

<https://helda.helsinki.fi>

---

## Kansainvälisyys on asenne jokapäiväisessä elämässä

Kaasik-Krogerus, Sigrid

2022

---

Kaasik-Krogerus , S 2022 , ' Kansainvälisyys on asenne jokapäiväisessä elämässä ' ,  
Idäntutkimus , Vuosikerta. 29 , Nro 2 , Sivut 21-36 .

---

<http://hdl.handle.net/10138/352447>

---

publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*



# ”Kansainvälisyys on asenne jokapäiväisessä elämässä”

Viimeisten vuosikymmenien aikana korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on määrittänyt korkeakoulujen kehitystä kaikkialla maailmassa ja siitä on tullut myös merkittävä tutkimusaihe. Aiemman tutkimuksen perusteella korkeakoulutuksen kansainvälistymistä voi pitää monisyisenä ja ristiriitaisena prosessina. Tässä artikkelissa lähestyn kansainvälistymistä opiskelijänäkökulmasta tutkimalla suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kansainvälistymisestä. Valikoin tutkittaviksi Venäjän ja itäisen Euroopan valtakunnallisten asiantuntijaopintojen (VIExpert) suorittajat, koska aluetutkimusta on pidetty yhtenä esimerkkinä kansainvälistymisestä jo vuosikymmenien ajan. Toteutin tutkimuksen avoimista kysymyksistä koostuvan verkkokyselyn avulla. Aineiston analyysissä käytin lähilukua. Tutkimus osoittaa, miten kansainvälistymisen määrittelyssä tärkeinä tekijöinä näyttäytyvät kielet sekä Suomesta että Suomeen suuntaava akateeminen liikkuvuus. Kieliin ja liikkuvuuteen keskittyvän näkökulman haastaa näkemys, jonka mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistyminen koskee kaikkea opetuksen sisältöä sekä yliopistojen akateemista henkilökuntaa ja kaikkia opiskelijoita. Näin opiskelijoiden näkemyksessä korostuu myös kansainvälistymisen jokapäiväisyys, joka samalla häivyttää näkyvistä kansainvälistymisen taustalla vaikuttavat toimijat.

Sigrid Kaasik-Krogerus

Yliopistopedagogiikan Kansainvälinen ja yhteisöllinen toimintaympäristö -kurssilla pohdimme kriittisesti kansainvälisyyden käsitettä, sen ristiriitaisia merkityksiä sekä yliopistojen ja tiedemaailman kansainvälistymistä. Teimme kurssilla ryhmätyön, jonka tarkoituksena oli havainnoida Helsingin yliopistossa jotain kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista yhteisöä, kurssia tai työympäristöä. Ryhmämme valikoi analysoitavaksi HY:n ruotsinkielisen yksikön Svenska social- och kommunalhögskolanin kurssin *Media landscapes and journalism in transition*, jota lähestyimme kansainvälisen opetuksen näkökulmasta. Ryhmätyössä pe-

rehdymme kurssin opiskelijoiden näkemyksiin kansainvälisestä opetuksesta ja yliopiston kansainvälisyydestä.

Mielenkiintoinen yliopistopedagogiikan kurssi ja varsinkin siellä tehty ryhmätö kannustivat perehtymään tarkemmin korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen ja siihen liittyviin jännitteisiin ja ristiriitoihin. 1980-luvulta alkaen korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä on tullut aiempaa laajempi strateginen prosessi (de Wit & Altbach 2021, 28). Esimerkiksi opiskelijoiden rajat ylittävä liikkuvuus on viimeisten vuosikymmenien aikana kasvanut räjähdysmäisesti: kun vuonna 1965 opiskelijoita oli ”liikkeellä” 250 000, niin vuoteen 2011 mennessä luku oli noussut 3,7 miljoonaan (de Wit & Merckx, 2012, 56). Vuonna 2017 ”kansainvälisiä opiskelijoita” oli Unescon tiedon mukaan 5,3 miljoonaa (IOM’s Global Migration Data Analysis Centre 2020). Samalla on lisääntynyt yliopistojen ja opetusohjelmien liikkuvuus rajojen yli. Opetusohjelmien kansainvälinen ulottuvuus, joka on aiemmin yhdistetty ensisijaisesti aluetutkimukseen ja vieraiden kielten opiskeluun, on nykyisin osa erilaisten opintojen sisältöä ja laajempaa opetusprosessia (Knight 2012, 27). Viimeaikaisessa tutkimuksessa peräänkuulutetaan kansainvälistymisen hiilineutraaliutta, joka edellyttää kansainvälistymisen käsitteen painopisteen siirtämisen varsinkin lyhytaikaisesta liikkuvuudesta kaikkeen akateemiseen toimintaan (de Wit & Altbach 2020; de Wit & Altbach 2021, 43, 44) ja korkeakoulutuksen tuomista niiden ihmisten ulottuville, jotka ovat joutuneet muuttamaan ulkomaille pakon edessä (ns. *forced internationalization*) (Ergin et al. 2019, 9–10). Samalla tutkijat korostavat, että kansainvälistymisen ymmärtämiseksi on entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota myös ns. globaalin etelän näkökulmiin ja panostaa kansainvälistymisen inklusiivisuuteen (esim. de Wit 2021).

Suomalaisen korkeakoulupolitiikan kansainvälistymistavoitteet aktualisoituvat niiden oppilaitosten kohdalla, jotka ovat kehittäneet omaa kansainvälistymisstrategiaansa. Strategia taustoitaa yliopistojen jokapäiväistä toimintaa: opetusta, tutkimusta sekä henkilökunnan ja opiskelijoiden liikkuvuutta. Kansainvälistyminen ei kuitenkaan siirry sellaisenaan valtiolta oppilaitosten jokapäiväiseen toimintaan, vaan kaikki prosessiin osallistuvat tahot luovat sille sisältöä, ja soveltavat sitä toiminnassaan. Tahojen ja toiminnan moninaisuus johtaa kansainvälistymisen käsitteen erilaisiin tulkintoihin (Knight 1997, 5; Brewer & Leask 2012, 246). Siinä yhteydessä on erityisen mielenkiintoista, miten kansainvälistymisen suhteen asemoituvat opiskelijat, joille kansainvälistyminen välittyy strategioiden ja yliopistojen jokapäiväisen toiminnan kautta. Opiskelijat eivät kuitenkaan ole vain vastaanottavassa asemassa, vaan he tuovat yliopiston kansainvälistymiseen käsitystensä ja toimintansa kautta omia tulkintojaan ja merkityksiään. Näin opiskelijoiden näkökulma laajentaa muiden tahojen kansainvälistymiskäsityksiä ja on siitä johtuen erittäin merkittävä tutkimusaihe.

Tässä artikkelissa lähestyn kansainvälistymistä opiskelijanäkökulmasta tutkimalla suomalaisten Venäjän ja itäisen Euroopan valtakunnallisten asiantuntijaopintojen (VIExpert) suorittajien käsitystä kansainvälistymisestä. Aluetutkimusta on pidetty yhtenä esimerkkinä kansainvälistymisestä jo vuosikymmenien ajan. VIExpertin kansainvälisyyteen tähtäävät opinnot perustettiin 1998 ja tähän mennessä niistä on valmistunut yli 600 ihmistä. Suomen- ja englanninkielisistä kursseista koostuvia opintoja koordinoi Helsingin yliopiston Aleksanteri-instituutti ja niitä tuottaa 12 suomalaisen yliopiston muodostama verkosto. Kun VIExpert ”on luotu vahvistamaan Venäjään ja itäiseen Eurooppaan liittyvää monitieteistä osaamista ja asiantuntijuutta” (Aleksanteri-instituutti 2022), voidaan sanoa, että VIExpertiin hakeutuu opiskelijoita, jotka ovat kiinnostuneita aluetutkimuksesta. Kysyn, miten VIExpertin opiskelijat näkevät kansainvälistymisen ilmenevän opinnoissaan ja millaisia merkityksiä ja ristiriitoja

nousee esiin opiskelijoiden käsityksissä kansainvälistymisestä. Empiirisenä aineistona analysoin syksyllä 2020 kyselytutkimuksen avulla kerättyä aineistoa korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja opiskelijoiden roolista kansainvälistymisen yhteydessä.

Artikkeli koostuu neljästä osiosta. Teoreettisessa luvussa tarkastelen aiemman tutkimuksen pohjalta kansainvälistymisen kontekstia, käsitettä, siihen liittyviä ristiriitoja sekä opiskelijoiden roolia osana korkeakoulutuksen kansainvälistymisprosessia. Sen jälkeen tarjoan katsauksen VIExpert-aineistoon. Katsausta seuraa empiirinen analyysi, joka perustuu VIExpertin opiskelijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin kansainvälistymisestä. Artikkeli päättyy yhteenvetoon.

## Kansainvälistymisen konteksti, merkitykset ja ristiriidat

Kansainvälistymisen taustalla olevat perussyyt (*rationales*) on luokiteltu tutkimuksessa poliittisiksi, taloudellisiksi, akateemisiksi ja kulttuurisiksi (Knight 1997; Haigh 2002; Qiang 2003; Kondakci, Van den Broeck & Yildirim 2008, 448). Poliittiset perussyyt liittyvät esimerkiksi turvallisuuteen ja rauhaan, akateemiset korkeakoulutuksen tason ja standardien nostamiseen, taloudelliset perussyyt linkittyvät (kansalliseen) kilpailukykyyn globalisoituvassa maailmassa ja kulttuuriset perussyyt kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ylläpitoon ja levittämiseen vaihtoehtona homogeenisoivana pidetylle globalisaatiolle (Kreber 2009, 3–4). Toisaalta jakoa voi pitää enemmänkin analyttisenä, koska esimerkiksi kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen voi hyvin olla kytketty osaksi kansallista turvallisuutta tai rauhaa. Toisaalta kansainvälistymisen tarkempaan sisältöön ja merkityksiin vaikuttavat myös perussyiden väliset ristiriidat ja niiden keskinäinen liikkeessä oleva valtasuhde.

*International Association of Universities* -järjestön vuosina 2013–2014 yli sadassa maassa toteutetun kyselyn perusteella yliopistot pitivät kansainvälistymisen yhtenä merkittävänä perussyynä opiskelijoiden ”valmentamista” globalisoituvaa maailmaan muun muassa kulttuurienvälisen osaamisen avulla (de Wit et al. 2015). Kansainvälistymiseen liittyvässä korkeakoulupolitiikassa taas ovat viime vuosikymmenien aikana akateemisten ja kulttuuristen syiden kustannuksella korostuneet poliittiset ja taloudelliset syyt, kuten kilpailun merkitys (Knight 2012, 41; de Wit 2019, 12). Tämän tyyppisellä kehityksellä saattaa olla kielteisiä seurauksia koulutussivustuksen näkökulman (Kreber 2009, 5) ja kansainvälisen yhteistoiminnan (*international collaboration/cooperation*) kannalta (Knight 2012, 40).

Kilpailukykyyn korostuminen on tutkimuksessa linkitetty laajempaan kontekstiin, globalisaatioon, eli teknologian, talouden, tiedon, ihmisten, arvojen ja ideoiden jatkuvaan virtaan rajojen yli (Knight 1997, 6), joka vaikuttaa yhä enemmän myös korkeakoulutukseen (de Wit 2008; Banks & Bhandari 2012, 380). Kun globalisaatiota on käsitelty kansallisen tason toimivallan kapenemisena, korkeakoulutuksen kansainvälistymistä voi tarkastella (kansallisen) yliopistokoulutuksen tapana vastata globalisaation aiheuttamiin haasteisiin, siihen liittyviin muutospaineesiin ja mahdolliseen yhtenäistämiseen (Rumbley, Altbach & Reisberg 2012, 4; Jibeen & Khan 2015, 196). Kuten Knight (1999) kiteyttää, korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä on nähty mahdollisuus kehittää kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää ymmärrystä ja tasoittaa globalisaation yhtenäistävä vaikutusta. Samalla korostuu korkeakoulutuksen merkitys globaalissa maailmassa: se ei ainoastaan reagoi globalisaatioon, vaan siitä on tullut yksi globaalien toimintakentän merkittävistä toimijoista. Näin korkeakoulutusta on sanottu globalisaation agentiksi ja globaalien maailman dynaamiseksi toimijaksi (Banks & Bhandari 2012, 380; de Wit & Merkx 2012, 55; Knight 2012, 27).

Kansainvälistymisen käsite ja sen merkitykset ovat olleet useiden tutkimusten kohteina (esim. Teichler 1999; 2004; Bedenlier, Kondakci & Zawacki-Richter 2018; de Wit 2019). Analyytisesti tutkimukset voi jakaa fokuksen mukaan abstraktimpiin ja konkreettisempiin. Kansainvälistymistä abstraktina kokonaisuutena analysoivat tutkimukset lähestyvät sitä ensisijaisesti prosessina. Knightin tunnetun määritelmän mukaan kansainvälistyminen on prosessi, jossa kansainvälinen, kulttuurienvälinen tai globaali ulottuvuus sisällytetään korkeakoulutuksen tavoitteisiin, tehtäviin ja toimintaan (Knight 2003, 2; Knight 2004, 11). Knightin määritelmää ovat laajentaneet de Wit et al. (2015, 29), joiden mukaan kansainvälistyminen on

*tarkoituksellinen prosessi, joka integroi kansainvälisen, kulttuurienvälisen tai globaalin ulottuvuuden toisen asteen jälkeiseen opetuksen päämääriin, funktioihin ja toteutukseen. Integroinnin tarkoituksena on parantaa koulutuksen ja tutkimuksen laatua huomioiden kaikki opiskelijat ja työntekijät ja antaa merkityksellinen panos yhteiskuntaan. (Kursiivi alkuperäistekstissä, tekijän suomennos.)*

Määritelmä indikoi, että kansainvälistyminen ei vain tapahdu, vaan kyse on tarkoituksellisesta yhteiskunnallisesta prosessista. Samalla määritelmässä korostuu kansainvälistymisprosessin kattavuus: kaikkien opiskelijoiden ja koko muun yliopiston henkilökunnan lisäksi sen nähdään koskevan yhteiskuntaa kokonaisuutena (katso myös Spencer-Oatey & Dauber 2019). Kaiken kattavuutta on korostettu myös korkeakoulutasolla. Kuten Qiang (2003, 258) kiteyttää, toimiakseen kansainvälistyminen pitää juurruttaa osaksi oppilaitoksen kulttuuria, politiikkaa ja suunnittelu- ja hallinnointiprosessia. Tällaisen kaiken kattavan lähestymistavan on nähty myös olevan kaikkein hyödyllisintä, kun ajatellaan opiskelijoiden tulevaa työllistymistä kansainvälistyvässä ja monikulttuurisessa maailmassa (Van der Wende 2000, 36; Brewer & Leask 2012, 246).

Konkreettisempien määrittelyjen keskiössä ovat aspektit, joista kansainvälistyminen käytännössä koostuu tai joista sen ihanteellisesti pitäisi koostua. Esimerkkejä näistä aspekteista ovat opiskelijoiden ja henkilökunnan rajat ylittävä liikkuvuus, opetussuunnitelman kansainvälistyminen, laadunvalvonta, instituutioiden välinen koulutus- ja tutkimusyhteistyö, kansainvälisten yliopistokonsortioiden perustaminen sekä koulutusvienti ja -tuonti (Van Vught, Van der Wende & Westerhejden 2002, 103). Koulutusohjelman tasolla kansainvälistymistä edesauttavina tekijöinä on pidetty muun muassa kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointia, opetusprosessin sisältöä, muotoa, kieltä ja opiskelijoiden liikkuvuutta, resursseja esimerkiksi kansainvälisiin rekrytointeihin ja opetuksen tarjoamista ulkomailla (Echvin & Ray 2002).

Kuten edellä mainitut aspektit osoittavat, kansainvälistymistä pidetään lähtökohtaisesti toivottavana kehityksenä, joka hyödyntää parhaimmillaan moninaisia toimijoita, opiskelijoista yhteiskuntaan kokonaisuutena (Brandenburg 2020). Esimerkiksi rajat ylittävä akateeminen liikkuvuus on parhaimmillaan monensuuntaista ja edesauttaa monikansallisten ylijarjainten verkostojen syntyä ja tiedon tuottamista. Useita elämänalueita koskevan rajat ylittävän tilan (*transnational space*) synty on pantu merkille esimerkiksi Viron ja Suomen tapauksessa (esim. Jakobson et al. 2012). Hyödyt eivät kuitenkaan ole itsestään selviä, vaan tutkimukset tarjoavat osviittaa myös siihen, miten hyödyt saattavat asettua vastakkain lieveilmiöiden kanssa. Yhtenä esimerkkinä siitä on aivovuoto toivotun monensuuntaisen liikkuvuuden sijaan (Knight 2012, 38, 41; de Wit 2019, 11), joka on ollut viime vuosikymmenien aikana ominaista muun muassa itäiselle Euroopalle.

Opetuksen osalta kansainvälistyminen voi parhaimmillaan laajentaa opetuksen monipuolisuutta ja -muotoisuutta sekä lisätä koulutuksen inklusiivisuutta. Tämän tyyppinen opetus tähtää siihen ihanteeseen, että opiskelijasta tulisi eettisesti suuntautunut, joustavasti ajatteleva, (kulttuurista) moninaisuutta ymmärtävä ja vastuullinen ”maailmankansalainen tai globaali kansalainen” (*world citizen* tai *global citizen*) (Haigh 2002; Edwards & Teekens 2012, 279; Jibeen & Khan 2015, 197). Monimuotoisuus menettää kuitenkin tehonsa, mikäli siihen tähdätään esimerkiksi monipuolistamalla länsimaista opetussuunnitelmaa yksittäisten monikulttuurisiksi miellettyjen elementtien avulla (Kreber 2009, 11; ks. myös Spencer-Oatey & Dauber 2019). ”Gloobaalien kansalaisten” kouluttamiseen liittyviä ongelmia onkin käsitelty esimerkiksi postkoloniaalin ja dekoloniaalin tutkimuksen keinoin (Piccin & Finardi 2019).

Käytännössä opetuksen kansainvälistymiseen liittyy vahvasti valtataistelu: mitkä instituutiot, opetusjärjestelmät, kulttuurit ja yhteisöt menestyvät kilpailussa ja mitkä heikkenevät tai sulautuvat muihin (Jibeen & Khan 2015, 198). Hyvän esimerkin tarjoaa maailmassa eniten toisena kielenä opittavan englannin kielen valta-aseman vahvistuminen kansainvälisessä korkeakoulutuksessa (Altbach 2007; Wächter & Maiworm 2014; de Wit 2019, 11). Englanninkielisten koulutusohjelmien perustamisen yhtenä merkittävänä kannustimena on opiskelijoiden liikkuvuuden kasvu ja pyrkimykset houkutella kielen avulla niin sanottuja kansainvälisiä opiskelijoita (Woolf 2005; Edwards & Teekens 2012, 278). Paradoksaalisesti englannin suvereeni johtoasema korkeakoulutuksessa on tulkittavissa myös yksikielisyys-tenä, joka ei edesauta kielellistä moninaisuutta. Joissain tutkimuksissa sitä on pidetty jopa opetussuunnitelman kansainvälistämistä ehkäisevänä tekijänä (Pennycook 1994; Brewer & Leask 2012, 247).

## Opiskelijat osana kansainvälistymisprosessia

Kansainvälistymisen yhtenä indikaattorina ja sen merkittävänä toimijoina pidetään kansainvälisiä opiskelijoita, joiden määrä on viime vuosikymmenien aikana kasvanut merkittävästi (ks. johdanto). Hyvän esimerkin tällaisesta käsityksestä tarjoavat tutkimukset, joissa tutkijat valitsevat kohderyhmäksi ulkomaiset, kansainvälisiksi mielletyt opiskelijat analysoidakseen opiskelijanäkökulmaa kansainvälistymiseen. Kansainvälistymisen kohdistaminen ensisijaisesti ulkomaisiin opiskelijoihin ei kuitenkaan ole perusteltua, ja tuoreimmista tutkimuksista esimerkiksi Spencer-Oatey ja Dauber (2019) kehottavat luopumaan tiukasta kahtiajaosta.

Ensinnäkään ei ole yksiselitteistä, ketkä opiskelijoista ovat ”kansainvälisiä”, koska käsitteen määrittely ja laskukäytänteet eri maissa saattavat poiketa keskenään. Määrittelyn perustana voi olla esimerkiksi opiskelijoiden kansalaisuus, edellisen tutkinnon suorituspaikka tai osallistuminen vaihto-ohjelmaan (Rumbley, Altbach & Reisberg 2012, 7). Toiseksi, keskittyminen vain niin sanottuihin kansainvälisiin opiskelijoihin kaventaa edellä mainittua kansainvälistymisen määritelmää, jonka perustana on sekä opiskelijoiden, opettajien että yliopiston muun henkilökunnan osalta kaiken kattavuus. Esimerkkinä siitä on lähes 20 vuotta sitten lanseerattu käsite ”kansainvälistyminen kotona” (*internationalization at home*), joka haastaa opiskelijaliikkuvuuteen pohjautuvaa kansainvälistymiskäsitystä. Käsite peräänkuuluttaa kaikkien opiskelijoiden kansainvälistymistä muun muassa kansainvälisiä ja kulttuurienvälisiä ulottuvuuksia sisältävän opetussuunnitelman avulla (Crowther et al. 2000; Wächter 2003; Beelen & Jones 2015; de Wit & Altbach 2021).

Lisäksi ei ole itsestään selvää, että muista maista tulleiden opiskelijoiden ja sen johdosta lisääntyneen moninaisuuden avulla yliopistosta tai sen opiskelijoista tulee ”kansainväli-

sempiä” (Wächter 2003; Leask 2005; Knight 2011), vaan se vaatii erilaisten näkökulmien ja kokemusten tietoista mukaan ottamista sekä opetukseen että opiskelijaelämään (Brewer & Leask 2012, 252–253). Kondakci, Van den Broeck ja Yildirim (2008, 450–451) ovat tutkineet belgialaista Vlerick Leuven-Ghent Management School -korkeakoulua (VLGMS), jossa on sen perustamisesta tutkimuksen tekemiseen asti opiskellut ihmisiä yli 50 maasta. Tutkimus keskittyi sekä ulkomaisten että belgialaisten opiskelijoiden akateemisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin kokemuksiin.

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kritisoivat VLGMS:n ”kansainvälisyyttä” useammasta näkökulmasta. Esimerkiksi ulkomaisten opiskelijoiden panoksen nähtiin kursseilla olevan pienempi kuin belgialaisten. Paikalliset myös epäilivät ulkomaisten opiskelijoiden akateemisia taitoja ja englannin taitoa. Ulkomaiset opiskelijat taas pitivät ongelmallisena, että heidän ja paikallisten opiskelijoiden sosiaaliset suhteet (esimerkiksi vapaa-aikana) olivat suhteellisen rajallisia. He peräänkuuluttivat myös kulttuurisensitiivisyyttä esimerkiksi kriittisen palautteen antamisen yhteydessä. Samalla belgialaiset opiskelijat pitivät akateemisten taitojen kartoittamista eri kulttuureihin tutustumista merkittävämpänä. Tutkijat päättelivät, että opiskelijoiden käsitys siitä, mikä on ”kansainvälinen korkeakoulu” poikkeaa päättäjien ja koulun näkemyksestä, joka perustuu muun muassa akkreditointiin ja sijoitukseen kansainvälisillä ranking-listoilla (Kondakci, Van den Broeck & Yildirim 2008, 448). Lisäksi he kirjoittavat, että sekä ulkomaisilla että paikallisilla opiskelijoilla on kansainvälistymisessä yhtä merkittävä rooli, ja pitävät tärkeänä paikallisten opiskelijoiden tietoisuuden nostamista VLGMS:stä kansainvälisenä korkeakouluna (Kondakci, Van den Broeck & Yildirim 2008, 461).

## VIExpertin opiskelijoiden näkemykset

Tämä artikkeli kartoittaa kyselyn avulla valtakunnallisen Venäjän ja itäisen Euroopan tutkimukseen perustuvan VIExpertin opiskelijoiden näkemyksiä korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä. Aineiston rajaamista ohjasi tutkimuksen teoreettinen viitekehys: kyselylomake sisälsi kysymyksiä muun muassa liittyen siihen, miten opiskelijat ymmärtävät kansainvälisyyden käsitteen, sen merkitykset ja ristiriidat sekä miten korkeakoulutuksen kansainvälistyminen näkyy heidän kokemustensa perusteella opinnoissa.

Koronatilanteesta johtuen kysely toteutettiin e-kyselynä. Jotta opiskelijat saisivat mahdollisimman hyvin ”äänenä kuuluviin”, käytin lomakkeessa avoimia kysymyksiä ja jätin vastauksille reilusti tilaa. Samalla pidin lomakkeen lyhyehkönä (paperilla kaksi sivua), jotta kysely pysyisi kompaktina ja edesauttaisi opiskelijoiden keskittymistä vastaamiseen. Esittelin tutkimustani VIExpertin uusille opiskelijoille tarkoitettussa Zoom-välitteisessä perehdyttämis-tilaisuudessa elokuussa 2020. Sen jälkeen lähetin sähköpostitse VIExpert-listalle ohjeistuksen koskien tutkimusta ja kyselylomaketta. Listalla oli VIExpertin laskelmien mukaan silloin 179 opiskelijaa. Aineiston luotettavuuden varmistamiseksi testasin kyselyä etukäteen ja selkeytin joitakin kysymyksiä pilottivaiheen tulosten perusteella. Sen lisäksi aineisto kerättiin lyhyellä aikavälillä: lomake oli auki 27.8.–1.10.2020. Sinä aikana siihen vastasi 19 opiskelijaa.

Kysely oli mahdollista täyttää anonyymisti. Yli puolet vastanneista (11) kuului ikäryhmään 18–25 vuotta, neljän ikä oli 26–33 vuotta ja loput olivat sitä vanhempia (34–57 vuotta). Sukupuolensa ilmoittaneista vastaajista naisia oli noin 40 % ja loput olivat miehiä. Kymmenen opiskelijaa oli Helsingin yliopistosta, ja lisäksi tutkimukseen vastasi Tampereen, Vaasan, Oulun, Turun, Aalto-yliopiston ja Åbo Akademin opiskelijoita. Koodausvaiheessa nimesin vastaajat vastausjärjestyksessä ja viittaaan heihin artikkelissa käyttämällä koodeja V1–V19.

Kaikki vastanneet sanoivat osaavansa suomea ja englantia, ja lähes kaikkien äidinkieli oli suomi. Melkein kaikki vastasivat osaavansa venäjää (18) ja ruotsia (15). Ruotsin ja venäjän kohdalla osa vastanneista täsmensi, mitä osaamisella tarkoitetaan (esimerkiksi ”osaan välttävästi alkeet”, ”tulen jokseenkin toimeen ruotsilla ja venäjällä”). Niitä seurasivat saksa (6) ja ranska (3). Harvemmin osatuista kielistä opiskelijat mainitsivat muun muassa tšekin, viron ja unkarin. Jokainen opiskelija sanoi osaavansa vähintään kolmea kieltä. Noin puolet opiskelijoista (9) kertoi opiskelleensa enemmän kieliä kuin mitä he sanoivat osaavansa. Muutama esimerkiksi sanoi opiskelleensa espanjaa, mutta kukaan ei väittänyt osaavansa sitä. Jotkin vastaajat olivat opiskelleet harvinaisempiakin kieliä.

Opiskelijoista 16 sanoi asuneensa ulkomailla, heistä kuusi useammassa kuin yhdessä maassa. Yhdeksän ihmistä oli asunut Venäjällä. Aikaväli vaihteli hieman yli kuukaudesta viiteen vuoteen. Merkittävä osa ulkomailla asumisesta liittyy vaihto-opiskeluun. 16 opiskelijaa kertoi olleensa vaihto-opiskelijana ja seitsemän suunnitteli vaihtoon lähtemistä.

Kun Helsingin yliopiston opiskelijoista vuonna 2017 vähintään kolme kuukautta kestäneessä vaihdossa oli ollut noin 18 % opiskelijoista<sup>1</sup> (Koponen 2018), kyselyyn vastanneiden kiinnostus vaihto-opiskeluun näyttää selvästi keskimääräistä suuremmalta. Vaikka lähes kaikkien vastanneiden äidinkieli oli suomi ja näin he eivät Suomessa yleensä luokitutaan ”kansainväliset opiskelijat”, mikäli sillä tarkoitetaan muualta Suomeen tulleita opiskelijoita, vastanneet selvästi toteuttavat opinnoissaan monin tavoin rajat ylittävää elämää muun muassa suorittamalla monipuolisia kieliopintoja. Näin tutkittavilta saatava tieto ja henkilökohtainen kokemus aiheesta ovat merkittäviä laadullisen tutkimuksen edustavuuden varmistamiseksi (esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 88–89).

## Analyyssi: opiskelijat ristiriitaisen kansainvälistymisprosessin määrittelijöinä

Haastatteluaineiston empiirisen analyysin taustalla on ajatus siitä, että kielen avulla tuotetaan merkityksiä. Analyysin tarkoituksena on tehdä näkyväksi kansainvälistymiseen liitettävien merkitysten ja mahdollisten ristiriitojen kirjo (ks. Suoninen 1999). Analysoin aineiston lähiluvun (*close reading*) avulla eli tarkastelin aineistoa ”tarkasti eritellen” päästäkseni tulkitsemaan sitä (Pöysä 2010, 331, 333; Brummet 2019, 2). Käytännössä lähiluku siis tarkoitti tekstin lukemista useaan kertaan, joiden aikana panin merkille aineiston keskeiset piirteet ja kohdistin huomion niihin (Pöysä 2010, 338, 342). Lukukertojen aikana tein merkintöjä käsitteistä ja näkökulmista, jotka loivat perustan tekstin tulkitsemiselle ja tulkintojen syventämiselle (ks. Pöysä 2010, 335, 339–340). Näin kartoitin tutkimuskysymysten perusteella aineistosta temaattisia näkökulmia.

Edellisessä kappaleessa esitetyn teoreettisen kehyksen avulla kokosin nämä temaattiset näkökulmat kahdeksi ulottuvuudeksi, joista toinen oli arvot ja yhteistyö ja toinen yhtenäisyys (homogeenisuus) ja moninaisuus. Kaikki opiskelijat sanoivat, että kansainvälistyminen näkyy heidän jokapäiväisissä opinnoissaan. Eroja löytyi kuitenkin siinä, mitä merkityksiä opiskelijat kansainvälistymiseen liittivät: merkitykset kiteytyvät toisaalta yhteistyön ja toisaalta arvojen ympärille. Vastausten perusteella kansainvälistyminen näyttää myös prosessina, jota läpäisee ristiriita yhtenäisyyden ja moninaisuuden välillä: toisaalta korostetaan yhteiseksi miellettyjä tekijöitä, kuten englannin kielen merkitystä, toisaalta taas tarvetta toimia sensitiivisesti akateemisten toimijoiden moninaisuuden vahvistamiseksi.

Ulottuvuuksien pohjalta aineistosta rakentuu neljä kategoriaa. Kategoriat ovat koko aineiston perusteella rakennettuja ideaalityyppejä eivätkä esiinny sellaisinaan yksittäisissä



vastauksissa. Samalla kaikki lomakkeet sisälsivät useamman kategorian ”rakennuspalikoita”. Nimesin kategoriat vastaavasti yhtenäinen yhteistyöulottuvuus ja moninainen yhteistyöulottuvuus sekä yhtenäinen arvoulottuvuus ja moninainen arvoulottuvuus. Käytän näitä nimiä tulosten jäsentämiseen.

*Yhtenäinen yhteistyöulottuvuus: englantia ja ulkomaat.* Yhtenäinen yhteistyöulottuvuus lähestyy kansainvälistymistä kansainväliseksi mielletyn toiminnan kuten akateemisen liikkuvuuden ja englannin kielen käytön kautta. Vastauksista nousi esiin englannin kielen merkittävä rooli sekä opetuksen, kurssimateriaalien että oppinäytetöiden yhteydessä. Yhden vastanneen sanoin ”lähestulkoon kaikki materiaalit ovat englanniksi” (V3), toinen kertoi, miten opiskelijoilta odotetaan laajaa ja korkeatasoista (englannin) kielitaitoa (V7). Englannin nähtiin olevan kansainvälisen tiedeyhteisön yhteinen kieli ja näin sen osaamista sekä opiskelijoiden että opettajien kohdalla pidettiin implisiittisesti tai eksplisiittisesti myös oletusarvona. Toisaalta vastauksista kävi myös ilmi englannin kielen valta-asemaan liittyvä ristiriita, koska englantia ei ole kaikkien vahvin vieras kieli. Varsinkin ”kansainvälisistä opiskelijoista” koostuvan ryhmän kohdalla pidettiin tärkeänä toimivia kielijärjestelyjä ja yhteisten pelisääntöjen luomista, jotta nämä auttaisivat vahvistamaan opiskelijoiden toimijuutta.

Kielen lisäksi yhtenäiseksi tekijäksi nousivat akateemisen liikkuvuuden erilaiset muodot, kuten vaihtomahdollisuudet ja vaihto-opiskelijat, ulkomailta tulleet opettajat, monikulttuuriset opiskelijaryhmät ja ulkomaalaiset kurssikaverit. Kuten yksi opiskelija kiteytti vastauksessaan:

Luennoitsijoita on ulkomailta ja kotimaisilla luennoitsijoilla on usein kokemusta ulkomailta työskentelystä. Monet opiskelutoverit (ja myös minä itse) suorittavat vaihto-opintoja ja vaihtareita tulee puolestaan vuosittain Helsinkiin. (V4).

Käsitteenä ’kansainvälinen opiskelija’ herätti erilaisia ajatuksia. Osa vastanneista kytki sen ulkomailta opiskelemiseen ja opiskelijaan, ”joka on onnistunut rikkomaan Suomi-kuplansa” (V3). Vastaavasti muualta Suomeen tulleet opiskelijat nähtiin kansainvälisinä. Opiskelijoiden subjektiasemaa ja toimintaa pidettiin merkittävänä sekä heidän itsensä että yliopiston näkökulmasta, koska he voivat edistää yliopiston kansainvälistymistä ulkomaan kokemusten kuten vaihto-opintojen kautta. Samalla yliopiston käytäntöjen nähtiin olevan universaaleja eli yhtäläisiä kaikille. Osa vastanneista oli sitä mieltä, että opettaessaan niin sanotuista kansainvälisistä opiskelijoista koostuvaa ryhmää opettajan ei tarvitse huomioida sitä mitenkään erityisemmin. Siinä kohtaa pimentoon jäi aiheeseen liittyvä ristiriita: universaaliksi tarkoitettut käytännöt on harvemmin rakennettu kuuntelemalla tasapuolisesti mahdollisimman monia näkökulmia. Näin ne voivat pahimmillaan toimia vallankäyttönä, joka saattaa heikentää joidenkin opiskelijoiden toimijuutta.

*Moninainen yhteistyöulottuvuus: monikielisyys ja moninaiset verkostot.* Moninainen yhteistyöulottuvuus pohjautuu käytännön toimintaan ja yhteistyöhön, mutta yhtenäisten tekijöiden sijaan yhteistyön nähdään perustuvan moninaisuuteen. Kansainvälistymistä pidetään sellaisena valtioiden, alueiden, kielten ja kulttuurien rajat ylittävänä yhteydenpitona sekä erilaisten ihmisten ja eri maiden kansalaisten välisenä verkostoitumisena, jossa irrottaudutaan kotimaasta ja mukavuusalueelta. Irrottautumisen tarkoituksena on oppia jotain uutta sekä tuoda ihmisiä eri puolilta maailmaa lähemmäksi toisiaan. Osana sitä prosessia esiin nostettiin monikielisyys ja -kulttuurisuus. Vastauksissa kansainvälistyminen kytkettiin muun muassa venäjän kieleen, yliopiston monikieliseen viestintään ja niin sanottuun tandem-tyylyiseen kielikurssiin, jossa eri äidinkielliset opiskelijat opettavat toisiaan. Nämä ajatukset ovat samalla

esimerkki kansainvälistymisen kulttuurisista perussyistä, jotka tähtäävät kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ylläpitoon ja levittämiseen vaihtoehtona homogenisoivana pidetylle globalisaatiolle (Kreber 2009, 3–4).

Vaikka lähes kaikki vastanneet nostivat esiin englannin merkityksen kasvun, osa heistä myös problematisoi englannin ylivaltaa korostamalla monikielisyyden merkitystä ja pohdimalla, että kansainvälisyyttä kuvastaa jonkin muun kielen kuin englannin opetteleminen ja ihanteellisesti englantia voisi käyttää opiskelussa mahdollisimman vähän. Aineistosta nousi esiin myös kansainvälistymiseen sisältyvä ristiriita: kansainvälistymispuheen kanssa rinnakkain yliopistolla karsitaan kielten opetusta ja yliopistoista ”pyritään tekemään englanninkielisiä”. Yhden vastaajana sanoin ”yksinomaan englannin käyttö tuntuu ehkä joissakin tilanteissa välttämättömältä, mutta tällöin on aika paksua puhua kansainvälisyydestä” (V15).

Myös ”kansainvälisen opiskelijan” yhteydessä korostuvat kielen ja kulttuurin merkitys: kansainvälisinä pidetään opiskelijoita, jotka opiskelevat muulla kuin omalla äidinkielellään, käyttävät vieraskielistä kirjallisuutta, ovat kielitaitoisia ja kiinnostuneita muiden opiskelijoiden kulttuuritaukusta sekä tekemisissä vaihto-opiskelijoiden kanssa. Samalla esiin nousevat kansainvälisen ja paikallisen tiiviit kytkökset, koska mikään tai kukaan ei ole puhtaasti kansainvälinen tai kansallinen. Kuten yksi opiskelija kirjoittaa: ”Miten Suomessa opiskelevasta ulkomaalaisesta voi tulla kansainvälinen, jos hänen ei anneta oppia edes paikallisia kieliä? Semmoisen Suomi-kokemus jää pintaraapaisuksi.” (V15.)

Samalla kansainvälinen voi olla myös ilman, että kiertäisi maailmaa (V18), varsinkin kun hiilineutraaliutta peräänkuuluttavien tutkimusten tavoin (de Wit & Altbach 2020; de Wit & Altbach 2021, 43, 44) myös opiskelijoiden vastauksissa mainittiin matkustuksen hiilijalanjälki. Muutama vastannut pohti, että ainakin teoriassa kaikki opiskelijat ovat kansainvälisiä ja opiskelija voi olla kansainvälinen myös vaikka ei opiskelisi ulkomailla. Näin kansainvälisyys perustuu fyysisen sijainnin ja liikkuvuuden sijaan moninaiseen akateemiseen sisältöön, toimintatapoihin ja verkostoitumiseen, ja sen voi mieltää osaksi kansainvälistymistä kotona (esim. de Wit & Altbach 2021, 42). Yleisemmällä tasolla kansainvälisen opiskelijan nähtiin olevan ”sujuvasti globaalissa ympäristössä navigoiva yliopistoyhteisön jäsen” (V4), joka verkostoituu ja identifioi itsensä osaksi tietyn aihepiirin kansainvälistä asiantuntija- ja tutkimusyhteisöä.

Opiskelija voi olla ”kansainvälinen” myös keskittymällä opiskelussa kansainväliseen sisältöön, jonka järjestämisessä opettajilla on suuri vastuu. Esimerkiksi mikäli luokassa on eritaustaisia ihmisiä, opettaja voisi vahvistaa opiskelijoiden subjektiasemaa pyytämällä opiskelijoilta eri maita koskevia esimerkkejä. Vaikka tällaiset toimet tähtäävät opetuksen monimuotoisuuteen, ne eivät aiemman tutkimuksen mukaan välttämättä kuitenkaan takaa sitä (esim. Spencer-Oatey & Dauber 2019). Uudenlaisten näkökulmien ja toimintatapojen avulla syntyy uutta tietoa, ja jo olemassa olevaa tietoa voi käsitellä uudenaikaisesta perspektiivistä. Samalla mainittiin valmius tarkastella oman yhteiskunnan toimintatapoja tarvittaessa myös kriittisesti. Näin kansainvälinen sisältö ei tarkoittaa niinkään uusien teemojen tuomista opetukseen vaan monimuotoisuuden ymmärtämistä ja siitä oppimista. Yhden opiskelijan sanoin

Nykyään se on jo niin jokapäiväistä ja liittyy kaikkeen tekemiseen, että mielestäni on jo vaikeaa keksiä asiaa, jota käsiteltäessä olisi järkevää erottaa kansallista ja kansainvälistä missään yhteydessä – toisin sanoen lähes kaikki on mielestäni kansainvälistä. (V10.)

*Yhtenäinen arvoulottuvuus: kilpailu ja selviäminen.* Yhtenäisen arvoulottuvuuden taustalla on käsitys kansainvälistymisestä kilpailuasetelmana, johon maailman maat parhaansa mukaan osallistuvat ja jossa ne haluavat pärjätä (Knight 2011; Marginson 2017; de Wit 2019, 12). Oletusarvoisesti kaikki eivät voi voittaa kilpailussa, vaan joidenkin voitto tarkoittaa toisten häviötä. Näin tämä kategoria toimii esimerkkinä kansainvälistymisen taloudellisista perussyistä (Kreber 2009, 3–4).

Pärjätäkseen kilpailussa Suomi ja muut maat pyrkivät kunnostautumaan tietyillä osaluilla. Yhtenä ”kansainvälistymiskeinona” pidetään asiantuntijoiden ja huippuosaamisen houkuttelemista Suomeen muualta maailmasta. Yhden vastanneen sanoin, pienenä maana Suomi ei pärjää yksin eikä eristäytymällä, vaan tarvitsee ”kavereita ja kansainvälisiä yhteisiä ympäri maailmaa” (V5). Opetuksessa samanlainen kilpailuasetelmia saattaa vahvistaa joidenkin opiskelijoiden ja heikentää toisten subjektiasemaa, kuten yksi opiskelija kiteyttää:

Hyvänä esimerkkinä oli omassa yliopistossani järjestetty kurssi, jonka opettaja oli venäläinen ja hän oletti suomalaisten opiskelijoiden tuntevan esimerkiksi keskeisiä paikkoja Moskovassa tai historiallisia yleissivistykseen kuuluvia asioita kuten rakennuksia tai muotokuvia. Tunneilla pärjäivät paremmin Venäjältä kotoisin olevat tai siellä ainakin vierailleet opiskelijat. (V14.)

Konkreettisenä esimerkkinä kansainvälistyvän korkeakoulutuksen kilpailuasetelmasta toimivat lukukausimaksut tai rajat ylittävä kilpailu työ- ja harjoittelupaikoista. Näiden kautta asetelma aktualisoituu yksilötasolla, jossa se koskee sekä opiskelijoita että yliopiston henkilökuntaa.

Arvoulottuvuuden kilpailuasetelmasta johtuen kansainvälinen ja kansallinen voivat näyttäytyä myös vastakohtina, koska kansainvälistyminen ja sen mukana tulevat elementit saattavat peitota kansallisen moninaisuuden, joka jää ikään kuin taka-alalle. Esimerkkinä vastanneet nostivat esiin suomenkielisen opetuksen mahdollisen vähenemisen ja suomen kielen aseman heikkenemisen sivistyskielenä. Kuten yksi opiskelija vastauksessaan kysyy ”Kuinka tukea suomenkielistä opetusta, tiedeviestintää ja tutkimusta kansainvälisyyden rinnalla?” (V7)

Lisäksi kansallinen ja yksilötaso saattavat kääntyä vastakkain: yksilön lisääntyneet mahdollisuudet voidaan joskus tulkita haitalliseksi kansallisella tasolla. Kuten yksi vastanneista kirjoittaa, kansainvälistyminen ”voidaan nähdä myös riskinä, sillä se saattaa lisätä aivovuotoa ja rasittaa koulutusjärjestelmää ollessa vastikkeeton esimerkiksi EU:n jäsenvaltioiden tutkinto-opiskelijoille” (V13).

*Moninainen arvoulottuvuus: avoimuus ja sensitiivisyys.* Moninaisen arvoulottuvuuden taustalla on ajatus avoimuudesta ja avarakatseisuudesta. Kun yliopiston ”tarkoituksena on kouluttaa kriittiseen ja laaja-alaiseen ajatteluun kykeneviä ihmisiä”, niin kansainvälistyminen on merkittävä osa sen toteutumista (V14). Näkemys tukee aiempien tutkimusten väitteitä, että yksinomaan ulkomaisten opiskelijoiden määrän perusteella ei voi vetää johtopäätöksiä oppilaitoksen ”kansainvälisyydestä” (esim. Knight 2011; Brewer & Leask 2012, 252–253).

Osana kansainvälistymistä opiskelijat nostavat esiin kiinnostusta ja uteliaisuutta eri alueita, maita, kulttuureja, kieliä ja ihmisiä kohtaan sekä halukkuutta oppia niistä tai niitä. Nämä valmiudet vahvistavat opiskelijoiden subjektiasemaa kansainvälistymisprosessissa luomalla pohjan kyvyille toimia erilaisten ihmisten kanssa. Kuten yksi vastanneista kiteyttää, ”[k]ansainvälisyys on asenne jokapäiväisessä elämässä. Se näkyy hyväksymisenä, kuuntelemisena, joustavuutena toiminnassa ja ymmärtämisenä.” (V19). Näin kansainvälistyminen lisää heterogeenisyyttä ja

suvaitsevaisuutta, avartaa maailmankuvaa ja tuo sitä kautta korkeakoulutukseen ja yhteiskuntaan laajemmin uusia näkökulmia, ideoita ja innovatiivisuutta. Yhden vastanneen mukaan ”kansainvälinen opiskelija” tarkoittaa sitä, että

opiskelija on aktiivisesti kiinnostunut oman alansa ilmiöistä oman asuinmaansa rajojen ulkopuolellakin ja edistää tällaista osaamistaan myös omilla valinnoillaan (V14).

Osa vastanneista korosti opettajien avoimen asenteen ja arvojen merkitystä, varsinkin kun opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden arvoihin, asenteisiin ja siihen, että he kykenevät näkemään ja tunnistamaan erilaisia mahdollisuuksia. Näin opettajan on tärkeää välttää tiukkoja ennakko-oletuksia, jotka saattavat varsinkin eritaustaisessa luokassa heikentää joidenkin opiskelijoiden toimijuutta. Sen sijaan hän voisi tähdätä siihen, että opiskelijat tunnistaisivat ja hyväksyisivät erilaiset ajattelu- ja toimintatavat. Tämä vaatii opettajalta kulttuurisensitiivisyyttä erilaisten kielten, taustojen ja siihen liittyvien käytöstopojen ja tabujen ymmärtämisen suhteen, samoin määrätietoista toimintaa, jotta kaikki opiskelijat tulisivat osaksi opiskelijayhteisöä ja niiden asema kansainvälistymisprosessin toimijoina vahvistuisi.

Kansainvälistymistä moninaisena prosessina esittävät ulottuvuudet vahvistavat aiempien tutkimusten väittämiä, että korkeakoulutusta voi pitää nykymaailman dynaamisena toimijana, joka ylläpitää monimuotoisuutta (de Wit 2008, 3; Banks & Bhandari 2012, 380; de Wit & Merckx 2012, 55; Knight 2012, 27). Yhtenäisyyden perustuvien ulottuvuuksien keskiössä on keskittyminen esimerkiksi englannin taitoon, jonka avulla olisi tarkoitus selvittää kansainvälisessä kilpailutilanteessa. Analyysin tuloksena syntyneet neljä kategoriaa on esitetty graafisesti kuviossa 1.



Kuvio 1. VIEExpertin opiskelijoiden näkemykset korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä.

## Kansainvälistymisen ristiriitaiset merkitykset

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli korkeakoulutuksen kansainvälistymisprosessin monisyisyys, ristiriitaisuus ja jännitteet, joita tarkastelin opiskelijanäkökulmasta. Toisin kuin tutkimuksissa, joissa korkeakoulutuksen kansainvälistymistä on lähestytty valitsemalla kohderyhmäksi ulkomaalaiset opiskelijat ja kartoittamalla heidän kokemuksiaan (esim. Brown 2009), tämä tutkimus tekee näkyväksi, miten kansainvälistyminen ja sen ristiriidat ovat luontainen osa suomalaisopiskelijoiden jokapäiväistä todellisuutta ja muokkaavat heidän opiskelukokemustaan monella tavoin.

Tulokset osoittavat, että kansainvälistymiseen liitetään erilaisia ristiriitaisia merkityksiä ja siihen liittyy perussyiden välisiä jännitteitä (katso myös Knight 2012, 28). Kuten myös aiemmassa tutkimuksessa (esim. Knight 2012, 41; de Wit et al. 2015; de Wit 2019, 12), kansainvälistymisen käsitteen yhteydessä haastatteluaineistossa kietoutuvat akateemiset ja taloudelliset perussyyt sekä kulttuuriset perussyyt kuten kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus. Vastauksissa nousee esiin kansainvälistymisen moninaisuuden ja globalisaation yhtenäistävän vaikutuksen välinen jännite, jota opiskelijat kokevat arjessaan. Samalla niiden väliin ei piirry selkeää rajaa, koska esimerkiksi englannin universaali asema nähdään ristiriitaisesti sekä merkinä kansainvälistymisestä että kansainvälistä monimuotoisuutta uhkaavana tekijänä. Tutkimus vahvistaa aiemman tutkimuksen tuloksia (esim. Kreber 2009, 3–4), jonka perusteella rajat ylittävä yhteistoiminta ja avoimuus saatetaan nähdä vastakkaisina omien (kansallisten) intressien ja kilpailukyvyn kanssa. Samalla opiskelijoiden näkemyksessä kansainvälistymisestä korostuu jokapäiväisyys ja ruohonjuuritaso: kun osan tutkimusten mukaan (Knight 2011; de Wit 2019, 11, 12) kansallisten päättäjien ja korkeakoululaitosten toimintaa ohjaavat yhtenä merkittävänä tekijänä sijoitukset ranking-listoilla, tämä aspekti nousi tässä tutkimuksessa esiin vain epäsuorasti, kilpailun kautta.

Kansainvälistymisen määrittelyssä tärkeinä tekijöinä näyttäytyvät kielet sekä Suomesta ja Suomeen suuntaava akateeminen liikkuvuus. Varsinkin kieltenopetuksen yhteydessä vastauksista nousi esiin korkeakoulupolitiikan merkitys. Kieliin ja liikkuvuuteen keskittyvän näkökulman haastaa näkemys, jonka mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on kaiken kattava: se koskee sekä opetuksen sisältöä, yliopistojen henkilökuntaa että opiskelijoita riippumatta siitä, osallistuvatko he esimerkiksi akateemiseen liikkuvuuteen. Näkökulman laajeneminen ja kansainvälistymisen jokapäiväisyys häivyttävät sen taustalla vaikuttavat toimijat, valtasuhteet ja päätökset, joilla sitä juurrutetaan osaksi oppilaitoksen käytäntöjä. Samalla hämärtyvät myös opiskelijoiden ja muiden toimijoiden vaikutusmahdollisuudet ja oletusarvoisesti heidän tehtäväkseen jää toimia heille osoitetuissa puitteissa.

Analyysin perusteella opiskelijoiden kansainvälistymisen kokemukseen liittyy aiemman tutkimuksen tavoin (esim. Van Vught, Van der Wende & Westerhejden 2002, 103) normatiivinen ulottuvuus. Sen keskiössä on positiivisten odotusten ja negatiivisten vaikutusten välinen jännite, joka ilmenee esimerkiksi opetusprosessin sisällön, kielen ja liikkuvuuden yhteydessä. Positiivinen ja negatiivinen eivät ole tässä yhteydessä yksiselitteisiä vaan riippuvat tarkastelun näkökulmasta: esimerkiksi yksilötason lisääntyneiden mahdollisuuksien voidaan nähdä heikentävän kansallista tasoa. Kansallinen taso tuli aineistosta esiin Suomeen liittyvien esimerkkien ja suomalaisen näkökulman avulla, kun taas sen laajempi kriittinen tarkastelu esimerkiksi nostamalla esiin tiettyjen maiden ja alueiden altistumista aivovuodolle jäi puuttumaan.

Avoimilla kysymyksillä kerätyn aineiston avulla artikkeli valottaa korkeakoulutuksen kansainvälistymisen merkitysten kirjoja ja ristiriitoja opiskelijanäkökulmasta. Määrällisesti suhteellisen suppean, mutta sisällöllisesti rikkaan aineiston analyysiin sopi parhaiten laadullinen lähestymistapa, ja näin tutkimus ei tähtää tulosten yleistämiseen. Tutkimuksessa esiin nousseet ulottuvuudet ja kategoriat mahdollistavat kuitenkin laajemman jatkotutkimuksen, jossa olisi mielekästä verrata opiskelijoiden ja yliopiston henkilökunnan näkemyksiä kansainvälistymisestä sekä analysoida kansainvälisen kilpailun luoman menestyspaineen ja avoimen sensitiivisen asenteen välistä jännitettä. Samoin tulevien tutkimusten selvitettäväksi jää, mitä vaikutuksia nykyisellä maailmanpoliittisella tilanteella, ja varsinkin Venäjän hyökkäyssodalla Ukrainassa, on aluetutkimukselle ja akateemisen yhteisön käsityksille kansainvälistymisestä.

## Viitteet

- 1 Luvut eivät ole yksi yhteen verrattavissa, koska Koponen ei tarkastele ainoastaan maisteriohjelmiä. VIExpert-aineiston ja koko yliopiston lukujen välillä on kuitenkin niin iso ero, että ne osoittavat VIExpertin ”kansainvälisyyden” suhteessa yliopistoon keskimäärin.

## Lähteet

- Aleksanteri-instituutti (2022), VIExpert – Venäjän ja itäisen Euroopan asiantuntijaopinnot. <https://www2.helsinki.fi/fi/aleksanteri-instituutti/viexpert-venajan-ja-itaisen-euroopan-asiantuntijaopinnot>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Altbach, Philip G. (2007), The imperial tongue: English as the dominating academic language. – *Economic and Political Weekly* 42:36, 3608–3611. <http://www.jstor.org/stable/40276356>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Banks, Melissa & Bhandari, Rajika (2012), Global Student Mobility. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 379–397. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Bedenlier, Svenja, Kondakci, Yasar, & Zawacki-Richter, Olaf (2018), Two Decades of Research into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997–2016). – *Journal of Studies in International Education* 22:2, 108–135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>.
- Beelen, Jos & Jones, Elspeth (2015), Defining ‘internationalisation at home’. – *University World News* 393:4. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151202144353164>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Brandenburg, Uwe (2020), Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona. – *Sociální pedagogika / Social Education* 8:1, 11–24. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.01>

- Brewer, Elizabeth & Leask, Betty (2012), Internationalization of the Curriculum. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 245–265. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Brown, Lorraine (2009), Worlds Apart: The Barrier Between East and West. – *Journal of International and Intercultural Communication* 2:3, 240–259. <https://doi.org/10.1080/17513050902985323>.
- Brummett, Barry (2019), *Techniques of Close Reading*. London: SAGE Publications.
- Crowther, Paul, Joris, Michael, Otten, Matthias, Nilsson, Bengt, Teekens, Hanneke, & Wächter, Bernd (2000), Internationalisation at home: A position paper. Amsterdam: European Association for International Education. <https://www.univ-catholille.fr/sites/default/files/Internationalisation-at-Home-A-Position-Paper.pdf>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- de Wit, Hans (2008), The internationalisation of higher education in a global context. – *The dynamics of international student circulation in a global context*. Ed. Hans de Wit, Pawan Agarwal, Mohsen Said, Molathegi T. Schoole & Muhammad Sirozi. Rotterdam: Sense Publishers, 1–14. <https://doi.org/10.1163/9789460911460>.
- de Wit, Hans (2019), Internationalization in Higher Education, a Critical review. – *SFU Educational Review* 12:3, 9–17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>.
- de Wit, Hans (2021), Internationalization in Higher Education: the Challenging Road from a Western Paradigm to a Global and Inclusive Concept. – *The Bloomsbury Handbook of Internationalization of a Higher Education in the Global South*. Ed. Juliet Thondhlana, Evelyn Chiyevo Garwe, Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Ávila, Futao Huang & Wondwosen Tamrat. London: Bloomsbury Academic, 23–28. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350139275>.
- de Wit, Hans & Altbach, Philip G. (2020), Time to Cut International Education’s Carbon Footprint. – *University World News*, January 11. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200108084344396>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- de Wit, Hans & Altbach, Philip G. (2021), Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. – *Policy Reviews in Higher Education* 5:1, 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>.
- de Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura, & Egron-Polak, Eva (2015), Internationalisation of higher education. Brussels: Policy Department, Directorate General for Internal Policies, European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). (Tarkistettu 12.4.2022).
- de Wit, Hans & Merckx, Gilbert (2012), The History of Internationalization of Higher Education. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 43–59. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Echvin, Claude & Ray, Daniel (2002), Measuring internationalization in educational institutions. Case study: French Management Schools. – *Higher Education Management and Policy* 14:1, 95–108. <https://doi.org/10.1787/hemp-v14-art4-en>.
- Edwards, Jane & Teekens, Hanneke (2012), Leveraging Technology and the International Classroom for Cross-Cultural Learning. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 267–282. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Ergin, Hakan, de Wit, Hans & Leask, Betty (2019), Forced Internationalization: An Emerging Phenomenon. – *International Higher Education* 97, 9–10. <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10938>.
- Haigh, Martin J. (2002), Internationalization of the curriculum: Designing inclusive education for small world. – *Journal of Geography in Higher Education* 26:1, 49–66. <https://doi.org/10.1080/03098260120110368>.
- IOM’s Global Migration Data Analysis Centre (2020), Migration Data Portal. <https://www.migrationdataportal.org>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Jakobson, Mari-Liis, Järvinen-Alenius, Pauliina, Pitkänen, Pirkko, Ruutsoo, Rein, Keski-Hirvelä, Elisa & Kalev, Leif (2012), The Emergence of Estonian-Finnish Transnational Space. – *Migration and Transformation: Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism*. Ed. Pirkko Pitkänen, Ahmet Iceduygu, & Sert Deniz. Dordrecht: Springer, 159–206. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-3968-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-3968-0_5)
- Jibeen, Tahira & Khan, Masha A. (2015), Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. – *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE) 4:4, 196–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091722.pdf>. (Tarkistettu 12.4.2022).

- Knight, Jane (1997), Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework. – *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Ed. Jane Knight & Hans de Wit. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 5–19.
- Knight, Jane (1999), Internationalization of higher education. – *Quality and internationalization in higher education*. Ed. Hans de Wit & Jane Knight. Paris: OECD, 13–23. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Knight, Jane (2003), Updating the definition of internationalization. – *International Higher Education* 33, 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.
- Knight, Jane (2004), Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. – *Journal of Studies in International Education* 8:1, 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Knight, Jane (2011), Five Myths about Internationalization. – *International Higher Education* 62, 1–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>.
- Knight, Jane (2012), Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 27–42. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Kondakci, Yasar, Van den Broeck, Herman & Yildirim, Ali (2008), The challenges of internationalization from foreign and local students' perspectives: The case of management school. – *Asia Pacific Educ. Rev.* 9, 448–463. <https://doi.org/10.1007/BF03025662>.
- Koponen, Esko (2018), Kansainvälisyys opetuksessa. Esitys kursilla YA2 Kansainvälinen ja yhteisöllinen toimintaympäristö syyskuussa 2018, Helsinki.
- Kreber, Carolin (2009), Different Perspectives on Internationalization in Higher Education. – *New Directions for Teaching and Learning* 118, 1–14. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.348>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Leask, Betty (2005), Internationalisation of the curriculum: Teaching and learning. – *Teaching international students: Enhancing learning for all students*. Ed. Jude Carroll & Janette Ryan. London: Routledge Falmer, 119–129. <https://doi.org/10.4324/9780203696132>.
- Marginson, Simon (2017), Do rankings drive better academic performance? – *International Higher Education* 89, 6–8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9833>.
- Pennycook, Alastair (1994), *The cultural politics of English as an international language*. Harlow, Essex: Longman Group.
- Piccin, Gabriela Freire Oliveira & Finardi, Kyria Rebeca (2019), Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda. – *SFU Educational Review* 12:3, 73–89. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1015>.
- Pöysä, Jyrki (2010), Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. – *Vaeltavat metodit*. Toim. Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 331–360.
- Qiang, Zha (2003), Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. – *Policy Futures in Education* 1:2, 248–270. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>.
- Rumbley, Laura E., Altbach, Philip G. & Reisberg, Liz (2012), Internationalization Within the Higher Education Context. – *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl & Tony Adams. London: SAGE Publications, 3–26. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397>.
- Spencer-Oatey, Helen & Dauber, Daniel (2019), Internationalisation and student diversity: how far are the opportunity benefits being perceived and exploited?. – *High Educ.* 78, 1035–1058. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00386-4>.
- Suoninen, Eero (1999), Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Toim. Arja Jokinen & Eero Suoninen. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Teichler, Ulrich (1999), Internationalization as a challenge for higher education in Europe. – *Tertiary Education and Management* 5, 5–22. <https://doi.org/10.1023/A:1018736718422>.
- Teichler, Ulrich (2004), The changing debate on internationalization of higher education. – *Higher Education* 48: 1, 5–26. <https://www.jstor.org/stable/4151528>. (Tarkistettu 12.4.2022).
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van der Wende, Marijk (2000), Internationalising the curriculum: New perspectives and challenges. – *Internationalising the curriculum in higher education: Reflecting on practice*. Eds. Brian Hudson & Malcolm Todd. Sheffield: Sheffield Hallam University Press, 25–38.



- Van Vught, Frans, Van der Wende, Marijk & Westerheijden, Don (2002), Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. – *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Ed. Jürgen Enders & Oliver Fulton. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 103–121.
- Woolf, Michael (ed.) (2005), *I gotta use words when I talk to you: English and international education (EAIE Occasional Paper 17)*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Wächter, Bernd (2003), An introduction: Internationalisation at home in context. – *Journal of Studies in International Education* 7:1, 5–11. <https://doi.org/10.1177/1028315302250176>.
- Wächter, Bernd & Maiworm, Friedhelm (eds.) (2014), *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014 (ACA Papers on International Cooperation in Education)*. Bonn: Lemmens. [https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014\\_english\\_taught.pdf](https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf). (Tarkistettu 12.4.2022).