

Arja Virta, Marjaana Puurtinen
 ja Kalle Pihlainen

Monitieteinen näkökulma historian asiantuntijuuteen

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

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. Siksi niitä on myös vaikea välittää edelleen opetuksessa. Historian yliopisto-opetuksen näkökulmasta haasteena onkin se, että osa historiatieteen ominaispiirteistä on edelleen niin sanottua hiljaista tietoa.¹

Tämän hiljaisen tiedon avaaminen ja jäsentäminen voi myötävaikuttaa historian yliopistopedagogiikan kehittämiseen. Sen vuoksi tarkastelemme ammattimaista historiatieteen parissa

työskentelyä *historian asiantuntijuuden* käsitteistön avulla. Vaikka historiatieteen piirissä on keskusteltu tämän tieteenalan ja historiallisen ajattelun erityispiirteistä ja vaikka asiantuntijuuteen liitettäviä yksilöiden kognitiivisia valmiuksia 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. Ne vastaavat kaikki toisiaan täydentäen kysymykseen siitä, miten historian asiantuntija ajattelee ja toimii.

Psykologian ja kasvatustieteiden 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. Jotta ilmiötä voitaisiin lähestyä tukevammalta pohjalta, keskustelussa kannattaa huomioida myös alan sisäinen reflektointi historian luonteesta. Historiateoreettisten keskustelujen, joissa tosin yleensä puhutaan ”historioitsijasta” eikä ”asiantuntijasta”, käytännön sovelluksia esimerkiksi yliopisto-opetuksen kehittämiseen rajoittaa kuitenkin empirian vähyys. Sen sijaan historian didaktisen tutkimuksen puolella on käsitelty historiallisen ajattelun ja erilaisten niin sanottujen historiataitojen kehittämistä empiiristen tutkimusten ja myös käytännön kokeilujen keinoin. Sen vuoksi tässä artikkelissa käytetään rinnakkain ilmauksia historian didaktiikka ja historian oppimisen ja opetuksen tutkimus.² Tulkintamme mukaan tällä toistaiseksi kouluikäisiin keskittyneellä tutkimusalalla olisi annettavaa myös historian yliopistopedagogiikan kehittämiseksi ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittämisen tarkastelulle. Lisäksi tutkimuskenttä voisi hyötyä oppimisen tavoitteen, eli asiantuntijamaisen ajattelun ja toiminnan, aiempaa perusteellisemmasta ja analyttisemmästä pohdinnasta.

Professori **Arja Virta** työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Sähköposti: arja.virta@utu.fi.

KT **Marjaana Puurtinen** on tutkijatohtorina Turun ihmistieteiden tutkijakollegiumissa ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Sähköposti: marjaana.puurtinen@utu.fi.

Dosentti, FT **Kalle Pihlainen** työskentelee vanhempana tutkijana Tallinnan yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Sähköposti: kalle.pihlainen@tlu.ee

Tässä artikkelissa käsittelemme analyttisesti yllä esiteltyjä tutkimuskenttiä sekä niiden tutkimustraditioita. Pyrimme luomaan aiempaa kokonaisvaltaisemman kuvan historian asiantuntijasta, joka ajattelee taitavasti ja soveltaa taitojaan menneisyyden tutkimuksen parissa. Samalla pyrimme herättämään ajatuksia siitä, miten historianopiskelijoita voisi parhaiten tukea, kun he pyrkivät kehittämään omaa historian asiantuntijuuttaan.

Huomiomme kohdistuu erityisesti (historia) tieteellisen ajattelun erityispiirteisiin ja siihen, mitä historiantutkija työssään tekee. Näissä näkökulmissa 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, jätämme tarkastelun ulkopuolelle.

Asiantuntijuuden tutkimus

Viime vuosikymmeninä tehty asiantuntijuuden tutkimus on osoittanut käsitykset eri alojen, kuten esimerkiksi musiikin, urheilun, tai matematiikan, huippuosaajien synnynnäisestä lahjakkuudesta tai heidän yleisestä korkeammasta älykkyydestään virheellisiksi. Synnynnäisten ominaisuuksien sijaan useiden vuosien mittaisella, tietoisella ja suorituksen parantamiseen tähtäävällä harjoittelulla ajatellaan nykyisin olevan suuri merkitys asiantuntijuuden saavuttamisessa. Asiantuntijaksi siis harjaannutaan, ei synnytä.³ Tästä näkökulmasta on helppo myös ymmärtää, miksi asiantuntijalta edellytetään eri aloilla erilaisia taitoja.⁴ Yksityiskohtaisemmat näkemykset siitä, mitä ”asian-

tuntijuus” tarkkaan ottaen on, vaihtelevat kuitenkin tällä tutkimuskentällä suuresti.

Asiantuntijuutta on tutkittu viimeisten parin vuosikymmenen aikana erityisesti kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on yleensä keskittynyt sellaisien alojen kuten shakin, musiikin tai urheilun huippuosaajiin. Tällöin tutkimuksissa on pyritty selittämään, miten tietyt yksilöt pystyvät poikkeuksellisiin suorituksiin. Kaikissa ammateissa, kuten esimerkiksi historioitsijoiden kohdalla, ei kuitenkaan ole mahdollista eritellä huippu-työskentelyä heidän (mitattavien) suoritustensa perusteella. Sen sijaan asiantuntijuus määrittynyt esimerkiksi kokemuksen, yhteiskunnallisen aseman ja/tai koulutuksen kautta. Toinen tutkimuslinja onkin määritellyt ”asiantuntijuuden” suhteellisenä erona vasta-alkajan ja taitavan, alaan perehtyneen osaajan välillä.⁵

Historian alaa on asiantuntijuustutkimuksen kentällä tarkasteltu toistaiseksi erittäin vähän. James Vossin ja Jennifer Wileyn katsaus vuodelta 2006 on tiettävästi toistaiseksi kattavin esitys empiirisissä tutkimuksissa havaituista, historiatieteen asiantuntijan toimintaan liitettävistä piirteistä. Kirjoittajat listaavat näiksi piirteiksi tiedon hankkimisen, narratiivien rakentamisen ja analyysin sekä ongelmanratkaisun.⁶ Tätä listaa ei kuitenkaan voi pitää kovin kattavana, sillä katsauksessa keskityttiin lähinnä ammattilaisten ja aloittelijoiden työskentelyyn historiallisen lähdeaineiston parissa. Tällöin 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

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.

2. Tässä artikkelissa keskitytään historian didaktiikkaan tutkimusalueena, ei niinkään sen käytäntöön. Historian didaktiikka on Pohjoismaissa ja mm. saksalaisella kielialueella käytetty käsite. Englanninkielisessä kirjallisuudessa sitä käytetään harvoin ja sitä vastaa usein esimerkiksi termi *history education*.

3. 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.

4. Chi 2006.

5. 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 & Tyler J. Towne, Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science* 1 (2010), 404–416.

6. 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.

havaittu useita asiantuntijuuden yleispiirteitä. Nostamme tässä esiin kolme sellaista, joita ehdotamme tarkasteltavaksi lähemmin myös historian alalla, koska niillä voi olla annettavaa myös historian yliopisto-opetuksen kehittämiseksi.⁷

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.⁸ Esimerkkinä tällaisista teorioista mainittakoon 1990-luvulla alun perin lääketieteen asiantuntijuutta kuvaamaan kehitetty ja empiirisiin tutkimuksiin nojautuva, sittemmin muillekin aloille sovellettu enkapsulaatioteoria.⁹ Yksinkertaistettuna teorian lähtökohta on, että niin muodollisista kuin epämuodollisistakin tiedonlähteistä saatava, ensin sirpaleinen informaatio alkaa vähitellen jäsenyä laajemmiksi kokonaisuuksiksi.¹⁰ Tietyt käsitteet muodostavat kokoavia ja toisiinsa kytköksissä olevia avainkäsitteitä. Tällaisen avainkäsitteen aktivoituminen mahdollistaa tehokkaan ja nopean päättelyn esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävän aikana.¹¹ 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 Wileykin

peräänkuuluttamia selitysmalleja sille, miksi asiantuntija voi toimia niin eri tavoin kuin aloittelija. Historian asiantuntijuuden tutkimuksissa näitä teorioita on kuitenkin hyödynnetty harvoin, ja tutkimustulokset ovat jääneet asiantuntijan toimintaa kuvailevalle tasolle.¹² Yliopisto-opetukselle tällaisella teoretisoinnilla on merkitystä paitsi asiantuntijan toiminnan selittämisessä myös siinä, millaisen kuvan oppimisesta teoriat tarjoavat. Kun tavoitteena on joustava, monitahoinen ja jatkuvasti muuntuva tietoperusta, opetuksen tulisi tukea tällaisen tavoitteen saavuttamista.

Toinen tutkimuskentällä korostettu asiantuntijuuden piirre on asiantuntijan itsesäätelytaito, eli kyky arvioida, reflektoida ja suunnitella omaa toimintaansa.¹³ Asiantuntijuuteen voidaan siis liittää myös taidot, joilla omaa asiantuntijuutta voidaan kehittää edelleen. Tällaiset reflektointitaidot ovat yhteydessä siihen, miten asiantuntijan tieto on organisoitunut. Yksi keskeinen ja yleinen asiantuntijuuden piirre, oman alan kannalta olennaisten tutkimuskysymysten asettaminen, edellyttäneekä riittävän joustavaa tietoperustaa että reflektointitaitoja.

Näitä molempia piirteitä voidaan pitää yliopistokoulutuksen tärkeimpinä tavoitteina, kun pyrkiä myksenä on tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. 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

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

8. 1990-luvulta asti yleistynyt, niin sanottu ”warming trend” kognitiotieteissä on nostanut tiedon rakentumisen 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 aspekteja, 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.

9. 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.

10. Ks. myös Lehtinen & Palonen 2011.

11. Ks. Boshuizen & van de Wiel 2014, 74.

12. Ks. kuitenkin Puurtinen, Nivala & Virta 2015.

13. Chi 2006; Lehtinen & Palonen 2011.

äärimmäisen vaativaa. Edellyttään reflektointitaitojen kehittäminen aktiivisen oppijan aktiivista tukemista, motivationaalisten tekijöiden huomiointia 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, prosessien taustalla vaikuttaa aina tietty sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti.¹⁴ Erilaisissa yhteiskuntajärjestelmissä tutkijoilla on hyvin erilaiset mahdollisuudet toimia alansa asiantuntijoina, ja myös tieteenalan muutos voi vaikuttaa siihen, miten asiantuntijuus määritetään. Tiedeyhteisö, jonka yliopisto-opiskelijat toivottavasti kokevat omaksi ammatillisen kasvun kehyykseseen, tarjoaa asiantuntijuudelle yhden merkittävän, vähitellen muuttuvan taustan. Historiatieteen sisäistä keskustelua tieteenalan ammattimaisista käytänneistä edustavat historiateoreettiset pohdinnat historian tutkimuksesta ja historiankirjoituksen luonteesta. Näitä käsitellään seuraavaksi.

Asiantuntijuus historiateoriassa

Kuten historiaa (siis historian tutkimusta ja historiankirjoitusta, *ei* menneisyyttä) yleisemmin tarkasteltaessa, niin myös historian asiantuntijuutta kartoittaessa on tärkeää ymmärtää, että historiatiede itsessään on historiallinen ilmiö. Niin itsestään selvältä kuin tämä ajatus vaikuttaakin, historian luonteen määrittelyissä esiintyy usein käsityksiä, joiden taustalla on intuitio historian luonnollisuudesta ja tietynasteisesta ongelmattomuudesta. Voimakkaimmat näistä intuitioista liittyvät tietämisen ja ymmärtämisen väliseen suhteeseen. Ne kiteytyvät usein ajatukseen, jonka mukaan tosiasioiden perusteellinen kartoittaminen riittää myös menneisyyden merkitykselliseen haltuunottoon. Monet samantapaiset intuitiot ja perityt oletukset kummittelevat historiaan ja historian asiantuntijuuteen liitetyissä käsityksissä. Siksi 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, ja niin edelleen, myös niin sanotun spekulatiivisen historian ja historianfilosofian katsotaan nopeasti jääneen taka-alalle. Tänä päivänä tuollaiset käsitykset historian ”suunnasta”, ”kulusta” ja ”kehityksestä” eivät siis kuulu valtavirtatutkimuksen piiriin eikä historiaa myöskään useimmiten ymmärretä synonyyminä menneisyysdelle. Historian tieteellistymisprosessin olennaisena osana on silti ollut eräänlaisen yhtenäisen tai universaalihistorian oletaminen.¹⁵ Ainoastaan tällaista yhtenäistä kertomusta vasten ovat ammattihistorioitsijat voineet rakentaa omia yksittäisiä tarinoitaan.

Samanaikaisesti, universaalihistorian oletuksesta johtuen, historioitsijan työ on ollut mahdollista nähdä menneisyyden kokonaiskuvan täydentämisenä. Näin ”historian” yhtenäinen kertomus helposti mielletään historioitsijan tutkimuskohdeeksi niin tutkimusalan sisällä kuin yleisemminkin. Lisäksi, koska menneisyystiedon kartuttaminen on ollut keskiössä, myös tutkimuksen yleisempää metodologiaa on hahmotettu suhteellisen kevyesti. Huomio on keskittynyt ilmiöiden kontekstualisointiin ja materiaalin lähiluentaan. Toisin kuin monissa muissa tieteissä, historioitsijoiden on oletettu selviävän työstään pääasiassa arkiajattelun ja arkikielen keinoin.

Nykyisen historiateoreettisen 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.¹⁶ Minkin ja Danton puheenvuoroja välittömästi edeltäneessä

14. Lehtinen & Palonen 2011.

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

16. 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.

keskustelussa huomio keskittyi vielä pitkälti kausaalisuuden asemaan tulkinnassa sekä kysymyksiin kattavista selitysmalleista – siis ajatuksiin, joille usein edelleen annetaan keskeinen asema historian asiantuntijataitojen ja historiallisen ajattelun määrittely-yrityksissä¹⁷. Tällaisten historian ”lakeja” ja sitä laajempaa kertomusta etsivien ajattelumallien selityskyky näyttää kuitenkin nykyisestä teorianäkökulmasta katsottuna äärimmäisen rajalliselta.

1960–1970-luvulla huomio siirtyi selvästi aiempaa voimakkaammin historioitsijan rooliin tulkintojen rakentamisessa ja yksittäisen historiatarinan kertojana. Samansuuntaisia niin sanottuja konstruktivistisia äänenpainoja oli kyllä esiintynyt myös aiemmin, esimerkiksi R. G. Collingwoodilla, Michael Oakeshottilla tai Leon J. Goldsteinilla.¹⁸ Erona näihin, tuoreemmassa – useimmiten Hayden Whiteen henkilöityvässä, *kerronnallisessa* – konstruktivismissa on kuitenkin niin sanotun kulttuurisen sekä kielellisen käänteen myötä noussut voimakkaasti esiin kysymys merkityksenmuodotuksesta.¹⁹ Onko menneisyyden tapahtumien merkitys sijoitettava menneisyyteen vai nykyhetkeen? Kun huomio kiinnittyy näiden tapahtumien saamaan merkitykseen historiankirjoituksessa, ei ole enää kyse ensisijaisesti tietoteoreettisesta ongelmasta tai menneisyyden todellisuuden jonkinas-

teisesta tavoittamisesta. Kiinnostavin kysymys löytyy merkityksenmuodotuksen tavoista.

Historiantutkimuksen sitkeää teoriattomuutta voidaan jossain määrin 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, myös (arkikielellä hyvin tottuneesti tuotetut) kertomukset saattavat helpommin vaikuttaa aidosti löydettyiltä ja oikeilta.²⁰

Tämän etsimisen ajatukseen nojaavan prosessin luonteen perusteella on mahdollista kuvitella, että myös halu tai taipumus sijoittaa merkitykset todellisuuteen on alaa määrittävä. Tätä puoltaisi ainakin se, miten arkiajateluun perustuvat intuitiot läsnäolosta, materiaalisuudesta, esineistä ynnä muista sekä näiden suhteesta merkityksenmuodotukseen, ovat jälleen saavuttaneet laajaa suosiota kielellisen ja kulttuurisen käänteen suurimman suosion hävittyä – mahdollisesti teoria- muodin vaihtuessa, kuten muutamat kommentaattorit ovat ehdottaneet.

Vaikka materiaalisuuteen tai läsnäoloon liittyvien käsitysten rooli ammattitaidon muotoutumi-

17. Ks. esim. Alison Kitson, Chris Husbands & Susan Steward, *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the Past*. Open University Press and McGraw Hill Education 2011; Peter Seixas & Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education 2013.

18. 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; Kuukkanen 2015.

19. Vaikka konstruktivistinen ajattelu on laajasti hyväksytty historioitsijoiden ja historiateoreetikkojen parissa (ainakin puheen tasolla), ajatus historiankirjoituksen kerronnallisuudesta kohtaa edelleen myös paljon vastarintaa, useimmiten siihen liitettyjen kohtuuttomien kärjistysten seurauksena. Tästä uudemmasta 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; Keith Jenkins, *At the Limits of History. Essays on Theory and Practice*. Routledge 2009; tulkintakiistoista tiivistetyksi ks. myös esim. Wulf Kansteiner, Mad History Disease Contained? Postmodern Excess Management Advice from the UK. *History and Theory* 39:2 (2000), 218–229; Kalle Pihlainen, Narrative truth. *Metatheoria. Revista de filosofía e historia de la ciencia* 4:1 (2014), 37–53.

20. 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 kiteytetyksi 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 muodotuksesta, 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.

sessä olisi myös kiinnostava kysymys, historioitsijan asiantuntijuutta ei 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 historiateorian parissa annettu merkittävä asema, mutta vain tutkimusprosessiin ja tiedon hankkimiseen liitettynä. Kaiken lisäksi, vaikka kirjoittamiseen sisältyvät ongelmat nousivat kerronnallisen konstruktivismin myötä teoreettisen keskustelun keskiöön, niihin ei ole historioitsijoiden koulutuksen puolella paneuduttu vielä tänä päivänäkään. Ammattihistorioitsijat pääsääntöisesti jatkavat työtään arkielämällä – ilman mihinkään erityiseen ”historialliseen” ilmaisuun keskittyvää koulutusta – ja tämä useimmiten koetaan ongelmattomaksi.

Mitkä siis voisivat olla historioitsijan erityistaidot? Kuinka niitä voidaan kartoittaa? Historiadiisipiinin 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 alimäärityminen 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 lähestytty sanottavasti myöskään historiatekstien analyysien kautta, tutkimalla miten historian asiantuntijat tulkintansa tuottavat.

Asiantuntijuuden kartoittamiseen liittyy kuitenkin monia haasteita: historioitsijoiden toteuttaman menneisyydetiedon käsittelyn samaistaminen yleisempään ”historialliseen ajatteluun” (ts. mihin tahansa menneisyyteen, jopa henkilökohtaiseen menneisyyteen, liittyvien käsitysten

soveltamiseen) on usein keskeinen este jo näistä asioista keskustelemiselle. Silti intuitiot siitä, että menneisyys on tärkeää (mahdollisesti jopa ”sisällään”) sekä siitä, että olisimme kaikki lähtökohtaisesti ”historiallisesti” positioituja näkyvät niin opiskelijoiden kuin ammattilaistenkin puheessa. Usein tällaisen ”taustahistoriallisuuden” ajatteluun lisäksi olevan jonkinlaisessa merkitsevässä suhteessa ammattimaiseen menneisyyden tutkimukseen. Kun mietitään historioitsijan erityisosaamista, tuolla yleisellä ”historiallisuudella” ei kuitenkaan ole sanottavaa merkitystä.

Historian oppimisen tutkimus

Historian didaktiikan on usein katsottu liittyvän koulun ja opettajakoulutukseen, mutta sen ala voidaan ymmärtää laajemmin, jolloin kiinnostuksen kohteina ovat kaikki historian oppimiseen ja historiatiedon välittymiseen liittyvät prosessit yhteiskunnassa.²¹ Näin myös historian yliopistopedagogiikka niveltyy kiinteästi historian didaktiikkaan. Empiiriset historian oppimisen ja opetuksen tutkimukset ovat pääosin koskeneet kouluikäisiä, mutta ne taustoittavat myös asiantuntijuustematikkaa. Historian opiskelijoilla ja tulevilla asiantuntijoilla on nimittäin jo opintoja aloittaessaan kokemuksia ja näkemyksiä historiasta tieteenalana. He ovat ehkä joiltakin osin omaksuneet historian ammattilaiselle ominaisia ajattelutapoja, etenkin jos kouluopetuksessa on kiinnitetty huomiota historiaan tiedonalana.

Historian didaktisen tutkimuksen, eli pelkistetyimmän ilmaisten, 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 käsite ja käsitteen teoreettinen tarkastelu. Historiatietoisuus ei liity suoranaisesti asiantuntijuustematikkaan vaan pikemminkin yksilön identiteettiin ja yksilön historiakäsitykseen.

Edellistä selkeämpi, tosin välillinen, kytkentä asiantuntijuuteen on taitopainotteisella, historiallista ajattelua korostavalla historian didaktiikan suuntauksella, joka sai alkunsa 1970-luvun Isossa-Britanniassa opetuksen kehittämisestä. Taustana

21. Arja Virta. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Kasvatusalan tutkimuksia 60*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura 2012, 146–171.

oli tyytymättömyys historian kouluopetukseen, jonka perinteisiä käytänteitä samoin kuin oppiaineen luonnetta muistettavaa tietoa pönttävänä aineena kyseenalaistettiin. Kasvatustieteessä suuren merkityksen sai Bloomin ja hänen kumppaninsa luoma oppimistavoitteiden taksonomia, jossa muistaminen sijoittui alimpaan kategoriaan. 1960- ja 1970-luvulla 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.²²

Historiataitoihin liittyneen huolen vuoksi historian opetuksen uudistaminen alkoi siten, että opetus edellyttäisi korkeampitasoisista tietämistä kuin pelkkää muistamista ja valmentaisi kehittyneempää ajattelua. Kehittämistä tuettiin kiinteästi tutkimustyöllä.²³ Toinen keskeinen kimmoke historian oppimista ja opetusta koskevalle tutkimukselle oli niin sanottuun kognitiiviseen käänteeseen liittynyt oppimispsykologisen tutkimuksen nousu. Huomio kiinnittyi ihmisen tapaan käyttää tietoa ja ajatella, ja samalla huomiota annettiin kunkin alan ominaispiirteille.²⁴

Didaktiikan tutkijat ja praktikot etsivät mahdollisuuksia kehittää oppilaiden ajattelua aiempaa haastavampien tehtävien avulla. He ottivat lähtökohdakseen historian epistemologian ja analysoivat historiaan liittyvän ajattelun erityispiirteitä sekä tutkijan tapaa tehdä päätelmiä lähteistä. He nojautuivat amerikkalaiseen kasvatus-

tieteilijään Bruneriin, jonka mukaan ymmärtämisen takeena on tiedonalaan strukturoivien periaatteiden tuntemus.²⁵

Taitoja ja ajattelua painottavassa historian oppimisen tutkimuksessa olivat keskeisellä sijalla käsitteet, etenkin niin sanotut toisen asteen käsitteet, joita on nimitetty myös proseduraalisiksi käsitteiksi tai metakäsitteiksi. Niiden katsotaan samalla liittyvän historiallisiin ajatusprosesseihin tai taitoihin. Näiden käsitteiden luettelo on hiukan vaihdellut, mutta yleensä niillä on tarkoitettu historiaa jäsentäviä periaatteita, kuten aika, todistusaineisto, syy-seuraussuhteet, jatkuvuus ja muutos, samanlaisuus ja erilaisuus.²⁶

Historiataidot ja historiallinen ajattelu ovat vakiintuneet historian opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi Euroopan, Australian ja Pohjois-Amerikan historian opetussuunnitelmissa ja myös historian opetusta koskevassa keskustelussa²⁷ perinteisen 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 niiden avulla 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 he saavat siihen

22. Martin Booth, *Cognition in History. A British Perspective*. *Educational Psychologist* 29 (1994), 61–69; Sam Wineburg, *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> (18.8.2016).

23. Peter Lee, *Putting Principles into Practice. Understanding History*. Teoksessa Susanne M. Donovan & John D. Bransford (toim.) *How students learn history in the classroom*. National Research Council of the National Academies Press 2005, 29–78, <https://volter.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=7013&recCount=10&recPointer=1&bibId=1236795> (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 Zültdorf-Kersing (toim.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte 2014, 171–176.

24. Ks. Wineburg 2001, varsinkin 44–52; Sam Wineburg & Avishaig Reisman, *Research on Historical Understanding. A Brief Glimpse from American Shores*. Teoksessa Manuel Köster, Holger Thünemann & Meik Zültdorf-Kersing (toim.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte 2014, 308–314.

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

26. Lee 2014, 176–178; Seixas & Morton 2013.

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

ohjausta.²⁸ Suomessakin on tehty tutkimuksia peruskoululaisten²⁹ ja lukiolaisten³⁰ lähteiden tulkintataidoista. Jannet van Drie ja Carla van Boxtel taas havaitsivat, että lukiolaisten argumentoivat tekstit yleensä vain totesivat argumentteja, mutta eivät pohtineet tai arvottaneet niitä, ja heillä on myös vaikeuksia lähteiden kontekstualisoinnissa.³¹

Asiantuntija-historioitsijan ja noviisin ajattelua koskevia tutkimuksia on tehty vähän. Tunnetuimpia lienevät Sam Wineburgin tutkimukset, joissa hän vertasi historiantutkijoiden ja lukiolaisten 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.³²

Siitä, miten historian opiskelijan ajattelu ja lähdetaidot, asiantuntijuuden osatekijät, 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”³³ sekä lähes samoihin aikoihin Australiassa toteutettu, suurimman osan valtion yliopistoista kattanut historian yliopistokoulutuksen kehittämishanke ”Historical Thinking in Higher Education”³⁴.

Yllämainituissa 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 historiantutkimukseen 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,³⁵ toisin sanoen mallintaneeksi riittävän havainnollisesti omia toimintaperiaatteitaan.

Australialaisessa hankkeessa havaittiin niin ikään selkeitä eroja opiskelijoiden ja ammattihistorioitsijoiden näkemyksissä siitä, mitkä olivat historiantutkimukseen liitettäviä peruskysymyksiä.³⁶ Opinoissa pidemmälle ehtineet opiskelijat-

28. Peter Lee & 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.

29. Sirkka Ahonen, *The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of It*. Department of Teacher Education, research report 80. University of Helsinki 1990; Juha Vanttinen, *Saako historiasta selvää. Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurausten, historian tulkintojen ja lähteiden arvioinnissa*. Turun yliopiston julkaisu C 289. Turun yliopisto 2009.

30. 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. Ks. myös Veijolan ja Rantalalan artikkeli tässä numerossa.

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

32. 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.

33. 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.

34. 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*. Australian Learning and Teaching Council 2009. On kuitenkin todettava, että sekä tässä että edellä mainituissa Díazin ja kumppaneiden yhdysvaltalaisstudiumissa on kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna huomattavia menetelmällisiä ongelmia, minkä takia niiden tuloksiin on suhtauduttava jokseenkin kriittisesti.

35. Díaz et al. 2008, 1211.

36. 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.

kaan eivät arvottaneet primäärilähteitä korkeammalle kuin opintojen alkuvaiheessa olevat.³⁷

Euroopassa vastaavan kaltaista systemaattista yliopisto-opiskelijoihin ja historioitsijoihin keskittyvää tutkimusta on raportoitu suhteellisen vähän. David Ludvigsson ja Alan Booth³⁸ 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.³⁹

Yhtenä esimerkkinä empiirisestä analyysistä mainittakoon Friederike Neumannin tutkimus. Hän vertasi Bielefeldin yliopiston historioitsijoiden ja historian opiskelijoiden lukutapaa ja havaitsi, että ammattilaisilla on toisenlainen käsitys dokumenttien luonteesta ja rajoituksista kuin aloittelijoilla. Asiantuntijoilla on tietoa dokumenttien synnystä, merkityksestä ja sisällöstä sekä kokonaisuudesta, johon ne kuuluvat. Asiantuntijalla on myös tieteellisen tekstin luonteesta selkeämpi käsitys kuin opiskelijalla – kaiken kaikkiaan parempi tulkintakehys.⁴⁰ Kuten huomataan, Neumannin tutkimus lähestyy tämän artikkelin asiantuntijuutta käsittelevässä luvussa mainittua asiantuntijuuden piirrettä, eli joustavan tietoperustan tehokasta hyödyntämistä, sekä historioteoreettisia pohdintoja historian tutkimuksen piirteistä. Samantapaisista mielenkiinnon kohteista huolimatta vuoropuhelu näiden tutkimuslinjojen välillä on kuitenkin ollut toistaiseksi vähäistä.

Lopuksi

Historian asiantuntijuuden määrittely ei ole yksiselitteistä, koska tieteenala on monitahoinen ja eri sektoreilla voidaan tarvita erilaista asiantunti-

juutta. 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 jäsentyneisyys ja kyky soveltaa sitä. Asiantuntijalla on myös kyky asettaa järkeviä kysymyksiä, löytää olennaisia lähteitä, tulkita niitä kriittisesti, verrata niitä toisiin ja rakentaa kokonaisuus. Lisäksi asiantuntijuuden kehittämisessä on kysymys siitä, millaisia peruskomuksia ja käsityksiä asianomaisella on oppiaineen tiedosta, tietämiseen liittyvästä ajattelusta ja tavasta päästä varmaan tietoon.

Tutkimusperusteisen yliopisto-opetuksen tulisi lähteä ajankohtaisesta ja empiiriisiin tutkimuksiin nojautuvasta näkemyksestä siitä, mitä tietyn alan asiantuntijuus tarkoittaa. Historian asiantuntijuuden määrittely on vielä kesken. Sekä asiantuntijuus-tutkimuksessa että yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneissa tutkimuksissa ala on ollut aliedustettuna. Historiateoreettisia pohdintoja taas on tuettu harvoin empiirisen evidenssin keinoin, ja didaktisen tutkimuksen kohdalla tulosten hyödyntämistä on vaikeuttanut se, että tutkimukset ovat usein kohdistuneet melko pieniin kohderyhmiin eivätkä ne ole keskenään vertailukelpoisia. Monitieteinen näkökulma voi auttaa täydentämään aukkoja: asiantuntijuustutkimus tarjoaisi teorioita asiantuntijan tiedon organisoitumisesta ja asiantuntijuuden yleisistä piirteistä. Historiateoria antaisi mahdollisuuden alakohtaiseen pohdintaan historian tutkimuksen ja -kirjoituksen erityispiirteistä. Didaktinen

37. Nye et al. 2009, passim.

38. 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 2015b, passim.

39. David Ludvigsson & Alan Booth, Introduction. Building Knowledge, Building Connections. Teoksessa 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 2015a, 9; ks. myös David Ludvigsson & Henrik Ågren, Bryr sig svenska historiker om metodfrågor. *Historisk tidskrift* 1 (2016), <http://www.historisktidskrift.se> (18.8.2016).

40. Friederike Neumann, How Does a Historian Read a Scholarly Text and how Do Students Learn to Do the Same. Teoksessa 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, 71

tutkimus selvittäisi hankitun ymmärryksen sovel-lusmahdollisuuksia käytäntöön.

Mitä edellä esitetty sitten tarkoittaa yliopisto-oppimisen ja -opettamisen sekä näiden kehittämisen kannalta? Esittämämme valossa historian asiantuntija on itseään aktiivisesti kehittävä ja omaa ajatteluaan, toimintaansa sekä tieteenalaansa refleктоiva historioitsija. Vain harva opiskeli saavuttaa tällaisen oppimistavoitteen opiskelu-aikanaan, varsinkaan ilman tukea ja ohjausta, eivätkä yliopisto-opetuksessa käytetyt perinteiset menetelmät aina auta havaitsemaan ongelmakoh-tia opiskelijoiden tieteellisessä ajattelussa tai tarjoa keinoja puuttua niihin.

Esimerkkinä voidaan mainita opiskelun arvioin-tikäytänteet. On totta, että vastuu opiskelusta on opiskelijalla itsellään, mutta opetuksessa usein edelleen (ymmärrettävistä käytännön syistä joh-tuen) painotetaan kurssien loppusuoritusten arviointia, jolloin palautteen antaminen yliopisto-opis-kelijoille oppimisprosessin aikana jää usein hyvin vähäiseksi. Arvioinnin suuntaaminen lopputuotok-sista kohti oppimisprosessia voisi olla yksi konk-reettinen keino tukea opiskelijoiden reflektointitai-tojen harjaantumista ja oppimistavoitteiden toivotun kaltaista saavuttamista.

Tarvitaan myös tutkimuksia historian yliopisto-opiskelijoiden historiakäsityksistä ja asiantuntijuuden kehittymisestä, jotta historian yliopistopedago-giikkaa voidaan kehittää systemaattisesti ja tut-kimuserusteisesti. Tällainen kehitystyö edellyttää avarakatseista ja ennakkoluulotonta otetta kaikilta siihen osallistuvilta. Moniin yliopisto-opetuksen haasteisiin on nimittäin jo olemassa ainakin osit-taisia vastauksia eri koulutusasteisiin ja oppiainei-siin tai tieteenaloihin kohdistuneen kasvatustie-teellisen tutkimuksen perusteella, ja historia-ainei-den yliopistopedagogiikan kehittäminen hyötyisi varmasti näiden jo kertaalleen keksittyjen pyörien käyttönotosta.

Olemme yllä pyrkinneet osoittamaan ettei kasvat-тусpsykologinen, historiateoreettinen tai didakti-nen tutkimus yksin ole toistaiseksi tarjonnut kuin suhteellisen niukkoja eväitä historiatieteen asian-tuntijuuden määrittelyyn ja sitä kautta yliopisto-opettamisen kehittämiseen. Tästä syystä aito tietei-denvälisyys ja eri tieteenalojen tarjoamien näkökul-mien ymmärtäminen ja niiden tuomien mahdollis-ten etujen kriittinen arviointi lienee keino, jolla voitaisiin ottaa suurempia askelia kuin toimimalla pelkästään yhden tieteenalan viitekehysessä.

Lopuksi haluamme vielä korostaa, miten se historian asiantuntijuus, johon yliopisto opiskeli-joitaan kouluttaa, eroaa niistä erilaisista asiantun-tijuuksista, joita nykyiset historianopiskelijat tule-vat erilaisissa työnkuviissaan itsessään kehittä-mään. Historian alalta työllistytään monenlaisiin tehtäviin, jolloin historianopiskelijoiden asiantun-tijuus voi saada koulutuksen jälkeen lukemattomia erilaisia muotoja. Työelämäohjaukseen kiinnite-tään jo nyt yliopistoissa huomiota, mutta ehkä yliopistoissa olisi syytä entistä enemmän avata opiskelijoille mitä tarkalleen ottaen on se asian-tuntijuus, johon 2010-luvun korkeakoulutuksessa tähdätään, ja miten opiskelija voi sen päälle lähteä rakentamaan omaa henkilökohtaista asiantunti-juuttaan omien työnsuhteensa mukaisesti.

Haluamme kiittää Jouni-Matti Kuukkasta sekä kahta anonymiä arvioitsijaa artikkelikäsitkirjoi-tuksen kommentoinnista. Kalle Pihlainen kiittää Eesti teadusagentuuria saamastaan projektirahoituksesta (PUT1150).

Abstract: Multidisciplinary approach to expertise in history

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 the 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 in 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 that historians do. It is here that the aspects of history expertise that we feel demand increased attention in higher education are crystallised. We take an expert historian 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.

Keywords: expertise in history, higher education, history education, theory of history