



Mistä yliopistossa on kyse? Kohti dialogia korkeimmasta opetuksesta

Juha Himanka

Suomen yliopistoissa ja korkeakouluissa on viime aikoina tapahtunut suuria muutoksia ja siksi on vaikeaa hahmottaa, mikä korkeimmassa opetuksessa on olennaista. Tässä artikkelissa yliopistoja ja korkeakouluja analysoidaan kahden jaottelun pohjalta. Toisaalta yliopistojen käsittämässä on siirrytty yliopiston ideasta yliopiston tehtävään ja toisaalta yhtenäisestä yliopistosta (university) eri yksiköiden keskenään kilpailevaan yhteenliittymään (multiversity). Artikkelin pyrkii valmistelemaan dialogia rakentaen lähtökohtia yliopiston yhteiselle ja yhteisölliselle ajattelulle.

Johdanto

Viime vuosikymmeninä Suomen yliopistoissa on tehty suuria muutoksia. Vuonna 1997 tuli voimaan yliopistolaki, joka velvoitti yliopistot arvioimaan toimintaansa, 1998 siirryttiin 1600 tunnin vuosityöaikaan, 2005 siirryttiin Bologna-prosessin mukaiseen tutkintojärjestelmään, 2006 otettiin käyttöön uusi palkkausjärjestelmä ja 2010 tuli voimaan yliopistolaki, jossa yliopistoista tehtiin julkisoikeudellisia laitoksia (Rinne ym. 2014). Sitä ennen, vuonna 2008, Euroopan parlamentti ja neuvosto hyväksyivät suosituksen tutkintojen viitekehuksesta. Suomen kansallinen versio tuli voimaan maaliskuussa 2017. Yksittäisissä yliopistoissa on jatkettu uudistuksia Bologna-prosessin mallin pohjalta. Tampereen yliopistossa toteutettiin koulutus uudistus 2012 ja Helsingin yliopiston vastaava uudistus tuli voimaan syksyllä 2017. Yliopistoja uudistetaan myös yhdistämällä. Kuopion ja Joensuun yliopistot yhdistyivät Itä-Suomen yliopistoksi 2010. Tampereella yliopisto, ammattikorkeakoulu ja teknillinen yliopisto ovat yhdistymässä Tampereen yliopistoksi. Yliopistoa ja ammattikorkeakoulua ollaan yhdistämässä myös Lapissa. Uudistukset ovat herättäneet sekä hyvin että huonosti perusteltua kritiikkiä. Tässä kirjoituksessa en kuitenkaan pyri arvioimaan uudistusten onnistumista¹ vaan analysoimaan sitä, kuinka yliopisto käsitetään näiden uudistusten keskellä.

¹ Uudistusten onnistumista on arvioitu esimerkiksi julkaisuissa Rinne ym. 2012 ja Rinne ym. 2014.

Clark Kerr (1963,1) toteaa teoksensa *The Uses of the University* alussa, että yliopiston muutoksia voidaan vastustaa tai kannattaa, mutta koko yhteisön tulisi ymmärtää, mistä muutoksessa on kyse. Tennant ym. (2010, 1–12) näkevät teoksensa *Teaching, Learning, and Research in Higher Education* aluksi, että on lähtökohtaisesti tärkeää selvittää, kuinka yliopistoissa työskentelevien toimintaympäristöä ja sen muutoksia käsitteellistetään. Selvitäessään korkeakouluopetuksen laatutekijöitä Alan Skelton (2005, 21: ks. Barnett 1992, 15) pitää tärkeänä hahmottaa, mitä tarkoitamme korkeakoulutuksella. Tämä puolestaan määrittyy korkeimpien opetusinstituutioiden toiminnassa. Akateemisten toimijoiden on tärkeää käsitteellistää omaa toimintaympäristöään ja sen muutoksia.

Ymmärtääksemme muutoksen meidän on selvitettävä historiaa. Menneisyyden tunteminen auttaa ymmärtämään nykyisyyttä ja suuntautumaan tulevaisuuteen sekä saamaan kriittistä etäisyyttä tämän päivän käytäntöihin (Rantala 2011). Yliopiston historia ulottuu antiikkiin asti (Pedersen 1997; Himanka 2015), mutta tässä tarkastelussa rajoitun taustoittamaan käsitystämme yliopistosta 1800- ja 1900-luvun kehityskulkujen avulla. 1900-luvun eurooppalaisessa keskustelussa yliopistoa hahmoteltiin toisaalta sen idean ja toisaalta sen tarkoituksen kautta. Usein yliopiston hahmottaminen sen idean kannalta nähdään jo vanhentuneena ajatusmallina, joka on korvaantunut yliopiston tarkoituksesta lähtevällä mallilla. Yhdysvalloissa yliopistojen on lähinnä Clark Kerriin nojaten puolestaan nähty siirtyneen *universitystä multiversityyn*, yhden yhteisön mallista moninaiseen yhteisöjen yhdistelmään. Tässä tarkastelussa rinnastan nämä keskustelut tavoittaakseni kattavamman kuvan yliopistojen muutoksesta.

Artikkelin seuraavassa osassa analysoin yliopiston käsitettä toisaalta idean ja tarkoituksen ja toisaalta *multiversityn* ja *universityn* kannalta. Kysyn, millaiset lähtökohdat ohjaavat keskustelua yliopistosta ja siten usein myös yliopistoa koskevia päätöksiä (ks. Lenartowicz 2015). Yliopistoa on jo aiemmin tarkasteltu molempien jakojen kautta, mutta näistä ensimmäistä on hyödynnetty pääosin Euroopassa ja jälkimmäistä Yhdysvalloissa. Tässä tarkastelussa yhdistän näitä keskusteluita. Kolmannessa osassa nostan esiin kaksi esimerkkiä, jotka havainnollistavat analyysin toimivuutta, ja viimeisessä osassa tarkastelen nykytilannetta analyysin valossa ja pohdin, millainen keskustelu auttaa jäsentämään päämääriä yhteisön toiminnalle. Tarkoitus on avata yliopistoista käytävän keskustelun aatehistoriallisia taustoja, jotta aiheesta käytävä dialogi helpottuisi.

Yliopiston idea

Aloitin analyysin yliopiston ideasta. Sanan juuret johtavat antiikin kreikkaan, jossa idea (*idea*) tarkoitti lähtökohtaisesti asian tai henkilön ulkomuotoa. Esimerkiksi kankaiden värjääjät tunnistivat tietyn puun lehdet niiden idean eli lehden ulkomuodon avulla (Meinhardt 1976). Filosofiasia idea-termi yhdistetään vahvasti Platoniin, mutta hänen omista teksteistään on vaikea löytää ideaoppia tai edes idea-termin systemaattista käyttöä. Idea-käsitteen perustuvan kokonaistulkinnan Platonista loi Cicero noin kolme vuosisataa Platonin jälkeen (Meinhardt 1976), ja toiset kolme vuosisataa Ciceron jälkeen ideaa selvitti Diogenes Laertios ensimmäisessä filosofian historiassaan. Hän asetti vastakkain kyynikkona tunnetun Diogeneksen ja Platonin:

Ideoista puhuessaan Platon käytti sellaisia sanoja kuin 'pöytyys' ja 'kuppius'. 'Platon hyvä', Diogenes sanoi, 'minä näen vain pöydän ja kupin, en pöytyyttä ja kuppiutta.' Tähän Platon vastasi: 'Se on ymmärrettävää. Onhan sinulla silmät, joilla kuppi ja pöytä havaitaan, mutta järkeä, jolla pöytyys ja kuppius havaitaan sinulle ei ole. (Diogenes suom. 2002, 215.)

Ymmärrämme idean edelleen usein Diogeneksen tavoin jonakin, jonka tavoitamme ajattelulla, mutta emme aistein. Se on jotakin abstraktia. Yliopiston kehityksen kannalta Berliinin yliopiston perustamista vuonna 1809 pidetään usein ratkaisevana tapahtumana. Juuri tuolloin idealismi oli vahva ajatussuuntaus, mutta tässä suuntauksessa yliopiston ideaa ei ymmärretty abstraktisti.

Klassisen saksalaisen yliopistoajatuksen taustalla oli saksalaisena idealismina tunnettu filosofinen suuntaus. Immanuel Kantin ohella tuon suuntauksen tunnetuin filosofi oli G. W. F. Hegel. Hänelle idea ei ollut abstrakti entiteetti. Sen sijaan idea tarkoitti käsitteen ja sen kohteen läsnäolon yhteyttä. Hegelin (2003) näkemyksen mukaan sivistynyt ihminen ajattelee konkreettisesti eikä abstraktisti. Meillä on käsitteitä asioista ja joskus myös itse tuo asia on läsnä. Tällaisessa tilanteessa olemme tavoittaneet kyseisen asian idean (Hegel 1986a [1807], 435; 1986b [1810]/157; 1986d [1820], 30; 1986e [1835], 145). Samalla idea merkitsee toiminnan ja käsitteen yhdistymistä (Hegel 1986c [1816], 469). Voimme esimerkiksi muodostaa käsityksen yliopistosta yhteisönä ja pyrkiä sitten toteuttamaan tuon käsityksen. Sikäli kuin tällainen yhteisö löytyy tai muodostuu, olemme tavoittaneet yliopiston idean.

Berliinin yliopiston perustamisen keskeinen vaikuttaja oli Wilhelm von Humboldt, joka ei arvostanut suuresti Hegeliä, mutta sai sitäkin enemmän vaikutteita toiselta saksalaisen idealismin edustajalta, Friedrich Schellingiltä. Humboldt luki erityisesti Schellingin 1802 Jenassa pitämien luentojen perusteella julkaistua tekstiä *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (Luentoja akateemisen opiskelun/tutkimuksen [Studium] menetelmästä)* (1804). Luennoissa korostuu koulun ja yliopiston ero, ja tämä painotus näkyy myös Humboldtin omassa tekstissä (1990). Suomessa tämä perinne erottaa kouluoppiminen ja yliopisto-opiskelu vahvasti toisistaan näkyi esimerkiksi J. V. Snellmanilla (2000 [1840]).

Kwiek (2006, 4–6) ja Boulton & Lucas (2008) tiivistävät idealle rakentuvan klassisen saksalaisen yliopistomallin kolmeen periaatteeseen. Kaksi ensimmäistä ovat molemmilla samat: 1) Tutkimuksen ja opetuksen ykseys; 2) Akateeminen vapaus. Boulton ja Lucas tulkitsevat tämän vapauden opetuksen vapautena, kun taas Kwiek liittää mukaan myös oppimisen vapauden (ks. Kerr 1963, 11). Boulton ja Lucas hahmottavat kolmanneksi periaatteeksi yliopiston itsehallinnon, kun taas Kwiek nostaa viimeiseksi periaatteeksi filosofisen tiedekunnan yliopiston kokonaisuuden yhdistäjänä (Kwiek 2006, 5; Ricken 2007). Näiden lähtökohtien lisäksi saksalaiseen yliopiston malliin liittyy myös ajatus kansallisvaltiosta (ks. Haapakorpi & Saarinen 2014).

Yliopistossa opiskelija toisaalta kasvaa itsenäiseksi ajattelijaksi mutta toisaalta myös hyväksi kansalaiseksi (Kwiek 2006, 7). Suomessa tätä yhteyttä ajoi Snellman, jonka *Om det akademiska studium² (Akateemisesta opiskelusta)* hahmottaa yliopiston itsetietoisuuskien yhteisöksi, josta valmistuu kansalaisia (Snellman 2000 [1840]; Himanka 2008, 2009, 2012; ks. Miettinen 2016). Yliopisto siis toisaalta toteutti vapaata tutkimusta ja toisaalta sieltä valmistuvien täytyi kyetä kehittämään valtiota. Tämän yhteyden esitti ehkä vahvimmin Henrik Steffens, jonka yliopistoon kansakunnan ohjaajana huipentuva kirja (Steffens 1817) teki aikoinaan suuren vaikutuksen nuoreen Snellmaniin. Näkemystä heijastelee vielä viimeisinkin yliopistolaki, jonka mukaan yliopiston tehtävä on ”kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (558/2009; §2). Palaan tähän tehtävään myöhemmin.

2 Vastaavasti kuin Schellingin luentojen otsikossa myös tässä käytetään sanaa *studium*, joka sekä saksassa että ruotsissa tarkoittaa sekä opiskelua että tutkimusta.

Tyydyn tässä artikkelissa nostamaan esiin kaksi vaikutusvaltaista yliopiston ideaa käsittelevää teosta. Nämä ovat John Henry Newmanin *The idea of University* (1853) ja Karl Jaspersin *Die Idee der Universität* (1961 [1923]).

Kardinaali Newmanin *The Idea of University* on ollut vaikutusvaltainen erityisesti katolisissa yliopistoissa. Hänelle yliopisto ei ole niinkään tutkimus- vaan ennen kaikkea opetusinstituutio, jossa kasvatetaan sivistyneitä kansalaisia. Yliopiston on oltava kulttuurin moraalinen keskus, jossa ei ensisijaisesti tavoitella hyötyä (Merrigan 2015), vaan tieto on itsessään opintojen päämäärä. Newmanin idean mukaisesta yliopistosta valmistuva kykenee ajattelemaan; hän kykenee tarkastelemaan useita asioita kokonaisuutena ja hahmottamaan niihin liittyvät arvot sekä niiden keskinäisen riippuvuuden (Merrigan 2015; Newman 1853, 138). Tässä prosessissa on olennaista, että opiskelija kykenee näkemään moraalisten ja älyllisten aspektien yhteydet (Merrigan 2015). Yliopistosta valmistuvan on oltava enemmän kuin alansa ammattilainen: hänen on kyettävä ajattelemaan itse sekä arvioimaan ja toimimaan viisaasti palvelun yhteisöään (Merrigan 2015). Tämä näkemys tai idea yliopistosta todellistuu sen omaksuneiden ihmisten toiminnassa, ja se antaa yhteisön toiminnalle suunnan. Idean toteutuminen on sen omaksuneiden ihmisten toiminnan kokonaisuus, jota on vaikeaa pelkistää sen erillisiin aspekteihin.

Teoksessa *Die Idee der Universität* Jaspers näkee instituution toimivan sille ominaisen perustavan idean varassa. Jotta yliopisto toimisi hyvin, on sen päämäärien, motivaation ja toiminnan muodostettava yhtenäinen kokonaisuus. Ainoastaan sellaiset toimijat, jotka ovat omaksuneet yliopiston idean, kykenevät toimimaan sen puolesta (Habermas 1990). Tämä idea ei koskaan toteudu lopullisesti, mutta yliopiston laatu mittaantuu sillä, missä määrin se instituutiona kykenee konkretisoimaan yliopiston ideaa. Jos yliopisto menettää ideaalinsa, siitä tulee arvoton (Kwiek 2006, 12). Jaspersin kirjassa yliopiston idea yhdistyy pitkin matkaa ajatukseen totuudesta. Yliopisto on yhteisö, joka sitoutuu totuuden tavoitteluun ja sen välittämiseen edelleen.

Jaspersin (1961, 64–65) mukaan yliopiston ideassa on monta elementtiä: yliopisto on tutkimus- ja opetusinstituutio, jonka tehtävänä on myös sivistää ja luoda yhteisö oppineiden välille sekä yhdistää tutkimus kokonaisuudeksi. Yliopiston ei pidä valita näiden välillä, sillä ne ovat olennaisesti yhtä. Klassisen saksalaisen mallin mukaisesti Jaspers (1961, 69) näkee, että ollakseen pätevä opettamaan, opettajan on myös tutkittava: ”Ainoastaan hän joka myös tutkii, osaa opettaa olennaisesti. Muut vain välittävät didaktisesti järjestettyjä faktoja.”

Jaspersin näkemys tuntuisi tulevan lähelle klassista saksalaista mallia, mutta itse asiassa se on olennaisella tavalla erilainen suhteessa valtioon (Kwiek 2006, 15–18). Klassisessa mallissa yliopisto kuljettaa valtiota kohti sivistystä, mutta Jaspersin (1961) näkemyksessä yliopisto on valtion armoilla: ”Yliopisto on olemassa valtion hyvästä tahdosta. Sen olemassaolo riippuu poliittisesta harkinnasta. Se voi pysyä elossa ainoastaan siten kuin valtio tahtoo. Valtio mahdollistaa yliopiston olemassaolon ja suojelee sitä.” (Ks. Kwiek 2006, 17.)

Klassisessa mallissa totuus sen itsensä vuoksi on arvo, jota toteuttaen yliopisto sivistää yhteiskuntaa. Jaspersin näkemyksessä valtio päättää, pitääkö se tietoa tiedon vuoksi tarpeellisena, viekö tämä valtion omia tavoitteita eteenpäin. Valtio saa ohjata yliopiston toimintaa, sikäli kuin valtio ei asetu totuuden tavoittelua vastaan (Kwiek 2006, 15–18). Jaspersin idea kuitenkin vastaa klassista mallia siinä, että filosofialla on keskeinen, yhdistävä rooli yliopiston organisaatiossa (Jaspers 1961).

Yliopiston tehtävä

Yliopiston käsitteen tarkasteleminen ideana tuntuu jo vanhanaikaiselta, ja sitä onkin arvosteltu. Ehkä tunnetuimman kritiikin nimenomaan Jaspersin näkemystä vastaan on esittänyt Jürgen Habermas. Hänen mukaansa se, mitä aikoinaan kutsuttiin ideaksi, on tyhjä kuori. Yliopistoilla ei enää ole ideaa, jos koskaan oli ollutkaan. Habermas tarkastelee klassiseen yliopiston ideaan perustuvia dokumentteja pitäen niiden tavoitteita sekä riskialttiina että epätodennäköisinä. Klassisen mallin mukaan yliopistojen pitäisi kytä yhdistämään opetus ja tutkimus ja kokoamaan eri tieteet yhden filosofisen näkemyksen alle. Lisäksi kokonaiskäsitteksen tulisi yhdistää tutkimus ja valistuksen tavoitteet. (Habermas 1990.)

Habermasin (1990) mukaan edellytykset klassisen mallin mukaisten vaateiden toteutumiselle olivat joko alkujaankin olemattomat tai ainakin niistä tuli yhä vaikeampia saavuttaa jo 1800-luvun kuluessa. Tälle on kolme keskeistä syytä. Ensinnäkin akateemiset urat ovat ammatillistuneet ja erikoistuneet. Toiseksi empiiriset tieteet ovat rakentuneet malliin, jota filosofiset tai metafysiset näkemykset eivät onnistu uskottavasti asettamaan osaksi kokonaisnäkemystä. Kolmanneksi tieteestä itsestään on tullut tärkeä tuotantokelijä taloudessa. Habermasin kannalta meidän tulisikin tyytyä siihen, että yliopistoa tarkastellaan funktionaalisesti sen tehtävien kautta. (Ks. Simons & Elen 2007.)

Idealistisessa mallissa yliopiston toimintaa ohjaa – kuvitellusti tai todella – perusajatus siitä, millainen yliopiston tulisi olla. Historiallisesti tähän on Suomessa ja muuallakin liittynyt idea kansallisvaltiosta: yliopisto on ollut paikka, jossa on rakennettu ja säilytetty kansallista identiteettiä. Teoksessaan *The University in Ruins* (1996) Bill Reading näkee tilanteen muuttuneen tältä osin. Yliopistolla ei ole enää kansallista tehtävää ja siitä on tulossa muunlainen instituutio (Reading 1996, 3; ks. Rinne ym. 2014). Tuota instituutiota Reading kuvaa seuraavasti: ”Yliopistosta on tultava paikka muiden joukossa, eli paikka jossa sosiaalista sidosta ajatellaan turvautumatta yhtenäistävään ideaan, olkoon se sitten kulttuurin tai valtion.” (Reading 1996, 191.)

Suomessa ajatus yliopistosta kansallisen identiteetin vaalijana nousee nykyään esiin vaikkapa keskusteltaessa englanninkielisen julkaisemisen ja opetuksen lisääntymisestä. Vanhan *studia generale* -mallin mukaan on luontevaa siirtyä opettamaan englanniksi. Keskiajalla opetus tapahtui latinaksi ja yliopistot olivat kansainvälisiä paikkoja vailla erityistä kulttuurista sitoutumista paikkakuntaan, jolla yliopisto sattui sijaitsemaan (Paperkort 1998). Myöhemmän 1800-luvun saksalaisen yliopistomallin mukaan yliopisto sen sijaan sitoutuu kotimaahansa ja sen kulttuurin kehittämiseen. Näin ollen on luontevaa, että joillekin yliopistoyhteisön jäsenille siirtyminen Englantiin ei ole ollenkaan ongelma, kun taas toisten mielestä näin tehtäessä rikotaan yliopiston henkeä vastaan.

Keskeinen kritiikki yliopiston idealle rakentuvaa ajattelua vastaan on syyttää sitä idealismista, tyytymisestä ajatuksiin aidon todellisuuden sijaan. Ajatus yliopiston ideasta ei enää vastaa todellisuutta (Habermas 1990). Tutkimuksen eri alat ovat eriytyneet tavalla, joka tekee vaikeaksi tai mahdottomaksi muodostaa yhtä ideaa, joka kokoaisi eri tutkimussuunnat yhteen. J. M. Roberts (1990, 222) kirjoittaaakin Newmanin *The Idea of Universityn* sataa vuotta juhlistavassa teoksessa, että ”ei ole enää mahdollista kirjoittaa tuon nimistä kirjaa [...] yliopistoista ei voida muodostaa yleistä oppia.” Kuinka yliopistot sitten tulisi hahmottaa tilanteessa, jossa niillä ei nähdä enää olevan ideaa, yhteistä identiteettiä muodostavaa ajatusta?

Vaikka yliopistoilla ei ole yhtenäistä perusajatusta, niillä voidaan ajatella olevan tarkoituksia. Funktionaalisessa näkemyksessä yliopistoa tarkastellaan sen tehtävien kautta. Tällöin mietimme missä roolissa yliopisto voi auttaa 1) opiskelijoiden tai 2) yhteiskunnan intressien saavuttamisessa. Esimerkiksi Stanfordin yliopiston perustamisasiakirja (Stanford University 1987; ks. SUES report 2012) asettaa tavoitteeksi toisaalta opiskelijoiden henkilökohtaisen menestyksen ja toisaalta ihmiskunnan yleisen hyvinvoinnin (ks. Himanka 2013). Tällaiset yleiset tavoitteet voidaan luonnollisesti ymmärtää monin tavoin. Tehtävästä lähtevässä yliopistomallissa mietimme myös, millaisia osaajia yhteiskunta tarvitsee. Huolehdimme siitä, että yhteiskunnan tarpeisiin on olemassa riittävästi lääkäreitä ja juristeja. Lisäksi huolehdimme siitä, että mahdollisimman moni valmistunut työllistyy mielekkäästi. Voimme nähdä funktionaalisen perustelun myös laajemmin niin sanotun myöhäismodernin yhteiskunnan peruspiirteenä – myöhäismodernissa yhteiskunnassa ainoastaan funktionaaliset selitykset hyväksytään perusteluiksi (Jokisaari 2010).

Näimme edellä, että Jaspersin mukaan valtio rahoittaa yliopistoja luottaen siihen, että niiden totuutta tavoitteleva toiminta johtaa hyvään koko yhteiskunnan kannalta. Jaspersin aikojen jälkeen yliopistojen koulutusmäärät ovat nousseet huomasti ja siitä huolimatta, että odotettavissa olisi hyviä seurauksia, yhteiskunnan on luontevaa kysyä, kuinka suuri osa sen yliopistoille osoittamista resursseista käytetään totuuden itsensä tavoitteluun. Kuluista pääosin vastaavat valtiot ovatkin enenevässä määrin nähneet mielekkäänä asettaa yliopistoille tavoitteita – esimerkiksi valmistumismäärät, työllistyvyys, opiskelijatytyväisyys – ja kehittää mittareita, joilla näiden tavoitteiden toteutumista seurataan.

University ja multiversity

Yhdysvaltojen yliopiston muutoksia koskevassa keskustelussa Kerrin vaikutusvaltainen teos *The Uses of the University* (Kerr 1963) ei hahmota muutoksen tapahtuneen yliopiston ideamallista funktionaaliseen malliin vaan *universitystä multiversityyn*. Englannin kielen termin *university* latinankielinen kantasana *universitas* oli alun perin sekä Ciceron käänös Platonin termille *to pan* että lain edessä yhteisvastuullisen yhteisön nimitys. (Hammerstein 2001.)³ *Universityn* Kerr hahmottaa keskiaikaisen yliopiston peruspiirteitä, Newmania ja von Humboldtia hyödyntäen pitkälti vastaavasti kuin olen edellä esitellyt yliopiston idean käsitteen. Tästä lähtökohdasta Kerr (1963, 6) ei kuitenkaan etene funktionaaliseen malliin vaan ”todella moderniin yliopistoon”, *multiversityyn*.

Kerr (1963, 1) aloittaa teoksensa seuraavasti:

Yliopisto alkoi yhtenä yhteisönä, mestareiden ja oppilaiden yhteisönä. Sillä olisi voinut sanoa olevan sielu yleisenä elävöittäväenä periaatteena. Tänä päivänä amerikkalainen yliopisto on sen sijaan kokonainen sarja yhteisöjä, joita pitää koossa yhteinen nimi, yhteinen hallitus ja toisiinsa suhteutuvat tavoitteet.

On tapahtunut muutos *universitystä multiversityyn*. Kerr (1963, 4) tiivistää muutoksen keskeisiä seurauksia näin: ”Luonnontiede oli alkanut ottaa moraalifilosofian paikan ja tutkimus opetuksen paikan.” Ikuisten totuuksien sijaan ryhdyttiin tavoittelemaan uutuutta, yleis-asiatuntijat korvaantuivat eri alojen erityisasiantuntijoilla.

3 Alusta alkaen *universitasin* ohella yliopistoista käytettiin termiä *studia generale*, jonka on usein ajateltu tarkoittavan opintojen yleisyyttä. Termin merkitys on kuitenkin pikemminkin maantieteellinen, ja sillä viitattiin opiskelijoiden kerääntymiseen laajalta alueelta (Paperkort 1998). Yliopistosta käytettiin jo varhain myös termiä *akadēmeia* (Meinhardt 1971).

Kerrin näkemyksen mukaan siirtyminen *universitystä multiversityyn* ei tapahtunut tavoitteellisesti, vaan yliopistot muuttuivat kokonaisvaltaisista yhteisöistä yhteisöiden kokoelmaksi (Kerr 1963, 6). Yliopistolla ei enää ole yhtä elävöittävää ”sielua” vaan useampia (Kerr 1963, 19). Toisin kuin *universityssä multiversityssä* ei ole yhtä päämäärää tai tavoitetta vaan niitä on useita (Kerr 1963, 38). Ajattelun maailma fragmentoitui ja yliopistoyhteisön intresseistä tuli yhä moninaisempia (Kerr 1963, 43). Kerrin näkemyksen mukaan kehitys sopi hyvin professorikunnalle, mutta oli ongelmallisempi opiskelijoille: professoreiden mieltymys erikoistumiseen kääntyy opiskelijoiden fragmentoitumista kohtaan tunteksi vihaksi (Kerr 1963, 14).

Kerrin näkemys *multiversitystä* rinnastuu funktionaaliseen malliin sikäli, että myös *multiversityssä* yliopisto ottaa huomioon eri intressiryhmien tarpeet ja palvelee yhteiskuntaa liki orjallisesti (Kerr 1963, 38,19). *The Uses of University* kuitenkin korostaa, että yliopistosta on tullut epäjohdonmukainen instituutio, joka ei muodosta yhtä yhteisöä ja käy näin jatkuvaa sisällissotaa (Kerr 1963, 18, 9). Kerr itse toimi pitkään yliopiston johtotehtävissä ja tästä näkökulmasta hän näkee rehtorin keskeisenä tehtävänä pyrkiä pitämään yliopistossa rauhaa yllä (Kerr 1963, 36).

Havainnollistuksia

Käsityksiä yliopistosta voidaan jaotella monin tavoin, ja olen tässä tutkimuksessa nähnyt olennaisena yliopiston ymmärtämisen toisaalta idean kautta yhtenäisenä yhteisönä ja toisaalta tehtävien kautta moninaisten yhteisöjen kokoelmana, *multiversitynä*. Tässä osassa havainnollistan analyysin toimivuutta kahdella esimerkillä. Dialogisuuden tavoitetta silmällä pitäen olen empiiristen tutkimustulosten sijaan nostanut esiin tapauksia, joissa dialogin epäonnistuminen nousee esiin.

Vuonna 2010 Tornbjörn Friberg pyysi lupaa saada tehdä osallistuvan antropologisen tutkimuksen pedagogisesta kehittämisestä ruotsalaisessa tutkimusyliopistossa. Hän osallistui havainnoijana yliopistopedagogiikan kurseille ja kirjoitti löydöksistään tutkimuksen *Universitetslärare i förändring (Yliopisto-opettaja muutoksessa, Friberg 2015)*.

Fribergin teoksessa on olennaisissa roolissa osaamistavoitteiden asettaminen ja niiden linjaaminen opetusmenetelmien ja arvioinnin kanssa. Fribergin näkemyksessä pedagogiset kehittäjät eivät kuitenkaan itse asiassa aja paremman opetuksen asiaa: ”Antropologisesta näkökulmasta yliopistopedagogiikassa on kyse enemmänkin sosiaalisesta interventtiosta ja ohjauksesta kuin koulutuksesta” (Friberg 2015, 134). Tutkimuseettiseltä kannalta hieman kyseenalaisesti Friberg jopa kertoo tavoittelevansa vallitsevan Bologna-prosessin ja siihen liittyvien yliopistopedagogisten projektien häirintää mahdollistaakseen näin toiminnan, joka säilyttäisi akateemisten toimijoiden autonomian (Friberg 2015, 136; ks. Roxå ja Mårtensson 2016).

Friberg näkee yliopiston humboldtilaisen idean kautta. Yliopiston henkilökunnan tulee toimia itsenäisesti ja toteuttaa tätä ideaalia. Hän näkee yliopistopedagogisten kurssien sen sijaan asettavan henkilökunnalle valmiita, Bolognan prosessin mukaisia päämääriä, jotka vievät opettajien autonomian. Fribergin tulkinnassa yliopistopedagogiset kurssit ohjaavat yliopisto-opettajien toimintaa ulkopuolisten suuntaan. Fribergin tulkinta tuntuu osin epäoikeudenmukaiselta, mutta hänen näkemyksensä tuo hyvin esiin jännitteen yliopiston ideamallin ja funktionaalisen mallin välillä. Hän itse kannattaa humboldtilaista ideaa yliopistosta ja voimme tulkita hänen ymmärtävän pedagogisten kehittäjien ajavan funktionaalista mallia, jossa yliopistoa kehitetään palvelemaan yhä enemmän päämääriä, joita ei ole johdettu yliopiston ideasta. Handal ym. (2014) selvittää, kuinka

yliopistopedagogiset kehittäjät kokevat olevansa vaikeassa tilanteessa hallinnon ja yliopistoyhteisön keskinäisten vaateiden ristipaineessa. Myös tämä voidaan tulkita yliopiston idean ja funktion väliseksi jännitteeksi.

Toinen havainnollistus analysoi yliopistolain toista pykälää ja sen tulkintoja

Suomen 2010 voimaan tulleeseen yliopistolakiin on yliopiston tehtävä kirjattu seuraavasti:

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (Yliopistolaki, 558/2009, § 2.)

Pykälä jakaantuu kahteen virkkeeseen, joissa on jonkin verran eri sävy. Ensimmäisessä virkkeessä annetaan seuraavat tehtävät: (1) edistää tutkimusta ja sivistystä, (2) antaa tutkimukseen perustavaa opetusta ja (3) kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja yhteiskuntaa. Yliopistoissa nykyään vallitsevien arvojen valossa tutkimustehtävä asetetaan varsin väljästi; riittää, että yliopisto edistää tutkimusta sivistyksen edistämisen ohessa. Vaikka ensimmäinen virke asettaa yliopistolle tehtäviä, se vastaa sisällöllisesti klassista mallia yliopiston ideasta.

Pykälän jälkimmäinen virke vaihtaa näkökulmaa funktionaaliseen suuntaan. Voimme analysoida sen asettamat tehtävät seuraavasti: (1) edistää elinikäistä oppimista, (2) toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja (3) edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Jälkimmäisen virkkeen voi nähdä lähinnä täsmentävän ensimmäistä. Sivistyksen edistämistä täsmennetään elinikäiseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen yhteiskunnan kanssa. Ensimmäisen ja toisen virkkeen ero ei ole niinkään sisällöllinen, vaan ero on pikemmin muotoilujen taustalla olevassa perusnäkemyksessä. Ensimmäinen virke vastaa hyvin näkemystä yliopistosta idea-entiteettinä, ja jälkimmäinen virke vastaa hyvin funktionaalista näkemystä yliopistosta. Tämä ero tulee näkyviin myös yliopistolaista käydyssä keskustelussa.

Yliopistolakiin lisättiin vuorovaikutustehtävä vuonna 2004 ja nykyinen laki tuli kokonaisuudessaan voimaan 2010. Laista käydyssä keskustelussa on kannettu huolta siitä, kykenevätkö yliopistot omaksuma vuorovaikutustehtävän. Omituista kyllä, keskustelussa on tähän tehtävään viitattu jatkuvasti kolmantena tehtävänä (esim. Sintonen 2004; Kankaala ym. 2004; Markkanen, 2006; Heinonen & Raevaara 2012; ks. Annala ym. 2015). Oletettavasti yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kolmanneksi tehtäväksi laskeva lukee ensimmäiseksi tehtäväksi tutkimuksen ja opetuksen ja hyppää sitten eettisen kasvatustehtävän yli suoraan vuorovaikutukseen. Lakia on luontevaa lukea näin funktionaalisen yliopistomallin kannalta, jossa kasvatustehtävä ei korostu. Yliopisto ei niinkään kasvata kansalaisia kuin kouluttaa asiantuntijoita. Yliopistolain voi tulkita esittävän osittain päällekkäisiä asioita ja siitä voi lukea kaksi aikakerrostumaa, joista ensimmäinen kuvastaa mallia yliopistosta ideana ja jälkimmäinen näkee yliopiston toteuttavan sille asetettuja tehtävänantoja.

Edellä esitellyt havainnollistukset osoittavat, kuinka yliopiston ymmärtäminen toisaalta ideana ja toisaalta sen funktion kautta nousee esiin jännitteinä yliopiston toiminnassa ja tätä toimintaa linjattaessa. Havainnollistukset eivät sen sijaan juurikaan ilmennä eroa *universi-ty*n ja *multiversity*n välillä. Yliopiston ideaa tavoittelevien toimijoiden voidaan nähdä ta-

voittelevan samalla *universityä*, mutta *multiversityn* tavoittelun puuttuminen itse asiassa sisältyy Kerrin (1963, 6) näkemykseen. *Multiversity* on jotakin, jota kukaan ei oikeastaan ryhtynyt tavoittelemaan vaan se vain toteutui. *Multiversity*-kehityksen on kuitenkin nähty olevan tärkeä elementti selvitetessä yliopistojen muutosta globalisoituvassa maailmassa (Krücker & al. 2006).

Uudenlainen kilpailutilanne

Olen nyt analysoinut yliopistoa kahden käsiteparin kannalta ja havainnollistanut analyysiäni kahdella esimerkillä, joissa yliopiston hahmottamisen erot tulevat näkyviin. Seuraavassa nostan esiin kaksi seurausta analyysin kuvaamasta tilanteesta. Ensinnäkin siirtyminen funktionaaliseen malliin yliopistosta on johtanut uuteen kilpailutilanteeseen. Yliopiston edellytetään hoitavan tietyt tehtävät, ja tällöin on aina mahdollista, että joku muu toimija hoitaa nuo tehtävät tehokkaammin ja paremmin. Tilannetta voidaan hahmottaa myös niin, että tehokkuuteen ja yrittäjähenkisyyteen pyrkinet uudistukset yliopistoissa ovat häivyttäneet eroa yliopiston ja muiden toimijoiden väliltä (Rinne ym. 2014). Toisin sanoen yliopiston idea on hämärtynyt. Siirtyminen *universitystä multiversityyn* on puolestaan johtanut tilanteeseen, jossa yliopiston eri toimijoiden välisestä dialogista on tullut vaikeampaa.

Esittelin edellä Readingin parin vuosikymmenen takaista näkemystä, jonka mukaan yliopiston asema on muuttunut ratkaisevasti. Yliopiston ei enää oleteta rakentavan kansallista identiteettiä, ja tässä suhteessa globalisoituminen on muuttanut tilannetta olennaisesti. Kehitys on Readingin puheenvuoron jälkeen jatkunut. Ajatuspaja IPPR (*Institute for Public Policy Research*) julkaisi vuonna 2013 yliopistojen tulevaisuutta käsittelevän esseen *An Avalanche is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead* (Barber ym. 2013). Tekijät nostivat esseen otsikkoon lumivyöryn vaaran, sillä he ymmärsivät yliopistojen tilanteen muistuttavan asemaa lumivyöryn uhatessa. Yläpuolella olevat vuoren rinteet näyttävät rauhallisilta, mutta lumivyöry voi alkaa milloin tahansa, eikä kirjoittajien mielestä silloin kannata jäädä paikalleen odottamaan.

Esseen esipuheessa Lawrence Summers kirjoittaa: ”Lumivyöry-esseen kirjoittajat väittävät, että tulossa on uusi, intensiivisen kilpailun vaihe, jossa perinteisen yliopiston käsite kyseenalaistetaan ja yliopistoinstituution erinäiset tehtävät [*functions*] jakaantuvat uudelleen; niitä alkavat tehdä, ehkä entistä paremmin, toimijat, jotka eivät edes ole yliopistoja.” (Summers 2013.)

Voimme ajatella yliopistojen aseman muuttumista idean ja tehtävän kautta, vaikka esseen kirjoittajat eivät niin teekään. Klassisessa mallissa yliopisto toteutti itse ajatusta (tutkimukseen perustuvaa opetusta, totuuden selvittämistä sen itsensä vuoksi), jonka tärkeyteen kulut maksava kansallisvaltio luotti. Vaikka yliopiston olemassaolo tässä tilanteessa perustui valtion valintaan, ei instituutio sinällään tuntunut olevan vaarassa. Funktionaalisessa mallissa yliopisto sen sijaan vastaa yhteiskunnan tarpeisiin, ja kuten Summers esittää, voi hyvin käydä niin, että jokin muu toimija suorittaa tehtävän paremmin korvaten yliopistot joko kokonaan tai osittain.

Vanhat toimintamallit ovat monella alalla joutuneet internetin ansiosta uuteen kilpailuasetelmaan. Taksialalle ilmaantui Uber, hotellialalle Airbnb ja mainosmarkkinoiden tuloista menee nykyään suuri osa Facebookille ja Googlelle. Internet kilpailijana on jo totta myös koulutuksessa: iTalkien avulla saat yhteyden äidinkieliin kielenopettajiin ympäri maailmaa. Mitä tämä tarkoittaa yliopistojen kannalta? *An Avalanche is coming* väittää, että kilpailu on kiristynyt. Toisaalta meneillään on maailmanlaajuinen kilpailu yliopistojen kesken ja toisaalta yliopistojen asema korkeimman koulutuksen tarjoajana ei ole enää itsestään selvä.

Yliopistoilla on valtioiden tuella ollut monopoli tutkintojen myöntämisessä, mutta tämä asema on kyseenalaistumassa (Barber ym. 2013, 54). Ohjelmointialalla tutkinnot ovat jo pitkälti menettäneet arvonsa työllistävänä tekijänä. Olennaista on sen sijaan se, kuinka opiskelija on osoittanut pätevyytensä osallistumalla ohjelmointiin internetissä. Opiskelijat voivat pätevyitä internetissä yhä enemmän myös muilla aloilla ja jopa suorittaa tutkintoja.

Verkkokurssiyhtiöt kuten Lynda.com näyttivät aluksi lähtevän kilpailuun yliopistojen kanssa, mutta sittemmin suuntauksena on ollut yhteistyö. Kilpailussa ovatkin nykyään mukana niin kaupallisten toimijoiden ja yliopistojen yhteiskurssit kuin yliopistojen tarjoamat internetkurssitkin. Nykytilanteessa opiskelijasta kilpailevat esimerkiksi Standfordin yliopisto (coursera.org) ja Harvard (edx.org). Jos opiskelija haluaa perehtyä esimerkiksi koneoppimiseen, hän tutustuu Courseran tarjontaan ja löytää Machine Learning -kurssin. Opiskelija perehtyy osallistujien kurssista antamaan palautteeseen ja huomaa, että yli 37000 palautteen keskiarvo on 4.9/5. Opiskelija voi hyvinkin päätyä rakentamaan omat opintonsa yhdistelemällä maailman parhaista kursseista mielekkään kokonaisuuden. Voimme miettiä, kykeneekö opiskelija keräämään kursseista kokonaisuuden, joka auttaa häntä työllistymään. Tässäkin asiassa on odotettavissa, että verkkoympäristö tarjoaa ajantasaista tukea. Työelämän verkostoitumispalvelu LinkedIn osti Lynda.comin 2015. On perusteltua olettaa, että Lynda.com on pian selvillä työelämän muuttuvista tarpeista nopeammin kuin yliopistot. Lisäksi verkon toimijat, kuten Coursera, ovat nyt ryhtyneet tarjoamaan myös tutkintoja. Coursera mainostaakin nyt etusivullaan: ”From courses to degrees”.

Muutkin kuin maineikkaat yliopistot ovat näin päätyneet globaaliin kilpailuasetelmaan vahvojen yliopistobrändien kanssa. Mikä estää niitä vastaamasta kilpailuun omilla verkko-kursseillaan? Kuten yleensäkin globaalissa kilpailussa osallistuminen vaatii mittavia resursseja. Uuden MOOCin (Massive Open Online Course) luominen maksaa satoja tuhansia euroja (Hollands & Tirthalin 2014), ja vailla vahvaa yliopistobrändiä MOOCin menestymismahdollisuudet ovat kuitenkin heikot.

Yliopistot ovat siis joko jo päätyneet tai päätyvässä globaaliin kilpailutilanteeseen sekä kaupallisten toimijoiden että voittoa tavoittelemattomien yliopistojen kanssa. Tehtävien kautta määrittyvien *multiversityjen* tilanteessa on toinenkin ongelma: korkeinta opetusta koskeva dialogi on muodostunut vaikeaksi.

Kerrin (1963, 15) mukaan siirtyminen *universitystä multiversityyn* on johtanut tilanteeseen, jossa yliopiston eri yhteisöt kilpailevat toistensa kanssa. Kukin oppiala katsoo hallitsevansa alan korkeimman tiedon. Tälle on oikeutuksensa, mutta toisaalta tilanne vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottamista. Havainnollistan tätä keskustelun tilannetta analysoimalla eroa dialektiikan ja dialogin välillä.

Dialektiikkaa vai dialogia?

Totesin edellä, että yliopiston eri toimijoiden välinen dialogi on vaikeutunut. Jos kuitenkin tiedostamme keskustelun teemojen taustoja, dialogin onnistumiseen on paremmat mahdollisuudet. Tässä artikkelissa näen keskustelun ideaalina nimenomaan dialogin, jonka erityispiirteitä selvitän vertaamalla sitä Rubert Wegerifin tapaan dialektiikkaan. Sekä dialogin että dialektiikan taustalla on kreikan termi *dialegestai*, keskustella. Filosofian historiassa dialektiikka on ymmärretty monin tavoin (Risse ym. 1972), mutta yksinkertaistan sen tässä Wegerifiä (2008) seuraten tulkintaan Hegelistä ja hänen seuraajistaan. Hegelin voidaan tulkinta saavuttaneen viisauden eli kaiken kattavan tiedon (Kojève 2012; Himanka 2014). Hegelin dialektiikka etenee eri asemista ja eri näkemyksiä läpikäyden kohti viisautta tai abso-

luuttista tietoa, mutta keskustelu ei ole sikäli aitoa, että se ei muuta päämäärää. Wegerif havainnollistaa tätä Hegeliä psykologisoineen Lev Vygotskin kannalta. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeiden mallissa opettaja muokkaa opetustaan vastaamaan oppilaan kykyä ottaa opetusta vastaan, mutta opetuksen tavoitteeksi on asetettu opettajan opetuksen alkaessa omaama tieto (Wegerif 2013, 150). Dialektiikassa lopputulos on selvillä jo keskustelun alkaessa. Voimme tarkastella vastaavasti myös toista saksalaista idealismia psykologisoineutta kasvatustieteilijää, Jean Piaget'ta (ks. Sheldrake 2012, 438.) Wegerifin käsitys Hegelin dialektiikasta ei ole hedelmällisin tapa lukea Hegeliä (ks. Miettinen 2016), mutta se auttaa hahmottamaan, mikä estää keskustelun muotoutumista dialogiksi.

Toisin kuin dialektiikassa, dialogissa keskustelulla ei ole etukäteen asetettua päämäärää. Dialogin osallistujat voivat vaikuttaa aidosti siihen mihin keskustelu johtaa. Wegerif havainnollistaa tällaista lähestymistapaa teoksessaan *Dialogic, Education for the Internet Age* (Wegerif 2013). Teos etenee ajallisesti aina esihistoriaan asti hyödyntäen arkeologian tutkimustuloksia. *Dialogic* hyödyntää myös esimerkiksi neurotieteen, mannermaisen filosofian, etiikan, empiirisen kasvatustieteen ja historian tutkimustuloksia hahmotellessaan, kuinka meidän tulisi tavoitella oppimista dialogissa. Kuinka dialogin ja dialektiikan välinen ero hahmotuu suhteessa edeltävään analyysiin toisaalta yliopiston idean ja tehtävän sekä toisaalta *universityn* ja *multiversityn* välillä?

Kun ymmärrämme yliopiston funktionaalisesti, sen tavoitteista käytävä keskustelu voi olla enemmän tai vähemmän dialogista. Jos yhteiskunnan yliopistoille antama tehtävä on lähtökohtaisesti selvä – vaikkapa talouskasvu – keskustelu on dialogin sijaan dialektiikkaa. Jos taas käymme pohtimaan, haluaako yhteiskunta yliopistojen johtavan pikemminkin kohden väkivallatonta tulevaisuutta kuin talouskasvua, lähestymme dialogia. Jos keskustelu on lähtökohdiltaan avoin, se saattaa löytää tavoitteeksi jotakin, jota yhteiskunta ei vielä ole ymmärtänyt tarvitsevana. Tällöin kyseessä on jo dialogi, mutta olemme samalla siirtyneet funktionaalisesta mallista takaisin pohtimaan yliopiston ideaa.

Multiversityn kannalta on olennaista, kuinka eri oppialojen suhteet ymmärretään. Voimme pohtia vaikkapa fysiikan ja matematiikan välistä keskustelua dialektisesti siten, että kumpikin oppiala omaksuu toiselta sen alaan liittyvää tietoa, mutta fyysikko ei kiistä matemaatikon tietoa matematiikasta eikä päinvastoin. *Multiversityn* kuvaama tilanne tulee Suomessa näkyviin esimerkiksi siinä, kuinka vähän yhteiskuntatieteellisen tai humanistisen korkeakoulututkimuksen ja yliopistopedagogisen tutkimuksen välillä on keskinäistä dialogia. Alojen uskoi hyötyvän toistensa asiantuntemuksesta, mutta vuorovaikutus on ollut hyvin vähäistä. Oppialat voivat kuitenkin myös avautua dialogille.

Teoksessaan *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* Pauli Siljander (2014, 62) toteaa seuraavaa: ”Millään tieteenalalla ei ole yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttyä käsitystä siitä, mitä oppiminen lopulta on tai mitä oppimisprosessissa viime kädessä tapahtuu.” Näin Siljander ei aseta kasvatustiedettä oppimista koskevan tarkastelun dialektiseksi päämääräksi vaan avaa myös muille tieteenaloille mahdollisuuden löytää jotakin uutta oppimisen alalta antaen näin tilan dialogille, vastavuoroiselle oppimiselle.

Kun hahmotamme vallitsevan käsityksen mukaisesti yliopiston sen tehtävän kautta eri oppialojen kilpailutilanteena, *multiversitynä*, sillä ei nähdä olevan omaa erityistä olemusta tai ideaa. Nykyisessä kilpailutilanteessa yliopiston tehtävät voi ehkä hoitaa muilla, tehokkaammilla keinoilla. Yliopiston ideaa on kuitenkin puolustettu ihan viime aikoihin asti. Esimerkiksi Alisdair MacIntyre otti kantaa yliopiston puolesta vuonna 2009 Oxfordissa pidetyssä John Henry Newman juhluennossa (MacIntyre 2009).

Luennossaan MacIntyre toteaa arvostetuimpien yliopistojen epäonnistuneen opetustehävässään. Niistä valmistuneet ovat näet syyllistyneet vakaviin virhearviointeihin, jotka

ovat johtaneet esimerkiksi Vietnamin sotaan, Yhdysvaltojen Iranin politiikkaan viimeisen puolen vuosisadan aikana ja nykyiseen talouskriisiin. Näihin kriiseihin on päädytty, koska arvostetut yliopistot eivät ole onnistuneet kouluttamaan valmistuneitaan ymmärtämään, mitä tekevät. Myös Aristoteleen *Metafysiikan* ensimmäinen kirja antaa tämän tavoitteen – oppia ymmärtämään mitä tekee – yhtenä paremmin tietämisen tunnusmerkkinä (Himanka 2013).

MacIntyren mukaan arvostettujen oppilaitosten ongelma on siinä, että niissä ei enää pohdita, millainen on sivistysihminen (*educated mind*). Koulutus räätälöidään vastaamaan opiskelijoiden ja yhteiskunnan tarpeita, mutta yliopistossa itsessään ei enää ajatella sitä, millaiseksi ihmisen tulisi kasvaa ja oppia. Yliopisto ei enää itse mieti, mitä se tekee, vaan ottaa tavoitteet annettuina. Tällaisesta yhteisöstä valmistuvilla opiskelijoilla on vajavaiset ajattelutaidot eivätkä he kykene hahmottamaan, mitä tekevät, mitä seurauksia heidän toiminnallaan on.

MacIntyren puhe voidaan tulkita dialogin avaukseksi; kutsuksi pohtia yhdessä sitä, mitä korkeimman opetuksen instituutioissa tulisi tehdä. Jotta dialogi voisi onnistua, yliopistoyhteisön tulisi toisaalta olla avoin instituution päämäärien pohtimiselle muutoinkin kuin valmiiksi asetettujen tehtävien kautta ja toisaalta olla valmis palaamaan ajatukseen *universitystä*, korkeimmasta oppilaitoksesta, yhteisönä, jolla voi ja ehkä jopa tulee olla yhteisiä tavoitteita.

Mistä yliopistossa siis on kyse? Keskustelut aiheesta rakentuvat historiallisille lähtökohdille. Toisaalta yliopiston nähdään rakentuvan idealle totuutta tavoittelevasta yhteisöstä, joka myös näyttää suuntaa kohti parempaa yhteiskuntaa. Toisaalta yliopiston nähdään toteuttavan yhteiskunnan ja poliitikkojen sille asettamia tehtäviä. Historian kuluessa yliopiston itsenäisyyttä, sen rakentumista yhteisön omalle idealle, on usein uhannut uskonto. Nykyään uskonnon roolin on ottanut talous (Lenartowicz 2015). Kuten tämän artikkelin havainnollistukset selvittävät, näistä lähtökohdista alkava yliopistoa koskeva keskustelu päättyy usein dialektisiin vastakkainasetteluihin aidon dialogin sijaan. Tiedostaessamme lähtökohtien taustat meidän on helpompi edetä kohti dialogia siitä, mistä yliopistossa pitäisi olla kyse.

Kirjallisuus

- Annala, Johanna, Mäkinen, Marita & Lindén, Jyri 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa. Opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus ja aika* 9 (3), 134–148.
- Barber, Michael, Donnelly, Katelyn & Rizvi, Saad 2013. *An Avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead* [www-lähde]. < [http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20\(2\).pdf](http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20(2).pdf) > (Luettu 2.1.2018.)
- Barnett, Ronald 1992. *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Boulton, Geoffrey & Lucas, Colin 2008. *What are Universities for?* League of European Research Universities [www-lähde]. < https://globalhighered.files.wordpress.com/2009/09/paper_2008-07_1_final_version.pdf > (Luettu 25.6.2018.)
- Diogenes Laertios 2002 [200-luku]. *Merkittävien filosofien elämät ja opit*. Suom. Marke Ahonen. Helsinki: Summa.
- Friberg, Torbjörn 2015. *Universitetslerare i förändring. En antropologisk studie av profession, utbildning och makt*. Malmö: Universus.

- Haapakorpi, Arja & Saarinen Taina 2014. Transnational turn and national models of higher education – The case of Finland. *Nordic Studies in Education* 34 (3), 187–200.
- Habermas, Jürgen 1990. Yliopiston idea – oppimisprosesseja. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.), *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 178–198.
- Hammerstein M. 2001. Universität. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd 11, 212–218. Basel: Schwabe.
- Handal, Gunnar, Hofgaard, Lycke, Mårtensson, Katarina, Roxå, Torgny, Skodvin, Arne, Solbrekke, Dyrdal. 2014. Transforming bologna regulations to a national and institutional context: The role of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 19 (1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.849254>
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1986a-d. *Werke in zwanzig Bänden*. Band 2/a, 4/b, 6/c, 7/d, 13/e. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 2003. Kuka ajattelee abstraktisti? *Niin & Näin* [www-lähde]. < <http://www.netn.fi/artikkeli/kuka-ajattelee-abstraktisti> > (Luettu 5.12.2017.) <https://doi.org/10.1002/nba.30285>
- Heinonen, Aku & Raevaara Tiina 2012. Yliopistojen kolmas tehtävä jää vaille toteutusta ja tukea. *Tieteessä tapahtuu* 30 (5), 3–8 [www-lähde]. < <https://journal.fi/tt/article/view/6875/5527> > (Luettu 2.1.2017.)
- Heinonen, Visa, Kekkonen, Jukka, Lehto Veli-Pekka, Patomäki, Heikka & Yliopistokäänne työryhmä 2016. *Uusi yliopistolaki 2020*. Helsinki: Into-kustannus.
- Himanka, Juha 2008. Yliopiston idea ja J. V. Snellman. *Kasvatus* 39 (1), 20–30.
- Himanka, Juha 2009. Yliopistonpedagogiikka ja itse. *Aikuiskasvatus* 29 (3), 168–175.
- Himanka, Juha 2012. The University as a Community of Selves: Johan Wilhelm Snellman’s “On University Studies”. *Higher Education* 64 (4), 517–528. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9508-5>
- Himanka, Juha 2013 University Curriculum – Recent Philosophical Reflections and Practical Implementations. *Creative Education* 4 (12), 100–104. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2015>
- Himanka, Juha 2014. On the Aristotelian Origins of Higher Education. *Higher Education* 69 (1), 117–128. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9764-7>
- Himanka, Juha 2015. Yliopistot ja antiikin perinne: Yliopisto-opetuksen tavoitteesta. *Kasvatus ja aika* 9 (3), 6–20.
- Hollands, Fiona & Tirthali, Devayani. 2014. *MOOCs: Expectations and Reality*. [www-lähde]. < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf> > (Luettu 5.12.2017.) <https://doi.org/10.1002/nba.30285>
- Humboldt, Wilhelm 1990. Berliinin ylempien laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisatiosta. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.), *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Jaspers, Karl 1961. *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-28998-3>
- Jokisaari, Olli-Jukka 2010. Tapaufilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafysiikasta. *Kasvatus ja Aika* 1 (4), 27–40.
- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T. Nieminen, M., Välimaa, J. 2004. *Yliopiston kolmas tehtävä?* Helsinki: Edita Publishing.
- Kerr, Clark 1963. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kojève, Alexandre 2012. *Johdatus Hegelin lukemiseen*. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Krücken, Georg, Kosmützky, Anna & Torca, Marc 2006. *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.14361/9783839404683>
- Kwiek, Marek 2006. *The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution*. Poznan: The Center for Public Policy Studies.
- Lenartowicz, Marta 2015. The Nature of University. *Higher Education* 69 (6), 947–961. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>
- MacIntyre, Alasdair 2009. The Very Idea of University, Aristotle, Newman and Us. *British Journal of Educational Studies* 57 (4), 347–362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x>
- Markkanen, Tapio 2006. Yliopistojen kolmas tehtävä ja suomen kieli. *Tieteessä tapahtuu* 24 (3), 37–38.
- Meinhardt, H. 1971. *Akademie. Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd 1, 122–124. Basel: Schwabe.
- Meinhardt, H. 1976. Idee/Antike. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd 4, 55–65. Basel: Schwabe.
- Merrigan, Terrence 2015. Is a Catholic University a Good 'Idea'? Reflections on Catholic Higher Education from a Newmanian Perspective. *Irish Theological Quarterly* 80 (1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0021140014552163>
- Miettinen, Reijo 2016. Sivistys kilpailuyhteiskunnassa – Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus ja aika* 10 (3), 57–75.
- Newman, John Henry 1853. *The idea of University* [www-lähde]. < <http://www.newmanreader.org/works/idea/> > (Luettu 9.12.2017.) <https://doi.org/10.12968/sece.2017.9.12>
- Paperkört, U. 1998. Studium generale. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd 10, 350–352. Basel: Schwabe.
- Pedersen, Olaf 1997. *The First Universities, Studium generale and the origins of university education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511562488>
- Rantala, Jukka 2011. Yhteiskunnallisen orientaation tärkeystä yliopisto-opinnoissa. *Kasvatus ja Aika* 5 (1), 3–6.
- Ricken, Norbert 2007. The deliberate university: Remarks on the 'Idea of the University' from a perspective of knowledge. *Studies in Philosophy and Education* 26, 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9057-z>
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto & Kankaanpää, Jenni 2014. Surviving in the ruins of the university? – Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education* 34 (3), 213–232.
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto, Simola, Hannu, Lehto, Reeta; Jauhiainen, Annukka & Laiho, Anne 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisen kokemana*. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: FERA – Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry.
- Risse, W. ym. 1972. Dialektik. Teoksessa *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd 2. Basel: Schwabe, 165–226.
- Roberts, J. M. 1990. The Idea of a University revisited. Teoksessa Ker, I. & Hill, A. (toim.), *Newman after a Hundred Years*. Oxford Clarendon Press, 193–222.
- Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina 2016. Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a

- machinery supressing them. *International Journal for Academic Development* 22 (2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Sheldrake, Rubert 2012. *The Science Delusion, Freeing the Spirit of Enquiry*. London: Hodder & Staughton.
- Siljander, Pauli 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Simons, Maarten & Elen, Jan 2007. The 'research–teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education* 32 (5), 617–631. <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>
- Sintonen, Kirsti 2004. Jotain vaha, jotain uutta, yliopistojen kolmas tehtävä. *Acatiimi* 4 (2) [www-lähde]. < http://www.acatiimi.fi/2004/2_04/2_04d.htm > (Luettu 20.12.2017.) [https://doi.org/10.1016/S1361-3723\(17\)30111-2](https://doi.org/10.1016/S1361-3723(17)30111-2)
- Skelton, Alan 2005. *Understanding Teaching Excellence in Higher Education, Towards a critical approach*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203412947>
- Snellman, Johan Vilhelm 2000 [1840]. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa *Kootut teokset* 2. Helsinki: Edita, 452–476. [https://doi.org/10.1016/S1361-3723\(17\)30111-2](https://doi.org/10.1016/S1361-3723(17)30111-2)
- Stanford University 1987. The Founding Grant [www-lähde]. < <http://govcr.stanford.edu/wp-content/uploads/2015/10/founding-grant.pdf> > (Luettu 20.12.2017.) [https://doi.org/10.1016/S1361-3723\(17\)30111-2](https://doi.org/10.1016/S1361-3723(17)30111-2)
- Steffens, Henrik 1817. *Die gegenwärtige Zeit, und wie sie geworden, mit besonderer Rücksicht auf Deutschland*. Berlin: G. Reimen.
- SUES report 2012. The Study of Undergraduate Education at Stanford University [www-lähde]. < <http://www.stanford.edu/dept/undergrad/sues/report.html> > (Luettu 1.1.2018.)
- Summers, Lawrence (2013), Foreword. Teoksessa Barber, Michael, Donnelly, Katelyn & Rizvi, Saad 2013. *An Avalance is coming. Higher education and the revolution ahead*, 1–3 [www-lähde]. < [http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20\(2\).pdf](http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20(2).pdf) > (Luettu 2.1.2018.)
- Tennant, Mark; McMullen, Cathi & Kaczynski, Dan 2010. *Teaching, Learning, and Research in Higher Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203875919>
- Wegerif, Rubert 2008. Dialogic or Dialectic? The Significance of Ontological Assumptions in Research on Educational Dialogue. *British Educational Research Journal* 34 (3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wegerif, Rupert 2013. *Dialogic: Education for the internet age*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111222>
- Yliopistolaki* (558/2209) [www-lähde]. < <Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> > (Luettu 2.1.2018.)

FT Juha Himanka työskentelee Lapin yliopistossa filosofian yliopistonlehtorina.