantuntijuustutkimus noteeraa akateemisen asiantuntijuuden eri ulottuvuuksien olemassaolon, mutta monesti tutkijat keskittyvät teksteissään johonkin tai joihinkin ulottuvuuksista sen sijaan, että tarkastelisivat niitä kaikkia yhdessä siihen tapaan kuin me tässä tutkimuksessa olemme tehneet. Ulottuvuuksien tarkasteleminen rinnakkain herättää pohtimaan asiantuntijuuden eri ulottuvuuksien keskinäisiä suhteita ja mahdollista hierarkiaa. Onko jokin ulottuvuuksista esimerkiksi toisia olennaisempi ja välttämättömämpi asiantuntijuuden rakentumiselle? Tai rakentuvatko asiantuntijuuden ulottuvuudet jossakin tietyssä järjestyksessä?

Yliopisto-opintojen ja akateemisen asiantuntijuuden kontekstissa on luontevaa ajatella, että yleinen ja alakohtainen epistemologinen ymmärrys muodostavat asiantuntemuksen ytimen, jonka päälle muu asiantuntijaosaaminen rakentuu. On vaikea nähdä, että muilla asiantuntijuuden ulottuvuuksilla voisi kompensoida hataraa tietoteoreettista ymmärrystä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että asiantuntijuuden tietoteoreettinen

ulottuvuus näyttelisi kaikkein keskeisintä roolia historianopintojen alkuvaiheessa. Sen sijaan haastatteluaineistomme viittaavat siihen, että historiallisen tiedonmuodostuksen hahmottamisen ja hallinnan katsotaan kehittyvän opiskelijalle asteittain opintojen edetessä ja erityisesti omia oppinäytteitä tehdessä.

Johdantokursseilla korostuvat epistemologista ymmärrystä enemmän asiantuntijuuden muut ulottuvuudet, erityisesti yhteisölliset ja motivationaaliset puolet. Näiden avulla rakennetaan pohjaa sille pitkälle oivallusten ja osaamisen karttumisen polulle, jota epistemologisen ymmärryksen sisäistäminen vaatii. Esitämmekin, että perustavanlaatuisuudestaan huolimatta asiantuntijuuden epistemologinen ulottuvuus ei välttämättä kehity ensin eikä sitä ole ehkä edes syytä tavoitella, vaan järjestys saattaa olla toinen. Opintojen alkuvaiheessa voi olla hyödyllistä panostaa erityisesti itsereflektointitaitojen, motivaation, yhteisöllisyyden ja käytännön kokemusten luomiseen, koska nämä asiantuntijuuden ulottuvuudet voivat tukea opiskelijoiden sitoutumista ja jaksamista matkallaan tiedollisesti, taidollisesti ja tietoteoreettisesti päteviksi oman alansa asiantuntijoiksi. Epistemologia muodostaa historia-alan asiantuntijuuden peruskiven, mutta koska se on vaikeasti avatuva ja erilainen historiatietoisuus kuin se, johon monet opiskelijat ovat lukion pohjalta valmistautuneet, epistemologista ymmärrystä kannattelevat tukirakenteet on pystytettävä ensin.

FT **Maiju Wuokko** työskenteli artikkelia kirjoittaessa Turun yliopistossa poliittisen historian yliopistopettajana. **Sähköposti:** maiju.wuokko@helsinki.fi

Dosentti, FT **Marika Räsänen** on Akatemiattutkija Turun yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksella.

Sähköposti: marika.rasanen@utu.fi