

KORKEINTA OPETUSTA? J.V. SNELLMANIN KÄSITYS YLIOPISTON TEHTÄVISTÄ JA AKATEEMISESTA OPISKELUSTA¹

J.V. Snellmanin kirjoitus ”Akateemisesta opiskelusta” (1840) sisältää radikaalimman näkökannan yliopistotyöhön kuin useimmat oman aikamme puheenvuorot. Snellman esittää kirjoituksessaan vahvan, ja mielestäni oikean, käsityksen yliopiston kahden päätehtävän suhteesta: hänen mukaansa tutkimus ja opetus ovat *yhden ja saman asian* kaksi ulottuvuutta.

Snellmanin kanta on aivan erilainen kuin ne ideat ja ideaalit, jotka hallitsevat nykykeskustelua yliopistolaitoksen uudistamisesta. Vallitsevan ideologian mukaan tutkimus ja opetus ovat *kaksi eri tehtävää* ja muodostavat siksi kaksi erillistä päämääräkenttää. Tämän vakaumuksen jakavat opetusministeriön suunnittelijat ja yliopistojen johtoelimet mutta myös opetusta kammoksuvat professorit sekä koulutuksensa tasosta huolestuneet opiskelijat. Kaikki etsivät onnettoman nykytilan syytä tutkimuksen ja opetuksen intressien eroista.

Suorittavalla – ja varsinaisesti tuottavalla – tasolla, siis kirjastoissa, luentosaleissa ja tutkimuskammioissa, päätehtävät nähdään yleensä kilpailusuhteessa, taistelemassa ajasta ja voimavaroista. Hallinnossa ja ministeriöissä päätehtävät kuvataan taas mieluummin hedelmälliseen yhteistyösuhteeseen. Näistä eroista huolimatta suurin osa keskustelijoista on yhtä mieltä siitä, että kyseessä on kaksi eri asiaa.

Snellmanin teksti asettaa juuri tämän oletuksen kyseenalaiseksi; se esittää perustellun käsityksen tutkimuksen ja opetuksen erottamattomuudesta. Yliopisto-opetus on Snellmanin mukaan aina ja välttämättä tutkimuksellista, tarkemmin sanottuna yliopistolla on kyse tutkimisen – ja tutkimukseen perustuvan tiedon – opettamista ja oppimista. Opetettavana ei siis ole mikään tietosisältö, sellaisten verkosto tai kokoelma, vaan todellisuuden kohdistuva tutkimuksellinen asenne ja tästä asenteesta kumpuava tieteellinen käytäntö.

Tämä on määritelmällinen seikka, ja velvoittaa siksi yhtä lailla opettajaa kuin opiskelijaa: yliopistossa molempien tulee työskennellä tutkimuksen edistämiseksi. Jos näin ei jostakin syystä tapahdu, niin jotakin toki opitaan ja opetetaan, mutta toiminta ja aikaansaannokset eivät Snellmanin mukaan ansaitse määrettä ”yliopis-

tollinen” vaan kuuluvat koulumaailmaan.

Snellmanin esityksen valossa nykykeskustelua hallitsevat kilpailu- ja yhteistyöparadigmat ovat siis molemmat virheellisiä ja, mikä pahempaa, tarjotut vaihtoehdot ovat harhaanjohtavia ja haitallisia: ne ohjaavat meitä vääränlaiseen toimintaan niin opettajina ja opiskelijoina kuin yliopiston kriitikoina ja uudistajina. On esimerkiksi virhe vaatia tutkijoiden vapauttamista opetuksesta, ja yhtäläinen virhe on valita opettajiksi tutkimusintresseistä luopuneita tieteilijöitä. Näiden virheiden laadun ymmärtämiseksi on tarpeen paneutua Snellmanin ajatuskulkuun sekä niihin perusteluihin, jotka hän esittää käsityksensä tueksi.

YLIOPISTO KOULUNA

Snellman avaa keskustelun kuvaamalla vastentahtoisesti aikansa akateemista rappiotilaa:

En voi vastoin vakaumustani kieltää, etteikö tämänhetkisen akateemisen opiskelun kuvaaminen olisi minulle karvasta, miltei vastenmielistä. Aloitan aiheemme tästä osasta vain, jotta vapautuisin sitäkin pikemmin tämän kuvan herättämästä lamauttavasta tunteesta ja jotta voisin siirtyä osaan, joka osoittaa paremmin asiaintilan mahdollisuuden ja tarjoaa valoisampia tulevaisuuden toiveita. (Snellman [1840] 2000, s. 453.)

Snellmanin moite kohdistuu yhtä lailla yliopiston opettajiin kuin opiskelijoihin. Opettajat ovat menettäneet otteensa tieteellisen tutkimuksen itseäänmäärittävästä liikkeestä ja tyytyvät palvelemaan ulkotieteellisiä päämääriä kertaamalla kanonisoitua kirjatietao tai nuoruusvuosiensa saavutuksia. He eivät osallistu sen enempää tieteenalansa kehitykseen kuin oman aikansa polttaviin valtiollisiin ja henkisiin keskusteluihin. Snellman ivaa aikalaisiaan empimättä:

Näin ollaan oppinut mies, vaietaan kuin muuri kaikista valtiota ja kirkkoa koskevista kysymyksistä, asetutaan katederiin ja pääntätään uuteen sukupolven läksyt, jotka itse on luettu, opittu ja unohdettu. Ei tarvitse toki kuolla vailla vakaumusta, sillä se saadaan edullisesti vanhalla iällä tulemalla yhteiskunnallisissa asioissa absolutistiksi ja uskonnollisissa asioissa supranaturalistiksi – tämä kaikki on miellyttävää ja varmaa. (Mt., s. 456.)

Tällaiselle leipiintyneelle yliopisto-opettajalle vakaumus on vanhuuden harrastus. Se ei nouse sitoutuneesta tieteellisestä työstä eikä ohjaa opettamista tai kannusta yhteiskunnalliseen ja poliittiseen toimintaan. Vakaumuksellista toimintaa ryhdytään harrastamaan vasta eläkepäivinä, kun kriittinen tiedeyhteisö ja uusia kysymyksiä esittävät opiskelijat on jo jätetty taakse. Yleisönä toimivat tällöin muut harrastelijat tai joukko samanmielisiä, joilla on panoksenaan vain oma arvovaltansa.

Vallitseva rappiotila ilmenee myös opiskelijoiden välineellisessä asenteessa. He tyytyvät keräämään haltuunsa minimimäärän ammatinvalintansa kannalta hyödyllisiä oppisisältöjä tai maksimimäärän pinnallisia muotiajatuksia, ilman käsitystä oppialan kokonaisuudesta, perustasta ja nykytilasta. He noudattavat sokeasti tutkintovaatimuksia ja haalivat kasaan valmiiksi ajateltuja tiedon murusia ja menetelmän pätkiä pätevyitykseen mahdollisimman nopeasti tuottoisalle uralle.

Snellman ei toki syytä surkeasta tilanteesta opiskelijoita vaan vääristynyttä

yliopistolaitosta ja sen tuottamaa kelvotonta opetusta. Hän kysyy, ”kuinka monella nuorella miehellä on yliopistosta lähtiessään tutkimukseen ja opintoihin perustuva vakaumus, jonka puolesta he ovat valmiita elämässä taistelemaan” (mt., s. 454). Vastaus on synkkä mutta osoittaa myös muutoksen mahdollisuuden: opintojen alussa monella nuorella ihmisellä on sekä tiedonhalua että tutkimusintoa, mutta tämä kaikki sammuu opintojen kuluessa, sillä opetus ei edistä tutkimuksellista asennetta vaan pyrkii päinvastoin eliminoimaan kaiken sen mikä hidastaa valmistumista työelämään: kriittiset kysymykset, suurempien kokonaisuuksien tarkastelun ja omakohtaisen koettelemisen.

Snellman kysyy edelleen, minkälaista käsitystä yliopiston merkityksestä ilmaisevat vallitsevat opiskelu- ja opettamiskäytännöt, ja vastaa: ”Mitäpä muutakaan kuin että yliopisto on koulu, tieto läksyä ja siveellisyys keino edetä elämässä?” (mt., s. 456).

Tämä kolmikantainen väärinkäsitys kuvaa 1800-luvun yliopistolaitoksen vääristymät mutta kiteyttää ikävä kyllä myös oman aikamme ongelmat. Yliopistomme on edelleen – tai jälleen kerran – kuin koulu, ja nyt siitä pyritään tekemään entistä koulumaisempi. Tiedonhankinta sekoitetaan yhä sisällön omaksumiseen, mutta nyt sisällöt käsitetään lisäksi kauppatavaraksi. Sivistys nähdään pelkkänä keinona tai koristeena, ja sen määräävä tehtävä jää yhä unohduksiin.

SIVISTYS JA AUTONOMIA

Snellman ei tyydy vain moittimaan yliopistolaitosta pedagogisten tai poliittisten päämäärien pohjalta vaan vaatii lukijaansa asettamaan perustavan teoreettisen kysymyksen yliopistolaitoksen *tehtävästä ja mielestä*. Tässä on nähdäkseni tekstin ydin, joka pätee riippumatta siitä, mihin kohtaan muutosten ja mullistusten ketjua itse sijoitumme. Snellman nimittäin esittää, että kaikenlainen yliopiston kehittäminen ja uudistaminen tulee väistämättä epäonnistumaan, ellei se nojaa selkeään ja perusteltuun käsitykseen yliopiston tehtävästä ja mielestä. Mutta mikä on tämä mieli?

Tunnumme Snellmanin ennen muuta Humboltilta periytyvän sivistysyliopisto-aatteen kehittäjänä ja puolustajana.² Ja tämä ajatus löytyy myös käsillä olevasta tekstistä. Snellman määrittelee yliopiston tehtävän ensin kahtalaiseksi niin, että päämääränä on tiedon ja sivistyksen kehittäminen, mutta toteaa välittömästi, että yliopiston määreeksi riittää pelkkä sivistys. Näin on siksi, että sivistys pitää sisällään myös tieteellisen tiedon: ”Käsitämme näin yliopiston ainoastaan sivistyslaitokseksi, koska tämä käsitys, kuten myöhemmin tullaan osoittamaan, sisältää myös yliopiston tarkoituksen olla tieteiden suojelija” (mt., s. 452).

Tässä on oltava tarkkaavainen ja varottava nojaamasta ajanmukaisiin sivistyskäsityksiin. Snellmanille sivistys ei merkitse laajaa oppineisuutta eikä syvää viisautta. Kyse ei ole perinteisten humanististen tai yhteiskunnallisten arvojen puolustamisesta, kuten usein esitetään. Toisaalta sivistys ei palaudu myöskään yksilöllisen ajattelun eikä persoonan vapaaseen kehittämiseen. Missään tapauksessa sitä ei tule sekoittaa pidäkkeettömään luomiseen, taidokkaaseen keksimiseen eikä muodikkaaseen monitieteisyyteen.

Sivistys on ensi sijassa *tiedollisesta autonomiasta* eli tiedollista itsenäisyyttä ja itsemääräämistä. Tarkoitin tällä kykyä ottaa itse perusteltu tutkimuksellinen kantaa erilaisiin oppisisältöihin ja arvoihin, esitettyihin käytäntöihin ja teorioihin. Juuri tiedolliseen ja tutkimukselliseen itsenäisyyteen, siis ennen muuta autonomiaan, yliopiston tulee oppilaansa kasvattaa. On tunnettava tietämisen perinne, sen

ensimmäiset ja viimeisimmät saavutukset, ja kyettävä ottamaan niihin vastuullinen tiedollinen suhde. Tämä on mahdollista vain epäilyn, kritiikin ja koettelemisen kautta. Lopputuloksena ei ole kaiken kieltäjä vaan ihminen, joka tuntee asemansa tietämisen perinteessä – jo saavutetun tiedon ja vasta muodostumassa olevan tiedon nivelkohtana.

Tällä sivistyskäsitteellä on kaksi merkittävää käytännön seuraamusta. Yksi koskee opiskelijaa ja toinen opettajaa. (Kolmas seuraamus koskee opetuksen hallinnointia, ja sen voi jokainen itse päätellä kahdesta edellisestä.)

OPPIMINEN ON TUTKIMUSTA JA OPETTAJANA ON TUTKIJA

Snellmanin sivistyskäsitteestä seuraa, että yliopisto-opiskelijan tehtäväkenttä on aivan erilainen kuin koululaisen (oli koulu sitten kansa-, perus-, oppi- tai ammatti-liitteinen). Nykytilanteessa on painotettava erityisesti, että snellmanilaisen yliopiston opiskelijat poikkeavat ratkaisevalla tavalla myös ammattikorkeakoululaisista. Yliopisto-opiskelijaa ei ylipäätään kouluteta. Hän opiskelee.

Epäily ja koettelu ovat välttämätön osa tieteellistä kasvatusta. Niitä ei tule rajoittaa erillisiksi harjoituksiksi vaan ne tulee sisällyttää opintojen kaikkiin osiin, sisällöllisiin ja muodollisiin, teoreettisiin ja käytännöllisiin. Kritiikki on siksi kohdistettava myös omiin tottumuksiin ja ennakkokäsityksiin. Tehtävänä on koetella kaikkea ja valita paras – myös paras mahdollinen versio omasta itsestä (mt., s. 464).³

Niinpä yliopisto-opiskelija ei seuraa opettajaansa oppialan tai tutkimusperinteen auktoriteettina vaan jäljittelee tätä ainoastaan sikäli kuin tämä kykenee toimimaan omana auktoriteettinaan ja ottamaan itsenäisen kannan esittämiinsä teorioihin ja tutkimussuuntauksiin. Lisäksi on painotettava, että yliopisto-opiskelu ei merkitse olemassaolevan tiedon valitsemista, omaksumista ja käsittelyä; se sisältää myös tiedollisesti tuottavan tehtävänasetuksen: päämääränä on saada aikaan uutta tieteellistä tietoa. Juuri tutkimuksellisessa toiminnassa on autonomian ydin:

Ei voi olla niin, että opiskelija lähtiessään yliopistosta olisi ratkaisut kaikki tieteiden ja elämän arvoitukset. Riittää, että hän on ratkaissut yhden, siinä tapauksessa että hän on ratkaissut sen itse. (Mt., s. 467).

Autonomian tulee ulottua tiedollisesta itsemääräämisestä omia opintoja ohjaavien päämäärien ja arvojen asettamiseen sekä päämääriä tukevien menetelmien ja keinojen valitsemiseen. Opiskelijan ensimmäisenä – ja lopullisena – harjoitus-tehtävänä on siksi määrätä, mikä ja kuka hänestä tulee ja mitkä tarjolla olevista opinnoista parhaiten edistävät tätä tulemistä. Hänen tulee itse ottaa kokonaisvastuu opintojensa rakenteesta, sisällöstä ja aikatalusta. Valmiit suuntautumisvaihdot, tutkintorakennelmat, itsehallinnan ja itsearviointin ohjaussysteemit (etapit ja hopsit) eivät siis kuulu snellmanilaiseen yliopistoon. Ammatin ja oppisuunnan sijasta opiskelijan on valittava asemansa tieteellisen tiedon perinteessä.

Valintaa ei voi suorittaa pelkkien mieltymysten eikä jo hyväksytyjen arvojen perustalta. Autonominen valitsija joutuu kyseenalaistamaan myös muoti-ideat ja erilaiset arvo- ja päämääräprofiilit siitä huolimatta, että sellaiset saattavat liikuttaa kokonaisia yhteisöjä. Yhtä lailla harhassa etenee siis se, joka valitsee oikeustieteen miellyttäväkseen juristivanhempiaan, kuin se, joka hakeutuu nanoteknologian, mediatutkimuksen tai taiteen manageroinnin koulutusohjelmaan pelkästään sillä

perusteella, että se on uutta ja ajankohtaista. Autonominen valinta voi perustua ainoastaan eri vaihtoehtojen kriittiseen arvioon ja omien kykyjen ja taipumusten selvänäköiseen käsittämiseen.

Vastaavasti yliopiston opettaja ei ole koulumestari eikä valmiin tiedon jakaja. Tehtävänä ei ole esitellä jo saavutettuja tuloksia tai valmiita menetelmiä vaan antaa elävä esimerkki tutkimuksellisesta toiminnasta, sen eri vaiheista ja osista. Tämän vuoksi yliopisto-opettajan ”pitää aina luennoissaan osoittaa, että hänen tietonsa ovat hänen omaa tutkimustaan” (mt., s. 466). Opetettavaan ”sisältöön” kuuluvat yhtä lailla motivoivat kysymykset, ennakoimattomat käänteet, ohitetut vaihtoehdot ja suoritettut askeleet kuin lopulliset ratkaisut ja johtopäätökset.

Opettaja ei siis osoita ajattelulle päätepestettä vaan avaa mahdollisuuden edetä uusiin suuntiin. Hän ei seuraa oppilaansa opintoja valvoakseen tai kontrolloidakseen niitä vaan ollakseen todistamassa uuden ajatuksen syntyä. Opetuksen määrävänä tavoitteena on tutkimuksellisen asenteen ja sille perustuvan tehtävän ja käytännön siirtäminen uudelle sukupolvelle.

Snellmanin kanta on selkeä ja perusteltu. Silti se unohtuu helposti nykyajan snellmanilaisilta – yhtäläillä niiltä, jotka haluavat kehittää yliopistoista huippuosaimisen keskuksia, kuin niiltä, jotka painottavat yliopistojen ikiaikaista sivistystehtävää:

[...] yliopiston opettaja, joka ei kykene antamaan oppilaalle tällaista [tutkimuksellista] opetusta ja herättämään ja pitämän yllä mielenkiintoa tietoon johdattamalla hänet vakavaan opiskeluun, ei kelpaa asemaansa. On tyhjää puhetta sanoa yliopiston opettajasta, että hän ei ole tiedemies mutta kunnollinen opettaja, sillä jos hän ei ole edellinen, ei hän myöskään ole jälkimmäinen. (Mt., s. 467.)

v i i t t e e t

1. Kirjoitus perustuu alustukseen, jonka pidin Helsingin yliopiston valtio-opin laitoksen ja Opiskelijatoiminnan yhteisessä *Autonomisessa demokratiapraktikumissa* 16. huhtikuuta 2009.
2. Snellmanin yliopistokritiikin lähtökohdat ovat Hegelin ja Schellingin filosofioissa sekä antiikin klassisissa tieto- ja tiedekäsityksissä. Ks. näistä taustoista Himanka 2006, 2008.
3. Vrt. Husserl [1924] 2006.

K I R J A L L I S U U S

- Arendt, Hannah 1970: *On Violence*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Himanka, Juha 2006: ”Kuka yliopistoa ohjaa? Yliopistoko itse koulun penkillä?”, teoksessa *Mikä meitä ohjaa*, toim. Timo Aarrevaara ja Jatta Herranen, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 15–27.
- 2008: ”Yliopiston idea ja J.V. Stelman”, *Kasvatus* nr. 1, s. 20–30.
- Husserl, Edmund [1924] 2006: ”Uudistuminen yksilöeettisenä kysymyksenä”, suom. Simo Pulkkinen, teoksessa *Uudistuminen ja ihmisyys*, toim. Sara Heinämaa, Helsinki: Tutkijaliitto, 71–109.
- Niiniluoto, Ilkka 2004: ”Akateeminen vapaus”, Helsingin yliopiston rehtorin avajaispuhe 10. syyskuuta 2004.
- Snellman, J.V. [1840] 2000: ”Akateemisesta opiskelusta”, *Kootut teokset, Osa II*, päätoim. Raimo Savolainen, Opetusministeriö, Helsinki: Edita, 452–476.