

MONITIEETEINEN NÄKÖKULMA HISTORIAN ASIANTUNTIJUUTEEN

Arja Virta
*Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto*

Marjaana Puurtinen
*Turun ihmistieteiden
tutkijakollegium &
opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto*

Kalle Pihlainen
*School of Humanities
Tallinn University*

Abstrakti

Historiatieteen parissa työskentelee tuhansittain alan asiantuntijoita, mutta kokonaisvaltainen näkemys historian alan asiantuntijuudesta on kuitenkin puuttunut. Tässä artikkelissa pohdimme aihetta *asiantuntijuuden tutkimuksen, historiateorian ja historian didaktiikan* näkökulmista ja esitämme, että asiantuntijuuden määrittely ja samalla yliopisto-opiskelijoiden koulutuksen kehittäminen hyötyvät eri tieteenalojen näkemyksiä yhdistävästä lähestymistavasta. Huomiomme kohdistuu erityisesti (historia)tieteellisen ajattelun erityispiirteisiin ja siihen, mitä historian tutkija tekee. Näissä kiteytyvät mielestämme ne asiantuntijuuden piirteet, joihin yliopisto-opetuksen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Ymmärrämme historian alan asiantuntijan aktiivisesti itseään kehittäväksi ja omaa ajatteluaan, toimintaansa sekä tieteenalaansa reflektoivaksi historioitsijaksi. Hänen ammattitaitoonsa sisältyy oman alan kannalta olennaisten ongelmien asettaminen, jäsentynyt tietoperusta sekä historioitsijalle tyypilliset lähdetyöskentelyn taidot. Historian asiantuntijuus on kuitenkin monisäikeinen kysymys ja se on nähtävä myös aika- ja yhteiskuntasidonnaisena.

Abstract

Thousands of experts work in the field of history, yet there is no comprehensive view available of what history expertise might be. In this article, we tackle this question of historians' expertise from the point of view of *expertise research, theory of history and history didactics*, suggesting that definitions of expertise in history and the development of history higher education can benefit from an approach spanning these different disciplines. Our attention is directed particularly at the specific characteristics of historical thinking and at what it is historians do. It is here that the aspects of history expertise that we feel demand increased attention in higher education are crystallized. We take expert historians to be someone who actively develops themselves in their thinking, actions and capacity to reflect on their profession. Their professional skills include the ability to pose questions central to their field of research, a well-structured knowledge-base, and the source-critical proficiency typical of an academic historian. Expertise in history is a complex issue, and one that necessarily needs to be examined in its specific sociocultural context.

Historiatieteen parissa työskentelee tuhansittain alan asiantuntijoita, mutta kokonaisvaltainen näkemys historian asiantuntijuudesta on kuitenkin puuttunut. Tässä artikkelissa pohdimme aihetta *asiantuntijuuden tutkimuksen, historiateorian ja historian didaktiikan* näkökulmista ja esitämme, että historian asiantuntijuuden määrittely ja samalla yliopisto-opiskelijoiden koulutuksen kehittäminen hyötyvät eri tieteenalojen näkemyksiä yhdistävästä lähestymistavasta.

Johdanto

Historia-aineiden yliopisto-oppimisen ja -opetuksen tavoitteena on opiskelijan kehittyminen oman alansa ammattilaiseksi. Tämän prosessin kriittisiin vaiheisiin kuuluu esimerkiksi tutkimuksellisten valmiuksien omaksuminen, mikä voi tuottaa vaikeuksia monille opinnäytetöitään tekeville opiskelijoille. Näitä eri tieteenaloille tyypillisiä ja spesifejä käytänteitä on kuitenkin usein hankala tunnistaa ja tehdä näkyviksi ja siksi haastavaa välittää edelleen opetuksessa. Historian yliopisto-opetuksen näkökulmasta haasteena onkin se, että osa historiatieteen ominaispiirteistä on edelleen niin sanottua hiljaista tietoa.¹ Esitämme, että yksi keino päästä käsiksi tähän hiljaiseen tietoon, ja samalla saada eväitä historian yliopistopedagogiikan kehittämiseen, on lähestyä ammattimaista historiatieteen parissa työskentelyä *historian asiantuntijuuden* jäsentämisen kautta. Vaikka historiatieteen piirissä on keskusteltu tämän tieteenalan ja historiallisen ajattelun erityispiirteistä ja vaikka asiantuntijuuteen liitettäviä yksilöiden kognitiivisia valmiuksia taas on yleisemmin pohdittu muilla tieteenaloilla, näitä kaikkia on käsitelty harvoin rinnakkain. Tässä artikkelissa pyrimme vastaamaan tähän puutteeseen tarkastelemalla historian asiantuntijuutta psykologisesti orientoituneen *asiantuntijuuden tutkimuksen, historiateorian ja historian didaktiikan* näkökulmista, joista jokainen vastaa toisiaan täydentäen kysymykseen siitä, miten historian asiantuntija ajattelee ja toimii.

Psykologian ja kasvatopsykologian aloilla tehtävä asiantuntijuustutkimus keskittyy asiantuntijan kognitioon ja erityisesti siihen, mikä erottaa asiantuntijan ajattelun ja toiminnan aloittelijan ajattelusta ja toiminnasta. Historian alaan liittyvää asiantuntijuustutkimusta on kuitenkin toistaiseksi tehty erittäin vähän, ja tästä syystä on perusteltua tarkastella tieteenalaan liittyviä tietoteoreettisia kysymyksiä rinnan alan sisäisen reflektion kanssa. Historiateoreettisissa keskusteluissa alan asiantuntijuutta onkin lähestytty tietyistä historianfilosofisista ja historiografisista periaatteista käsin – tosin useimmiten puhutaan ”historioitsijasta” ”asiantuntijan” sijaan – mutta teoreettisten pohdintojen käytännön sovelluksia esimerkiksi yliopisto-opetuksen kehittämiseen rajoittaa empirian vähyys. Historian didaktisen tutkimuksen puolella on sen sijaan käsitelty historiallisen ajattelun ja erilaisten niin sanottujen historiataitojen kehittymistä empiiristen tutkimusten ja myös käytännön kokeilujen keinoin. Tällä toistaiseksi kouluikäisiin keskittyvällä tutkimusalalla olisi annettavaa myös historian yliopistopedagogiikan kehittämiseksi ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittämisen tarkastelulle, mutta yliopisto-oppimiseen liittyvät tutkimukset ovat tähän asti olleet harvinaisia.

¹ Ks. Arlene Díaz, Joan Middledorf, David Pace, & Leah Shopkow, The History Learning Project: A Department “Decodes” Its Students. *Journal of American History* 94 (2008), 1211–1224.

Lisäksi tutkimuskenttä voisi hyötyä oppimisen tavoitteen, eli asiantuntijamaisen ajattelun ja toiminnan, aiempaa kriittisemmästä tarkastelusta.

Tässä artikkelissa käsittelemme analyttisesti yllä esiteltyjä tutkimuskenttiä sekä niiden tutkimustraditioita ja pyrimme luomaan aiempaa kokonaisvaltaisempaa kuvaa taitavasti ajattelevasta ja taitojaan soveltavasta, menneisyyden tutkimuksen parissa työskentelevästä historian asiantuntijasta. Samalla pyrimme herättämään ajatuksia siitä, miten historianopiskelijoita voisi parhaiten tukea heidän pyrkiessään kehittämään omaa historian asiantuntijuuttaan. Huomiomme tässä artikkelissa kohdistuu erityisesti (historia)tieteellisen ajattelun erityispiirteisiin ja siihen, mitä historiantutkija tekee. Näissä kiteytyvät mielestämme ne historian asiantuntijuuden piirteet, joihin yliopisto-opetuksen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Muut tärkeät teemat, kuten historian ammattilaisen työelämävalmiudet ja historiatiedon yhteiskunnallisen soveltamisen taidot, jätetään tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Asiantuntijuuden tutkimus

Viime vuosikymmeninä tehty asiantuntijuuden tutkimus on osoittanut käsitykset eri alojen huippuosaajien synnynnäisestä lahjakkuudesta tai heidän yleisestä korkeammasta älykkyydestään virheellisiksi. Synnynnäisten ominaisuuksien sijaan asiantuntijuuden saavuttamisessa korostetaan nyt yksilön useiden vuosien mittaisen, tietoisin ja suorituksen parantamiseen tähtäävän harjoittelun merkitystä – asiantuntijaksi siis harjaannutaan, ei synnytä.² Tästä näkökulmasta on helppo myös ymmärtää, miksi asiantuntijuuden on havaittu olevan voimakkaan alakohtaista.³ Näkemykset siitä, mitä "asiantuntijuus" tarkkaan ottaen on, vaihtelevat kuitenkin tällä tutkimuskentällä suuresti.

Asiantuntijuuden tutkimusta on tehty viimeisten parin vuosikymmenen aikana erityisesti kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näistä on yleensä keskittynyt sellaisten alojen kuten shakin, musiikin tai urheilun huippuosaajiin, ja tutkimuksissa on pyritty selittämään miten tietyt yksilöt pystyvät poikkeuksellisiin suorituksiin. Kaikissa ammateissa, kuten esimerkiksi historioitsijoiden kohdalla, ei kuitenkaan ole mahdollista eritellä huippuyksilöitä heidän (mitattavien) suoritustensa nojalla, vaan asiantuntijuus määrittyy esimerkiksi kokemuksen, yhteiskunnallisen aseman ja/tai koulutuksen kautta. Toinen tutkimuslinja onkin määritellyt "asiantuntijuuden" suhteellisenä erona vasta-alkajan ja taitavan, alaan perehtyneen osaajan välillä.⁴

² K. Anders Ericsson, Ralf Th. Krampe & Clemens Tesch-Römer, The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* 100 (1993), 363–406; Michelene T. H. Chi, Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 21–30.

³ Chi 2006.

⁴ K. Anders Ericsson, An Introduction to The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 3–21; K. Anders Ericsson ja Tyler J. Towne, Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1 (2010), 404–416.

Historian alaa on asiantuntijuustutkimuksen kentällä tarkasteltu toistaiseksi erittäin vähän. James Vossin ja Jennifer Wileyn katsaus vuodelta 2006 on tietävästi toistaiseksi kattavin esitys empiirisissä tutkimuksissa havaituissa, historiatieteen asiantuntijan toimintaan liitettävistä piirteistä, joiksi kirjoittajat listaavat tiedon hankkimisen, narratiivien rakentamisen ja analyysin sekä ongelmanratkaisun.⁵ Tätä listaa ei kuitenkaan voi pitää kovin kattavana, sillä katsauksessa esitellyissä tutkimuksissa keskityttiin lähinnä ammattilaisten ja aloittelijoiden työskentelyyn historiallisen lähdeaineiston parissa, jolloin yllä mainitut, aineiston tulkintaan liittyvät taidot luonnollisesti korostuvat. Lisäksi, kuten kirjoittajat itsekin toteavat, katsaus ei yllä kuvaamaan sitä, *miten* historioitsija voi toimia siten kuin hän toimii. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu useita asiantuntijuuden yleispiirteitä ja nostamme tässä esiin kolme sellaista, joita ehdotamme tarkasteltavaksi lähemmin myös historian alalla, koska niillä voi olla annettavaa myös historian yliopisto-opetuksen kehittämiseksi.⁶

Ensinnäkin asiantuntijuustutkimuksen kentällä on laadittu erilaisia teorioita asiantuntijan alakohtaisen tiedon luonteesta sekä tiedon soveltamisen taidoista ja strategioista. Teorioiden avulla on pyritty kuvaamaan sitä millä tavoin asiantuntijan tieto on organisoitunut (sekä määrällisesti että laadullisesti), ja miten asiantuntija pystyy tätä tietoaan hyödyntämään.⁷ Esimerkkinä tällaisista teorioista mainittakoon 1990-luvulla alun perin lääketieteen asiantuntijuutta kuvaamaan kehitetty ja empiirisiin tutkimuksiin nojautuva, sittemmin muillekin aloille sovellettu enkapsulaatioteoria.⁸ Yksinkertaistettuna teorian mukaan niin muodollisista kuin epämuodollisistakin tiedonlähteistä saatava, ensin sirpaleinen informaatio alkaa vähitellen jäsentyä laajemmiksi kokonaisuuksiksi.⁹ Tietyt käsitteet muodostavat voimakkaasti muihin kytköksissä olevia avainkäsitteitä, jotka aktivoituessaan mahdollistavat pääsyn asiantuntijan laajoihin tietorakenteisiin. Teorian tarkoituksena on muun muassa selittää, miksi asiantuntija voi tehdä päätelmiä huomattavasti nopeammin kuin aloitteleva kollegansa, esittää merkityksellisiä kysymyksiä omasta alastaan ja ratkoa esittämiään ongelmia. Tämän tapaiset kognitiiviset teoriat tarjoavat siis Vossin ja Wileynkin peräänkuuluttamia

⁵ James F. Voss & Jennifer Wiley, *Expertise in History*. Teoksessa K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press 2006, 569–586.

⁶ Kattavan suomenkielisen katsauksen asiantuntijuustutkimuksesta ovat laatineet muun muassa Erno Lehtinen ja Tuire Palonen. Erno Lehtinen ja Tuire Palonen, *Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2011), 24–42.

⁷ 1990-luvulta asti yleistynyt, niin sanottu ”warming trend” kognitiotieteissä on nostanut tiedon rakentamisen ja erilaisten taitojen rinnalle yhtä tärkeänä asiantuntijuuden ja sen kehittymisen osatekijänä yksilön motivaation ja/tai kiinnostuksen (ks. esim. Alexander 2004). Tässä artikkelissa ei kuitenkaan käsitellä historian asiantuntijuuden motivationaalisia аспекteja, mutta yliopisto-opetusta pohtiessa myös nämä tekijät on syytä ottaa huomioon. Patricia A. 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*. Lawrence Erlbaum Associates 2004, 273-298.

⁸ Henny P. A. Boshuizen & Henk G. Schmidt, *The Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices*. *Cognitive Science* 16 (1992), 153–184; Henny P. A. Boshuizen & Margje W. J. van de Wiel, *Expertise Development through Schooling and Work*. Teoksessa Allison Littlejohn & Anoush Margaryan (toim.) *Technology-Enhanced Professional Learning. Processes, Practices and Tools*. Routledge 2014, 71–84. Enkapsulaatioteorian soveltamisesta historian alan asiantuntijuuteen ks. Marjaana Puurtinen, Markus Nivala & Arja Virta, *Visual Sources and Historical Thinking in Higher Education*. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2015), 1–20.

⁹ Ks. myös Lehtinen & Palonen 2011.

selityksille, miksi asiantuntija voi toimia niin eri tavoin kuin aloittelija, mutta eri teorioiden sovelluksia historian alaan on toistaiseksi pohdittu harvoin.¹⁰ Yliopisto-opetukselle tällaisella teoretisoinnilla on merkitystä paitsi asiantuntijan toiminnan selittämisessä myös siinä, millaisen kuvan oppimisesta teorit tarjoavat: kun tavoitteena on joustava, monitahoinen ja jatkuvasti muutuva tietoperusta, opetuksen tulisi tukea tällaisen tavoitteen saavuttamista.

Toinen tutkimuskentällä korostettu asiantuntijuuden piirre on asiantuntijan itsesääätelytaito, eli kyky arvioida, reflektoida ja suunnitella omaa toimintaansa.¹¹ Asiantuntijuuteen voidaan siis liittää myös taidot, joilla omaa asiantuntijuutta voidaan kehittää edelleen. Tällaiset reflektointitaidot ovat toki yhteydessä siihen, miten asiantuntijan tieto on organisoitunut; esimerkiksi yksi keskeinen ja yleinen asiantuntijuuden piirre, oman alan kannalta olennaisten ongelmien asettaminen, edellyttäneekään sekä riittävän joustavaa tietoperustaa sekä reflektointitaitoja. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta näitä molempia piirteitä voidaan pitää yliopistokoulutuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista. Tämän vuoksi olisikin tärkeää auttaa yliopisto-opiskelijaa kehittämään paitsi käsitteellistä ja sisällöllistä osaamistaan, myös reflektointitaitojaan. Tavoite voi kuulostaa itsestään selvältä, mutta sen saavuttaminen on opetuksen kannalta äärimmäisen vaativaa – sen voi olettaa edellyttävän aktiivisen oppijan aktiivista tukemista, motivationaalisten tekijöiden huomioimista sekä muita vastaavia, yliopisto-opetukselle vähemmän tyypillisiä elementtejä.

Yliopisto-opetuksen kannalta kolmas merkityksellinen asiantuntijuustutkimuksessa esiin nostettu piirre on asiantuntijuuden yhteisöllinen luonne. Vaikka asiantuntijuustutkimuksessa tyypillisesti tutkitaan yksilöiden kognitiivisia prosesseja, näiden taustalla vaikuttaa aina tietty sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti.¹² Erilaisissa yhteiskuntajärjestelmissä tutkijoiden asiantuntijuuden harjoittamisen reunaehdot ja vapausasteet voivat olla kovin erilaiset, ja myös tieteen piirissä tapahtuva muutos voi vaikuttaa siihen, miten asiantuntijuus määritetään. Tiedeyhteisö, jonka yliopisto-opiskelijat toivottavasti kokevat omaksi ammatillisen kasvun kehiksekseen, tarjoaa asiantuntijuudelle yhden tällaisen vähitellen muuttuvan taustan. Alan sisäistä keskustelua tieteenalan ammattimaisista käytänteistä edustavat parhaiten historiateoreettiset pohdinnat historian tutkimuksesta ja historiankirjoituksen luonteesta.

Asiantuntijuus historiateoriassa

Kuten historiaa yleisemmin tarkasteltaessa niin myös historian asiantuntijuutta kartoittaessa on tärkeää ymmärtää, että historiatiede itsessään on historiallinen ilmiö. Niin itsestään selvältä kuin tämä ajatus vaikuttaakin, esiintyy historian luonteen määrittelyissä usein käsityksiä, jotka ovat palautettavissa intuitioihin historian luonnollisuudesta ja tietynasteisesta ongelmattomuudesta. Voimakkaimmat näistä intuitioista liittyvät tietämisen ja ymmärtämisen väliseen suhteeseen kiteytyen usein ajatukseen, jonka mukaan tosiasioiden riittävä kartoittaminen tarjoaa tien myös menneisyyden merkitykselliseen haltuunottoon. Monet tähän liittyvät intuitiot ja perityt oletukset kummittelevat historiaan ja historian asiantuntijuuteen

¹⁰ Ks. kuitenkin Puurtinen, Nivala & Virta 2015.

¹¹ Chi 2006; Lehtinen & Palonen 2011.

¹² Lehtinen & Palonen 2011.

kytketyissä käsityksissä ja niiden esiintuominen on tässä yhteydessä tarpeen.

Yleisesti historiatieteen katsotaan nykyisessä muodossaan kehittyneen vasta 1800-luvulla; tämän näkemyksen mukaan nykyinen historiatiede on täysin erilainen menneisyystiedon laji kuin mitä ”historia” oli ennen kyseisen tieteellistymisprosessin alkua. Historiantutkimuksen erottuessa omana tieteenalanaan yleisemmästä menneisyyspuheesta, uskonnollisesta kirjallisuudesta, sanataiteesta, jne., myös ns. spekulatiivisen historian ja historianfilosofian katsotaan nopeasti jääneen taka-alalle. Tänä päivänä käsitykset historian ”suunnasta”, ”kulusta” ja ”kehityksestä” eivät siis kuulu valtavirtatutkimuksen piiriin eikä historiaa myöskään useimmiten ymmärretä synonyyminä menneisyydelle. Historian tieteellistymisprosessin olennaisena osana on silti ollut eräänlaisen yhtenäisen tai universaalihistorian olettaminen.¹³ Ainoastaan tällaista yhtenäistä kertomusta vasten ovat ammattihistorioitsijat voineet rakentaa omia yksittäisiä tarinoitaan. Samanaikaisesti, tästä oletuksesta johtuen, on ollut mahdollista nähdä historioitsijan työ menneisyyden kokonaiskuvan täydentämisenä. Näin ”historian” yhtenäinen kertomus helposti mielletään historioitsijan tutkimuskohteeksi niin tutkimusalan sisällä kuin yleisemminkin. Lisäksi, koska menneisyystiedon kartuttaminen on ollut keskiössä, on myös tutkimuksen yleisempi metodologia tullut suhteellisen kevyesti hahmotetuksi. Huomio on keskittynyt ilmiöiden kontekstualisointiin ja materiaalin lähiluentaan. Toisin kuin monissa muissa tieteissä, historioitsijoiden on oletettu selviävän työstään pääasiassa arkiajattelun ja arkikielen keinoin.

Nykyisen historioteoreettisen keskustelun kannalta keskeisimmät oivallukset voidaan ajoittaa 1960-luvulle ja siitä eteenpäin. Näistä erityisen merkittäviksi ovat muodostuneet Louis O. Minkin esittämät ajatukset kerronnan välttämättömyydestä inhimillisessä ajattelussa ja Arthur Danton samansuuntaiset käsitykset kerronnan väistämättömyydestä sekä yksityiskohtaisemmat pohdinnat historiallisen kerronnan luonteesta.¹⁴ Näitä välittömästi edeltävässä keskustelussa huomio keskittyi vielä pitkälti kausaalisuuden asemaan tulkinnassa sekä kysymyksiin kattavista selitysmalleista – siis ajatuksiin, joille usein edelleen annetaan keskeinen asema historian asiantuntijataitojen määrittely-yrityksissä. Tällaisten historian ”lakeja” ja sitä laajempaa kertomusta etsivien ajattelumallien selityskyky näyttää kuitenkin nykyisestä teorianäkökulmasta katsottuna äärimmäisen rajalliselta.

1960–1970-lukujen pohdintojen myötä huomio siirtyi selvästi aiempaa voimakkaammin historioitsijan rooliin tulkintojen rakentamisessa ja vähitellen yksittäisen historiatarinan kertojana. Tällä emme tarkoita sanoa, etteikö samansuuntaisia ns. konstruktivistisia äänenpainoja olisi esiintynyt myös aiemmin, esimerkiksi R. G. Collingwoodilla, Michael Oakeshottilla tai Leon J. Goldsteinilla.¹⁵ Erona näihin, tuoreemmassa – useimmiten nyt Hayden Whiteen henkilöityneessä, *kerronnallisessa* –

¹³ Tästä kehityksestä yleisesti, ks. esim. Megill, Allan, Steven Shepard & Phillip Honenberger, *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press 2007.

¹⁴ Näistä ”varhaisnarrativisteista” sekä W. H. Walshin että William Drayn ”kolligaatioon” liittyvistä ajatuksista, ks. myös esim. Megill 2007; tai Jouni-Matti Kuukkanen, *Postnarrativist Philosophy of Historiography*. Palgrave 2015.

¹⁵ Ks. lisää esim. Nancy Partner & Sarah Foot (toim.) *The SAGE Handbook of Historical Theory*. SAGE 2013; Aviezer Tucker (toim.) *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Blackwell 2009; Luke O’Sullivan, *Oakeshott on History*. Imprint Academic 2003; ja Kuukkanen 2015.

konstruktivismissa on kuitenkin ns. kulttuurisen sekä kielellisen käänteen myötä voimakkaasti esiin noussut kysymys merkityksenmuodostuksesta.¹⁶ Onko menneisyyden tapahtumien merkitys sijoitettava menneisyyteen vai nykyhetkeen? Kun huomio kiinnittyy näiden tapahtumien saamaan merkitykseen historiassa (siis historiankirjoituksessa, *ei* menneisyydessä), ei ole enää kyse ensisijaisesti tietoteoreettisesta ongelmasta tai menneisyyden todellisuuden jonkinasteisesta tavoittamisesta. Kiinnostavin kysymys löytyy merkityksenmuodostuksen tavoista.

Historiantutkimuksen sitkeää teoriattomuutta voidaan jossain määrin ehkä selittää ajatuksella, jonka mukaan historioitsijoilla olisi muilla tieteenaloilla työskenteleviin verrattuna keskimääräistä voimakkaampi käsitys siitä, että totuus on löydettävissä – tiedon *etsiminen* on kuitenkin, yksinkertaisesti ajatellen, menneisyyttä tutkivan ensisijainen tehtävä. Koska faktojen selvittäminen on historioitsijan työssä niin suuressa roolissa, saattavat myös (arkikielellä hyvin tottuneesti tuotetut) kertomukset helpommin vaikuttaa aidosti löydetyiltä ja oikeilta¹⁷; tämän prosessin luonteen perusteella on mahdollista kuvitella, että myös halu tai taipumus sijoittaa merkitykset todellisuuteen olisi alalla tavallista suurempi. Tätä puoltaisi ainakin se, miten arki ajatteluun perustuvat intuitiot läsnäolosta, materiaalisuudesta, esineistä, jne., sekä näiden suhteesta merkityksenmuodostukseen, ovat jälleen saavuttaneet laajaa suosiota kielellisen ja kulttuurisen käänteen suurimman suosion hävittyä – mahdollisesti teoriamuodin vaihtuessa, kuten muutamat kommentaattorit ovat ehdottaneet.

Vaikka myös tällaisten käsitysten rooli ammattitaidon muotoutumisessa olisi kiinnostava kysymys, ei historioitsijan asiantuntijuutta ole siltäkään osin sanottavasti pohdittu. Hieman kärjistäen voidaan väittää, että kysymys siitä mitä historioitsija oikeastaan työssään tekee, oli lähes täysin ohitettu kunnes ”historioinnin” kerronnallinen aspekti nostettiin esiin – ensisijaisesti Whiten toimesta. On totta, että jo tätä ennen samansuuntaisille kysymyksille liittyen mielikuvituksen rooliin, ”ennallistamiseen” ja jopa lähdekritiikkiin oli annettu merkittävä asema, mutta vain tutkimusprosessiin ja tiedon hankkimiseen liitettynä. Kaiken lisäksi, vaikka kirjoittamiseen sisältyvät ongelmat nousivat kerronnallisen konstruktivismin

¹⁶ Vaikka konstruktivistinen ajattelu on laajasti hyväksytty historioitsijoiden ja historiateoreetikkojen parissa (ainakin puheen tasolla), kohtaa ajatus historiankirjoituksen kerronnallisuudesta edelleen myös paljon vastarintaa, useimmiten siihen liitettyjen kohtuuttomien kärjistysten seurauksena. Tästä uudemmassa konstruktivistisesta keskustelusta lisää erityisesti Hayden White, *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Johns Hopkins University Press 1987; Hayden White, *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Johns Hopkins University Press 1999 ja Keith Jenkins, *At the Limits of History: Essays on Theory and Practice*. Routledge 2009; tulkintakiistoista tiivistetysti ks. myös esim. Wulf Kansteiner, Mad History Disease Contained? Postmodern Excess Management Advice from the UK. *History and Theory* 39:2 (2000), 218–229 ja Kalle Pihlainen, Narrative truth. *Metatheoria: Revista de filosofía e historia de la ciencia* 4:1 (2014), 37–53.

¹⁷ Ajatus kertomusten luonnollisuudesta ja olemassaolosta (vähintäänkin toiminnassa) on intuitiivisesti uskottava ja sitä ovat puolustaneet useat keskeiset ajattelijat: David Carr, Alasdair MacIntyre ja jopa Paul Ricoeur. Näitä kerratessa vastapuolelle usein asetetaan Louis Minkin kuuluisa lausahdus: ”Stories are told or written, not found”. Tästä keskustelusta kiteytetysti ks. esim. Matti Hyvärinen, Towards a Conceptual History of Narrative. Teoksessa Matti Hyvärinen, Anu Korhonen & Juri Mykkänen (toim.) *The Travelling Concept of Narrative*. Collegium: Studies Across Disciplines in the Humanities and Social Sciences, 1. Helsinki Collegium for Advanced Studies 2006, 20–41. Oleellista tähän liittyvien ristiriitojen ymmärtämiseksi on nähdä, että kaikissa näissä näkökulmissa on kyse merkitysten muodostuksesta, mutta eri tilanteissa. Tapahtuman merkitys ei ole koskaan todellisuudessa tulkinnasta riippumatta. Kerronnallinen näkökulma ei tietenkään kiellä sitä, että kun kertomuksia on jo jossain tuotettu, ne voivat myös olla löydettävissä.

myötä teoreettisen keskustelun keskiöön, ei niihin ole historioitsijoiden koulutuksen puolella paneuduttu vielä tänä päivänäkään.¹⁸ Ammattihistorioitsijat pääsääntöisesti jatkavat työtään arkikielellä – ilman mihinkään erityiseen ”historialliseen” ilmaisuun keskittyvää koulutusta – ja tämä useimmiten koetaan ongelmattomaksi.

Mitkä siis voisivat olla historioitsijan erityistaidot? Kuinka niitä voidaan kartoittaa? Historiadisipliinin ja historioitsijan asiantuntijuuden ymmärtämisen kannalta olisi vähintäänkin perusteltua, että historian tuottamisen otaksuttu ongelmattomuus otettaisiin entistä voimakkaammin tarkastelun kohteeksi. Historiakeskustelun mahdollisesti yllättävin piirre asiantuntijuuden sisällön kannalta on se, että tulkintojen alimäärittäminen suhteessa tosiasioihin on niin systemaattisesti pysynyt marginaalisena huomion kohteena. Hieman yksinkertaistaen: on yllättävää, että työn luonnetta määriteltäessä ei kiinnitetä enempää huomiota siihen, ettei millään määrällä tosiasioita voida ”todistaa” yksittäistä tulkintaa, vaikka jo yhdenkin avulla tulkinta voidaan kiistää. Yllättävää on myös se, että asiantuntijuutta ei ole käsitelty sanottavasti myöskään historiatekstien analyysien kautta. Asiantuntijuuden kartoittamiseen liittyy kuitenkin monia haasteita: historioitsijoiden toteuttaman menneisyystiedon käsittelyn samaistaminen yleisempään ”historialliseen ajatteluun” (ts. mihin tahansa menneisyyteen, jopa henkilökohtaiseen menneisyyteen, liittyvien käsitysten soveltamiseen) on usein keskeinen este rakentavalle keskustelulle. Intuitiot siitä, että menneisyys on tärkeää (mahdollisesti jopa ”sinällään”) sekä siitä, että olisimme kaikki automaattisesti ”historiallisesti” positioituja näkyvät niin opiskelijoiden kuin ammattilaistenkin puheessa. Usein tällaisen ”taustahistoriallisuuden” ajatellaan lisäksi olevan jonkinlaisessa merkitsevässä suhteessa ammattimaiseen menneisyyden tutkimukseen.

Historian oppimisen tutkimus

Historian didaktiikan¹⁹ on usein katsottu liittyvän kouluun ja opettajankoulutukseen, mutta sen ala voidaan ymmärtää laajemmin, jolloin kiinnostuksen kohteina ovat kaikki historian oppimiseen ja historiatiedon välittymiseen liittyvät prosessit yhteiskunnassa.²⁰ Näin myös historian yliopistopedagogiikka niveltyy kiinteästi historian didaktiikkaan. Empiiriset historian oppimisen ja opetuksen tutkimukset ovat pääosin koskeneet kouluikäisiä, mutta ne taustoittavat myös asiantuntijuustematiikkaa. Historian opiskelijoilla ja tulevilla asiantuntijoilla on nimittäin jo opintoja aloittaessaan kokemuksia ja näkemyksiä historiasta tieteenalana ja he ovat ehkä joiltakin osin omaksuneet historian ammattilaiselle ominaisia ajattelutapoja, etenkin jos kouluopetuksessa on kiinnitetty huomiota historiaan tiedonalana.

¹⁸ Saman voisi väittää viimekädessä pätevän myös ”metodologiaan”: siitä huolimatta, että kontekstualisoinnin, lähdekritiikin, erilaisten aihekohtaisten ”aputieteiden” sekä ”kriittisen ajattelun” merkitys korostuu opetuspuheessa, tarjolla on lähinnä koulu- ja lukioikäisille suunnattuja oppaita.

¹⁹ Tässä artikkelissa käytetään rinnakkain ilmauksia historian didaktiikka ja historian oppimisen ja opetuksen tutkimus. Tällöin viitataan historian didaktiikkaan tutkimusalueena, ei niinkään sen käytäntöön. Historian didaktiikkaa on Pohjoismaissa ja mm. saksalaisella kielialueella käytetty termi. Englanninkielisessä kirjallisuudessa sitä käytetään harvoin, ja sitä vastaa usein esimerkiksi termi *history education*.

²⁰ Arja Virta. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteen aja tiedonalana. Kasvatusalan tutkimuksia 60*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura 2012, 146–171.

Historian didaktisen/historian opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen kehityksessä voidaan erottaa erilaisia suuntauksia. Saksalainen historian didaktiikka on ollut ensisijaisesti luonteeltaan teoreettinen ja filosofinen. Sen ydintä on ollut muun muassa historiatietoisuuden käsitteen teoretisointi, joka ei nivelly suoranaisesti asiantuntijuustematiikkaan vaan pikemminkin yksilön identiteettiin ja yllä käsiteltyyn taustahistoriallisuuteen. Selkeämpi, tosin välillinen, kytkeä asiantuntijuuteen on taitopainotteisella historian didaktiikalla.

Historiallista ajattelua ja taitoja korostava suuntaus sai alkunsa Iossa-Britanniassa 1970-luvulla opetuksen kehittämisestä. Taustana oli tyytymättömyys historian kouluopetukseen, jonka perinteisiä käytänteitä samoin kuin oppiaineen luonnetta muistettavaa tietoa päättävänä aineena kyseenalaistettiin. Kasvatustieteessä suuren merkityksen sai Bloomin ja hänen kumppaniensa luoma oppimistavoitteiden taksonomia, jossa muistaminen sijoittui alimpaan kategoriaan. 1960- ja 1970-luvuilla ilmestyi myös empiirisiä tutkimuksia, joissa sovellettiin – ilmeisen kaavamaisesti kylläkin – kehityspsykologian uranuurtajan Jean Piaget'n teoriaa ajattelun kehitysvaiheista ja saatiin heikohkoja tuloksia kouluikäisten historiallisen ajattelun tasosta.²¹ Tämän huolestuneisuuden pohjalta alkoi historian opetuksen uudistaminen siten, että se edellyttäisi korkeampitasoista tietämistä kuin pelkkää muistamista ja valmentaisi kehittyneempää ajattelua. Kehittämiseen liittyi kiinteästi tutkimus.²² Toinen keskeinen kimmoke historian oppimista ja opetusta koskevalle tutkimukselle oli niin sanottuun kognitiiviseen käänteeseen liittyvä oppimispsykologisen tutkimuksen esiinmurtautuminen. Huomio kiinnittyi ihmisen tapaan käyttää tietoa ja ajatella, ja samalla huomiota annettiin kunkin alan ominaispiirteille.²³

Etsiessään mahdollisuuksia kehittää oppilaiden ajattelua aiempaa haastavampien tehtävien avulla historian didaktiikan tutkijat ja praktikot ottivat lähtökohdakseen historian epistemologian ja analysoivat historiaan liittyvän ajattelun erityispiirteitä sekä tutkijan tapaa tehdä päätelmiä lähteistä. He nojautuivat amerikkalaiseen kasvatustieteilijään Bruneriin, jonka mukaan ymmärtämisen takeena on tiedonalaan strukturoivien periaatteiden tuntemus.²⁴ Keskeisen merkityksen taitoja ja ajattelua painottavassa historian oppimisen tutkimuksessa saivat käsitteet, nimenomaan ns. toisen asteen käsitteet, joita on nimitetty myös

²¹ Martin Booth, *Cognition in History: A British Perspective*. *Educational Psychologist* 29 (1994), 61–69; Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press 2003, 37–44; David Cannadine, Jenny Keating & Nicola Sheldon. *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Palgrave 2011, 156–166; Peter Seixas, *A Model of Historical Thinking*. *Educational Philosophy and Theory* (2015), <http://www.tandfonline.com/loi/rept20>

²² Peter Lee, 2005. *Putting Principles into Practice: Understanding History*. Teoksessa Donovan, Susanne M. & Bransford, John D, (toim.) *How students learn history in the classroom*. National Research Council of the National Academies Press, 29–78. <https://volter.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=7013&recCount=10&recPointer=1&bibId=1236795>

(luettu 15.4.2014); Peter Lee, *Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London*. Teoksessa Manuel Köster, Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersing (toim.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte 2014, 171–176.

²³ Ks. Wineburg 2001, varsinkin s. 44–52; Sam Wineburg & Avishaig Reisman, *Research on Historical Understanding, A Brief Glimpse from American Shores*, teoksessa Köster ym. (toim.) 2014, 308–314.

²⁴ Booth 1994, 63. Ks. myös Paul Hirst, *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Keegan Paul 1974, 84–87.

proseduraaliseksi käsitteiksi tai metakäsitteiksi. Niiden katsotaan samalla liittyvän historiallisiin ajatusprosesseihin tai taitoihin. Näiden käsitteiden luettelo on hiukan vaihdellut, mutta yleensä niillä on ymmärretty historiaa jäsentäviä periaatteita, kuten aika, todistusaineisto, syy-seuraussuhteet, jatkuvuus ja muutos, samanlaisuus ja erilaisuus.²⁵

Historiataidot ja historiallinen ajattelu ovat vakiintuneet historian opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi Euroopan, Australian ja Pohjois-Amerikan historian opetussuunnitelmissa ja myös historian opetusta koskevassa keskustelussa²⁶ perinteisen essentialistisen, sisältötietoa painottavan opetuksen rinnalla tai asemesta. Muutos luokkahuoneiden käytänteissä on vaikeammin todennettavissa. Dokumenttien käyttö on yleistynyt historian opetuksessa, mutta löytyy suhteellisen vähän tutkimusnäyttöä siitä, että siten olisi edistetty oppilaiden päättelykykyä. On havaittu esimerkiksi, että oppilaat varsinkin alkuvaiheessa pitävät lähteitä suoranaisena todistusaineistona. Lukioikäistenkin oppilaiden lähdetaidot on havaittu puutteellisiksi. On kuitenkin osoituksia siitä, että oppilaat kykenevät käsittelemään lähteitä kriittisesti mikäli saavat siihen ohjausta.²⁷ Suomessakin on tehty tutkimuksia peruskoululaisten²⁸ ja lukiolaisten²⁹ lähteiden tulkintataidoista. van Drie ja van Boxtel taas havaitsivat, että lukiolaisten argumentoivat tekstit yleensä vain totesivat argumentteja mutta eivät pohtineet tai arvottaneet niitä, ja heillä on myös vaikeuksia lähteiden kontekstualisoimisessa.³⁰

Asiantuntija-historioitsijan ja noviisin ajattelua koskevia tutkimuksia on tehty vähän. Tunnetuimpia lienevät Wineburgin tutkimukset, joissa hän vertasi historiantutkijoiden ja lukioikäisten oppilaiden tapaa lukea historiallisia lähteitä. Oppilaat pyrkivät omaksumaan tietoa lähteistä sellaisenaan ja hahmottamaan tapahtumasarjaa, asiantuntijat taas kyseenalaistivat, kysyivät tiedon alkuperää ja arvioivat lähteen sanomaa ja tarkoitusta – ikään kuin lukivat rivien välistä. Asiantuntijat myös vertasivat lähteitä sekä tarkastelivat niiden sisältöä historiallista taustaa vasten.³¹

²⁵ Lee 2014, 176–178.; Peter Seixas & Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education 2013.

²⁶ Joke van der Leeuw-Roord, 2003. *History Changes. Facts and Figures about History Education in Europe since 1989*. The Hague: Euroclio; David Cannadine ym. 2011; Jukka Rantala & Marko van den Berg, Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 4 (2013), 394–396.

²⁷ Peter Lee ja Rosalyn Ashby, Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. Teoksessa Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (toim.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press 2000, 199–222.

²⁸ Sirkka Ahonen, *The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, research report 80 (1990); Juha Vänttinen, *Saako historiasta selvää. Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden arvioinneissa*. Turun yliopiston julkaisuja C: 289 (2009).

²⁹ Jukka Rantala & Marko van den Berg 2013; Anna Veijola & Simo Mikkonen, Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylän yliopisto 2015, 155–169.

³⁰ van Drie, Jannet & van Boxtel. Carla, Historical Reasoning: towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review* 20 (2008), 87–110.

³¹ Carla van Boxtel & Jannet van Drie, "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction* 30 (2012), 113–145; Wineburg 2003.

Siitä, miten historian opiskelijan ajattelu ja lähdetaidot, asiantuntijuuden osatekijöinä, kehittyvät yliopisto-opiskelun aikana, on tehty viime vuosina kiinnostavia tutkimuksia. Tämän artikkelin kannalta merkityksellisiä tutkimuksellista ja pedagogista otetta yhdistäviä hankkeita ovat erityisesti 2000-luvun puolessa välissä käynnistetty, Indianan yliopiston historia-aineen college-opetuksen kehittämiseen tähdännyt ”History Learning Project”³² sekä lähes samoihin aikoihin Australiassa toteutettu, suurimman osan valtion yliopistoista kattanut historian yliopistokoulutuksen kehittämishanke ”Historical Thinking in Higher Education”³³. Molemmissa hankkeissa kartoitettiin sekä yliopistojen henkilökunnan (historioitsijoiden) että opiskelijoiden näkemyksiä historiatieteestä ja historian opetuksesta yliopistossa. Indianan yliopiston hankkeessa Arlene Díazin ja hänen kollegojensa oletuksen mukaan opetushenkilöstö ja opiskelijat saattavat lähtökohtaisesti ymmärtää historian tutkimukseen ja -kirjoitukseen liittyviä ilmiöitä, käsitteitä ja toimintatapoja hyvin eri tavoin. Yhtenä syynä tähän näkökulmien eroavuuteen kirjoittajat esittävät, ettei opetushenkilöstö välttämättä tule avanneeksi heille itsestään selvää oman alan hiljaista tietoa tarpeeksi selkeästi opiskelijoille.³⁴ Australialaisessa hankkeessa havaittiin niin ikään selkeitä eroja opiskelijoiden ja ammattihistorioitsijoiden näkemyksissä historian tutkimukseen liitettävistä peruskysymyksistä³⁵ eivätkä opinnoissa pidemmälle ehtineet opiskelijatkaan arvottaneet primäärilähteitä korkeammalle kuin opintojen alkuvaiheessa olevat.³⁶

Euroopassa vastaavan kaltaista systemaattista yliopisto-opiskelijoihin ja historioitsijoihin keskittyvää tutkimusta on raportoitu suhteellisen vähän. David Ludvigsson ja Alan Booth³⁷ toimittivat tosin vuonna 2015 kokoomateoksen, jossa raportoitiin 2010-luvulla tehtyjä, historian yliopisto-opetukseen liittyviä tutkimuksia. Nämä tutkimukset ovat pääasiassa yksittäisten opettajien opintojaksoihin liittyviä opetuskokeiluja. Kuten kirjoittajat toteavat esipuheessaan, systemaattiselle empiiriselle tutkimukselle on kuitenkin tarvetta.³⁸ Yhtenä esimerkkinä mainittakoon Friederike Neumannin tutkimus Bielefeldin yliopistossa. Hän havaitsi historioitsijoiden ja historian yliopisto-opiskelijoiden lukutapaa verratessaan muun muassa, että ammatillisella on toisenlainen käsitys dokumenttien luonteesta ja rajoituksista

³² Arlene Díaz, Joan Middledorf, David Pace & Leah Shopkow, The History Learning Project: A Department “Decodes” Its Students. *Journal of American History* (94) 4/2008, 1211–1224.

³³ Marnie Hughes-Warrington, Jill Roe, Adele Nye, M. Bailey, Mark Peel, Penny Russell, Amanda Laugeson, Desley Deacon, Paul Kiem & Faith Trent, *Historical Thinking in Higher Education: An ALTC Discipline-Based Initiative*. Sydney, Australian Learning and Teaching Council, 2009. On kuitenkin todettava, että sekä tässä että edellä mainitussa Díazin ja kumppaneiden yhdysvaltalaisutkimuksessa on kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna huomattavia menetelmällisiä ongelmia, minkä takia niiden tuloksiin on suhtauduttava jokseenkin kriittisesti.

³⁴ Díaz ym. 2008, 1211.

³⁵ Adele Nye, Marnie Hughes-Warrington, Jill Roe, Penny Russell, Mark Peel, Desley Deacon, Amanda Laugeson & Paul Kiem, Historical Thinking in Higher Education: Staff and Student Perceptions of the Nature of Historical Thinking. *History Australia* (6) 3/2009, 73.1–73.16.

³⁶ Nye ym. 2009, passim.

³⁷ David Ludvigsson & Alan Booth (toim.) *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. Linköping University 2015 b, passim.

³⁸ Ludvigsson & Booth, Introduction. Building Knowledge, Building Connections. 2015a, 9 (teoksessa Ludvigsson & Booth 2015b); ks. myös David Ludvigsson & Henrik Ågren, Bryr sig svenska historiker om metodfrågor. *Historisk tidskrift* 2016 (1). <http://www.historisktidskrift.se>

kuin aloittelijoilla: tietoa dokumenttien synnystä, merkityksestä ja sisällöstä sekä kokonaisuudesta, johon ne kuuluvat; samoin asiantuntijalla on vahvempi käsitys kuin opiskelijalla tieteellisen tekstin luonteesta – kaiken kaikkiaan parempi tulkintakehys.³⁹ Tämä on kumuloituva prosessi ja liittyy myös oppimispsykologiseen käsitteeseen metakognitio, eli asiantuntija osaa analysoida omaa tietämistään, suhteuttaa sitä ennalta tiedettyyn ja nähdä puutteita päättelyketjussa.

Lopuksi

Historian asiantuntijuuden määrittely ei ole yksiselitteistä, koska tieteenala on monitahoinen ja eri sektoreilla voidaan tarvita erilaista asiantuntijuutta. Yleisellä tasolla voidaan katsoa, että historian asiantuntijuus liittyy esimerkiksi käsitteisiin historiallinen ajattelu, historian ymmärtäminen, lähdekriittisyys tai kontekstualisointi, mutta nämä käsitteet ovat osittain päällekkäisiä ja niitä on käytetty lähestymistavasta riippuen hiukan eri tavoin. Tyypillistä on, että ratkaistavat ongelmat eivät ole selväpiirteisiä eli niiden ratkaisemisessa ei voida soveltaa selkeitä toimintamalleja. Historian asiantuntijalla on yleensä runsaasti tietoa erityisalaltaan, mutta tärkeintä on tiedon jäsenyisyys ja että sitä osataan soveltaa. Asiantuntijalla on myös kyky asettaa järkeviä kysymyksiä, löytää olennaisia lähteitä, tulkita niitä kriittisesti, verrata niitä toisiin ja rakentaa kokonaisuus. Asiantuntijuuden kehittämisessä on kysymys myös siitä, millaisia perususkomuksia ja käsityksiä asianomaisella on oppiaineen tiedosta ja tietämiseen liittyvästä ajattelusta ja tavasta päästä varmaan tietoon.

Yliopisto-opetuksen kehittämisen tulee lähteä siitä, miten asiantuntija toimii, edes olettamuksen pohjalta. Tätä ei ole vielä käsitelty riittävän kattavasti, vaan toistaiseksi asiantuntijuustutkimuksessa ja yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneissa tutkimuksissa historian ala on ollut aliedustettuna. Historiateoreettisista pohdintoista taas puuttuu empiirinen evidenssi ja didaktisen tutkimuksen kohdalla tulosten hyödyntämistä vaikeuttaa se, että tutkimukset ovat usein kohdistuneet melko pieniin kohderyhmiin eivätkä ole keskenään vertailukelpoisia. Monitieteinen näkökulma voi auttaa täydentämään aukkoja: asiantuntijuustutkimus tarjoaisi teorioita asiantuntijan tiedon organisoitumisesta ja asiantuntijuuden yleisistä piirteistä, historiateoria alaspesifiä pohdintaa historiantutkimuksen ja -kirjoituksen erityispiirteistä ja didaktinen tutkimus hankitun ymmärryksen sovellusmahdollisuuksia käytäntöön.

Mitä edellä esitetty sitten tarkoittaa yliopisto-oppimisen ja -opettamisen sekä näiden kehittämisen kannalta? Esittämämme valossa historian asiantuntija on aktiivisesti itseään kehittävä ja omaa ajatteluaan, toimintaansa sekä tieteenalaansa refleктоiva historioitsija. Vain harva opiskelija saavuttaa tällaisen oppimistavoitteen opiskeluaikanaan, varsinkaan ilman tukea ja ohjausta, eivätkä yliopisto-opetuksessa käytetyt perinteiset menetelmät aina auta havaitsemaan ongelmakohtia opiskelijoiden tieteellisessä ajattelussa tai tarjoa keinoja puuttua niihin. Esimerkkinä voidaan mainita opiskelun arviointikäytänteet. On totta, että vastuu opiskelusta on opiskelijalla itsellään, mutta opetuksessa usein edelleen (ymmärrettävistä käytännön syistä johtuen) painotetaan kurssien loppusuoritusten arviointia, jolloin palautteen

³⁹ Friederike Neumann, 2015, How Does a Historian Read a Scholarly Text and how Do Students Learn to Do the Same, teoksessa David Ludvigsson & Alan Booth (toim.) 2015, 71–72.

antaminen yliopisto-opiskelijoille oppimisprosessin aikana jää usein hyvin vähäiseksi. Arvioinnin suuntaaminen lopputuotoksista kohti oppimisprosessia voisi olla yksi konkreettinen keino tukea opiskelijoiden reflektointitaitojen harjaantumista ja oppimistavoitteiden toivotun kaltaista saavuttamista.

Tarvitaan myös tutkimuksia historian yliopisto-opiskelijoiden historiakäsityksistä ja asiantuntijuuden kehittymisestä, jotta historian yliopistopedagogiikkaa voidaan kehittää systemaattisesti ja tutkimusperusteisesti. Tällainen kehitystyö edellyttää avarakatseista ja ennakkoluulotonta otetta kaikilta siihen osallistuvilta. Moniin yliopisto-opetuksen haasteisiin on nimittäin jo olemassa ainakin osittaisia vastauksia eri koulutusasteisiin ja oppiaineisiin tai tieteenaloihin kohdistuneen kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteella, ja historia-aineiden yliopistopedagogiikan kehittäminen hyötyisi varmasti näiden jo kertaalleen keksittyjen pyörien käyttöönotosta. Olemme yllä pyrkineet osoittamaan ettei kasvatopsykologinen, historiateoreettinen tai didaktinen tutkimus yksin ole toistaiseksi tarjonnut kuin suhteellisen niukkoja eväitä historiatieteen asiantuntijuuden määrittelyyn ja sitä kautta yliopisto-opettamisen kehittämiseen. Tästä syystä aito tieteidenvälisyys ja eri tieteenalojen tarjoamien näkökulmien ymmärtäminen ja niiden tuomien mahdollisten etujen kriittinen arviointi lienee keino, jolla voitaisiin ottaa suurempia askelia pelkästään yhden tieteenalan viitekehyksessä toimimiseen verrattuna.

Lopuksi haluamme vielä korostaa, miten se historian asiantuntijuus, johon yliopisto opiskelijoita kouluttaa, eroaa niistä erilaisista asiantuntijuuksista, joita nykyiset historianopiskelijat tulevat erilaisissa työnkuvissaan itsessään kehittämään. Historian alalta työllistytään monenlaisiin tehtäviin, jolloin historianopiskelijoiden asiantuntijuus voi saada koulutuksen jälkeen lukemattomia erilaisia muotoja. Työelämäohjaukseen kiinnitetään jo nyt yliopistoissa huomiota, mutta ehkä yliopistoissa olisi syytä entistä enemmän avata opiskelijoille mitä tarkalleen ottaen on se asiantuntijuus, johon 2010-luvun korkeakoulutuksessa tähdätään, ja miten opiskelija voi sen päälle lähteä rakentamaan omaa henkilökohtaista asiantuntijuuttaan omien työnkuviansa mukaisesti.

Kiitokset

Haluamme kiittää Jouni-Matti Kuukkasta sekä kahta anonymiä arvioitsijaa artikkelikäsitelmän kommentoinnista.