

DISSERTATIONS IN
**EDUCATION,
HUMANITIES,
AND THEOLOGY**

EEVA-LIISA AHTIAINEN

*Kansainvälistymisen ja
laadunvarmistuksen yhteys
ammattikorkeakoulun
asiakirjateksteissä*

Tapaustutkimus

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 41



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

*Kansainvälistymisen ja
laadunvarmistuksen yhteys
ammattikorkeakoulun
asiakirjateksteissä*

Tapaustutkimus

EEVA-LIISA AHTIAINEN

*Kansainvälistymisen ja
laadunvarmistuksen yhteys
ammattikorkeakoulun
asiakirjateksteissä*

Tapaustutkimus

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 41

University of Eastern Finland
Joensuu
2013

Kopijyvä

Joensuu, 2013

Sarjan toimittaja: Ritva Kantelinen

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN: 978-952-61-1055-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1056-1 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

Ahtiainen, Eeva-Liisa

Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus.

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2013, 260 sivua.

Publications of the University of Eastern Finland.

Dissertations in Education, Humanities, and Theology: 41

ISBN: 978-952-61-1055-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1056-1 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

ABSTRACT

The objective of this case study was to examine the connection of internationalisation and quality with one higher education institution and its documents. Internationalisation and quality constitute important themes in the current global higher education policy debate. Multinational organisations, the Bologna process and national ministries of education aim at creating a European Higher Education Area (EHEA). In order to be able to mutually recognise and acknowledge studies with diverse higher education institutions, quality assurance in the framework of internationalisation needs to be understood. Numerous researchers have analysed internationalisation or quality from different aspects. However, analyses have focused usually more on either internationalisation or quality than their interaction.

Social constructivist theory emphasises the importance of language constructing the reality in a certain context. Therefore, the textual meaning in higher education documents may alter as the higher education policy context changes, and the reality is confronted by the language and conceptualisation of the surrounding society. In addition, rhetoric plays an essential role in higher education policy texts. In this research I follow the constructivist thinking by processing the data according to the research questions, contexts, specific analysis, reconstruction, and sequential interpretation.

The research was carried out as a qualitative case study, in which content analysis was utilised as the methodological tool. The empirical data consisted of 189 internal documents from the Savonia University of Applied Sciences covering the years 2005–2009. Documents included contracts with the Ministry of Education, institution's strategy and operative plans, contracts concerning international co-operation and memos from three internal work groups (internationalisation, quality and education).

According to my empirical results, internationalisation and quality interacted in the higher institution's documentary infrequently. Quality was not included, for example, in international co-operational contracts. In addition, teams working on quality assurance seldom mentioned internationalisation, and teams working on internationalisation did

not discuss quality in their memos. Themes of internationalisation and quality were intertwined rhetorically by means of competition and competitiveness. The rhetoric is maintained by both national and international higher education policy debates, which in turn represent power.

Two themes were identified, in which internationalisation and quality interacted: the internationalisation of quality assurance, and the quality assurance in internationalisation. The latter theme proved to be of secondary importance in the documentary texts. Internationalisation was, above all, considered and monitored as numbers and quantity, not as pedagogical or quality-related aspects. The primary objective of the higher education institution was to construct an audited quality assurance system, which was seen as a prerequisite for successful internationalisation.

Key words: international, internationalisation, quality, quality assurance, evaluation, competition, university of applied sciences (polytechnic)

Ahtiainen, Eeva-Liisa

Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus.

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2013, 260 sivua.

Publications of the University of Eastern Finland.

Dissertations in Education, Humanities, and Theology: 41

ISBN: 978-952-61-1055-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-1056-1 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella kansainvälistymisen ja laadun yhteyttä mikropoliittisesta näkökulmasta yhden monialaisen ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Kansainvälistyminen ja laatu ovat ajankohtaisia, globaaleja korkeakoulutuspoliittisen keskustelun teemoja. Monikansalliset järjestöt, Bolognan prosessi sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaavat korkeakoulutuksen eurooppalaista yhdenmukaistamista. Vaatimus korkeakouluopintojen tunnistamisesta ja tunnustamista edellyttää yhtenäistä ymmärrystä korkeakoulujen laadunvarmistuksesta kansainvälisessä viitekehyksessä. Korkeakoulujen kansainvälistymistä ja laatua on tutkittu mittavasti, mutta tutkimukset ovat pääasiassa painottaneet jompaakumpaa teemaa.

Sosiaalisen konstruktivismin teoria painottaa sitä, että kieli on olennainen osa todellisuuden rakentumista. Merkitys on sidonnainen kontekstiin, joten korkeakoulun asiakirjojen tekstuaalinen merkitys voi muuttua korkeakoulupoliittisen kontekstin muuttuessa, ja todellisuus kohdataan ympäröivän yhteiskunnan kielen ja käsitteellistämisen kautta. Lisäksi retoriikalla on keskeinen osa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa ja teksteissä. Konstruktivistisen ajattelutuvan mukaisesti tulkitsen aineistoani tutkimustehtävän, kontekstien, niiden rekonstruktion, empiirisen analyysin ja vaiheittaisen tulkinnan kautta.

Kyseessä oli kvalitatiivinen sisällönanalyttinen tapaustutkimus, jossa kohdeorganisaationa oli Savonia-ammattikorkeakoulu, empiirisenä aineistona sen sisäiset asiakirjat. Aineisto koostui 189 asiakirjasta vuosilta 2005–2009 sisältäen opetusministeriön kanssa solmitut tavoite- ja tulossopimukset, ammattikorkeakoulun strategian, toimintasuunnitelmat, laadunhallintastrategian, kansainväliset yhteistyösopimukset sekä koulutuksen kehittämistyöryhmän, arviointi- ja parantamisryhmän sekä kansainvälisten palvelujen työryhmien muistiot.

Tutkimustulosteni mukaan kansainvälistymisen ja laadun keskinäinen yhteys korkeammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä oli vähäinen. Laatuun liittyviä näkökohtia ei ollut kirjattu lainkaan esimerkiksi kansainvälisiin yhteistyösopimuksiin. Laadunvarmistustyöhön keskittyvän työryhmän muistioissa kansainvälistymiseen viitattiin harvoin,

yhtä lailla kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa ei ollut viittauksia laatuun. Teemoja yhdistäväksi tekijäksi osoittautui kilpailun ja kilpailukykyisyyden retoriikka, jota ylläpitää kansainvälinen ja kansallinen korkeakoulutuspoliittinen valtapuhe.

Kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyi asiakirjoissa kahtena teemana: ammattikorkeakoulun laadun kansainvälistymisenä sekä kansainvälistymisen laatuna. Näistä jälkimmäinen esiintyi teksteissä niukasti, ja sen tavoittelu oli toissijaista. Kansainvälistymisen painotus oli määrällisesti huomattavasti keskeisempää kuin laadullinen tai pedagoginen painotus. Korkeakoulun ensisijaisena tavoitteena oli laadunvarmistusjärjestelmän rakentaminen ja ulkoisen arvioinnin läpäiseminen, jonka nähtiin olevan edellytys kansainvälistymiselle.

Avainsanat: kansainvälisyys, kansainvälistyminen, laatu, laadunvarmistus, arviointi, kilpailu, ammattikorkeakoulu

Esipuhe

Tämä julkaisu on syksyllä 2008 alkaneen tutkimusprojektini tulos. Työskentelin tuolloin Savonia-ammattikorkeakoulussa ja koin, kuinka yhtäältä korkeakoulujen laatutyöhön ja toisaalta kansainvälisyyteen liittyvät keskustelut ja vaatimukset tuntuivat jatkuvasti lisääntyvän. Kyseinen tunne ja kyseiset teemat sytyttivät minussa tutkijan kipinän.

Ammattikorkeakoulutyön ohessa tutkimukseni eteni maltillisin askelin ja tavoittein. Tammikuussa 2011 sain tilaisuuden siirtyä kansainvälisen yrityksen palvelukseen, ja etäisyyden ottaminen korkeakoulumaailmasta antoi kaivattua perspektiiviä tutkimilleni asioille ja siten edisti tutkimukseni valmistumista. Harrastuksena tehty tutkimustyö ei kuitenkaan olisi ikinä saavuttanut tätä maaliviivaa ilman tärkeiden henkilöiden tukea, joten nyt on kiitosten aika.

Haluan ensimmäiseksi kiittää ohjaajaani professori Päivi Atjosta asiantuntevasta ja napakasta ohjauksesta, näkemystäni avartavista arvokkaista neuvoista sekä rohkaisusta astua ”mukavuusrajan ulkopuolelle” projektini edetessä. Kiitokset esitarkastajille professori Timo Aarrevaaralle sekä professori Marja-Leena Stenströmille tarkoista huomioista ja ehdotuksista tekstin ja sanomani selkeyttämiseksi.

Arvostan suuresti Savonia-ammattikorkeakoulun johtajien suhtautumista tutkimukseeni ja ylipäätään tutkimuksen mahdollistamista, joten rehtori Veli-Matti Tolppi, vararehtori Mervi Vidgrén sekä vararehtori Riitta Rissanen, kiitos teille.

Tein tutkimus- ja kirjoitustyötä päivätyöni ohella, joten esimiehen tuki ja ymmärrys on ollut tärkeää. Minulla on ollut onni saada työskennellä kannustavien ja tutkimuksellista asennetta arvostavien johtajien alaisuudessa. Lämpimät kiitokseni siis upeille esimiehilleni: osaamisaluejohtaja Kaija Sääselle, vararehtori Riitta Rissaselle sekä Human Resources Director Minna Rourulle. Ilman kehittymismyönteistä asennettanne tutkimusprojektini valmistuminen tuskin olisi ollut mahdollista.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni ja kaikkia läheisiäni, erityisesti Pirkko-äitiäni ja Merja-siskoani, kun jaksoitte myötäelää tässä harrastuksessani ja kannustaa maaliin saakka. Rakkain ja isoin kiitos Juhalle.

Varkaudessa 14.2.2013

Eeva-Liisa Ahtiainen

Sisältö

ABSTRACT.....	v
TIIVISTELMÄ.....	vii
ESIPUHE.....	ix
SISÄLTÖ.....	x
1 KANSAINVÄLISTYMINEN JA LAATU KORKEAKOULUPOLIITTISESSA KESKUSTELUSSA.....	1
2 KANSAINVÄLISYYS, KANSAINVÄLISTYMINEN JA LAATU AMMATTIKORKEAKOULUN KONTEKSTISSA	9
2.1 Kansainvälistyminen ja globalisoituminen korkeakoulupoliittisessa keskustelussa.....	10
2.1.1 Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen määritteleminen	11
2.1.2 Ylikansalliset järjestöt ja organisaatiot korkeakoulutuksen kansainvälistäjinä	15
2.1.3 Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen seuraukset korkeakoulutuksessa	18
2.2 Laadun käsite ammattikorkeakoulun kontekstissa	24
2.2.1 Laadun määritteleminen	25
2.2.2 Laadun kehittäminen ja auditointi	30
2.2.3 Korkeakoulutuksen laadun mittaaminen.....	33
2.2.4 Korkeakoulutuksen laadunvarmistus teknisenä tai poliittisena prosessina	36
2.3 Kilpailukykyisyys ja valta korkeakoulupoliittisessa keskustelussa	39
2.3.1 Valta korkeakoulutusorganisaatiossa.....	40
2.3.2 Korkeakoulun imago ja maine	43
2.3.3 Globalisoituminen ja valta ammattikorkeakoulun kontekstissa	47
2.4 Retoriikka korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa	54
2.4.1 Retoriikka vaikuttamisen keinona	55
2.4.2 Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen retoriikka	57
2.5 Korkeakoulutoimijoiden suhtautuminen kansainvälistymiseen ja laatutyöhön aikaisempien tutkimusten kertomana	60
2.6 Viitekehyksen koonti ja tutkimustehtävät.....	65

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	68
3.1 Metodologiset lähtökohdat	69
3.2 Tutkimusaineiston kuvaus	74
3.3 Kvalitatiivinen tutkimusote ja sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	79
3.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	84
3.5 Tutkimuksen luotettavuus	91
4 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....	95
4.1 Keskeisten tutkimuskäsitteiden frekvenssitarkastelua	95
4.1.1 Aineistokohtaiset frekvenssit	99
4.1.2 Empiirisen aineiston frekvenssit vuosittain	106
4.2 Kansainvälisyys ja kansainvälistyminen kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa	112
4.2.1 Opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen.....	116
4.2.2 Kansainvälinen yhteistyö	124
4.2.3 Ammattikorkeakoulun kansainvälistyminen	129
4.3 Laadun käsite tutkimusaineistossa.....	138
4.3.1 Ammattikorkeakoulun laadunvarmistus ja valta	139
4.3.2 Ammattikorkeakoulun yleinen laadun kehittäminen	148
4.3.3 Opetuksen ja opiskelun laatu.....	158
4.4 Kansainvälistymisen ja laadun yhteys tutkimusaineistossa.....	164
4.4.1 Kilpailukykyisyys, huippuosaaminen ja hyvinvointi laadukkuuden synonyymeina	167
4.4.2 Ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen laatu.....	173
4.4.3 Ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyys	181
4.5 Yhteenveto tutkimustuloksista ja tulosten arvioivaa tarkastelua	197
5 POHDINTA.....	202
5.1 Kansainvälistymisen, laadukkuuden ja profiloitumisen aitous.....	203
5.1.1 Kansainvälistymisen laadunarviointi.....	204
5.1.2 Laadukas ja kansainvälinen eli houkutteleva ja kilpailukykyinen korkeakoulutus	206
5.2 Tutkimusprosessin itsearviointia.....	211
5.3 Jatkotutkimustarpeet	213
LÄHTEET.....	217
LIITTEET	243

TAULUKOT

Taulukko 1.	Savonia-ammattikorkeakoulun osaamisalueet, koulutusalat ja opiskelijamäärät 2011 (Suomen virallinen tilasto 2012)	75
Taulukko 2.	Tutkimusaineisto	78
Taulukko 3.	Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden koodaus	87
Taulukko 4.	Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä	90
Taulukko 5.	Tutkimuskäsitteiden frekvenssit käsite- ja aineistokohtaisesti.....	97
Taulukko 6.	Tutkimuskäsitteiden frekvenssit tavoite- ja tulossopimuksissa sopimuskausittain.....	107
Taulukko 7.	Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa.....	108
Taulukko 8.	Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa	110
Taulukko 9.	Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiossa	111
Taulukko 10.	Kansainvälistymiseen liittyvät tutkimuskäsitteet ja kontekstit	115
Taulukko 11.	Laatuun liittyvät tutkimuskäsitteet ja kontekstit	142
Taulukko 12.	Kansainvälistymisen ja laadun yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjoissa	172

KUVIOT

Kuvio 1.	Koulutuspoliittisen päätöksenteon sykli ja eri kontekstit (mukailten Lingard 2000; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000).....	51
Kuvio 2.	Tutkimusasetelman taustalla vaikuttavat fyysiset ja sosiaaliset kontekstit	73
Kuvio 3.	Tutkimuksen käsittekartta	86

1 Kansainvälistyminen ja laatu korkeakoulupoliittisessa keskustelussa

Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa korostetaan toistuvasti kansainvälistymisen, laadukkuuden ja laadunvarmistuksen yhteyttä. Monikansalliset organisaatiot ja järjestöt peräänkuuluttavat osaamista, korkeakoulutuksen tehokkuutta ja innovaatioita sekä oppilaitoksen kykyä seurata globaaleja kehitystrendejä. OECD:n rooli korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa on merkittävä (ks. esim. Istance 2011; Papadopoulos 2011; Kallo 2009; Rinne, Kallo & Hokka 2004), olkoonkin, että OECD ei suoranaisesti tee koulutuspoliittisia päätöksiä. Eurooppalainen viitekehys, Bologna prosessi ja entistä liikkuvampi opiskelijamassa vaativat laatua, kansainvälisyyttä, tehokkuutta sekä oppilaitosten ja koulutusohjelmien vertailtavuutta.

Kansainvälisten verkostojen tavoitteena on luoda laadukas, globaalisti kilpailukykyinen ja vetovoimainen korkeakoulutusalue, jossa opiskelijoiden liikkuvuus on vaivatonta ja tehokasta. Kansallisen tason pyrkimyksenä on, että Suomi ja suomalainen osaaminen sekä innovaatiot pysyvät kilpailukykyisinä ja vahvistavat siten yleistä hyvinvointia ja menestystä. Käytännössä opetus- ja kulttuuriministeriö¹ määrittelee korkeakouluille toiminnan reunaehdot ja tavoitteet, joita täsmennetään kunkin korkeakoulun kanssa solmittavissa sopimuksissa, ja joita puolestaan seurataan tulosanalyseissä.

Ammattikorkeakoululaitos syntyi ammatillisen koulutus uudistuksen jälkimainingeissa (Opetusministeriö 2001b; Herranen 2003). Korkeakoulutuksen duaalimalli alkoi muotoutua opetusministeriön työryhmän pohjustama 1980-luvun lopulla. (Opetusministeriö 2001b; Salminen 2001; Antikainen 2002; Herranen 2003.) Yliopistojen rinnalle perustettavat ammattikorkeakoulut eroteltiin tiedeyliopistoista ylläpito- ja rahoitusjärjestelmillä sekä tutkinto- ja virkanimikkeillä. Lisäksi perustamistyössä korostettiin ammattikorkeakoulujen roolia aluekehittäjänä ja soveltuvaan käytännön ammatillista osaamista tuottavana korkeakouluna. (Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä 464/1998; Herranen 2003; Antikainen 2002.) Duaalimallisissa ammattikorkeakoulujen paikka määriteltiin yli-

¹Käytän tutkimusraportissani opetus- ja kulttuuriministeriöstä jatkossa lyhyesti nimeä opetusministeriö, sillä empiirisen aineistoni aikajänne sijoittuu aikaan ennen ministeriön nimi uudistusta.

opistojen rinnalle. Herrasen (2003, 17) tiivistämänä korkeakoululaitokset käytännössä kilpailevat keskenään mutta ovat samalla riippuvaisia toisistaan ja siten akateemisesti myös lähentyneet (ks. myös Rinne ym. 2012, 17).

Ammattikorkeakoulutustoiminta käynnistettiin kokeellisena toimintana vuonna 1991. Kokeilujakson päätteeksi jokainen vakinaistamista eli toimilupaa hakenut ammattikorkeakoulu arvioitiin eli niiden oli pystyttävä osoittamaan toimintansa ”korkeakoulutusstatus” (Salminen 2001; Antikainen 2002; Herranen 2003; ks. myös Raudaskoski 2000). Viimeiset ammattikorkeakoululaitoksen perustamiseen liittyneet toimitukset myönnettiin vuonna 2000 (Salminen 2001), jonka jälkeen toimituksia on myönnetty toistamiseen ammattikorkeakoulujen yhdistyessä². Nykyiseen korkeakoulu-uudistukseen liittyen ammattikorkeakoulut joutuvat hakemaan toimituksia uudelleen vuonna 2014 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Ammattikorkeakoulutusta on tutkittu viime vuosina enenevässä määrin. Sen perustamisprosessia, vakinaistamista, asemaa ja tilaa (Salminen 2001; Antikainen 2002; Herranen 2003; Puusa 2007), tehokkuutta ja taloutta (Pääkkönen 2010; Kohtamäki 2009), pedagogiikkaa, opiskelijan roolia sekä opettajan työn muutosta (Mäki 2012; Kalima 2011; Vidgrén 2009; Suhonen 2008; Auvinen 2004; Rissanen 2003; Vesterinen 2002; Vesterinen 2001; Paajanen 2001; Kotila 2000; Honkonen 1997) on analysoitu useasta eri perspektiivistä.

Vaikka pohdin kansainvälisyyden ja laadunvarmistuksen teemoja nimenomaan ammattikorkeakoulukontekstissa, hyödynnän viitekehyksen rakentamisessa laajasti myös yliopistoihin kohdistuneita tutkimuksia. Näin siksi, että yliopistoihin kohdistuvaa tieteellistä tutkimustietoa on saatavilla huomattavasti enemmän kuin ammattikorkeakoulututkimuksia. Lisäksi, kuten edellä totesin, korkeakoulutuksen dualimalliajattelussa ammattikorkeakouluilta odotetaan vahvaa akateemista roolia yliopistojen rinnalla, minkä johdosta yliopistoihin kohdistuvan tutkimustiedon sisällyttäminen viitekehykseen on perusteltua.

Korkeakoulujen kansainvälisyyttä ja kansainvälistymistä on tutkittu mittavasti. Bologna-prosessilla on ollut merkittävä rooli eurooppalaisessa kansainvälistymiskeskustelussa (ks. mm. Morgan & Lydon 2009; Heinze & Knill 2008; van der Wende 2001a, 2001b), ja kansainvälistymiseen liittyviä näkökohtia on arvioitu niin strategialinjausten kuin käytännön opetussuunnitelmatyön ja toteutuksen lähtökohdista. Esimerkiksi Bourn (2011) arvioi korkeakoulujen globalisoitumisen liittyviä toimenpiteitä ja toteaa, että korkeakoulujen kansainvälistymis- ja globalisoitumistoimet eivät ole riittäviä. Hän korostaa, että tieteenalojen erilaisuus ja siihen liittyvä globalisoitumisen monivivahteisuus tulisi huomoida entistä paremmin opetussuunnitelmatyössä.

Murphy (2007) muistuttaa, että lisääntyvien kansainvälistymistavoitteiden, toimenpiteiden ja vaateiden rinnalla tulisi huomioida opiskelijoiden tasapuoliset mahdollisuudet hyödyntää kansainvälistymispalveluja ja -mahdollisuuksia (ks. myös Stromquist 2007). Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osalta Jakubik ja Ritalahti (2008) kantavat

² Esimerkiksi Helsingin ammattikorkeakoulu ja EVTEK-ammattikorkeakoulu yhdistyivät muodostaen Metropolia Ammattikorkeakoulun; Svenska yrkeshögskolan ja Yrkeshögskolan Sydväst yhdistyivät Yrkeshögskolan Noviaksi. Molemmat uudet ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa 1.8.2008. (Opetusministeriön tiedote 15.3.2007.)

tietyissä määrin samaa huolta todetessaan, että nykyiset kansainvälistymispalvelut eivät välttämättä palvele ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita.

Timonen (2011) on analysoinut ammattikorkeakoulutoimijoiden näkemyksiä kansainvälistymisestä pedagogisista lähtökohdista. Hänen mukaansa kansainvälisyysosaamisen määrittely on edelleen monitulkintaista ja haastavaa. Söderqvist (2001, 2002) on tutkinut yliopistosektorin näkemystä kansainvälisyydestä ja sen hallinnoinnista, ja hän tiivistää Knightin näkemyksiin kansainvälistymisprosessin vaihteellisuudesta nojaten, että kansainvälistyminen tapahtuu edelleen vaihteittain (vrt. Knight 1999). Nokkala (2007) on yhtä lailla tutkinut kansainvälisyyden käsitettä ja tarkemmin sitä, millaisissa asiayhteyksissä kansainvälisyys esiintyy korkeakouluissa ja ennen kaikkea yliopistoissa. Nokkala erottelee kaikkiaan kuusi diskurssia, joista kolme liittyy yksilöiden kansainvälistymiseen ja toiset kolme yliopiston kansainvälistymiseen (emt., 11).

Knightin (2011, 14) mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen liittyy edelleen runsaasti harhaanjohtavia käsityksiä. Esimerkiksi kansainvälinen maine tai ranking-sijoitus mielletään laadukkuuden osoitukseksi. Korkeakoulutoimijat saattavat uskotella myös itselleen, että kansainvälisten kumppanuussopimusten suuri lukumäärä olisi kansainvälisyyden tai vetovoimaisuuden tae (emt., 14–15; ks. myös Knight 1999). Nokkala (2007, 15) puolestaan väittää, että korkeakoulukentässä on siirrytty teennäisestä, kansainvälisyyden ”lisäleiman” merkitsemisestä aitoon, toiminnan tasolle integroituun kansainvälisyyteen Euroopan Unionin ja muiden muassa Erasmus-ohjelmien johdosta (vrt. Söderqvist 2002).

Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen käsitteitä käytetään niin runsaasti, että niiden määritykset ja rajapinnat ovat alkaneet hämärtyä. Brandenburg ja de Wit (2011, 15) tähdentävät, että kansainvälistymistä ja globalisoitumista ei saa sekoittaa keskenään. Kyseisiä termejä ei tulisi käyttää korkeakoulun irrallisena, itsenäisenä päämääränä, vaan keinona parantaa opetusta (ks. myös Knight 1999).

Esimerkiksi Svensson ja Wihlborgh (2010) ovat kritisoineet, että kansainvälistymiskeskustelussa on kokonaan unohdettu pedagogiikka. Kansainvälistymistä onkin viime aikoina ryhdytty tutkimaan myös pedagogisesta näkökulmasta, kuten esimerkiksi Bourn (2011), Dunne (2011), Gamble, Patrick ja Peach (2010) sekä Biggs (2001) ovat tehneet (vrt. Sanderson 2011; Lahtonen & Pyykkö 2005). Muiden muassa Yatesin ja Youngin (2010) mukaan valtion hallinnon tulisi opetussuunnitelmalinjauksissaan kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, missä suhteessa opetussuunnitelmissa painotetaan kansallisia ja globaaleita päämääriä, jotta globalisoitumisen tavoitteet ja pedagogiset ratkaisut tukevat toisiaan. Palaan tutkimusraportissani myöhemmin laajasti tutkittuun kansainvälistymisen tematiikkaan yksityiskohtaisemmin.

Korkeakoulutuksen laatuun liittyvää sekä kansallista että kansainvälistä tutkimushistoriaa on myös saatavilla runsaasti. Laatu ja laadunvarmistus ovat olleet Bolognan prosessin myötä vahvasti mukana korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa (ks. Bergenin julkilausuma 2005; Transnational European Evaluation Project 2004; Communiqué Berlin 2003; Communiqué Prague 2001; Opetusministeriö 1999a). Bolognan prosessin mukainen laadunvarmistustyön yhtenäistäminen ei kuitenkaan Saarisén ja Ala-Vähälän (2007, 342–343) mukaan käytännössä ole yhtenäistä, koska korkeakoulut joutuvat mukauttamaan tavoitteet ja toimenpiteet paikalliseen kontekstiin ja kansallisesti täsmennettyihin minis-

teriöiden linjauksiin (ks. myös Skolnik 2010; Tavares, João Rosa & Amaral 2010). Saarinen (2007) on tutkinut laatu-käsitteen esiintymistä korkeakoulupoliittisissa asiakirjoissa, ja hänen tutkimuksen keskeinen teesi on, että kieli ei ole pelkästään politiikan väline, vaan kieli on osa sitä; kieli itsessään voi luoda politiikkaa (emt., 36–37).

Monen laadunvarmistukseen liittyvän tutkimuksen taustalta löytyy Harvey ja Greenin (1993) laadun käsitteiden analysointi ja määrittely, ja palaan tässäkin tutkimuksessa myöhemmin kyseisiin määritelmiin. Harvey (1999, 2002, 2008) on aktiivisesti pohtinut korkeakoulujen laadunvarmistuksen nykytilaa sekä kritisoinut korkeakoulujen paremmuustilastointia.

Laadunvarmistustyöhön liittyviä korkeakoulutoimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia on tutkittu sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Esimerkiksi Ursin (2007) on tutkinut yliopistotoimijoiden käsityksiä laadunvarmistuksesta, ja tutkimuksen mukaan laadunvarmistaminen ymmärretään yhtäältä kehittämisenä ja varmistamisena, jolla voidaan lisätä toimintojen järjestelmällisyyttä ja läpinäkyvyyttä. Toisaalta laadunvarmistustyön koettiin vievän aikaa ja resursseja sekä lisäävän byrokratiaa (emt., 3).

Ammattikorkeakoulutoimijoiden käsityksiä laadunvarmistuksesta ja siihen liittyvästä työilmapiiristä tutkinut Mäki (2000) tiivistää, että ammattikorkeakoulussa laatutyön tavoitteet vaihtelevat yksiköittäin, mutta yleisesti niissä korostuu asiakaslaatu. Ammattikorkeakouluissa halutaan vastata asiakkaan tarpeisiin ja siten toimia asiakaslähtöisesti (emt., 194–195). Ammattikorkeakouluyksikön laatutyön sujuva eteneminen edellyttää Mäen mukaan selkeää tehtävä- ja roolijakoa, vastuun jakamista sekä ylemmän johdon tukea (emt., 7–8).

Kauppi ja Huttula (2003) ovat koonneet ammattikorkeakoulujen eri koulutusalojen kehittämiseen ja laatuun liittyviä pohdintoja. Huttulan (2003) mielestä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulee priorisoida laadunvarmistustyö, jotta kansainvälistymisen haasteisiin pystytään vastaamaan uskottavasti ja kattavasti. Tällä hän viittaa siihen, että laadunvarmistustyö ei saisi olla vain ”muiden vakuuttamista” erilaisin tunnustuksin ja sertifikaatein vaan aidosti ja monipuolisesti korkeakoulua kehittävää toimintaa (emt., 131).

Suomessa laki velvoittaa korkeakoulut kehittämään laadunvarmistustaan sekä osallistumaan ulkoisiin laadun arviointeihin. Lakivelvoitteen lisäksi korkeakoulut ovat omaksuneet erilaisten laatuleimojen ja ranking-tilastosijoitusten tavoittelun kuvatakseen laadukkuuttaan ja menestymistä kiristyvässä globaalissa kilpailussa (ks. mm. Stolz Händel & Horn 2010; Wangenge-Ouma & Langa 2010; Hazelkorn 2009). Laatu keskustelua ei siten voi tarkastella sivuamatta arvioinnin ja mittamisen problematiikkaa.

Massy (2009) toteaa, että korkeakoulut eivät voi enää valita, ovatko mukana markkinataloudellisessa kilpailussa. Oleellista on pystyä toimimaan siten, että sekä kaupalliset että akateemiset tavoitteet tulevat tasapainoisesti huomioiduiksi. Clarken (2007) tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijat tekevät valintojaan paremmuustilastointien perusteella. Tämä on aiheuttanut sen, että opiskelijoiden eriarvoisuus on lisääntynyt, kun tilastoissa menestyvien korkeakoulujen laadukkuus ja sen ylläpitäminen osaltaan edellyttävät myös taloudellisesti maksukykyisiä opiskelijoita (vrt. Miller 2010).

Tavares, João Rosa ja Amaral (2010, 188) toteavat, että korkeakoulut hyödyntävät organisaation sisäistä laadunarviointia ja mittareita suhteellisen tehokkaasti, mutta sisäisten

ja ulkoisten laadunvarmistukseen liittyvien vaatimusten eroavaisuudet hämmentävät korkeakoulutoimijoita edelleen (ks. myös Brown 2004; Amaral, João Rosa & Tavares 2009). Medina ja Riconscente (2005) muiden muassa esittävät, että oppilaitoksen laatuun keskittyminen voi jopa kaventaa varsinaisen koulutuksen laajuutta ja laatua.

Tofallis (2012) sekä van Vught ja Westerheijden (2010) ovat pohtineet ranking-tilastoinnin merkitystä korkeakoulutuksen laadun todentajina. He toteavat, että vaikka paremmuustilastointia ja niihin liittyviä käytänteitä on edelleen syytä arvioida kriittisesti, niillä tulee olemaan vahva asema myös tulevaisuudessa ja siksi tilastointimenetelmiä on jatkuvasti kehitettävä.

Laadunvarmistustyöhön ja erityisesti paremmuustilastointiin kohdistuu myös kritiikkiä. Esimerkiksi Houston (2008) on kritisoinut, että universaalien ratkaisujen sijaan tulisi laatupeheessa kiinnittää huomio paikallisten laatu keskustelujen problematiikkaan (ks. myös Cheng 2011). Paremmuustilastoja ja niissä käytettyjä mittareita on myös kritisoitu laajasti. Tofallis (2012) määrittää nykyisten paremmuustilastoihin liittyvien laskentamenetelmien ensisijaiseksi ongelmaksi vertailtavuuden normalisointiin liittyvät haasteet, kun tunnusluvuissa ei huomioida esimerkiksi henkilöstön ja opiskelijoiden keskinäistä määrällistä suhdetta (ks. myös Massaro 2010; Stoltz, Hendel & Horn 2010; Usher & Savino 2007). Yksittäiset luvut eivät kerro todellisuutta, vaan eri tunnuslukujen avulla korkeakoulusta tulisi Tofallisin (2012, 14) ehdotuksen mukaan laatia ensin profiili, jota vasten kunkin oppilaitoksen vahvuudet ja heikkoudet tulkitaan.

Harvey (2008) tiivistää, että paremmuustilastojen taustamittarit kohdistuvat laadun näkökulmasta epäolennaisiin asioihin, eivätkä siten mittaa laatua lainkaan, vaan sitä mikä on mitattavissa (vrt. Massaro 2010; Coates 2007). Samoilla linjoilla ovat van Vught ja Westerheijden (2010), jotka kritisoivat ranking-mittareiden metodologisten ratkaisujen perusteluihin ja läpinäkyvyyteen liittyviä puutteita. Altbach (2011) peräänkuuluttaa korkeakoulutuksen keskeisimmän toiminnon eli opetuksen laadun arvioimista ja sen liittämistä paremmuustilastointikeskusteluun. Kritiikistä huolimatta paremmuustilastojen asema on säilynyt vakaana (ks. esim. King 2010).

Laadunvarmistustyöhön liittyvää korkeakoulun sisäistä valtaa ja vallankäyttöä ovat tutkineet muiden muassa Kleijnen, Dolmans, Willems ja van Hout (2011). Heidän mukaansa laatupeheessä on pitkälti kysymys vallan käytöstä, jossa kielellä ja retoriikalla on keskeinen asema. Korkeakoulupoliittista keskustelua leimaa valta, ja yhteiskunta- ja talouspoliittiset hyötynäkökohdat ohjaavat korkeakoulutuspoliittisia ratkaisuja (ks. esim. Rinne 2000; vrt. Morrow & Torres 2000; Burbules & Torres 2000). Esimerkiksi Rinteen (2000) vertailevan analyysin mukaan käynnissä oleva mittava korkeakoulu-uudistus on perusteellisempi ja mullistavampi Suomessa kuin muissa Pohjoismaissa johtuen osaltaan koulutuksen perinteistä, mutta yhä enemmän myös markkinataloudellisesta ajattelusta ja siihen liittyvästä retoriikasta. Ferlien, Musselinin ja Andresanin (2008) mielestä korkeakoulutuksessa tapahtuvia muutoksia tuleekin aina arvioida ja peilata muun yhteiskunnallisen uudistuksen kokonaisuudessa, ei sen irrallisena osana.

Opetusministeriöllä ja sen yhteydessä toimivalla Korkeakoulujen arviointineuvostolla (KKA) on Suomessa keskeinen asema korkeakoulujen laatutyöhön liittyvässä ohjauksessa, arvioinneissa ja raportoinneissa (ks. esim. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 2007). Kansalliseen korkeakoulujen laatutyön kehittämiseen on haettu vertailutieto

ulkomailta, kuten esimerkiksi Ala-Vähälän (2003, 2005) katsaukset Hollannin ja Ranskan korkeakoulujen laadunvarmistustyöhön tai Hämäläisen, Pehu-Voiman ja Wahlénin (2001) eurooppalaiseen arviointityöhön keskittyvä raportti (ks. myös Hämäläinen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg & Sjölund 2001).

Ammattikorkeakoulusektorilla laadun ja toiminnan kehittämisen johtavana teimana on ollut Kaupin ja Huttulan (2003) mukaan ennakoiva ja tulevaisuuteen keskittyvä strategiatyöskentely. Ulkoinen laatuauditointi voi kuitenkin Ala-Vähälän (2011) mukaan merkittävästi lyhentää korkeakoulun strategisen toiminnan pitkän tähtäimen suunnittelua. Savonmäki (2007) on tutkinut laadun yhteyttä ja korrelaatiota ammattikorkeakoulun työyhteisön ilmapiiriin ja havainnut, että syy-seurausyhteys näiden välillä on olemassa, joskin paljon monisyisempänä ja koulutusalaakohtaisempana kuin mitä yleisessä keskustelussa ymmärretään (vrt. Rinne ym. 2012; Mäki 2000).

Korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen perimmäiset motiivit ovat Skolnikin (2010) tulkitsemana moninaiset. Ulkoinen laadunarviointi on hänen mukaansa edelleenkin enemmän koulutuspoliittinen, taloudelliseen menestykseen liittyvä prosessi kuin koulutusta ja sen laatua edistävä prosessi (emt., 83). On kuitenkin syytä muistaa, että koulutuspoliittisessa keskustelussa laadunvarmistuksen ensisijaisena tavoitteena on korkeakoulutuksen kehittäminen, ja hyvien käytänteiden ja linjausten jakaminen jo sinänsä edistää kansainvälisen, laadukkaan korkeakoulutuksen kehittämisessä. Kuten Reichert (2010, 112) tiivistää, keskinäinen ja kansainvälisen koulutuspoliittisen keskustelun voimistuminen ja arkipäiväistyminen jo itsessään rakentaa yhteistä ja yhtenäistä eurooppalaista korkeakoulutusalausta.

European Higher Education Area (EHEA 2012b) strategisessa linjauksessa *Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area* korkeakoulujen kansainvälisen liikkuvuuden tavoitteisiin on määrällisten tavoitteiden lisäksi kirjattu myös laadukkuus (ks. myös EHEA 2012a). Kansainvälistymisen ja laadun keskinäistä yhteyttä on kuitenkin tutkittu verrattain vähän, ja aiemmat kansainvälistymiseen tai laatuun liittyvät tutkimukset ovat pääsääntöisesti kohdistuneet jompaankumpaan käsitteeseen. Yliopistosektoriin kohdistuvaa kansainvälistymis- tai laatuututkimusta on tarjolla ammattikorkeakoulusektoria enemmän.

Esimerkiksi Cambell ja van der Wende (2000) ovat yhdistäneet tutkimuksessaan kansainvälisyyden ja laadun, mutta he tarkastelevat kyseistä kombinaatiota ENQAn (the European Network of Quality Assessment Agencies, myöhemmin nimellä European Association for Quality Assurance) näkökulmasta ja yleiseurooppalaisella koulutuspoliittisella tasolla. Heidän mielenkiintonsa kohdistuu nimenomaan siihen, mihin todellisuuteen kyseiseen ajankohtaan perustetun ENQAn työryhmän toiminta heijastuu.

Laadun ja kansainvälisyyden välistä yhteyttä on tutkittu kansallisella tasolla suhteellisen niukasti. Esimerkiksi Saarinen (2007) toteaa tutkimuksessaan, että dokumentteihin ja teksteihin perustuvat tarkemmat analyysit puuttuvat lähestulkoon kokonaan. Myöskään ammattikorkeakoulujen laadunvarmistuksen ja kansainvälisyyden keskinäistä vuorovaikutusta ei ole tutkittu.

Ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa tehtävä laadunvarmistustyö ja sen (mahdollinen) kytkös kansainvälisyyteen ja kansainvälistymiseen kaipaa siis lisää empiiristä näyttöä, sillä sitä asetelmaa eivät aiemmat tutkimukset tyhjentävästi selitä. Ammattikor-

keakoulussa työskennelleenä olen nähnyt ja kuullut siellä käytävää sisäistä kansainvälistymis- ja laatu keskustelua. Opetusministeriön lausunnot kansainvälistymisen riittämättömyydestä hämmentävät niitä opettajia ja tukipalveluiden edustajia, jotka ovat päivittäin tekemisissä kansainvälisten opiskelijaryhmien kanssa. Yhtä lailla laadunvarmistustyön priorisoiminen suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin ja opiskelijoiden peräänkuuluttamaan opetuksen laatuun keskusteluttavat.

Olipa kyse kansainvälistymiseen tai laatuun liittyvistä korkeakoulutuspoliittisista teksteistä, kielen merkitystä ei voi aliarvioida eikä ohittaa, minkä vuoksi on perusteltua laajentaa tutkimuksellista viitekehystä myös retoriikkaan. Onko olemassa riski, että korkeakoulujen tekstidokumenteissa ajaututaan joko tietoisesti tai tiedostamatta noudattelemaan ministeriön tavoitelinjausten retoriikkaa? Tutkimukseni tarkoitus on analysoida ja avata kyseistä asetelmaa ammattikorkeakoulun näkökulmasta.

Edellä tiivistettyjen taustojen innoittamana haluan tutkia yhdestä ammattikorkeakoulusta tarkemmin sitä, miten kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen nykytila ja keskinäinen yhteys on kirjattu ammattikorkeakoulun asiakirjoihin. Tutkimukseni taustalla on korkeakoulupoliittisessa keskustelussa esiintyvä olettamus siitä, että kansainvälisyyden määrän lisäämisellä pyritään varmistamaan korkeakoulun hyvä maine, kilpailukykyisyys ja näiden miellelyhtymänä laadukkuus (ks. esim. Knight 2011; Yates & Young 2010; vrt. esim. Sahlberg & Oldroyd 2010).

Opetusministeriö toteaa, että ”suomalaisten korkeakoulujen kansainvälistymistä vahvistamalla parannetaan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen laatua” (Opetusministeriö 2009c, 27). Kansainvälistymiseen ja laadukkuuteen liittyvien tavoitteiden runsaus ja keskustelun laajuus ovat saaneet mielenkiintoni kohdistumaan siihen, miten keskustelu näkyy yhden ammattikorkeakoulun teksteissä. Empiirisen analyysini keskeisenä tehtävänä on analysoida, millainen on kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjoissa, tai onko niiden välillä ylipäättään yhteyttä.

En ole alan kirjallisuutta vuosien kuluessa lukiessani löytänyt yhtä teoriaa, jolla olisin voinut käsitteellistää laadunvarmistuksen ja kansainvälistymisen yhteyttä koherentisti. Kokemattomana tutkijana en toisaalta ole rohjennut ottaa tavoitteeksi uuden teorian luomista. Siksi olen päätenyt kuvailemaan tutkimukseen tarkoitukseni tiettyjen käsitteiden avulla ja ehkä hieman ristiriitaisiakin näkökulmia hyödyntäen luoda viitekehys, jota vasten tutkimukseni kohdeorganisaation asiakirjoissa valottuvia tekstejä on ollut mahdollista arvioida. En ole löytänyt yhtä teoriaa, johon kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteyttä peilaisin, ja siten en pyri luomaan uutta teoreettista tietoa. Sen sijaan olen päätenyt kuvailemaan tutkimukseen tarkoitukseni tiettyjen käsitteiden avulla, ja ehkä hieman ristiriitaisiakin näkökulmia hyödyntäen, luoda viitekehys, jota vasten tutkimukseni tuloksia on mahdollista arvioida.

Empiirinen aineistoni koostuu kohdeammattikorkeakoulun vuosien 2005–2009 tekstidokumenteista. Kyseiseen ajanjaksoon vaikuttavat korkeakoulupoliittiset kontekstit eli yhtäältä lisääntynyt kansainvälistymisen painotus, toisaalta yleistynyt laadunvarmistuskeskustelu. Tekstidokumenttien laatimiseen aikaan vallinneet koulutuspoliittiset keskustelut muodostavat siten empiirisen analyysini olennaisen osan.

Lähtökohtaisesti on syytä määritellä, mitä korkeakoulujen kansainvälisyydellä tai kansainvälistymisellä tarkoitetaan. Tulen tutkimuksessani käsittelemään tarkemmin

kansainvälistymisen käsitettä, sen yhteyttä laatuun sekä sen vaikuttavuutta laadunhallinnan näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen laatu-käsitteen moninaisuutta ja sen positiivisia vaikutuksia, mutta toisaalta myös sen mukanaan tuomia haasteita korkeakoulutuksen kansainvälistymiselle. Ammattikorkeakouluja ja yliopistoja ei ole tarkoituksenmukaista asetella vastakkain tai vertailla (ks. Opetusministeriö 2004a), vaan peilaan tutkimukseni kansainvälistymisen ja laadun teemoja laajemmin kansalliseen ja eurooppalaiseen korkeakoulutuskeskusteluun. Mielenkiintoni kohdistuu mikrotasolle, yhden ammattikorkeakoulun sisäisiin asiakirjoihin tallentuneeseen tietoon ja niiden tulkintaan, teksteissä esiintyviin yhteneväisyyksiin ja eroavaisuuksiin sekä niiden taustalla vaikuttaviin konteksteihin.

Empiirinen aineistoni koostuu ammattikorkeakoulun dokumenteista eli tekstit ja niiden analysointi tulevat olemaan tutkimuksessa keskeisessä asemassa. Olen päätenyt laadulliseen tutkimusorientaatioon, sillä kvalitatiivinen tutkimus voi tarpeen mukaan varioida useiden metodien välillä. Toisaalta laadullinen lähestymistapa palvelee kielen ominaispiirteiden, asiayhteyksien, tekstitulkintojen tai säännönmukaisuuksien tutkimista (Denzin & Lincoln 2005, 3; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2004).

Holstein ja Gubrium (2005) määrittävät kontekstin ympäristöksi, joka muuttuu koko ajan eri osapuolten toimesta. Sitä voidaan lähestyä niin sanotusti ylhäältä alaspäin, jolloin tilannetta ja aineistoa tulkitaan esimerkiksi instituution johdon näkökulmasta ja toiminnasta käsin. Vaihtoehtoisesti konteksteja on mahdollista lähestyä alhaalta ylöspäin, jolloin tulkinta aloitetaan jokapäiväisestä kommunikaatiosta. Erilaisia taustavaikuttimia on syytä arvioida myös ristiin, jotta kokonaiskuvasta muodostuisi mahdollisimman kattava ja perusteellisesti analysoitu. (Holstein & Gubrium 2005, 269, 278.) Empiirisessä analyysissäni arvioin tekstidokumenteissa olevia ja niihin vaikuttaneita asiayhteyksiä kaikista edellä kuvatuista perspektiiveistä.

2 Kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja laatu ammattikorkeakoulun kontekstissa

Mitä korkeakoulujen kansainvälisyydellä tai kansainvälistymisellä itse asiassa tarkoitetaan? Onko kansainvälistyminen synonyymi globalisoitumiselle?

Kansainvälisyyden ja korkeakoulutuksen integraatio oli 1980- ja 1990-luvuilla vielä vähäistä ja vain muutamissa korkeakouluissa oli solmittu strukturoituja kansainvälisiä yhteistyösopimuksia. Niiden ensisijaisena tarkoituksena oli löytää taloudellisia hyötynäkökohtia. (van der Wende 2001a, 431; Campbell & van der Wende 2000, 10–11.) Korkeakoulujen kansainvälisyys kuvattiin tuolloin lähinnä satunnaisten yksittäisten henkilöiden (tutkijat, opettajat, opiskelijat) välisenä yhteistyönä (Nokkala 2007; Söderqvist 2002; Knight 1999). Henkilökohtaisiin kontakteihin perustuvan kansainvälisen toiminnan johdattamana ryhdyttiin luomaan yhteistyösopimuksia ja -malleja, joiden uskottiin edistävän kansainvälistä liikkuvuutta sekä kulttuurien välistä ymmärrystä.

Kansainvälisen yhteistyön malleja ja mahdollisuuksia kehitettiin 1980-luvulla Euroopan Unionin vaikutuksesta muiden muassa erilaisten ohjelmien, kuten Erasmus, Socrates ja Leonardo, avulla (Nokkala 2007; van der Wende 2001a; ks. myös Gordon 2001; Maiworm 2001). Ohjelmien ja osittain niihin kuuluvien rahoitusmallien ja byrokratian vuoksi kansainvälisyyteen, kansainvälistymiseen, koulutuksen laatuun ja tutkimukseen alettiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

Globalisaation seurauksena korkeakoulupoliittisessa keskustelussa kansainvälistymisen asema vahvistui entisestään. Yhteiskunnallinen keskustelu keskittyi markkinataloudellisiin motiiveihin, käytännössä esimerkiksi kilpailukykyä vahvistavaan kompetenssi- ja osaamiskeskusteluun. (van der Wende 2001a; Campbell & van der Wende 2000; Häyriinen-Alestalo & Peltola 2006.) Ammattikorkeakoulun kontekstissa ja sen toimintahistoriassa kansainvälistymistä on ryhdytty koulutuspoliittisella tasolla merkittävämmiin painottamaan vasta 1990-luvun loppupuolella, toisin sanoen samaan aikaan kansainvä-

lisyyskeskustelun yleistymisen kanssa. Esimerkiksi opetusministeriön (1999b) kehittämissuunnitelmaehdotuksessa *Koulutus ja tutkimus 1999–2004* todetaan:

Euroopan yhdentyessä myös Suomi on entistä tiiviimmin osa kansainvälistä taloudellista ja poliittista yhteisöä. Globalisaation vaikutukset koulutukselle ja tutkimukselle ovat mittavat. Ne asettavat kasvavia vaatimuksia mm. yleissivistykselle, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoille, kielitaidolle sekä kulttuurien tuntemukselle. (...) Ammattikorkeakouluja kehitetään osana kansainvälistä korkeakoulu-yhteisöä painottaen niiden asemaa korkeatasoisina työelämän ja sen kehittämisen asiantuntijoina. (Opetusministeriö 1999b, 4, 20.)

Kansainvälisyyden korostaminen ja esittäminen yhtenä korkeakoulutuksen menestystekijänä on toisin sanoen ollut keskeisessä asemassa ammattikorkeakoululaitoksen tavoitteissa niiden perustamisesta lähtien (ks. Saarinen 2012, 241).

Seuraavassa luvussa taustoitetaan yksityiskohtaisemmin yleisessä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa esiintyvää kansainvälistymisen ja globalisoitumisen tematiikkaa.

2.1 KANSAINVÄLISTYMINEN JA GLOBALISOITUMINEN KORKEAKOULUPOLIITTISSA KESKUSTELUSSA

Korkeakoulutuksen kansainvälistymiselle ja nimenomaan sen lisäämiselle on asetettu valtion hallinnon taholta varsin mittavia tavoitteita (ks. esim. Opetusministeriö 2001a, 2009a). Esimerkiksi *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015* kansainvälistymistä arvioidaan opiskelijamäärillä; tavoitteeksi on asetettu, että korkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden lukumäärä lisääntyy. Strategiassa todetaan, että vuonna 2007 ulkomaalaisten opiskelijoiden osuuden ollessa 11 303 (eli 3,7 % kaikista opiskelijoista), tulisi vastaava luku vuonna 2015 olla 20 000 (7 %) ulkomaalaista opiskelijaa (Opetusministeriö 2009a, 30). Opiskelijamäärien lisäksi opetusministeriö ohjeistaa korkeakouluja lisäämään kansainvälistä opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuutta merkittävästi (emt.).

Lakiuudistuksen mukanaan tuoma mahdollisuus tutkintoon johtavan korkeakoulutuksen maksullisen tilauskoulutuksen³ järjestämiseen Euroopan Unionin ulkopuolella oleville koulutusryhmille sekä paineet kansainvälisen yhteistyön (esimerkiksi joint/double degrees) lisäämisestä ovat korkeakouluissa jatkuvan kehitystyön kohteena (vrt. Rastall 2009). Bolognan prosessi on ajanut korkeakoulut kantamaan huolta kansainvälistymisestä ja tutkintojen tunnistamisesta ja tunnustamisesta (Opetusministeriö 2009a, 1991; London Communiqué 2007; van der Wende 2001b).

Kansainvälistyminen liitetään Knightin (2011) mukaan nykyisin kaikkeen ja kaikkialle sitä sen tarkemmin määrittelemättä tai pohtimatta. Teichler ja Kehm (2007) näkevät keskustelun juontuvan käsitykseen asioiden edistämisestä, mihin itse verbi ”kansainvälistää” heidän mukaansa viittaa. Teichler (2004, 8) pohtiikin, että korkeakoulujen kansainvälistymistä ja kansainvälisyyttä on vuosien saatossa edistetty ja tutkittu siinä määrin, että nykyisin olisi osuvampaa puhua uudelleen kansainvälistymisestä (*re-internationalisation*). Ammattikorkeakoulukontekstissa esiintyvää kansainvälistymisen tematiikkaa pohtinut

³ Maksullisen, tutkintoon johtavan tilauskoulutuksen järjestäminen mahdollistettiin lain myötä 1.1.2008 alkaen (Opetusministeriö 2003a; Opetusministeriö 2009a).

Timonen (2011, 115) nimittää parhaillaan käytävää kansainvälisyyskeskustelua kansainvälisyyspuheeksi. Hänen mukaansa vallitseva keskustelu kuvailee kansainvälistymistä vaihtoehdottomana ja vääjäämättömänä korkeakoulujen toimintaa muuttavana tavoitteena.

2.1.1 Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen määrittelemisen

Kansainvälisyyttä ja kansainvälistymistä on tutkittu korkeakoulutukseen kohdistuvassa tutkimuskentässä runsaasti eri näkökulmasta, mikä on osaltaan lisännyt systemaattisen korkeakoulujen kansainvälistymistä koskevan tutkimustiedon saatavuutta. Samalla se on myös aiheuttanut tutkimustiedon ja -historian hajanaisuutta, monimuotoisuutta ja haastavuutta (Teichler & Kehm 2007). Yhtäältä kansainvälistymisestä on tullut hyvin yleinen ja hyväksytty käsite, jonka tarkempaan analysointiin arjen tasolla tuskin kiinnitetään edes huomioita. Toisaalta etenkin tutkimuksellisesta näkökulmasta käsitteen moninaisuus ja monitulkintaisuus juontuu sen asemoitumisesta eri kulttuureihin, konteksteihin ja tieteenaloihin (Knight 1999, 2011; Teichler & Kehm 2007).

Teichlerin (2004, 6) mukaan eurooppalaisessa korkeakoulutuskeskustelussa on havaittavissa kolme kansainvälistymisen astetta: kansainvälistyminen, eurooppalaistuminen sekä globalisoituminen. Kansainvälistymisellä Teichler (2004) viittaa yli valtioiden rajojen tapahtuvaan vuorovaikutteiseen toimintaan, globalisoitumisessa valtioiden väliset rajat hämärtyvät ja jopa katoavat. Eurooppalaistumisella Teichler tarkoittaa kansainvälistymisen tai globalisoitumisen kohdennettua muotoa (emt., 3–4; ks. myös Smeby & Trondal 2005).

Korkeakoulujen kansainvälistyminen liittyy Teichlerin (2004) määrittämänä liikkuvuuteen, opintosuoritusten tunnustamiseen, tiedon ja kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen ja jakamiseen, mutta ensisijaisesti kansainvälistymistä käytetään uudistusten ja kehittämistarpeiden perusteluna (ks. myös Huttula 2003). Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa kansainvälisyys on liitetty kaikkeen, olipa kyse korkeakoulujen välisestä kilpailusta, laadusta tai yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta.

Globalisoituminen mielletään usein synonyymiksi kansainvälistymiselle ja sanoja käytetään harhaanjohtavasti toistensa vastineina. Opetushallitus (2009) esimerkiksi määrittelee koulutuksen suomenkielisessä sanastossaan, että ”globalisaatio eli kansainvälistyminen eli maapalloistuminen on moniulotteinen termi”. Huomattavasti yleisempää on kuitenkin käsitellä ja tulkita globalisoituminen omana erillisenä, joskin kansainvälistymiseen liittyvänä käsitteenä ja ilmiönä (vrt. Burbules & Torres 2000; Rizvi 2000; Knight 1999). Tiivistetysti ja yksinkertaistetusti kansainvälistymisellä viitataan maiden rajoja ylittävään toimintaan, globalisoitumisessa toiminnan laajuus ja mittakaava aiheuttaa sen, että valtioiden rajat hämärtyvät (Teichler 2004; Teichler & Kehm 2007).

Knight (1999) korostaa, että kansainvälistymistä ja globalisoitumista ei tule sekoittaa keskenään, vaikka globalisoituminen on määriteltävissä hyvin laaja-alaisesti. Globalisoituminen tulisi nähdä yläkäsitteenä kansainvälistymiselle. Knight määrittelee globalisoitumisen tiedon, informaatioteknologian⁴, ihmisten ja heidän arvojensa liikkuvuutena yli valtioiden rajojen. Kansainvälistymisellä hänen mukaansa tarkoitetaan sitä, kuinka ku-

⁴ICT, Information and Communication Technology

kin maa reagoi globalisoitumisen vaikutuksiin (emt., 14). Knight tähdentää, että globalisoituminen on aina ainutkertaista ja koskettaa jokaista maata erityisellä tavalla perustuen maan historialliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen kontekstiin (Knight 1999, 14; vrt. Opetusministeriö 2009a).

Oxford English Dictionary (OED 2009: ks. myös OERD 2001) määrittelee käsitteet kansainvälinen (*international*), kansainvälistyminen (*internationalization*) ja maailmanlaajuinen eli globaali (*global*) seuraavasti:

International: Existing, constituted, or carried on between different nations; pertaining to the relations between nations. A person belonging to two different nations (e.g. native of one and resident in another).

Internationalization: To render international in character or use; especially in modern politics, to bring (a country, territory, etc.) under the combined government or protection of two or more different nations. Hence internationalization, the action of internationalizing.

Global: Pertaining to or embracing the totality of a number of items, categories, etc.; comprehensive, all-inclusive, unified; total; spec. pertaining to or involving the whole world; world-wide; universal.

Global village: a term popularized by M. McLuhan (1911-80) for the world in the age of high technology and international communications, through which events throughout the world may be experienced simultaneously by everyone, so apparently 'shrinking' world societies to the level of a single village or tribe; also in extended use. (OED online.)

Kansainvälistymisen määritelmiä on monia ja kontekstisidonnaisesti painotukset voivat hieman vaihdella. Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on globalisoitumisen seuraus (Hao 2004; Wagner 2004; Söderqvist 2001, 46; Burbules & Torres 2000; Rizvi 2000; Knight 1999). Tarkemmin määriteltynä globalisoituminen voidaan nähdä tietyssä määrin kontrolloimattomana prosessina, jonka etenemisen asteesta, suunnasta ja voimasta ovat ensisijaisesti vastuussa globaalit taloudelliset kilpailutekijät ja vaikuttimet. Kansainvälistyminen sen sijaan voidaan määrittää hallituksi ja tietoiseksi prosessiksi (Söderqvist 2001, 48). Edellä mainittuihin määritelmiin viitaten korkeakoulutuksen kentällä on mielekkäämpää käyttää kansainvälistymisen kuin globalisoitumisen käsitettä, sillä tavoitteena on korkeakoulun hallittavissa oleva prosessi ja siihen liittyvä strateginen suunnittelu.

Söderqvist (2002) on tutkinut korkeakoulujen (sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen) kansainvälistymistä ja sitä, kuinka niissä kansainvälisyys määritellään. Määritellään kansainvälistymisen prosessia Söderqvist (2002) on noudatellut Knightin (1999) näkemystä ja integroi kansainvälisen ulottuvuuden korkeakoulutuksen kaikkiin toimintoihin. Lisäksi Söderqvistin tulkinnassa on mukana van der Wenden (1999) näkemyksiä opetussuunnitelman tärkeydestä kansainvälistymisen ja toisaalta laadun edistämiseksi. Söderqvist toteaa seuraavaa:

The internationalisation of a higher-education institution is a change process from a national HEI [Higher Education Institutions] into an international HEI leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and research and to achieve the desired competencies. (Söderqvist 2002, 29.)

Knightin (1999) mukaan kansainvälistyminen tapahtuu vaiheittain edeten yksittäisistä kansainvälistymistoimenpiteistä ja yksittäisten henkilöiden toiminnasta kansainvälistymisen laajaan integroimiseen korkeakoulutuksen kaikilla osa-alueilla ja kaikkien toimijoiden keskuudessa. Kansainvälistymiseen ja sen eri vaiheisiin vaikuttavat useat tiedostetut ja tiedostamattomat akateemiset, poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset perustelut niin organisaation sisällä kuin sen ulkopuolella (emt., 15–17). Myöhemmin Söderqvist (2002) on Knightin määrittämiä mukailleen täsmentänyt ja kuvannut kansainvälistymistä viiden eri prosessivaiheen avulla. Prosessin alkuvaiheessa kansainvälistyminen tarkoittaa käytännössä lähes ainoastaan kansainvälistä liikkuvuutta sekä vieraan kielen opetusta. Sen sijaan edistyneimmässä kansainvälistymisen vaiheessa se tarkoittaa käytännön opetussellista ja strategista yhteistyötä, yhteistutkintoja ja erilaisia monikansallisia yhteishankkeita. (Söderqvist 2002, 39; ks. myös Nokkala 2007.)

Teichler (2004) ei allekirjoita Knightin määritelmää kansainvälistymisen vaiheittaisuudesta vaan näkee, että korkeakoulut ovat joutuneet kerralla reagoimaan kansainvälistymisen moniin haasteisiin koulutusinstituution kaikilla tasoilla ja kaikissa toimintoissa. Paikalliset, kansalliset ja kansainväliset haasteet ja tavoitteet muodostavat korkeakouluille globaalin, *glocal*, viitekehyksen (emt., 9). Yhtä lailla Morley (2003, 17) kokee, että globalisoituminen ja korkeakoulutus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin kansainvälistymistä ei voida kuvata yksipuolisina prosesseina.

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kansainvälistymistä tutkineet Jakubik ja Ritalahti (2008) pohtivat, että koulutuksen kansainvälistymisessä on kyse kolmesta tekijästä: prosessista, kontekstista ja sisällöstä. Prosessilla he viittaavat esimerkiksi liikkuvuusjaksoihin, kontekstilla kumppanuuskouluihin ja heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön, sisältö puolestaan viittaa esimerkiksi opetussuunnitelmiin ja julkaisuihin. Jakubik ja Ritalahti (2008) kyseenalaistavat ylempien ammattikorkeakoulututkintojen yleisiin osaamistavoitteisiin kirjatut kansainvälistymistavoitteet liian yleisinä (emt., 176). Turner ja Robson (2009, 14) muistuttavatkin, että korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa kansainvälistyminen ei saisi jäädä käsitteen määrittelyn tasolle, vaan sen tulisi olla aktiivista, monipuolista toimintaa eli pedagogisten vaihtoehtojen suunnittelua ja toteutusta.

Globalisoituminen ja globalisaatio ovat käsitteinä vanhat, mutta ne ovat tulleet yleiseen tietoisuuteen ennen kaikkea 1990-luvulla. Merkittävänä vaikuttimena pidetään yleisesti informaatioteknologian voimakasta edistymistä (Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001; Burbules & Torres 2000; Knight 1999; vrt. Hao 2004).

Taran ja Welle-Strand (2005) ovat tutkineet informaatioteknologian roolia kansainvälistymisessä. Heidän mukaansa tietoteknologian osuus on keskeinen, mutta sen funktio on ensisijaisesti antaa tukea ja luoda uusia mahdollisuuksia kansainvälistymisen mahdollisuuksiin; se ei itsessään ole kansainvälistymistä ajava voima. (Thune & Welle-Strand 2005, 607.) Lingardin (2000) mukaan globalisoituminen on yhtäältä taloudellisen nationalismin romahduksesta aiheutuva seuraus, toisaalta uuden yhteisymmärryksen ja globaalin, koulutukseen kohdistuvan konsensuksen seuraus (emt., 83).

Globalisoitumista voidaan kuvata toisiinsa limittyvien taloudellisten (*economical*), kulttuuristen (*cultural*) ja poliittisten (*political*) prosessien ja ulottuvuuksien kautta, jotka edelleen vaikuttavat korkeakoulun opetukseen sekä tutkimustyöhön (Wagner 2004, 7–9; Burbules & Torres 2000, 9; Rizvi 2000). Taloudellista näkökulmaa leimaavat kustannuste-

hokkuuden ajattelu, kulutuskäyttötymisen muutos ja kasvu: opiskelijat, työvoima ja tavarat liikkuvat entistäkin laajemmin ja nopeammin. (Douglas 2008; Burbules & Torres 2000, 14; Morrow & Torres 2000, 32–33.) Kulttuurinen ulottuvuus on nähtävissä sekä kulttuurien kirjoa korostavana ja vahvistavana että globalisoitumisen ja yhtenäiskulttuurin vuoksi tasapäästävä. Näitä ei tulisi kuitenkaan kokea vastakohtaisina vaan toisiaan täydentävinä näkemyksinä.

Poliittisesta näkökulmasta globalisaatioon liittyvät ongelmat piilevät siinä, että globalisoitumisessa yhtäältä korostetaan yhtenäisyyttä ja yhdenvertaisuutta, toisaalta koulutuksen ja koulutusratkaisujen yksilöllisyys on pystyttävä varmistamaan. Lisäksi poliittiset ratkaisut eivät pysy samassa kehitysvauhdissa taloudellisen ja kulttuurisen kehityskaaren kanssa. Globalisoitumisen onnistumiseksi poliittisen näkökulman tulisi olla vahva ja kantava, mutta todellisuudessa globalisaation ongelma on linjakkaan politiikan puuttuminen. (Wagner 2004, 7–9; Burbules & Torres 2000, 14; Morrow & Torres 2000, 32–33; Rizvi 2000, 222.)

Globalisoituminen vaikuttaa sekä kansalliseen että kansainväliseen politiikkaan. Kansallisen politiikan kansainvälistyessä on tärkeää, että toimijat hallitsevat tarvittavat tiedot ja taidot. Korkeakoululaitoksella on siinä merkittävä rooli, ja globaalien suuntausten tuominen ja vieminen koulutuspolitiikkaan on olennaista. (Hao 2004, 167.)

Globalisoitumisella voidaan katsoa olevan kaksi dimensiota: laajuus (*scope*) ja voimakkuus (*intensity*). Haon (2004, 168) mukaan elämme historiallisesti tarkasteltuna globalisoitumisen kolmatta vaihetta, joka on käynnistynyt 1980–1990-lukujen aikana ja jonka mukana olemme astuneet *global village* -vaiheeseen (ks. määritelmä edellä, OED 2009). Haon mukaan ihmiset jakavat poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset seikat ja asiayhteydet huomattavasti laajemmassa mittakaavassa kuin koskaan aiemmin (emt., 168). Globalisoitumisen kanssa samassa poliittisessä kentässä ovat kansallinen politiikka ja koulutuspolitiikka. Kulttuurisella tasolla globaalit muutokset vaikuttavat koulutuspolitiikkaan monikulttuurisuuden taustojen ja niihin liittyvien haasteiden kautta (Burbules & Torres 2000, 20–21).

Globalisoitumiskeskustelussa esiintyy yhä useammin termi glocalisaatio (*glocalization*), joka on luotu kuvaamaan paikallisen (*local*), kansallisen (*national*) ja globaalin (*global*) näkökulman keskinäistä vuorovaikutusta (Morley 2003; Lingard 2000, 81, 83; Trompenaars 1998). Korkeakouluilta odotetaan samanaikaisesti kansainvälisyyttä, kansallista koulutuksellista huippuosaamista ja innovaatioita sekä paikallista yhteiskuntavaikuttavuutta (Teichler 2004, 9), mikä asettaa korkeakoulutusinstituutiot haastavaan tilanteeseen niiden tasapainoillessa edellä mainittujen ulottuvuuksien, toisin sanoen glocalisaation parissa.

Globalisoituminen mielletään Lingardin (2000, 80) mukaan liian helposti länsimaisuudeksi, minkä johdosta paikalliset ja kansalliset tarpeet ja tavoitteet saattavat jäädä huomioimatta. Glocalisaation määritelmän mukaisesti paikallishistoria, politiikka, kulttuuri ja niistä peräisin olevat kontekstisidonnaiset koulutuspoliittiset ratkaisut ja käytännöt tulee suhteuttaa globaaliin keskusteluun ja eritasoisiin toiminnallisiin verkostoihin (emt., 100; ks. myös Teichler 2004; Ball 2004).

2.1.2 Ylikansalliset järjestöt ja organisaatiot korkeakoulutuksen kansainvälis-täjinä

Ylikansallisten järjestöjen ja organisaatioiden rooli korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä on merkittävä. Kansainvälisyyden ja koulutuksen kombinaation ja muutoksen katsotaan juontuvan 1980- ja 1990-luvuille. Koulutuspoliittisen kentän tärkeiksi toimijoiksi ja suuntaviivojen näyttäjiksi ovat muotoutuneet ylikansalliset järjestöt ja organisaatiot, kuten OECD, YK, Maailman Pankki, International Monetary Fund (IMF) ja UNESCO (Saarinen 2007; Hao 2004; Campbell & van der Wende 2000; van der Wende & Westerheijden 2001).

Etenkin OECD:n rooli korkeakoulutuksen kansainvälistämisessä ja poliittisten linjausten luomisessa on ollut huomattava (Ball 2004; Kallo 2009; Rinne, Kallo & Hokka 2004). OECD on valtioiden välinen, pääasiassa talouspolitiikkaan fokusoitunut organisaatio, jonka tehtäväkenttään kuuluu myös koulutuspoliittinen keskustelu ja neuvonanto (Rinne ym. 2004; Lingard 2000, 96; ks. myös Istance 2011; Papadopoulos 2011). Keskustelu ja ennen kaikkea koulutuspoliittinen valta perustuvat teesille, että taloudellinen kasvu, hyvinvointi ja kilpailukykyisyys ovat riippuvaisia koulutuksesta ja sen tasosta.

OECD:ssä koulutus kuuluu organisatorisesti Directorate of Education, Employment, Labor, and Social Affairs (DEELSA)-osastoon. Education Committee miettii koulutusohjelmien laajoja suuntaviivoja, kun taas Center for Educational Research and Innovation (CERI) toimii koulutuksellisen tutkimuksen saralla. Koulutuksellisilla asioilla ei ole pysyvää asemaa OECD:n strategiassa, vaan toimintaa määritellään viisivuotiskausittain. (Rinne ym. 2004, 458; Lingard 2000, 95; OECD 1999.)

Kansalliset poliittiset linjaukset ja muutokset ovat yhtenevät OECD:ssä tapahtuvien muutosten ja kontekstin kanssa (Kallo 2009; Rinne ym. 2004). Vallitseva talouspolitiikka vaikuttaa koulutuspolitiikan linjauksiin, minkä johdosta Maailman Pankin ja International Monetary Fundin roolia koulutuspoliittisessa keskustelussa ei Rinteen työryhmän (2004, 455) mukaan voi vähätellä (ks. myös Ball 2004). Sen seurauksena yleisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa on ryhdytty korostamaan taloudellisesti tehokasta koulutusta, jonka avulla pystytään vastaamaan globaaleihin haasteisiin. (Lingard 2000, 96.)

OECD on nähtävissä katalysaattorina, joka ei itsessään tuota uusia mullistavia ideoita vaan poimii jäsenmaidensa ja globaalien toimintaympäristön viitekehyksestä ideat ja toimenpiteet, joita järjestön edustajien mielestä on syytä kehittää edelleen (Lingard 2000). Samalla kun OECD on toiminut talouden ja koulutuspolitiikan globalisoijana, organisaatio itsessään on ollut globalisoitumisen vaikutuksen kohteena. Muiden muassa Kallo (2009) ja Rinne, Kallo ja Hokka (2004) ovat kritisoineet OECD:n linjausten kritiikitöntä noudattamista.

Edellä mainitut OECD, YK, Maailman Pankki, IMF ja UNESCO voidaan nähdä sekä globalisoitumisen seuraamuksina, mutta toisaalta yhä enemmän myös globalisoitumisen promoottoreina. Globalisoitumisen seurauksena ylikansalliset järjestöt ja organisaatiot ovat itsessään vahvistuneet, kun niiden on täytynyt vastata yhtäältä ”pienenevän maapallon”, toisaalta laajenevan verkostoitumisen, lisääntyvän osaamisen ja entistä aktiivisemmin liikkuvan väestön mukanaan tuomiin haasteisiin ja kehittämistarpeisiin. Organisaatiot ja järjestöt ovat osaltaan vaikuttaneet ja edesauttaneet globaalia liikkuvuuden lisääntymistä, informaatioteknologian kehittymistä, aika-paikka -yhteyden sekä kansal-

listen raja-aitojen hämärtymistä. (King 2010; 584; Lingard 2000, 91–92, 98; Hao 2004.) Esimerkiksi opetusministeriön (2009a, 17) kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 todetaan seuraavaa: ”Koulutuksen, tieteen ja teknologian globalisoitumiseen osallistuminen ja siihen vaikuttaminen EU:ssa, OECD:ssä, Unescossa ja muilla kansainvälisillä foorumeilla on Suomen taloudellisten ja kulttuuristen etujen mukaista”.

Aiemmin korkeakoulutussektorilla puhuttiin kansainvälisyysopinnoista, nykyinen painotus on yhä vahvemmin ja laajemmin käsitettävän kosmopoliittisen kansalaisuuden luomisessa (Morrow & Torres 2000, 36; van Vught 2009, 15). OECD:n ja muiden ylikansallisten organisaatioiden merkittävin rooli on nimenomaan ollut globaalin koulutuspolitiikan konsensuksen edistäminen (Lingard 2000, 98; vrt. Kallo 2009).

Euroopan Unionin ja Bolognan prosessin osuus kansainvälisen koulutusulottuvuuden luomisessa ja määrittämisessä on keskeinen. Walkenhorst (2008, 578) kuvaa, että 1990-luvun puolivälin jälkeen kansainvälistymisen ja globalisoitumisen paineet lisääntyivät merkittävästi Euroopan Unionin asiakirjoissa. Kansallisesti paine on havaittavissa niin Bolognan prosessin korostamisena kuin opetusministeriön linjauksina korkeakoulujen tavoite- ja tulossopimuksissa. Hyvänä esimerkkinä ovat kansainvälisen liikkuvuuden tavoitteelliset tunnusluvut, joiden avulla kansainvälistymistä ryhdyttiin EU:n koulutuspoliittisissa linjauksissa ja Bolognan prosessissa tarkastelemaan ja edistämään. Kansainvälinen liikkuvuuskeskustelu on muotoutunut opetusministeriön asiakirjoissa määrällisiksi tavoitteiksi, jotka ovat edelleen siirtyneet korkeakoulujen tavoitteiksi.

Bolognan julistuksessa 1999 (Opetusministeriö 1999a) painotettiin kansainvälisyyttä yhtenäisen tutkintorakenteen ja opintojen mitoitustajärjestelmän (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System), laadunvarmistusjärjestelmän, kansainvälisen liikkuvuuden (sekä opiskelijat että henkilökunta) sekä korkeakoulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden luomisessa ja kehittämisessä. Julistuksen tavoitteena oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä vuoteen 2010 mennessä ja taata näin eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyisyys globaalissa korkeakoulutuskentässä (Opetusministeriö 2004a).

Tavoiteasetanta on Bolognan prosessin johdosta siirtynyt akateemisen kansainvälisen liikkuvuuden lisäksi korkeakoulujen ydintoimintojen kansainvälistymiseen niiden kaikilla tasoilla (van der Wende 2001a). Bolognan prosessi sitoutti suomalaisen korkeakoulutuksen eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen kokonaisvaltaisena tavoitteena on ollut luoda Euroopasta kansainvälisesti houkutteleva korkeakoulutusalue. (Opetusministeriö 1999a; Nokkala 2009; vrt. Green & Koch 2010; Nori 2011.)

Bergenin julkilausumassa (2005) painotettiin Bolognan prosessia eteenpäin vievinä tekijöinä opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuuden edistämistä sekä korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen kehittämistä edelleen kohti yleiseurooppalaista linjausta. Tavoitteissa korostettiin kansallisten tutkintojen viitekehysten käyttöönottoa sekä yhteistutkintojen kehittämistä. (Bergenin julkilausuma 2005.) Lontoon kommuniqueassa (2007) puolestaan korostettiin korkeakoulutuksen entistä laajempaa, toisin sanoen globaalia vertailtavuutta, kun Eurooppalainen korkeakoulutusalue maailmanlaajuisessa toimintaympäristössä -strategia hyväksyttiin ja OECD:n ja UNESCON laadunvarmistuksen suuntaviivat otettiin huomioon yhtenäisen laadunvarmistuksen työssä. (London Communiqué 2007.)

Korkeakoulujen kansainvälinen toiminta on sittemmin saavuttanut uuden muodon, institutionaalistumisen. Toisin sanoen korkeakoulutuksen kansainvälinen toiminta on vakinaistunut ja siihen liittyvät viittaukset ovat lisääntyneet organisaatioissa niiden kairilla tasoilla. Korkeakoulujen kansainvälistymistä määrittävät erilaiset kansalliset ja kansainväliset hallinnolliset linjaukset, ohjelmat ja toimintasuunnitelmat (vrt. Timonen 2011, 116). Vaihto-ohjelmien, kansainvälisten koulutusohjelmien, sekä kansainvälisen tutkimustoiminnan ja rahoitusmahdollisuuksien johdosta kansainvälistyminen ei ole enää pelkkä lisähuomio tai lause korkeakoulun strategiassa, vaan siitä on pyritty tekemään olennainen osa korkeakoulutuksen toimintaa, tavoitteita, arvoja ja visioita (Nokkala 2007; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001; van der Wende 2001b).

Kansainvälistymisen vaatimus liitetään nykyisin sellaisiin asioihin kuten tiedollinen ulottuvuus, opitun tunnustaminen, kansainvälinen tutkimus, korkeakoulutuksen rakenteiden yhteneväisyys (tutkinnot, rahoitusrakenteet, organisaatorakenteet), kansallisten ja kansainvälisten toimijoiden politiikka sekä korkeakoulutuksen ohjaaminen. (Nokkala 2007; Cuttance 2005; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001). Aasian koulutuspolitiikan muuttuminen ja markkinoiden avautuminen on tuonut mukanaan uudenlaisen globaalin haasteen korkeakouluille, kun opiskelijoiden globaali liikkuvuus on lisääntynyt. Tämä on aiheuttanut muiden muassa sen, että korkeakoulujen keskinäinen kilpailu opiskelijoista, rahoituksesta ja näiden seurauksena jopa olemassaolosta on voimistunut (van der Wende 2001a; Rastall 2009).

Koulutuksesta on muodostunut merkittävä globalisoitumisen väline, joka tarjoaa moninaisuudessaan erilaisia vaihtoehtoja niin globalisoitumiseen kuin korkeakoulutuksen kehittämiseen (Odin & Manicas 2004, xiv; Burbules & Torres 2000). Korkeakoulutukseen pääsyä, rahoitusta tai organisoitua koskevat käytänteet vaihtelevat suuresti eri maissa. Korkeakoululaitokset ovat 2000-luvulla yhä enemmän tekemisissä rationalisoinnin, yksityistämisen, liiketaloudellisten strategioiden, kustannustehokkuuden ja markkinointistrategioiden kanssa (Odin & Manicas 2004, xvii; Rizvi 2000, 222).

Korkeakoululaitoksen on muututtava pysyäkseen kehityksessä mukana. Käytännössä se tarkoittaa verkottumista ja sitä kautta vahvistumista ja uskottavuuden lisäämistä, markkinakilpailua ja kustannustehokkuutta. Korkeakoulun on oltava sekä paikallinen vaikuttaja että globaali tekijä (Massy 2009; vrt. King 2010). Globalisoitumisen seurauksena korkeakoulutuksen kontekstissa joudutaan tasapainottelemaan kansallisten, kansainvälisten, poliittisten sekä taloudellisten vaikuttimien keskellä (Wagner 2004; Burbules & Torres 2000; Rizvi 2000). Ei sovi myöskään unohtaa erilaisia kulttuurisia muutoksia, kuten esimerkiksi kaupallisen kulttuurin ja sen leviämisen, viestintäkulttuurin tai teknologian vaikutusta kulttuuriin. Yhteiskuntarakenteiden on pystyttävä reagoimaan paikallisten ja kansallisten traditioiden ja toisaalta globalisoituvan kulttuurivaikutuksen kentässä.

Globalisoitumista ja sen prosessia arvioitaessa on toisin sanoen huomioitava, että se koskee kaikkea huolimatta vain rajallisia alueita ja kohderyhmiä. Globalisoituminen ei välttämättä ole globaalia, se ei ulotu kaikkiin maihin, ihmisiin eikä kaikille aloille. Globalisoitumisen käsitettä tulisikin käyttää kriittisesti siksi, että sen kaikkia seurauksia ei ole vielä tutkittu eikä niitä siis vielä tiedetä. (Burbules & Torres 2000, 10–14.)

2.1.3 Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen seuraukset korkeakoulutuksessa

Euroopan Unionin koulutuspolitiikassa on edetty kohti markkinaorientoitunutta ajattelua (ks. esim. Häyrynen-Alestalo & Peltola 2006). Korkeakoulutuspoliittiseen keskusteluun ovat ”juurtuneet” sellaiset termit, kuten tuottavuus, tehokkuus, tuotteistaminen ja menestyminen (Rinne 2000; McArthur 2011).

Walkenhorst on tutkinut koulutus-sanan esiintymistä EU-dokumenteissa. Hän toteaa, että EU-lainsäädännössä ja eri asiakirjoissa koulutus-sanan käyttö on lisääntynyt huomattavasti, ja että etenkin vuosina 1990–2000 sanan käyttö yleistyi merkittävästi (Walkenhorst 2008, 574).

Walkenhorst (2008, 571) määrittelee EU-koulutuspolitiikan linjausten jakaantuvan kolmeen kronologiseen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe oli 1958–1993, jolloin koulutuspolitiikkaa ryhdyttiin ylipäättään laatimaan ja yhtenäisesti vahvistamaan. Toinen vaihe 1993–1999 oli niin sanottu välivaihe, jolloin EU-politiikkaa hallitsivat muut kuin koulutukselliset asiat, ja koulutuspolitiikassa oli vahva institutionaalistumisen ja vakauttamisen jakso. Kolmas vaihe ajoittuu vuodesta 1999 eteenpäin, ja ajanjaksoa kuvaavat sekä kansalliset että globaalit markkinataloudelliset muutokset, jotka alkoivat vaikuttaa myös korkeakoulutukseen (emt., 571). Bolognan prosessi ajoittuu samaan jaksoon. Kyseisen vaiheen strategiaa kuvaavat koulutuspoliittisen yhteistyön mittava laajeneminen (Bologna) sekä uudenlaisen päätöksenteon todellisuus, jota edustaa muiden muassa European Higher Education Area (EHEA) luominen (emt., 573).

Näiden taustojen valossa on varsin luonnollista, että kansallisella tasolla ja korkeakoulutasolla kansainvälisyyden ja laadun käsitteet yleistyvät. Etenkin vuoden 2004 dokumentaatiossa on Walkenhorstin (2008) mukaan huomattava painotus teollisuuden, työttömyyden ja informaatioteknologian kehittämisessä. Sen seurauksena koulutukseen ja etenkin korkeakoulutukseen ryhdyttiin kiinnittämään entistäkin enemmän huomioita koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kansainvälistymisen tavoitteet, liikkuvuuden lisääntyminen ja markkinatalouden mukanaan tuoma kilpailukykyisyyskeskustelu aiheuttivat kansallisella tasolla paineen tarkkailla laatua. (Walkenhorst 2008, 574 – 575.)

Globalisoitumisella on korkeakoululaitokseen kahtalainen vaikutus. Ensinnäkin korkeakoulut kilpailevat opetuksen alalla kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Toiseksi korkeakoulut joutuvat kilpailemaan tutkimuksen saralla kansainvälisistä tukirahoituksista. (Wagner 2004, 9.) Kulttuurisesta näkökulmasta korkeakoulut eivät enää ole eliitin tai tiettyjen kulttuuristen arvojen välittäjiä ja kouluttajia, vaan monikulttuurisen opiskelijamassan vuoksi huomio kiinnittyy kansainvälisyyteen ja monikulttuuriseen arvomaailmaan. Globalisoituminen ei ole ainoastaan moniulotteinen prosessi, vaan se jopa luo uusia taloudellisia, kulttuurisia ja poliittisia muotoja (emt., 11).

Arviointi, opetussuunnitelmatyö ja laadunvarmistus ovat globalisoitumisen johdosta saaneet entistä suuremman merkityksen kasvatuksen ja koulutuksen kentässä (Burbules & Torres 2000, 15). Yhtenäistämisen malli voi johtaa siihen, että taloudellisesta näkökulmasta koulutusta ajetaan markkinataloudellisen ajattelun mukaisesti tehokkaammaksi, kustannustietoisemmaksi ja siten kilpailutettavaksi tuotteeksi. (Deem 2009; Ertl 2006; Wagner 2004; Burbules & Torres 2000, 15; Mason ym. 2001.) Kulttuurisesti seurauksena voi olla lisääntyvä luottamus mediaan, populaarikulttuuriin sekä informaatioteknologi-

aan, joiden kautta pyritään luomaan ja ymmärtämään globaalia maailmaa ja monikulttuurista ajattelua (Engstrom 2010).

Eurooppalaista koulutuspolitiikkaa on yleisesti ottaen kuvannut näkemys korkeakoulutuksesta julkisena hyödykkeenä. Suomi on muiden pohjoismaiden joukossa investoinut koulutukseen ja sen kehittämiseen sekä siihen, että mahdollisimman monella on tasapuolinen mahdollisuus korkeakoulutukseen (ks. esim. Välimaa 2012; Huttula 2003; Rinne 2000). Koulutuspolitiikasta on tullut tärkeä osa länsimaista talous-, työllisyys-, kauppa- ja sosiaalipolitiikkaa (Rinne 2000). Globalisoitumisen seurauksena koulutussektorilla korostuu moninaisuus (*diversity*) samalla kun koulutuksesta tulee entistä enemmän ajasta ja paikasta riippumaton yksilöllinen kulutustuote. (Morrow & Torres 2000, 36; Burbules & Torres 2000, 16.) Edellä mainitut kaikki tekijät vaikuttavat korkeakoulun strategiaan valintoihin ja sitä kautta toiminnanohjausjärjestelmien ja laadunvarmistusjärjestelmien painotuksiin ja kehittämistyöhön.

Deem (2009, 19) tiivistää haasteet toteamalla, että korkeakoulut ovat valintojen edessä päättäessään siitä, kilpaillako opiskelijoiden suosiosta, tutkimuksen ja opetuksen erinomaisuudesta, sijoituksista kansainvälisillä rankinglistoilla vai yrittääkö (uhka)rohkeasti tavoitella kaikkia näitä. Opetusministeriön näkemys vuonna 2001 oli seuraava:

Suomi joutuu kilpailemaan samoista lahjakkaista opiskelijoista ja tutkijoista kuin muut kehittyneet maat. Vaikka korkeakouluissa on kehitetty englanninkielistä opetusta ei tarjonta ole vielä riittävää, eikä vieraskielisen koulutuksen laatu ole aina riittävän korkea. Opettajien kielitaitoon ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota.(...) Korkeakouluissa koetaan, että ne eivät kykene nykyisillä resursseilla huolehtimaan laadukkaasti kansainvälisestä toiminnasta. (Opetusministeriö 2001a, 12–13, 55.)

Globalisoitumisen, koulutuksen ja valtion suhde ja sen muotoutuminen voidaan havaita jo toteutuneissa toimenpiteissä, joilla tähdätään kansainvälistymiseen ja globaaliin ajatteluun (kuten esimerkiksi tilauskoulutuksen mahdollistaminen; ks. esim. Opetusministeriö 2009a, 2003a). Kansainvälistymisen nimissä on jo tehty lukuisia toimenpiteitä koulutusorganisaatioissa, ja kansainvälistymistä on korostettu entistä vahvemmin. Konkreettisesti tämä näkyy esimerkiksi korkeakoulujen hakeutumisessa kansainvälisille koulutusmarkkinoille ja taloudellisen hyödyn tavoittelussa opiskelijarekrytoinnin avulla (Morrow & Torres 2000, 40–42). Opetuksessa lisätään esimerkiksi kulttuurientuntemusta ja viestintän ja kielten koulutuksia, uudistetaan ja profiloidaan opetussuunnitelmia sekä kannustetaan henkilöstöä kansainväliseen liikkuvuuteen ja erilaisiin kansainvälisiin projekteihin.

Wagnerin mukaan (2004) globalisoitumisen ulottuvuudet ovat markkinat (*market*), hierarkia (*hierarchy*) ja yhteiskunta (*community*). Korkeakoulutuksen voidaan katsoa olevan markkina-arvojen ja taloudellisten sääntöjen säätelemää, jonka mukaisesti asiantuntijuudelle ja koulutukselle on olemassa sekä kysyntä että tarjonta. Tällaisen globalisoitumisen taustalla on monta kertaa korkeakoulun halu myydä tuotteitaan ja hyötyä taloudellisesti, jolloin globalisaatio ja sen mukanaan tuomat markkina-alueet voidaan nähdä taloudellisina vaikuttimina (emt., 11).

Hierarkkisen hallinnoinnin ja globalisoitumisen yhteisvaikutuksessa korkeakoulut voidaan nähdä sekä ulkoisen että sisäisen ohjauksen kentissä. Wagnerin (2004, 12) mu-

kaan globalisoitumisen paineet voivat juontua ulkoisista yhteiskunnan arvoista. Ulkoisella hierarkialla viitataan valtionhallintoon ja sen tukeen, joka globaalisti tarkasteltuna on kuitenkin jatkuvasti vähenemässä korkeakoulujen hallinnon muuttuessa. (Wagner 2004; Torres & Burbules 2000.) Korkeakoulun perustoiminnot, koulutus ja tutkimus, ovat hallintoelinten päätösten alaisuudessa, jolloin korkeakoulun sisäinen hallinnon hierarkia säätelee toimintaa. Ulkoisen hallinnan vähentyessä sisäisen hierarkian tarve ja merkitys korostuu (Wagner 2004, 17). Wagner kuitenkin muistuttaa, että olipa kyseessä ulkoinen tai sisäinen ohjaus, opettaja-oppilas -suhteen tulee olla kaiken korkeakoulutuksen arvo-perusta (emt., 12).

Lingardin (2000) mielestä koulutuksen globalisoitumiseen liittyy paradoksi, kun koulutusjärjestelmien rakenteesta pyritään luomaan mahdollisimman kevyt, keskivertoinen ja siitä näkökulmasta vetovoimainen, kun toisaalta globalisoituvan talouden tarpeet peräänkuuluttavat entistäkin kyvykkäämpiä ja koulutetumpia työntekijöitä ja sen seurauksena huippuyliopistojen laadukkuutta (vrt. Stromquist 2007). Toisin sanoen globalisoitumisen tarve ja tavoitteet sekä koulutusorganisaation resurssien mahdollistama tarjonta eivät kohtaa. Saman edellä kuvatun kaksinaisen asetelman äärellä on Hellström (2004).

Koulutuspolitiikka on saanut entistä merkittävemmän roolin globaalin politiikan kentässä, ja etenkin Euroopassa perinteisesti mielletty näkemys korkeakoulutuksesta julkisena palveluna ja tasapuolisesti saatavilla olevana hyödykkeenä on vähitellen muuttumassa (Huttula 2003). Lingard (2000) pohtii, että korkeakoulutus uudistusten pyörteissä koulutusorganisaatioista pyritään muokkaamaan tehokkaita, tutkintoja nopeassa aikataulussa tuottavia instituutioita. Tehokkuusajattelussa usein unohdetaan aito osaamisperusteinen keskustelu, vaikka korkeakoulutuksen tavoite on huolehtia osaamisen jatkuvasta kehittämisestä (emt., 84).

Koulutuksesta on tullut olennainen elementti taloudellisen kilpailuedun luomisessa ja saavuttamisessa ja sen johdosta yksi osatekijä poliittisessa ja myös talouspoliittisessa keskustelussa. Koulutuspoliittisen keskustelun painotuksissa tapahtuvat muutokset ja linjaukset puolestaan johtavat muutoksiin korkeakoulujen sisäisessä toiminnassa. (Lingard 2000, 100; vrt. Hellström 2004, 524.) Lisäksi niin kutsutusta koulutuseliitistä on tullut vähemmän tärkeä tekijä koulutuspoliittisessa keskustelussa, mutta kouluttajilla on edelleen tärkeä rooli ratkaisujen käytäntöön saattamisessa (Lingard 2000, 100). Vetovoimaisuuden tavoitteluun liittyvää keskustelua on muiden muassa van Vught (2009, 25) kritisoinut muistuttaen, että eurooppalainen korkeakoulutus on houkuttelevuuskilpailussa unohtanut opiskelijoiden tasa-arvoisuuden koulutukseen pääsemisessä.

Koulutuspoliittisten käytänteiden muutostarpeita ja rakennemuutosten toteuttamistarpeita selitetään globalisoitumisella

Globalisoituminen nähdään perusteluna kansallisille ja paikallisille muutoksille, eli globalisoitumisesta on muodostunut muutosta ja ennen kaikkea muutostarpeen nopeutta korostava keskustelu. (Lingard 2000, 101; Burbules & Torres 2000, 2–3.) Kyseisen keskustelun ohjaavaan luonteeseen on syytä suhtautua kriittisesti. Rizvi (2000) kritisoi sitä, että globalisoitumisen käsite on liitetty liian vahvasti taloudellisen näkökulman ja talouskehityksen määrittelyyn, eikä syvällisiä kulttuurisia tekijöitä ole otettu riittävästi huomioon. Vaikka globaalilla talouspolitiikalla on eittämättä avainrooli, talouteen fokusointi ei riitä

selittämään globalisoitumisen ongelmallisuutta ja haastavuutta. Nimenomaan kulttuurisen viitekehyksen ymmärtäminen on olennainen tekijä globalisoitumisessa ja sen onnistumisessa (emt., 207).

Korkeakoulutuksen kentällä keskeiseksi kysymykseksi on muodostunut yhden ja yhtenäisen korkeakoulumallin löytäminen. Smith (2004) kyseenalaistaa asetetun tavoitteen toteamalla, että tällä hetkellä korkeakouluissa keskitytään yleisiin, monialaisiin ja -kansallisiin asioihin ja projekteihin, jotka todellisuudessa eivät tue korkeakoulun perimmäistä koulutustehtävää (Smith 2004, 75). Smithin mukaan globalisoitumisen seurauksena korkeakoulut joutuvat, menestyäkseen koulutusmarkkinoilla, opettelemaan koulutuksen, tutkimuksen, ohjauksen, opetussuunnitelmatyön ja henkilöstöhallinnon osaamisen lisäksi markkinataloutta. Taloudellisten näkökulmien ja traditionaalisen akateemisen koulutuksen yhdistäminen vaatii koulutusorganisaatiolta merkittävää toimintojen ja taloudellisen ohjauksen läpinäkyvyyttä sekä sisäistä ennakoitukykyä ja muutosvalmiutta (emt., 77–78).

Globalisoitunut korkeakoulutuspoliittinen keskustelu tuo mukanaan haasteita kansallisen tason koulutuspoliittisiin päätöksiin. Korkeakoulutuksen globaalien yhtenäistämistavoitteiden, kansallisten ja kulttuuristen erityispiirteiden sekä konkreettisten kansainvälistymistoimenpiteiden yhteensovittaminen ei ole edelleenkään mutkatonta (ks. esim. Crawford & Bethell 2012; vrt. globalisaation haasteet, Teichler 2004). Stoerin ja Cortesãon (2000, 255) mukaan yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luomisessa haastavinta on monikulttuurisuuden ja koulutuspolitiikan asiayhteyksien ymmärtäminen. Eurooppalainen näkemys koulutuksen yhdenmukaistamisesta todistusten näkökulmasta ei riitä, vaan on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota eurooppalaisen järjestelmän kehittämiseen kulttuurisesta näkökulmasta. (emt., 255, 259; vrt. Opetusministeriö 2009b; Bergenin julkilausuma 2005.)

Stoer ja Cortesão (2000, 259) pohtivat, että eurooppalaisen koulutuksen kehittämisessä esiintyy kaksi huomioitavaa seikkaa: yhtäältä eurooppalaisen identiteetin ja kulttuurisen yhteisön luominen, toisaalta kokonaan uuden korkeakoulutuskeskustelun luominen, jossa yhtenäisyys nähdään erilaisuuden kautta. Erilaisuudella viitataan kansallisiin, kulttuurisiin erityispiirteisiin. Toisin sanoen korkeakoulutuksella on merkittävä rooli monikulttuurisen koulutuksen ja kontekstin ymmärtämisessä ja luomisessa.

Eurooppalaista korkeakoulutuspolitiikkaa voidaan tulkita monesta perspektiivistä. Sitä kuvaa sekä halu edistää eurooppalaista korkeakoulutuksen ulottuvuutta että halu kehittää kansallista identiteettiä korkeakoulutuksen kautta. Mitään yhtenäistä mallia ei ole luotu siitä, kuinka monikulttuurista ja kulttuurien välistä korkeakoulutusta tulisi harjoittaa, vaan direktiiveissä ohjataan ainoastaan periaatteellisella tasolla koulutuksen strategisia linjauksia. (Stoer & Cortesão 2000, 266.) Asetelmassa on se riski, että taloudelliset seikat ohjaavat koulutuspolitiikkaa liiaksi (ks. esim. Walkenhorst 2008, 573). Sen seurauksena kokonaisuuden hahmottaminen hämärtyy ja kulttuurinen monikielisyys (*cultural bilingualism*), jossa kulttuuriset taustat ovat tiiviisti sidoksissa tieteellisen aspektin kanssa, jää toteutumatta (Stoer & Cortesão 2000, 267).

Korkeakoulut kilpailevat toistensa kanssa niin henkilökunnasta, asiantuntijoista kuin opiskelijoista. Korkeakouluja eivät pidättele enää maiden rajat vaan tarjonta tuodaan tai viedään sinne, missä kysyntä on. (Wagner 2004, 14–17; Inayatullah 2004, 204; vrt. Ope-

tusministeriö 2009a.) Korkeakoulujen tulee pystyä toimimaan markkinatoimijana: on pystyttävä sulautumaan muuttuvaan yhteiskuntaan ja ympäristöön sekä ennakoimaan ja reagoimaan markkinamuutoksiin entistäkin nopeammin.

Korkeakoulutoimijat helposti mieltävät, että globaalit koulutusmarkkinat ovat vasta avautumassa ja sitä seuraa ”räjähdysmäinen” korkeakoulutuksen kysyntä. (Wagner 2004, 17–18.) Näkemys kohdistuu ennen kaikkea kehitysmaiden markkinoihin. Korkeakoulutuksen kysynnän taustalla ovat sekä avautuneet poliittiset vaikuttimet, globaali liikkuvuus että korkeasti koulutetun henkilöstön tarve. Informaatioteknologian ansiosta koulutuksen hintatason ja saavutettavuuden kynnyksen katsotaan madaltuneen niin paljon, että esimerkiksi kehitysmaat nähdään tulevaisuuden vahvana markkina-alueena. (Wagner 2004, 19; vrt. Thune & Welle-Strand 2005.) Wagner (2004, 20) tähdentää, että markkina- ja laajentumispyrkimysten innostuksessa on hyvä muistaa, että erikokoiset, eri toimintaympäristöissä sijaitsevat ja maineeltaan erilaiset korkeakoulut ovat kysynnän ja tarjonnan markkinatilanteessa erilaisessa asemassa (vrt. Miller 2010).

Kansainvälisestä opiskelijarekrytoinnista on tullut menestyksekkään koulutusjärjestelmän mittari, ja tavoitteen saavuttamista tukevat erilaiset korkeakoulujen paremmuustilastoinnit. Koulutuksesta on muodostunut taloudellinen kilpailutekijä ja markkinatuote, ja sitä kehitystä EU on omilla toimenpiteillään vahvistanut. Koulutuksen alun perin sisäisen kehittämisen fokus on muuttunut ulkoiseen. (Walkenhorst 2008, 576.)

Määriteltiinpä globalisoituminen miten tahansa, on selvää, että sen seuraukset muovaavat korkeakoulutuskoulutussektoria ja koulutuspoliittista keskustelua jatkuvasti. Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen teemat ohjaavat korkeakoulupoliittisia linjauksia, toimenpide-ehdotuksia ja ratkaisuja.

Laki velvoittaa ammattikorkeakouluja kansainvälistymään

Ammattikorkeakoululaki (L351/2003, L564/2009) määrittelee ammattikorkeakoulun päätehtäväksi työelämän, aluekehityksen ja elinkeinorakenteen vaatimuksiin vastaavan korkeakouluopetuksen antamisen ja tutkimus- ja kehitystyön harjoittamisen. Kansainvälistyminen, kansainvälisen koulutusyhteistyön kehittäminen ja toisaalta paikallisen aluekehityksen ulottuvuus tulevat esille ammattikorkeakoululaissa toimintaympäristön kanssa toteutettavan yhteistyövaateen kautta: ”Ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa”. (Opetusministeriö 2003a.) Lisäksi ammattikorkeakoululaki mahdollistaa tutkintoon johtavan koulutuksen tarjoamisen muille kuin Euroopan talousalueeseen kuuluvien valtioiden kansalaisille eli niin kutsutun tilauskoulutuksen järjestämisen (Opetusministeriö 2003a).

Ammattikorkeakouluasetuksessa (352/2003) kansainvälistymistä edistävässä tavoitteissa korostetaan opiskelijan viestintä- ja kielitaitoa kunkin alan kansainvälisten toimintojen edellyttämällä tasolla. Asetuksen mukaan opiskelijalle tulee opintojen puitteissa luoda laaja kokonaiskuva tulevan tehtävänsä merkityksestä niin kansallisella kuin kansainväliselläkin sektorilla. Lisäksi asetuksessa mainitaan täsmällisesti ne ammattialat, joiden kohdalla Euroopan yhteisön lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset on otettava huomioon (esim. sairaanhoitaja). (Opetusministeriö 2003b.)

Kansainvälistymistä ja erityisesti kansainvälistä opiskelijaliikkuvuutta pyritään edistämään varmistamalla säädöksiin, että ammattikorkeakoulu huolehtii ulkomaisessa korkeakouluissa suoritettujen opintojen hyväksilukemisesta. Ammattikorkeakouluasetuksen mukaan korkeakoulujen tulee antaa valmistuvalla opiskelijalle erityinen kansainvälisessä kanssakäymisessä hyödynnettävä todistus, Diploma Supplement. Henkilöstön kansainvälisyysosaaminen määritellään asetuksessa kielitaitovaatimuksena. (Opetusministeriö 2003b.)

Korkeakoulutuspoliittinen kansainvälistymiskeskustelu Suomessa muuttui, kun opetusministeriön *Koulutus ja tutkimus 2003–2008* -julkaisussa korostettiin globalisoitumisen seuraamuksia. Suunnitelmassa todetaan:

Talouden globalisaatio merkitsee yhä syvenevää maailmanlaajuisia työnjakoa ja kiristyvää kilpailua. Tästä seuraa muutoksia työelämän rakenteisiin, ammatteihin ja osaamistarpeisiin. Työvoiman liikkuvuuden arvioidaan globalisaatiokehityksen myötä lisääntyvän. Näillä muutoksilla on vaikutuksensa myös koulutusjärjestelmään.

(...) Eurooppaan on muodostumassa yhtenäinen koulutus- ja tutkimusalue, jolla Suomen on profiloituttava omilla osaamisalueillaan. Kansainvälinen kilpailu laajakaista opiskelijoista, opettajista ja tutkijoista kiihtyy samalla kun Eurooppa pyrkii voimavaroja yhdistämällä vahvistamaan vaikuttavuuttaan globaalilla tasolla. Suomalaisen koulutus- ja tutkimusjärjestelmän toimintaedellytysten tulee turvata mahdollisuutemme toimia tasavertaisesti muiden maiden kanssa.

(...) Kansainvälistyminen on yksi keino, jolla koulutus- ja tutkimusjärjestelmä voi vastata globalisaation mukanaan tuomiin haasteisiin. Kansainvälistyminen on toistaiseksi merkinnyt enemmän henkilövaihdon järjestämistä kuin koulutuksen sisältöjen tai toimintatapojen kansainvälistymistä, mutta painopiste on muuttumassa. Tutkimus on useilla aloilla hyvin kansainvälistä. Kansainvälinen yhteistyö on välttämätöntä erityisesti suurissa tutkimushankkeissa sekä tulosten levittämisessä ja hyödyntämisessä. Pohjoismaisen yhteistyön merkitys korostuu tutkimuksen ja koulutuksen kansainvälistyessä. (Opetusministeriö 2004a, 12–13.)

Samaisessa julkaisussa viitataan erityisesti ammattikorkeakoululaitokseen ja sen kansainvälistymisen kontekstiin yhden kerran: ”Yksikkörakennetta kokoamalla pyritään jokaiselle ammattikorkeakoulun yksikölle luomaan edellytyksiä kehittyä eurooppalaisesti ja kansainvälisesti korkeatasoiseksi tutkintoon johtavaa opetusta sekä aluetta palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä järjestäväksi yksiköksi” (Opetusministeriö 2004a, 46).

Ammattikorkeakoulujen tarvetta verkottua kansainvälisesti on korostettu esimerkiksi opetusministeriön (2004c) selvitystyössä. Ammattikorkeakoulujen tulisi selvityksen mukaan tehostaa toimintaansa ”kansainvälisesti uskottavien, kilpailukykyisten ja vetovoimaisten koulutus- ja tutkimuskeskittymien luomiseksi sekä kansainvälisyysstrategioidensa terävöittämiseksi ja niiden jalkauttamiseksi” (Opetusministeriö 2004c, 4).

Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisrengas (Varjonen & Maijala 2009; ks. myös Maijala & Levonen 2008) on miettinyt kansainvälisyyttä ylempissä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Kehittämisrengas on työskentelyssään painottanut nimenomaan sitä, kuinka ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin olisi mahdollista saada aitoa kansainvälisyyttä, sillä niihin kohdistuvat yhtä lailla kansainvälistymisstrategian vaateet (ks. Opetusministeriö 2003b). Kyseisen kehittämisrengaan julkaisussa todetaan, kuinka opetussuunnitelmissa kansainvälistyminen on edelleenkin valitettavan usein retorista virastokieltä käytännön ratkaisujen sijaan. ”Koulutusohjelmakuvauksen on pitänyt täyttää eri sidosryhmien tarpeet koulutusohjelmien hakuprosessien aikana. Tällöin

pääpaino on ollut enemmän kielellä ja käsitteillä kuin itse varsinaisella sisällöllä. Kansainvälisyyden toteutuminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen arjessa ei ole sama asia kuin kuvauksissa ” (Ritalahti 2009, 232).

Majakulma (2009) on arvioinut korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaa suhteessa ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin. Hän korostaa ennen kaikkea koulutusohjelmien laadukkuutta, sillä vain sitä kautta on hänen näkemyksensä mukaan mahdollista tehdä vertailua korkeakoulujen ja koulutusohjelmien välillä ja siten houkutelua ulkomalaisia opiskelijoita ja osaajia. (Majakulma 2009, 29.)

Kansainvälisyys- ja kansainvälistymiskeskustelulle on ominaista korkeakoulujen kontekstien ja tavoitteiden moninaisuus. Korkeakoulujen kansainvälistymistä tarkastellaan globaalisti, kansallisesti, valtionhallinnon, korkeakoululaitoksen, yksittäisen korkeakoulun, aluevaikuttavuuden ja sidosryhmäyhteistyön perspektiiveistä. Eritoten aluevaikuttavuuden ja sidosryhmien osuus kansainvälistymiskeskustelussa ja korkeakoulupoliittisessa keskustelussa on lisääntynyt (Kantanen 2007, 161–162). On siis oleellista miettiä, kuinka kyseisten taustojen luoma moninaisuus on hallittavissa ja hallinnoitavissa, ja kuinka asetetut tavoitteet todellisuudessa jalkautuvat korkeakoulun toiminnassa (vrt. Reeb-Gruber 2009). Lisäksi on syytä epäillä, käytetäänkö globalisoitumista ja kansainvälistymistä vallan välineenä niin kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa kuin kansallisessa korkeakoulutukseen liittyvässä tavoiteasetannassa. Esimerkiksi Rinne, Kallo ja Hokka (2004) ovat kritisoineet Suomen kuuliaisuutta noudattaa OECD:n linjauksia. Toisaalta opetusministeriö on vuosien kuluessa toistuvasti perustellut korkeakouluille esittämiään linjauksia Suomen kilpailukykyisyyden säilyttämisellä globaalissa kiristyneessä kilpailussa (ks. esim. Opetusministeriö 2001a, 2004a). Tarkastelen korkeakoulutuksen valtaan liittyviä kysymyksiä ja sitä viitekehystä tutkimuksessani hieman tuonnempaan.

2.2 LAADUN KÄSITE AMMATTIKORKEAKOULUN KONTEKSTISSA

Ammattikorkeakoululaki velvoittaa ammattikorkeakoulut laadun varmistamiseen, kehittämiseen ja arviointiin:

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulun tulee arvioida koulutustaan ja muuta toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulun on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatu järjestelmiensä arviointiin säännöllisesti ja julkistettava järjestämänsä arvioinnin tulokset. Opetusministeriön yhteydessä toimii riippumattomana asiantuntijaelimenä korkeakoulujen arviointineuvosto, josta säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksella. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351, 9§.)

Korkeakoulut ovat toisin sanoen itse vastuussa laadusta ja siihen liittyvistä toimenpiteistä. Sen lisäksi, että ammattikorkeakoulun tulee itsearvioida laadukkuuttaan ja vaikuttavuuttaan, sitä arvioidaan ja seurataan erilaisin opetusministeriölle raportoitavien mittarituloksien. Ulkoisiin arviointeihin osallistuminen on lain sanelemana pakollista. Kyseisessä lain kohdassa ei suoranaisesti kerrota, kenen ulkoisen arvioijan toimesta auditoinnit tulee toteuttaa, mutta viittaus Korkeakoulun arviointineuvostoon samassa asiayhteydessä antaa selkeän vihjeen ministeriön suosimasta mallista.

Laatukeskustelu elää ja sen luonne muuttuu koko ajan. Aiemmin laatukeskustelussa keskityttiin laatu-sanan määrittelyyn, sittemmin painotus on vaihtunut yleiseen ja kaikkien tavoittelemaan "laatuhurmokseen" (Saarinen 2010; Treuthardt ym. 2006). Laadunvarvoinnin tarve on Dillin (2010) mukaan väistämätön seuraus korkeakoulutuksen globalisoitumisesta. Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus, akateemisen henkilöstön kansainvälistyminen sekä tiedon hankinnan ja tuottamisen nopeutuva sykli edellyttävät sisäisen laadunvarmistuksen lisäksi ulkoista arviointia (emt., 159–160). Dillin näkemyksessä korostuu ulkoisten tekijöiden vaikutus ja niiden arvioiminen sekä mittaaminen. Suomessa laadunvarmistustyön taustalla nähdään kuitenkin ennen muuta hyvin vahva korkeakoulun sisäinen tarve kehittää omaa toimintaansa (Haapakorpi 2012; Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005).

Suomessa laatu-termin käyttö vakinaistui korkeakouluissa 1990-luvulla muiden muassa OECD:n ja Maailmanpankin myötävaikutuksella. Euroopan Unionilla ja Bolognan prosessilla on ollut merkittävä rooli korkeakoulujen laadunvarmistustyössä. (Saarinen 2007; Ursin 2007.) Laadun nimissä on rakennettu ja rakennetaan edelleen monenlaisia prosesseja, mittareita ja arviointityökaluja suurin odotuksin, jolloin alkuperäinen tavoite laadukkaasta opetuksesta ja oppimisesta saattaa hämärtyä (Atjonen 2007; vrt. Saarinen 2007).

Laatu ymmärretään eri asiayhteyksissä eri lailla, minkä vuoksi myös määritelmiä on lukuisia. Korkeakouluissa laadukkuutta pyritään ilmaisemaan monin tavoin, ja laatutyön motiivit ovat sekä sisäisiä että ulkoisia. Korkeakoulutoimijoiden keskuudessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että laatu tulkitaan "monenkirjavasti" (ks. esim. Houston, Robertson & Prebble 2008; Ursin 2007). Seuraavissa luvuissa esittelen aiempien tutkimusten avulla korkeakoulutukseen liittyviä laatu-käsitteitä ja määritelmiä (luku 2.2.1), laadun kehittämistä (luku 2.2.2), arviointia ja mittaamista (luku 2.2.3) sekä laatukeskustelun ja -työn luonnetta teknisenä tai poliittisena prosessina (luku 2.2.4).

2.2.1 Laadun määrittelyminen

Laatu-sanan määritelmiä ja käsityksiä on lukuisia. Sanana laatu voi Oxford English Reference Dictionaryn (OERD 2001) mukaan viitata tietyn asian erinomaisuuden asteeseen tai yleiseen erinomaisuuteen: "distinctive nature or kind or character of a thing".

Harvey ja Green (1993) analysoivat laatua viiden määritteen kautta: korkealuokkaisuutena tai poikkeuksellisuutena (*exceptional*), täydellisyytenä (*perfection*), tarkoituksenmukaisuutena (*fitness for purpose*), rahan arvoisuutena (*value for money*) sekä toiminnan muutoksena (*transformative*). Laatu voidaan myös ymmärtää esimerkiksi vastuullisuuden mittarina sidosryhmille ja asiakkaille (*accountability*), tai laatu voidaan nähdä moraalisenä päämääränä (*moral purpose*). (Ursin 2007, 23; Kekäle & Lehikoinen 2000; Harvey 1999; Frazer 1992, 16; Harvey & Green 1993.) Harvey (1999) kiteyttää, että käytännössä laatu tarkoittaa ennen kaikkea toimenpiteitä.

Kun laatu määritellään poikkeuksellisuutena (*exceptional*), viitataan siihen, että laatu on selvästi erottuva ominaisuus, jolla viitataan vaativien kriteereiden tai asetetun minimitaso ylittämiseen ja siten erinomaisuuteen. Minimivaatimukseen tai vaativien standardien ylittämiseen liittyvä määrittely perustuu olettamukselle, että standardit itsessään ovat staattisia. (Harvey & Green 1993.)

Erinomaisuuden korostamiselle on ominaista sen mieltäminen ja yhdistäminen maineeseen. Standardeihin perustuva laadunmäärittely ei kerro niitä kriteereitä, jotka ovat standardien asettamisen taustalla. Täydellisyys (*perfection*) laadun määrittäjänä viittaa virheettömyyteen ja ennakoivaan toimintamalliin. Mikäli virheitä tapahtuu, muutoksen kohteena on prosessi. (Harvey & Green 1993.)

Tuotteen tai palvelun tarkoituksenmukaisuus (*fitness for purpose*) on yksi laadukkuuden näkökulma. Sitä määriteltäessä on olennaista miettiä, kenen tarkoituksenmukaisuudesta on kyse. Kyseessä voi esimerkiksi olla asiakkaan, toimittajan tai tuottajan näkökulmasta oleva tarkoituksenmukaisuus. Tällöin laatua arvioidaan pitkälti lopputuotteesta käsin, ei prosessista. (Harvey & Green 1993.) Korkeakoulutuksessa tarkoituksenmukaisuudella viitataan Ursinin (2007, 47) tutkimuksen mukaan korkeakoulun kykyyn saavuttaa itselleen asettamansa tavoitteet, yksittäisen henkilön toimintaan sekä koulutusohjelman toteutukseen.

Laatu muutoksen tekijänä (*transformative*) painottaa, että esimerkiksi koulutus nähdään henkilön jatkuvana muutosprosessina eikä niinkään asiakasta varten luotuna tuotteena (Harvey & Green 1993). Mäki (2000) puolestaan on raportoinut ammattikorkeakoulutoimijoiden laatuun liittyvien prioriteettien kohdistuvan nimenomaan asiakkaan näkökulmaan ja asiakaslaatuun, mikä on sinänsä ymmärrettävää ammattikorkeakoululaitoksen niin sanotun kolmannen eli palvelutehtävän seurauksena. Asiakaslaatuun liittyvä keskustelu on kuitenkin jatkunut monisävyisenä, ja myöhemmin esimerkiksi Dill (2010, 160) on kritisoinut laatu työn fokuksen täydellistä siirtymistä asiakas- eli opiskelijakeskeisyyteen. Hänen mukaansa akateemisen laadun varmistamiseksi ja ylläpitämiseksi laatu työssä tulisi huomioida enemmän korkeakoulutoimijoiden näkemyksiä.

Knight ja Trowler (2000, 111) määrittävät laadun tyyppiin I ja II. Näistä ensimmäisessä (tyyppi I) laatu liitetään toiminnan tuloksiin, jälkimmäisessä (tyyppi II) laatu sisällytetään prosesseihin ja toimintaan. Korkeakoulujen laadunvarmistusta arvioidaan pääsääntöisesti Knightin ja Trowlerin määrittelemän tyyppin II mukaisesti (vrt. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 2007).

Laadun määrittäminen edellä kuvatuin termein johtaa Gibbsin (2011) mukaan entistä kaupallisempaan korkeakoulukulttuuriin ja laatu keskusteluun, jossa markkinat, pääoma ja sijoitustuotot määrittävät laadukkuuden astetta. Massaro (2010) osittain tukee Gibbsin näkemystä ja toteaa, että vaikka korkeakouluissa laatu on otettu keskeiseksi arvioinnin ja kehittämisen kohteeksi, sidosryhmät, asiakkaat, opiskelijat ja korkeakoulu ymmärtävät laadun eri lailla.

Gibbs ohjaa laadun määrittelyä toisaalle ja peräänkuuluttaa tieteellisen keskusteluun perustuvaa laadun määrittelyä, jossa tiedon riittävyys (*being good enough*) ja hyödyllisyys ovat avainasemassa ja siten määrittävät myös riittävää laatua (emt., 140). Jotta ”riittävä laatu” olisi todennettavissa ja arvioitavissa keskusteluista, laatu keskustelun arvioinnin tulisi perustua Gibbsin mukaan tietoon ja kielen hallintaan, ei järjestelmiin (emt., 147). Gibbsin näkemys laadusta ja sen arvioinnista eroaa yleisestä laatu keskustelun tematiikasta ja saa miettimään, jättääkö kyseinen näkemys (liikaa) tilaa retorille puheelle? Arvioin kansainvälistymis- ja laatu puheen retoriikka myöhemmin tässä raportissa.

Korkeakoulutuksessa muutos mitataan pitkälti tapahtumaketjuina, joissa arvioidaan syötteen (input) ja tuotoksen (output) prosessia ja siitä saatavaa tulosta (Morley 2003).

Käytännössä se tarkoittaa, että mitataan esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määrää, keskimääräistä opiskeluaikaa ja opiskelijahintaa eli tuottavuusindeksiä. Edellä mainitut tuottavat määrällisen tuloksen ammattikorkeakoulun tuottavuudesta (vrt. Morley 2003; Rinne 2000) mutta eivät kerro opiskelijan oppimisprosessin kvalitatiivisesta muutoksesta.

Laatutyölle on löydettävissä monia merkityksiä sen toiminnan tavoitteellisuuden perusteella (Harvey & Green 1993; Harvey 2002). **Laadunvarmistuksella** (*quality assurance*) tarkoitetaan sitä, että menetelmät ja prosessit, joilla laatuavoitteeseen pyritään, ovat olemassa ja että ne ovat vakioituja. Laadunvarmistuksen tehtävä on tunnistaa asetetun tavoitteen saavuttaminen tai saavuttamattomuus. Se ei kerro esimerkiksi opetuksen laadusta sinänsä vaan ainoastaan sen, että prosessit ovat systemaattisia ja laatuavoitteen mukaisia. (Harvey & Green 1993.) Laadunvarmistus voi olla sisäistä tai ulkoista, jolloin sisäisellä laadunvarmistuksella tarkoitetaan korkeakoulun sisäiseen toiminnan kehittämistä ja kehittämistyön arviointia. Ulkoisella laadunvarmistuksella viitataan laadunvarmistusjärjestelmien arviointeihin, kuten esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittamat auditoinnit. (Harvey 2002.) **Laadunhallinta** (*quality management*) saatetaan helposti mieltää laadunvarmistuksen synonyymiksi. Se on kuitenkin ymmärrettävissä laatutyön yläkäsitteeksi, jolla viitataan nimensä mukaisesti johtamiseen ja kokonaisuuden hallintaan (Harvey & Green 1993; Harvey 1999).

Morley (2003) määrittelee, että laadunvarmistus on yhdistävä tekijä organisaation sisäisen, mikrotason tarkastelun ja ulkoisen, julkisen poliittisen keskustelun välillä. Hän erittelee laadun valvonnan (*quality control*) ja laadunvarmistuksen (*quality assurance*) toisistaan: ensin mainittu tarkoittaa lopputuotteen tarkastusta, jälkimmäinen prosessin ja siihen liittyvien eri vaiheiden tarkastamista (emt., 17).

Muita laatuun liittyviä, korkeakoulun laadunvarmistustyössä ja laatukseskustelussa usein toistuvia käsitteitä ovat arviointi (*assessment*) ja hallinnointi (*management*). Ne esimerkiksi Ursin (2007) esittää toisilleen rinnasteisina asioina, jotka voivat ilmetä ulkopuolisena tarkkailuna tai korkeakoulun sisäisen toiminnan kehittämisen päämäärä. Laadun valvonta (*monitoring*) sekä kontrolli (*control*) edustavat Ursinin luokittelussa ulkoista laadun tarkkailua. Laadun kehittäminen (*improvement*) ja vahvistaminen (*enhancement*) viittaavat korkeakoulun sisäisiin tavoitteisiin toiminnan ja laadun kehittämisestä (emt., 24–25; ks. myös Harvey & Green 1993; Harvey 1999).

Laatua arvioidaan organisaatiossa sekä sisäisesti että ulkoisten tahojen toimesta. Laatu mitattaessa viitataan johonkin mittariin tai järjestelmään. Sisäisten arviointien avulla korkeakoulut saavat subjektiivisia todisteita käyttämiensä menetelmien, prosessien ja työkalujen toimivuudesta jatkuvaa kehittämistä varten. Vertaisarvioinnissa näkökulma laajenee, kun palaute saadaan toisen, vastaavan organisaation toimijoilta (ks. esim. Atjonen 2007; Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007).

Arviointi-sanan tematiikkaa ovat pohtineet muiden muassa Huusko (2009) ja Atjonen (2007). Atjonen (2007, 19) määrittelee arvioinnin ”edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämisenä”. Yleisesti ottaen arviointi on yläkäsite, jota määritellään erilaisten alakäsitteiden avulla (kuten itsearviointi, ulkoinen arviointi tai vertaisarviointi). Laadunarviointi voi olla joko organisaation sisäistä tai ulkoista. Korkeakoululaitoksen sisäinen laadunarviointi voi käsittää esimerkiksi opiskelijapalautteet, vertaisarviointit, sisäiset laatu prosessiauditoinnit ja sidosryhmäpalautteet. Ulkoinen laadunarviointi (ex-

ternal quality monitoring, EQM) tarkoittaa muiden muassa korkeakoulun tai koulutusohjelman akkreditointia tai auditointia, jotka suoritetaan ulkopuolisen tahon toimesta. (Harvey 1999, 2002).

Arviointi ei ole ainoastaan teknistä mittaamista ja raportointia, vaan siihen liittyy monia oheispiirteitä. Esimerkiksi Atjonen (2007) on pohtinut arvioinnin etiikkaa, ja hän toteaa, että arviointimenetelmien moninaisuus ja kirjavuus saattaa aktivoinnin sijaan lamaanuttaa, etenkin jos ei tarkkaan tiedetä mitä ja miksi arvioidaan. Laadunarviointiin liittyvä julkisuus voidaan korkeakoulussa yhtä lailla kokea uhkana ja mahdolliset julkisesti tiedotetut ja nimetyt kehittämisvaateet epäedullisina. (Atjonen 2007.)

Sisäinen itsearviointi on Atjosen (2007, 81) tiivistämänä oman suorituskyvyn arviointia. Korkeakoulujen arviointineuvoston käyttämän määritelmän mukaan sillä tarkoitetaan arviointimallin ja -proessin yhtä osaa. Arviointineuvoston mukaan laadunarviointi muodostuu kokonaisuudessaan seuraavista menetelmistä ja vaiheista: itsearvioinnista, vertaisarvioinnista, ulkopuolisesta arviointiorganisaatiosta sekä julkisesta raportoinnista (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005; ks. myös Serrano-Velarde & Hopbach 2007).

Ulkoisen laaduntarkastelu kattaa arvioinnit, akkreditoinnit, auditoinnit, mittarit sekä benchmarkingit (Skolnik 2010; Atjonen 2007; Harvey 2002; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001; vrt. Commission of the European Communities 2009). **Ulkoisen arviointi** mittaa korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmää, sen kokonaisuutta ja prosesseja (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007). Institutionaalinen laadunarviointi kohdistuu koulutusorganisaation kaikkeen toimintaan ja toiminnan tarkoituksenmukaisuuteen (*fitness for purpose*). Tavoitteena on tuottaa johdolle kehittämistyötä tukevaa tietoa esimerkiksi siitä, kuinka tarkoituksenmukaisia strategiat ja tavoitteet ovat, ja millaisia taloudellisia näkökohtia operatiivisessa toiminnassa on huomioitava. (Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001.) Laadun auditointi mittaa organisaation prosesseja, laadunvarmistusjärjestelmää sekä niiden yhdenmukaisuutta, läpinäkyvyyttä ja yhteiskuntavaikutavuutta.

Akkreditoinnin määritelmiä on useita ja se ymmärretään eri maissa eri lailla. Termin yleistymisen johdosta sen merkitys on samalla hämärtynyt (Saarinen & Ala-Vähälä 2007). Akkreditoinnilla viitataan käytänteisiin, joilla arvioidaan yksittäistä organisaatiota tai koulutusohjelmaa ennalta asetettuja kriteereitä tai standardeja vasten. Yleisimmin sillä tarkoitetaan joko organisaation tai yksittäisen koulutusohjelman luotettavuuden (*reliability*), pätevyyden (*competence*) sekä julkisuus kuvan todentamista ja vahvistamista. Akkreditointi edustaa eräänlaista laadun kontrollointia, sillä laadun vaatimukset ovat arvioinnissa aina ulkoisesti määriteltyjä. Pääsääntöisesti akkreditoinnissa on kysymys määräaikaista tunnustuksesta, mikäli ulkoisen osapuolen koulutusorganisaatiolle tai -ohjelmalle asettamat minimivaatimukset saavutetaan (Hämäläinen 2001).

Akkreditointi on yleensä maksullinen arviointi, jossa kohde joko hyväksytään tai hylätään. Sertifiikaatin voimassaoloaika on aina rajallinen, joten maksullisena arviointina toistuvat akkreditoinnit edellyttävät korkeakoululta myös taloudellista sitoutumista. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005; ks. myös Saarinen & Ala-Vähälä 2007; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001.) Akkreditointi on ollut laadunvarmistusmenetelmänä suosittu Euroopassa (mm. Hollanti, Ranska, Saksa) ja Yhdysvalloissa etenkin vuosina

1998–2003. (João Rosa ym. 2011; Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005; Ala-Vähälä 2003, 2005; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001.)

Benchmarking-sanalle ei ole suomenkielessä täsmällistä tai tyhjentävää käännettä (Karjalainen 2002). Laatuarviointikeskustelussa sanalla yleensä viitataan vertaamiseen (ks. mm. Nazarko ym. 2009). Jackson (2002, 140) määrittelee sen itsearviointiin muodoksi, jossa asioita arvioidaan toisen vertaiskumppanin toimesta ja kumppanin omaan tietoon ja näkemykseen perustuen. Karjalainen (2002) määrittelee, että benchmarking-arviointi on usein yhteistoiminnallista ja voi kohdistua mihin tahansa. Hän kiteyttää, että kyseessä on usein suoritteita tai parhaita käytänteitä vertaava arviointi, jonka avulla saatetaan etsiä myös kilpailullista etulyöntiasemaa (emt., 13). Vidgrén (2009, 69) muistuttaa, että hyvät käytänteet ovat organisaatiokulttuuriin sidonnaisia, ja siksi eri organisaatioiden välillä vaikeasti siirrettäviä.

Korkeakoulujen laadunvarmistus yhdistetään uusmanagerialismiin ja markkinataloudellisen ajattelun leviämiseen monien alan kriittisten tutkijoiden mukaan (Ball 2012, 2004; Rinne, Kallo & Hokka 2004; Rinne ym. 2012). Koulutuspoliittisessa keskustelussa korostetaan tuloksellisuutta, jota puolestaan arvioidaan mittareiden ja laatuarviointien avulla. Kansainvälisten laatustandardien käyttö onkin ammattikorkeasektorilla yleistä (Moitus 2009, vrt. Kettunen 2009). Usein käytettyjä malleja ovat esimerkiksi EFQM (European Foundation for Quality Management) tai BSC (Balanced Scorecard).

Balanced Scorecard-malli on lähtökohtaisesti yritysten käyttämä arviointimalli. Yksinkertaistetusti tiivistäen siinä arvioidaan organisaation toimintaa asiakkaiden, organisaation itsensä, sen talouden ja kehittymisen perspektiivistä. (Kaplan & Norton 1992, 1996; Kettunen 2009.)

EFQM Excellence on kehys, jossa analysoidaan kokonaisvaltaisesti organisaation toimintaa ja tuloksia yhdeksällä eri arviointialueella. Pisteytettävät arviointikohteet ovat johtajuus, strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit, tuotteet ja palvelut, asiakastulokset, henkilöstötulokset, yhteiskunnalliset tulokset sekä keskeiset tulokset (Laatukeskus Excellence Finland 2010).

Koulutusorganisaatioiden EFQM-ajattelussa RADAR-logiikalla on keskeinen osa. Se tarkoittaa jatkuvan parantamisen periaatetta (Laatukeskus Excellence Finland 2010), ja sille on tuotettu suomenkielinen vastine TUTKA (TU = tulokset, T = toimintatapa, K = käytännön soveltaminen ja A = arviointi ja parantaminen). Kettunen (2009, 31) on tutkinut väitöskirjassaan strategisen johtamisen ja laadunvarmistustyön yhteyttä ja toteaa, että BSC (Balanced Scorecard) on ammattikorkeakouluissa käytännöllinen ja monipuolinen työkalu, jonka avulla voidaan arvioida organisaation suorituskykyä ja strategisten tavoitteiden saavuttamista (ks. myös Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent 2003; Kaplan & Norton 1996).

Harvey ja Green (1993) muistuttavat, että oleellista laadun määrittelyssä on kuvata sitä, kenen laadusta eli laadun määrittelystä on kulloinkin kyse (vrt. Saarinen 2007). Lisäksi miellelyhtymään laadun absoluuttisuudesta tulee kiinnittää huomioita. Määrittääkö tietyn laatukriteerin läpäiseminen tai mittariarvon ylittäminen laadukkuuden astetta (vrt. Harvey 1999)?

Tulosohjaus ja laatu on yhdistetty koulutuspoliittisessa keskustelussa 1980-luvun puolivälistä lähtien esimerkiksi palkitsemalla tiettyjen tavoitteiden ylittämisestä tuloksel-

lisuusrahalla (Kauko 2011; Harvey & Green 1993; vrt. Opetusministeriö 2001a). Rahanarvoisuutta (*value for money*) korostavassa lähestymistavassa (Harvey & Green 1993) vastuullisuus ja tehokkuus ovat keskeisiä ja niiden seurauksena tulosohejaukselle ominaisesti arviointien osuus korostuu (Kauko 2011). Lähestymistapa perustuu implisiittiseen mielleyhtymään siitä, että markkinat rahanarvoisuuden vaateineen automaattisesti ohjaavat laadukkuuteen, ja että korkeakoulujen rooli on ennen kaikkea ylläpitää tuottamaansa laatua. Rahanarvoisuuden kohdalla on vaara, että mittaaminen ja seuranta kohdistuvat tehokkuuteen ja määrällisiin mittareihin eikä vaikuttavuuteen eli laadulliseen tarkasteluun. (Harvey & Green 1993.)

Laaja-alaisessa laatujohtamisen mallissa (Total Quality Management, TQM) laadunhallinta ei ole niinkään näkemys laadusta vaan tapa kohdata organisaation laatuhaasteita. Tavoitteena on tehdä asiat kunnolla ja oikein, jotta kilpailukykyisyys voidaan maksimoida. Malli muodostuu Harveyn ja Greenin mukaan kahdesta määreestä: yhdenmukaisuus (*quality as consistency*) sekä tarkoituksenmukaisuus (*quality as fitness for purpose*). Kyseisten määreiden ja laaja-alaisen laatujohtamisen mallin alkuperä on teollisessa tuotannossa (Harvey & Green 1993; Harvey & Williams 2010.) Flumerfelt ja Banachowski (2011) korostavat, että laaja-alaisessa laatujohtamisen mallissa keskeisintä on mallin laajuus ja kohdentaminen, jotta kehityskohteet voidaan havaita, ja että niitä päästään pelkän raportoinnin lisäksi myös kehittämään ja työstämään.

2.2.2 Laadun kehittäminen ja auditointi

Kansainvälinen laatu keskustelu korostaa laatu työn kehittävää vaikutusta korkeakoulun toimintaan. Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä toimiva Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) on vahvasti sitoutunut kehittävän arvioinnin paradigmaan.

Kehittämistyön ja Bolognan prosessin mukaisen yhtenäistämistyön tukena toimii monia toimijoita, kehittämisverkostoja, työryhmiä ja niiden tiimoilta lukuisia kirjainlyhenteitä. Vuonna 1991 perustettiin INQAAHE, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Myöhemmin Euroopan neuvoston esityksestä perustettiin vuonna 1999 eurooppalainen arviointiorganisaatioiden verkosto ENQA, European Association for Quality Assurance (aiemmalta nimeltään The European Network of Quality Assessment Agencies), jolla on keskeinen rooli Bolognan prosessissa ja eurooppalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa ja tutkintojen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. ENQAn rooli on Ala-Vähälän ja Saarisen (2009) analyysin mukaan muuttunut lyhyessä ajassa verkostotoimijan roolista koulutuspolitiikkaa toteuttavaksi. Bolognan prosessin, edellä mainittujen verkostojen ja työryhmien tavoitteena on muodostaa yhtenäinen, vetovoimainen ja laadukas korkeakoulutuksen alue EHEA (European Higher Education Area).

ENQA tiedotti 27.1.2012 uudesta yleiseurooppalaisesta foorumista nimeltään EASPA, European Alliance for Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance. Foorumin tavoitteena on koota kansallisia alakohtaisia laadunvarmistusverkostoja yhteen. Tärkeimpänä motiivina tämänkin verkoston perustamiselle on edellä mainittu yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen muodostaminen. (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2012.)

Eurooppalainen työryhmä The European Consortium for Accreditation, ECA, pohtii akkreditointia ja siihen liittyviä käytänteitä. (Commission of the European Communities 2009). Eurooppalaisen laatutyön yksi "tuoreimmista" työryhmistä, tai pikemminkin järjestelmästä, on vuonna 2008 perustettu EQAR, The European Quality Assurance Register for Higher Education, johon rekisteröidään ulkoisia laadunarvioijia. (Commission of the European Communities 2009.) Edellä mainittujen laatutyöhön liittyvien ryhmittymien lisäksi eurooppalainen korkeakoulutuskeskustelu sisältää tietysti vielä muitakin työryhmiä. Joihinkin niistä viitataan raportin edetessä.

Opetusministeriö asetti vuonna 2004 kansallisen työryhmän edistämään Bolognan prosessin mukaista laadunvarmistustyötä. Työryhmän esityksen mukaan korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän tulee seurata ja noudattaa eurooppalaista viitekehystä. Laadunvarmistusjärjestelmä tulee sisällyttää osaksi korkeakoulun toiminnanohjausjärjestelmää, ja samalla tulee varmistaa laatutyön jatkuvuus ja dokumentointi. (Ursin 2007; European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005.)

Yhteiseurooppalaiset laadunvarmistuksen tavoitteet sekä ENQA:n laatimat periaatteet ja suositukset eurooppalaisen korkeakoulutuksen sisäisestä ja ulkoisesta laadunvarmistuksesta hyväksyttiin Bergenin kommunikossa vuonna 2005. Samassa kommunikossa korostettiin myös kansainvälistä yhteistyötä ja sen merkitystä laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisessä. (Saarinen 2007; Ursin 2007; Bergenin julkilausuma 2005; Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005.)

Korkeakoulut ovat työstäneet aktiivisesti sisäisiä laadunvarmistusjärjestelmiä tavoitteenaan linjata sisäiset ja ulkoiset arviointimenetelmät ja -kriteerit keskenään. EU:n komission Bolognan prosessin seurantaraportissa on seurattu kolmea laadunvarmistuksen kehitystyön indikaattoria: ulkoisen laadunvarmistuksen kehitysvaihetta, opiskelijoiden osallistumista laadunarviointiin sekä kansainväliseen laadunarviointityöhön osallistumista. Raportin mukaan Itävalta, Belgia, Tšekki, Tanska, Suomi, Saksa, Unkari, Irlanti, Alankomaat, Norja, Espanja, Ruotsi ja Iso-Britannia ovat indikaattoreiden perusteella menestyneet laadunvarmistustyössä. (Commission of the European Communities 2009, 4.)

Amaral, João Rosa ja Tavares (2009) ovat verranneet akkreditoinnin kehittymistä Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Heidän tutkimuksensa taustalla on Euroopan komission suositus ulkoisten akkreditointitoimijoiden rekisteröimisestä (ks. esim. Commission of the European Communities 2009). Komission suosituksen johdosta akkreditointia on tarkasteltu kriittisesti sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa, mikä tutkijoiden mukaan on aiheuttanut positiivisen lopputuloksen. Kritiikin ansiosta akkreditointia ja ulkoista laadunvarmistusta suorittavat tahot ovat olleet pakotettuja parantamaan omaa toimintaansa, sen laatua ja uskottavuutta. (Amaral, João Rosa & Tavares 2009, 36; vrt. Saarinen & Ala-Vähälä 2007.)

Akkreditoineilla on edelleen vankka asema monissa maissa, mutta João Rosan (2011, 383) työryhmän mukaan kalliiden koulutusohjelmakohtaisten akkreditointien rinnalla ovat lisääntyneet organisaatiotasoiset ulkoiset laatuarviointit. Myös Dill (2010) arvelee, että akkreditoinnit ovat korkeakouluille pitkällä tähtäimellä liian kallis investointi, ja siksi ulkoisten auditointien osuus tulee lisääntymään. Oleellista on varmistaa, että audi-

tointeja tekevien organisaatioiden oma laadukkuus on myös arvioitu ja julkisesti raportoitu (emt., 160; ks. myös Brink 2010).

Saarinen ja Ala-Vähälä (2007) toteavat, että akkreditointiin liittyvä ymmärrys ja käytänteet vaihtelevat eri maissa. Bologna prosessin dokumentoinnin näkökulmasta akkreditointiin ja laadunvarmistukseen liittyvät seikat saadaan näyttämään yhdenmukaisilta, mutta käytännössä kansallinen viitekehys kuitenkin aiheuttaa sen, että laatupuheen yhdenmukaisuus on vain näennäistä (emt., 341–342).

Ammattikorkeakoululaissa koulut veloitetaan kehittämään laatua ja osallistumaan ulkoiseen laaduntarkkailuun. Suomessa ulkoista laadun arviointia toteuttaa Korkeakoulujen arviointineuvosto, ja auditoinnit toteutetaan kuuden vuoden välein. Auditointien tarkoituksena on tukea sekä korkeakouluja että opetusministeriötä korkeakoulujen laadunvarmistustyön kehittämisessä. Lisäksi ulkoisilla tarkastuksilla pyritään osoittamaan laadunvarmistusjärjestelmän nykytila ja toimivuus. Auditointi kohdistuu korkeakoulujen menettelytapoihin ja prosesseihin eli laadunvarmistuksen järjestelmiin. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007; vrt. Skolnik 2010.) Merkille pantavaa tutkimustehtäväni ja myöhemmin esiteltävien tulosten näkökulmasta on se, että arviointineuvoston laatima kriteeristö sisältää myös kansainväliset palvelut ja siihen liittyvät prosessit.

Auditoinnin tavoitteet ja kriteerit määritellään auditointikäsi kirjassa. Arvioitavat kohteet ovat (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 10–11):

1. *Korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden sekä vastuiden määrittely ja dokumentaatio*
2. *Korkeakoulun perustoimintojen laadunvarmistuksen kattavuus ja vaikuttavuus*
 - a) *Tutkintotavoitteinen koulutus*
 - b) *Tutkimus / tutkimus- ja kehitystyö*
 - c) *Yhteiskunnallinen vuorovaikutus, vaikuttavuus ja aluekehitystyö*
 - d) *Tuki- ja palvelutoiminnot (mm. kirjasto- ja tietopalvelu, ura- ja rekrytointipalvelut sekä kansainväliset palvelut)*
 - e) *Henkilöstön rekrytointi ja kehittäminen*
3. *Laadunvarmistusjärjestelmän kytkeytyminen johtamiseen ja toiminnanohjaukseen*
4. *Korkeakoulun henkilökunnan, opiskelijoiden ja ulkoisten sidosryhmien osallistuminen laadunvarmistukseen*
5. *Laadunvarmistusjärjestelmän tuottaman tiedon tarkoituksenmukaisuus ja saatavuus*
 - a) *korkeakoulun sisällä*
 - b) *korkeakoulun ulkoisten sidosryhmien näkökulmasta*
6. *Laadunvarmistusjärjestelmän toiminnan seuranta, arviointi ja jatkuva kehittäminen*
7. *Laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuus.*

Arviointineuvosto on tulosten tulkinnan helpottamiseksi linjannut neljä eri laadunvarmistuksen kehitysvaihetta ja arviointikriteeriä: puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt. Jotta korkeakoulu läpäisee auditoinnin, on arvioitavien kohteiden saavutettava vähintään

luokitus ”alkava” ja laadunvarmistuksen kokonaisarvion on oltava vähintään tasolla ”kehittyvä” (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007; Moitus 2009, 9–10.) Skolnik (2010, 71) korostaa, että ulkoiseen laadunarviointiin liittyvä kriteeristö on olennaisessa roolissa, kun halutaan kehittää ja motivoida korkeakouluja itsenäiseen, laadukkuutta aidosti lisäävään kehitystyöhön.

Ulkoinen laadunarviointi johtaa sisäisen laadunarvioinnin käsitteeseen. Jotta ulkoiseen arviointiin kuuluvista osatekijöistä muodostuvaa kokonaisuutta on mahdollista analysoida, on osakokonaisuuksia ensin arvioitava sisäisesti (Harvey 2002). ENQAn suosituksen mukaisesti ulkoisen laatu-arvioinnin tulisi perustua aina korkeakoulun sisäiseen laadunvarmistukseen, jonka tulee edelleen perustua tavoitteellisuuteen, julkisiin kriteereihin, dokumentointiin ja säännönmukaisuuteen (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005).

Kansallisella tasolla laadunvarmistuksen parissa toimivien elinten tehtävänä on varmistaa sekä kansallisen että kansainvälisen korkeakoulutuksen yhtenäisyys, mentoroida korkeakoulujen sisäistä laadunhallintatyötä sekä tiedottaa kansainvälisestä laadunvarmistustyöstä niin korkeakouluja, rahoittajia kuin yhteistyökumppaneita (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, Harvey 2002). Korkeakoulujen tulisi tiedottaa ja määritellä arvioinnin tavoitteet ja tarpeellisuus sekä erottaa sisäisen arvioinnin eli itsearviointin osalta sen konteksti: käytetäänkö itsearviointia sisäiseen vai ulkoiseen kehitykseen? Ylipäätään on tärkeää tiedottaa se, mitä mitataan ja miksi (Atjonen 2007; Harvey 2002; Mäki 2000). Laadunhallinnan prosessin ensisijaisena kohteena tulisi olla oppimisympäristö eivätkä niinkään byrokraattiset menetelmät ja prosessit (Harvey 2002; vrt. Geall, Harvey & Moon 1997).

Koops ja Winsor (2005) ovat tuoneet korkeakoulutuksen laatu-keskusteluun ja sen tutkimukseen kokonaan toisen näkökulman. Heidän mukaansa koulutuksen laatu on ensisijaisesti riippuvainen opettajien laadusta (Koops & Winsor 2005). Kyseisen käsityksen mukaan laatu luodaan henkilöiden toimesta ja tunnistamalla laadun rakentamisen malli voidaan parantaa niin koulutusta, opettajien ammattitaitoa kuin opiskelijoiden oppimista (Koops & Winsor 2005).

2.2.3 Korkeakoulutuksen laadun mittaaminen

Laatu-sanan määrittäminen ei ole yksioikoista, ja voidaankin perustellusti kysyä: Mitä mitataan, kun mitataan laatua? Koulutusorganisaatioiden laadun arvioinnit käynnistyivät Euroopassa 1980-luvun puolivälistä alkaen Ranskan johdolla, ja Alankomaat, Iso-Britannia, Tanska ja Suomi seurasivat 1990-luvun alussa käynnistäen kukin oman, laajamittaisen arviointityönsä (Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001).

Korkeakoulujen arviointityö on sittemmin laajentunut maasta maahan Bolognan prosessin myötä. ENQA on teettänyt vuonna 2001 selvityksen korkeakoulujen institutionaalistumisesta ja niissä käytettävistä arviointimalleista. Selvityksessä olivat mukana Suomi, Ranska, Irlanti, Norja, Ruotsi sekä Iso-Britannia. Tutkimuksen loppuraportissa korostetaan, että huomiota ei tule niinkään kiinnittää yhtenäisten mallien olemassaoloon tai niiden puuttumiseen, vaan kunkin maan kansallisiin konteksteihin ja korkeakoulujen strategiaan valintoihin. (Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001, 9–10; vrt. Harvey & Williams 2010.)

Kansalliset ominaispiirteet laadunarviointityössä ovat kehittyneet jatkuvasti kansainvälisempään suuntaan ja tätä nykyä kaikille arvioinnille on yhteistä, että niissä sovelle-

taan sekä sisäisen että ulkoisen arvioinnin viitekehyksiä ja tuloksia. Toisaalta korkeakouluissa on ymmärretty, että kansallinen korkeakoulutus ei ole enää itseisarvo, vaan se tarvitsee kansainvälisen viitekehyksen ja vaikuttavuustutkimuksia laatutyönsä tueksi. Vain siten esimerkiksi opiskelijoiden vaihto-ohjelmien ja opintosuoritusten tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät haasteet saadaan selvitettyä. (Cuttance 2005, 1987; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001.)

Ammattikorkeakoulujen laatutyötä on tutkittu monesta perspektiivistä, ja kansallisella tasolla Korkeakoulujen arviointineuvosto on ollut varsin merkittävä sekä kansallisten että kansainvälisten laatutyöhön liittyvien kokemusten ja näkemysten raportoija (ks. esim. Ala-Vähälä 2003; Kauppi & Huttula 2003). Arviointiorganisaatioiden verkosto EN-QA puolestaan raportoi aktiivisesti eurooppalaisia laadunvarmistustyöhön liittyviä näkemyksiä (ks. Campbell & van der Wende 2000; Hämäläinen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg & Sjölund 2001; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001). Makrotasolla ammattikorkeakoulujen laadun kehittämisen ydinkysymyksenä on muiden muassa käsitelty ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyttä ja sidosryhmätoimintaa (ks. mm. Huusko 2009). Mikrotasolla on esimerkiksi tutkittu laadun yhteyttä ja korrelaatiota ammattikorkeakoulun työyhteisön ilmapiiriin, laatutyön motivaatioon sekä työmäärään (ks. esim. Haapakorpi 2011).

Yliopistojen sekä eri maiden korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmiä (ks. mm. Haapakorpi 2011; Huusko 2009; van der Wende 2001a) on tutkittu ammattikorkeakoulusektoria runsaammin. Tutkimuksilla haetaan esimerkiksi vertailukohtia muiden maiden korkeakoulujärjestelmien laadunhallintaan (ks. esim. Ala-Vähälä 2003, 2005; Cuttance 2005) tai arvioidaan korkeakoulutoimijoiden suhtautumista laadunvarmistustyöhön (ks. esim. Ursin 2007; Mäki 2000). Myös korkeakoulu-uudistus sekä rahoituslähteiden ja -osuuksien muuttuminen on osaltaan johtanut korkeakoulutuksen laatuun liittyvien tutkimusten lisääntymiseen (ks. mm. Milliken & Colohan 2004; Huttula 2003; vrt. Saarinen 2007).

Esimerkiksi Rowlands (2012) raportoi, että erilaisten akateemisten työryhmien ja neuvostojen tehtävistä on tullut entistä laatuksellisempia, kun asialistoilla toistuvat laadunvarmistukseen ja arviointiin liittyvät aiheet. Tutkimuksissa on havaittu, että syyseurausyhteys esimerkiksi ilmapiiriin, työviihtyvyyden, akateemisen vapauden ja työmäärän välillä on olemassa, joskin paljon monisyisempänä ja koulutusalaakohtaisempana kuin usein yleisessä keskustelussa ymmärretään. (Savonmäki 2007; Mäki 2000.) Kauppi ja Huttula (2003) muistuttavat, että ammattikorkeakoulujen toiminnan ja laadun kehittämisen taustalla tulisi olla ennen kaikkea proaktiivinen toiminta sekä tulevaisuuteen suuntaava pitkän tähtäimen strategia- ja kehittämistyö lyhytjänteisen ja arviointikeskeisen toiminnan sijaan.

Korkeakoulujen opetuksen tai oppimistulosten laadukkuuden systemaattinen arviointi on haastavaa, ja se on siksi jäänyt laatuprosessityössä toissijaiseksi (ks. esim. Harvey 2008). OECD on koordinoinut projekteja, joiden tavoitteena on ollut kehittää kansainvälistä oppimistulosten laadun arviointia. Esimerkkeinä mainittakoon PIAAC, Programme for International Assessment of Adult Competencies, sekä tämän raportin laatimisen aikana meneillään oleva AHELO, Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Feasibility Study (ks. Linnakylä 2005; Ursin & Hyytinen 2010).

Ketä varten laadunvarmistusta ja ulkoisia arviointeja tehdään? Korkeakoulun laadukkuudesta ovat kiinnostuneet useat osapuolet. Korkeakoulut itse ovat ensinnäkin lain määräämänä velvoitettuja arvioimaan laatuaan, toisekseen tuloksellisuus ja menestys liittyvät kiinteästi laatupuheeseen. Korkeakoulun kehittämistyössä laadunvarmistus tarjoaa työkalun kehittämistoimenpiteiden ja niiden toteutumisen arvioinnille. Korkeakoulujen ylläpitäjät seuraavat laatuarviointien avulla tuloksellisuutta ja kilpailukykyisyyttä, opiskelijat ja sidosryhmät arvioivat korkeakoulujen menestystä ja tekevät valintoihin erilaisten sertifikaattien, tilastotietojen ja laatuleimojen perusteella. Heille kyseiset ulkoiset meriitit osoittavat laadukkuutta tai sen puutetta. Akkreditointeja ja arviointeja suorittavat tahot ovat puolestaan riippuvaisia siitä valtapuheesta, jonka johdosta korkeakoulut arviointeja ylipäätään teettävät. Etenkin kaupallista arviointitoimintaa harjoittavat yritykset korostavat laatuauditoinneilla myös omaa paremmuuttaan. (Massaro 2010, 22–23.)

Yleisesti ottaen tekstuaalisilla ilmaisuilla ja tekstimuodoilla on huomattavan paljon merkitystä, sillä niillä luodaan Saarisen (2007) mukaan poliittisia rakenteita ja käytänteitä eikä vain kuvata niitä. Laadun, erinomaisuuden ja houkuttelevuuden käsitteitä käytetään ja tuodaan esille selitettäessä suurempia yliopiston rakenteellisia muutoksia. Laadun käsite linkitetään usein korkealaatuisen tutkimukseen ja opiskeluympäristöön (Nokkala 2007; Ursin 2007), ja yliopistojen tulee pystyä osoittamaan oma laatunsa partnereilleen sekä pystyä vakuuttamaan näiden laadusta.

Laatua voidaan Nokkalan (2007, 130) tutkimuksen mukaan lisätä esimerkiksi käyttämällä kansainvälisiä asiantuntijoita väitöskirjojen laadun arvioinnissa. Lisääkö Nokkalan mainitsema menetelmä laadukkuutta vai kansainvälistymistä on kysymys, jota tutkimukseni tehtäväsäätely sivuaa. Laadun nimissä toimimisessa on kuitenkin riskinsä. Mikäli koulutusorganisaatio esimerkiksi keskittää resurssinsa yhteen koulutuksen aspektiin ja sen laadun parantamiseen, tällöin herkästi uskotellaan, että samalla koko organisaation tai koulutusprosessin laatu paranee siinä samalla. Laadun kehittämisen kapea-alainen tarkastelu saattaa johtaa päinvastaiseen tulokseen eli opetussuunnitelmien ja opetuksen kaventumiseen. (Medina & Riconscente 2005.)

Kapea-alaisesta laatupuheesta varoittaa myös Massaro (2010, 23) todetessaan, että laatuarviointien sivutuotteena ei tulisi olla yhdenmukaisuuden nimissä tapahtuva korkeakoulujen ”tasapäistäminen”. Massaron on huolissaan siitä, että korkeakoulut keskittyvät mitattaviin indikaattoreihin akateemisen perustehtävän kehittämistoimien kustannuksella.

Laatu-käsitteen ja korkeakoulutuksen välistä yhteyttä nimenomaan kansainvälisyyden näkökulmasta on tutkittu kansallisella tasolla suhteellisen niukasti, ja muiden muassa Saarisen (2007) mukaan dokumentteihin ja teksteihin perustuvat tarkemmat analyysit lähestulkoon puuttuvat. Korkeakoulujen arviointineuvosto on sittemmin reagoinut asiaan kansainvälisten koulutusohjelmien arviointiohjelmalla sekä perustamalla vuonna 2011 neuvottelukunnan pohtimaan kansainvälisyyttä ja laadunarviointia (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2011a, 2011b). Ammattikorkeakoulujen laadunvarmistuksen ja kansainvälisyyden yhteyttä ei ole käytännössä tutkittu lainkaan. Tutkimuksessani on siksi erittäin perusteltua tarkastella kansainvälisyyden ja laadun kombinaatiota ammatti-

korkeakoulun kontekstissa, sillä tätä yhteyttä eivät aiemmat tutkimukset tyhjentävästi tue tai selitä.

2.2.4 Korkeakoulutuksen laadunvarmistus teknisenä tai poliittisena prosessina

Onko korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa kyse teknisestä vai poliittisesta prosessista? Kysymystä ovat viime vuosina pohtineet useat tutkijat, ja tässä luvussa taustoitetaan asiaa aiempien tutkimusten valossa.

OECD:n raportit ja suositukset korkeakoulutuksen kehittämisestä ohjaavat osaltaan myös laadunvarmistustyötä. Vaikka teksteissä keskitytään teknisiin mittaus- ja seuranta-tuloksiin sekä tilastoihin, on niiden merkitys enemmän poliittinen kuin tekninen (vrt. King 2010; Saarinen 2007; Hao 2004; Rinne, Kallo & Hokka 2004). Korkeakoulutuksen laatupehe ja Bolognan prosessi ovat Saarisen (2010) mukaan lähentäneet maita ja toimijoita poliittisessa mielessä tehokkaammin ja laajemmin, kuin mitä pelkästään Euroopan Unionin nimissä olisi tähän saakka saavutettu.

Cheng (2011) näkee, että laatuauditointi on käytännössä vallankäyttöä ja siten poliittinen prosessi. Hän täsmentää, että auditoinnin vaikutukset kohdistuvat enemmän organisaatio- kuin henkilötasolle, jolloin myös arviointi jää poliittiselle tasolle. Yhtäältä korkeakouluopettajat ovat tietoisia siitä, että laatuarviointien tekninen prosessi osaltaan edistää myös opetuksen kehittymistä, toisaalta opettajat kokevat arviointien olevan ennen muuta työhön kohdistuvaa ulkoista säätelyä (emt., 188).

Cheng (2011) pohtii, josko laatutyöhön ja ulkoisiin laatuarviointeihin käytettävät resurssit ovat suhteessa liialliset verrattuna opetuksen kehittämiseen osoitettaviin resursseihin. Morley (2003, 65) on määritellyt laatua rahan vastine -ajattelun lähtökohdista ja toteaa, että laadunvarmistustyötä harvoin mitataan rahassa, vaikka korkeakouluoimijoiden niin sanotuissa ”käytäväkeskusteluissa” resurssit ovat jatkuvasti esillä. Yleisempää on hänen mukaansa retorisesti todeta, että laadunvarmistus on osa arkea tai itsensä kehittämistä. Ilmaisulla sivuutetaan se tosiasia, että laatutyö vaatii aikaa ja resursseja (ks. myös Ursin 2007, 60).

Resurssitarkastelun avulla laatutyö ulkoisena, poliittisena prosessina olisi Chengin (2011) mukaan käännettävissä opetuksen ja tutkimuksen laatua kehittäväksi voimavaraksi. Huomio tulisi kohdistaa korkeakoulun sisäiseen byrokratiaan, ja vertaisarviointia tulisi hyödyntää entistä enemmän ja siten jakaa parhaita käytänteitä (emt., 189). Vertaisarvioinnin avulla pystytään sitouttamaan substanssiosaajat käytännönläheiseen opetuksen ja tutkimuksen laadun lisäämiseen. Chengin mukaan korkeakoulujen opettajat kokevat usein vastenmielisenä sen, että ulkoisen laatuarvioinnin ammattilaiset eivät edusta sitä akateemista professiota, jonka laatua oletetusti mitataan, vaan heidän substanssinsa kohdistuu ensisijaisesti laatutyöhön (emt., 189; ks. myös Kristensen 2010).

Myös Haapakorven (2011) kuvaus suomalaisesta laadunvarmistustyöstä viittaa valtaan. Hän määrittelee, että laadunvarmistusta ja erilaisia arviointeja tarvitaan ensisijaisesti strategisen johtamisen ja päätösten tueksi. Strateginen johtaminen tosin sanoen ”ruokkii” arviointien ja laatuarviointien tarvetta käyttämällä niitä johtamisen ja vallan välineinä. Poliittisen luonteen lisäksi laadunvarmistuksen tekniseen toteutukseen vaikuttaa Haapakorven mukaan organisaation koko. Mitä matalampi organisaatio, sitä varmem-

min kaikki toimijat ovat laadunvarmistustyössä mukana, kun taas suurissa, hierarkkisesti organisoituneissa korkeakouluissa laatutyötä toteuttavat pääasiassa hallinnossa toimivat laatutyöhön nimetyt tai aiheelle omistautuneet henkilöt. (Haapakorpi 2011, 71.)

Millikenin ja Colohaniin (2004) mielestä laatu-sanasta on tullut ideologinen ja symbolinen käsite. Sillä perustellaan poliittisissa päätöksissä esitettäviä tuottavuuden toimenpiteitä ja muutoksia, ja sen varjolla kontrolloidaan muutosten toteuttamista. Laatupuheesta muodostuu siten merkittävä vallan väline (emt., 389). Laadunvarmistuksella on Ursinin (2007, 21) tiivistämänä vahva poliittinen tausta, tosin Suomessa laki velvoittaa korkeakouluja itsenäiseen laadun kehittämiseen, mikä sallii tietyn autonomian varsinaisessa kehitystyössä.

Skolnik (2010) tiivistää, että laadunvarmistus on harvoin puhtaasti kumpaakaan: se ei ole joko poliittinen tai tekninen prosessi vaan molempia. Hänen mukaansa arviointi halutaan nähdä objektiivisena, teknisenä prosessina mutta todellisuudessa poliittiset suuntaaviivat ohjaavat arviointia merkittävästi (emt. 70, 83). Laadunvarmistuksen nimissä toimivilla organisaatioilla on usein julkisesti osoitettua määräys- ja tarkastusvaltaa, mutta niillä on myös piilovaltaa, joka mahdollistaa merkittävien koulutuspoliittisten linjausten tekemisen laadunvarmistuksen nimissä (Skolnik 2010, 69; vrt. Willer 2003, 1295). Laadunvarmistus onkin Skolnikin (2010, 70) mukaan nähtävissä sekä poliittisen että teknisen prosessin jatkumona, jonka merkitys ja intensiivisyys voi vaihdella sen kontekstin mukaan, jossa arviointia tehdään tai johon se kohdistuu.

Esimerkiksi oppimistuloksia ja niiden arviointia analysoidaan ennen muuta teknisinä prosesseina, kun taas oppimistavoitteet ja niiden muotoileminen voivat olla keskeisesti osa kansallista poliittista prosessia (Skolnik 2010, 70). Arvioinnin yhdenmukaistaminen on Skolnikille (2010, 78) myös yksi esimerkki poliittisen keskustelun ja tahtotilan ohjauksesta. Yhdenmukaisuuden tavoittelu juontuu poliittisista motiiveista, prosessin tekniset aspektit tulevat tarkasteluun vasta sen jälkeen. Laatu nähdään eri ryhmien näkökulmasta erilaisena, ja laadunvarmistuksen poliittinen luonne hyväksyen on myös hyväksyttävä erilaiset laatuun liittyvät näkökulmat. Korkeakoulutuksen laatua ja laadunvarmistusta on työstettävä monikentän kaikki osapuolet huomioiden ja kaikkien yhteistyönä (Skolnik 2010, 83; Houston 2004).

Kettunen (2009, 14) kritisoi, että Suomessa laatuarvioinnin taustalta puuttuu tarkasti määritelty ja tutkittu viitekehys siitä, mihin laatuarvioinnin tavoitteet todellisuudessa perustuvat. Pelkät kansalliset ja kansainväliset koulutuspoliittiset linjaukset eivät Kettusen mukaan tarjoa riittävän tarkkaa taustaa laadunarvioinnille, eikä laatua pystytä arvioimaan ilman perinpohjaista teoreettista taustatietoa (emt., 14, 28; vrt. Heinze & Knill 2008). Laadunarviointia on tosin sanoen rakennettu poliittisista lähtökohdista käsin, minkä johdosta korkeakoulutuksen suoritusmittareiden (kuten esimerkiksi läpäisyaste, keskeyttämis- ja valmistumisprosentit, tuottavuusindeksi) ja laadun arvioinnin keskinäinen yhteys on vähäinen (emt., 29).

Nori (2011, 25) tiivistää, että nykyinen korkeakoulutuspolitiikka on alisteinen talous- ja yhteiskuntapolitiikalle, toisin sanoen yhteiskunnalliset muut vaikuttimet ohjaavat korkeakoulupoliittista päätäntää ja valintoja. Näin ollen myös laadunvarmistus on nähtävissä ennen kaikkea poliittisena prosessina. Hämäläinen ja Välijärvi (2006, 332) vastaavoroisesti korostavat, että korkeakoulutuksen tulisi irrottautua Norin viittaamasta alis-

teisesta poliittisesta asetelmasta ja korostaa aktiivisesti koulutuksen sivistyksellisiä arvoja.

Laadunarvioinnin poliittista luonnetta kuvaa myös Kleijnenin, Dolmansin, Willemsin ja van Houtin (2011, 149) tutkimustulos, jonka mukaan laadunarviointi nähtiin tiedekunnissa kehittävänä, mutta samalla valtakontrollia lisäävänä toimenpiteenä. Zajdan (1995, vii) ja Houstonin (2008, 62) mukaan laatu keskustelu politisoituu sitä vahvemmin, mitä enemmän ja kauemmin laadun varmistuksen paineet ja tavoitteet tulevat korkeakoulun ulkopuolelta. Ulkoiset arvioinnit osaltaan vahvistavat verkostojen, korkeakoulun ylläpitäjän ja ministeriön valtaa (Peters, Marshal & Fitzsimons 2000; ks. myös Kivinen, Lindberg & Hedman 2011; Ursin 2007.) Samalla linjalla oleva King (2010, 584) toteaa, että etenkin kansainvälistymiseen liittyvä laatu keskustelu pohjautuu pitkälti koulutuspoliittiseen prosessointiin ja keskusteluun. Tekniset ratkaisut ja konkreettiset toimenpiteet ovat poliittisävytteisessä keskustelussa jääneet toissijaisiksi.

Ylikansallisten järjestöjen ja organisaatioiden, kuten OECD, YK, Maailman Pankki ja IMF, muodostamissa kansainvälisissä (valta)verkostoissa tehtävät linjaukset vaikuttavat kansallisen tason koulutuspoliittiseen keskusteluun ja päätöksentekoon. Kansainvälisiä toimenpidelinjauksia ja päätöksiä noudatetaan joko vapaaehtoisesti tai verkoston painostamana (King 2010, 584, 589). Perusmotiivina on usein koulutuspoliittisen keskustelun luoma yleinen paine sekä taloudellisen hyödyn ja menestyksen tavoittelu.

Voisi olettaa, että useiden vuosien kansainvälinen ja kansallinen laatu keskustelu olisi johtanut yhtenäisiin kriteereihin ja prosesseihin, mutta käytännössä näin ei ole tapahtunut (Massaro 2010, 20). Bolognan prosessin vaikutukset laadunarviointiin ovat Huismannin ja Westerheijdenin (2010) mielestä toistaiseksi pysähtyneet ylikansalliselle tasolle. Sinänsä laadunvarmistukseen liittyvät positiiviset kehitysvaiheet, kuten yhtenäisten eurooppalaisten toimintaverkostojen, linjausten ja laadunarvioijien rekisterin perustaminen, ovat vieneet huomion laadukkaan opetuksen kehittämisestä ja opiskelijan oppimisesta (emt., 63).

Harvey ja Williams (2010) arvostelevat ylikansallisen laadunvarmistustyön poliittisia sävyjä. Heidän mukaansa yleisesti oletetaan, että tietyissä Euroopan osissa tai Yhdysvalloissa luodut arviointikäytännöt voidaan automaattisesti siirtää eri puolille maailmaa unohtaen kansalliset (korkeakoulu)kulttuuriset tekijät. Laadunvarmistuksen poliittisista sävyistä johtuu Harveyn ja Williamsin mukaan myös se, että laatu työ koetaan edelleen irrallisena, byrokraattisena, aikaa vievänä ja ulkoisesti saneltuna eikä akateemisten toimintojen laatua kehittävänä (emt., 24). Houston ym. (2008) visioivat vastaavan lopputuloksen eli niin kauan kuin korkeakoulutoimijoiden keskuudessa laatu ymmärretään subjektiivisesti ja sitä tulkitaan ainoastaan subjektiivisesti, niin kauan laadunvarmistukseen suhtaudutaan skeptisesti.

2.3 KILPAILUKYKYISYYS JA VALTA KORKEAKOULUPOLIITISSESSA Keskustelussa

Korkeakoulutukselle osoitetaan huomattavaa roolia kansallisen kilpailukykyisyyden ylläpitämisessä. Perusteluina esitetään väestön ikärakenteen muutokset ja osaavan työvoiman saatavuus niin kansallisesti kuin kansainvälisesti (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a; Nurmio & Turkki 2010; Linnakylä 2005; Sitra 2004). Hämäläisen ja Välijärven (2006, 332) mukaan koulutuksesta on tullut ongelmanratkaisuväline valtioiden välisessä kilpailussa. Vallitseva valtioiden kilpailukykyisyyttä mittaava keskustelu on ”nielaissut” korkeakoulut siihen mukaan.

Korkeakoulusektori on omaksunut uusmanagerialistisia markkinataloudellisia piirteitä (ks. esim. Morleyn 2003; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000). Muiden muassa tuloksellisuudesta, tuottavuusindekseistä, paremmuustilastoinneista ja maineesta on muodostunut keskeisiä teesejä akateemisen työn rinnalle (Rinne ym. 2012). Korkeakoulujen keskinäinen kilpailu kiristyy sekä kansallisesti että kansainvälisesti, kun yhtäältä koulutusorganisaatioiden rahoitus ja taloudellinen ohjaus perustuu tuloksellisuuteen, ja toisaalta koulutuspaikkoja on tarjolla kysyntää enemmän (Szekeres 2010; vrt. Hämäläinen & Välijärvi 2006). Korkeakoulujen välistä kilpailua lisää myös osaamisen leviäminen. Hämäläisen ja Välijärven (2006, 329, 331) sanoin, ”huippuosaaminen ei ole enää eurooppalaista tai pohjoisamerikkalaista erikoisoikeutta”, minkä johdosta osaamiskeskustelu ei saisi tyypistyä huippuosaamista korostavaan retoriikkaan.

Peters, Marshal ja Fitzsimons (2000) ovat tutkineet koulutuspoliittista johtamis- ja hallinnointikulttuurin globalisoitumista ja muutosta Foucault’n valtateoriaan nojaten. He korostavat, että johtamista tapahtuu koulutusorganisaatiossa usealla tasolla: yksilötasolla, luokkahuonetasolla, akateemisella ohjelmatasolla sekä koulutusinstituution tasolla. Valtateoria etsii vastausta kysymykseen, millaista valtaa organisaatioissa käytetään, ja kuka sitä käyttää (Harisalo 2008, 39). Organisaatioissa valtaa käytetään moniportaisesti ja monelta taholta, mutta on tiedostettava, että valta on usein näkymätöntä mutta silti vaikuttavaa (Harisalo 2008, 39–41).

Peters (1996) viittaa Foucault’n näkemykseen tekstien tai keskustelujen kolmen ulottuvuuden mallista, jossa punnitaan niiden sisäisiä (*intradiscursive*), keskinäisiä (*interdiscursive*) sekä ulkoisia (*extradiscursive*) riippuvuussuhteita. Kyseisen jaottelun mukaan on mahdollista erotella ja arvioida muutokset kunkin keskustelun muodostumisessa itsessään, keskustelujen välisten rajapintojen muutoksissa tai muutoksina, jotka vaikuttavat samanaikaisesti useaan diskurssiin ja teemaan.

Kasvatuksen ja koulutuksen todellisuus voidaan tulkita pelkästään ulkoisten tekijöiden perusteella, mutta tulkinta jää tuolloin vajaaksi. Esimerkiksi Usher ja Edwards (1994) ovat Derridaa mukaillen todenneet, että todellisuutta tulisi määrittää nimenomaan sisäisten keskustelujen kautta. Tutkijan näkökulmasta se tarkoittaa eritoten varsinaisen ympäröivän asiayhteyden (*con-text*), tekstiä ennakoivan strategisen kontekstin (*pre-text*) sekä piilotekstien (*sub-text*) suhteen ja ominaisuuksien ymmärtämistä. (Usher & Edwards 1994, 140–145, 153.) Piiloteksteillä viitataan esimerkiksi siihen, kuinka valta häivytetään keskustelun retoriikkaan.

Edellä mainittujen *con-text*, *pre-text*, *sub-text* asettelu ja niiden lähempi konkreettinen arviointi muodostavat tekstiaineistoni empiirisessä analyysissä punaisen langan. Asettelu sitoo ja ketjuttaa dokumentit toisiinsa osoittamalla tekstien väliset suhteet sekä niissä ilmenevän valtapuheen.

2.3.1 Valta korkeakoulutusorganisaatioissa

Valta-sanan määrittäminen ei ole yksiselitteistä olkoonkin, että jokaisella ihmisellä on siitä käsityksiä ja kokemuksia. Morriss (2002) lähestyy asiaa vertaamalla usein synonyymeiksi miellettyjä sanoja *valta* ja *vaikuttaa* ja niiden merkityksiä keskenään. Kieliopillisten eroavaisuuksien lisäksi hän määrittää, että vaikuttaminen on näkymätöntä, monentasoista toimintaa, kun taas *valta* tarkoittaa kontrollia ja näkyvien tulosten tavoittelua (emt., 12). Guzzini (2005, 497) täsmentää, että valtaelementin lisääminen mihin tahansa keskusteluun muuttaa sen luonteen välittömästi, kun mahdollisista vaihtoehdoista tulee tietyin perusteluin valittuja toimintaratkaisuja.

Valtaa voidaan lähestyä myös organisaatioteoreettisesti. Teoriat elävät rinnakkain ja uudistuvat koko ajan, siksi organisaatioteorioita ja määritelmiä on useita (ks. esim. Reed 2006). Kronologisesti jäsentäen keskeisiksi suuntauksiksi voidaan nimetä tieteellinen liikkeenjohto, klassinen organisaatioteoria, ihmissuhteiden koulukunta, organisaatioiden rakenneteoria, päätöksentekoteoria, järjestelmäteoria, valtateoria, kontingenssiteoria, strategisen johtamisen teoria, organisaatiokulttuuriteoria sekä innovaatioteoria (Harisalo 2008, 37–39).

Järjestelmäteorian (*systems theory*) mukaan valta liittyy asiantuntemukseen. Organisaatio ymmärretään osana laajempaa kokonaisuutta, jolloin on nähtävissä kuinka toimintaympäristöt vaikuttavat organisaatioiden menestykseen (emt., 37–39). Ammattikorkeakoulukontekstissa asiantuntijuus kytkeytyy tältä osin esimerkiksi koulutuksen ja kehittämisen perustehtävään, aluekehitys- ja sidosryhmäyhteistyöhön sekä niiden järjestelmällisyyteen ja vaikuttavuuteen.

Valtateorian (*theory of power*) mukaan vallankäyttö on monisyinen kokonaisuus. Se, että jollakulla on auktoriteetti päättää asioista ei välttämättä tarkoita synonyymisesti valtaa saada asiat tapahtumaan (emt., 37–39). Toisin sanoen valta on usein näkymätöntä vaikuttamista.

Käynnissä oleva korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen uudistaa korkeakoulujen hallinnollisia ja taloudellisia rakenteita. Uudistuksen johdosta myös korkeakoulujen hallinnollisissa valtasuhteissa tulee tapahtumaan muutoksia. Korkeakoulujen sisäistä päätäntävaltaa pyritään lisäämään, ja esimerkiksi ammattikorkeakoulujen rahoitusrakenne uudistuu siten, että perusrahoitus siirtyy kokonaan valtiolle. Uudistuksella pyritään yhtenäistämään vallitsevaa kuntasidonnaisuuteen ja omistajuuteen liittyvää kirjavuutta, toisin sanoen linjaamaan vallan käyttöä. (Kohtamäki 2012, 2009; ks. myös Välimaa 2012.)

Kontingenssiteoria (*contingency theory*) näkee organisaatiot yhteiskunnallisen tarkkailun alaisina järjestelminä, jossa niiden tehtävänä on mukautua toimintaympäristöön ja sen vaatimuksiin (Harisalo 2008, 37–39). Sen vuoksi ei ole olemassa yhtä optimaalista organisaatorakennetta, vaan ulkoinen ympäristö, olosuhteet, organisaation strategia, johtajuus-tyyli ja teknologia ovat muiden muassa tekijöitä, jotka muokkaavat organisaation raken-

netta. Kontingenssiteorian sisältämä organisaation sisäisen järjestäytymisen ja ympäröivän toimintaympäristön vuorovaikutus on nähtävissä myös korkeakoulutuksessa. Opetusministeriö ja ammattikorkeakoulu käyvät säännölliset, kausittaiset tavoite- ja tulossopimusneuvottelut, joissa arvioidaan aiemman sopimuskauden tuloksellisuutta sekä asetetaan tulevan kauden tavoitteet. Ammattikorkeakoulujen osalta toimintaympäristöön mukautumisen sijasta puhutaan yleisesti sidosryhmäyhteistyöstä, aluevaikuttavuudesta ja niiden kehittämisestä.

Organisaatiokulttuuriteorian (*organizational culture*) mukaan jokaisen organisaation toimintaa ohjaavat näkyvät, ulkoiset rakenteet sekä sisäiset, näkymättömät ja usein tiedostamattomat rakenteet. Vallan käyttö voi siten olla piilovaltaa (Harisalo 2008, 37–39). Korkeakoulun hallinnolliset organisaatorakenteet, nimetyt työryhmät, toimintaprosessit ja niiden kuvaukset rakentavat näkyvää valtahierarkiaa. Sisäiset näkymättömät valtarakenteet voivat muodostua työryhmien roolituksista, henkilövalinnoista tai paikallispoliittisista painotuksista.

Organisaatioteoriat voidaan jaotella myös esimoderneihin, moderneihin, symbolistulkinnallisiin sekä jälkimoderneihin organisaatioteorioihin (Harisalo 2008, 42–49; vrt. Reed 2006). Jälkimoderni organisaatioteoria keskittyy tutkimaan organisaation sisäistä todellisuutta, käytettyä kieltä ja tekstejä, joiden yksityiskohtaisella tarkastelulla pyritään tunnistamaan valtapyrkimykset (vrt. Peters 1996). Korkeakouluissa valtaa harjoittavat sekä organisatorisesti nimetyt päättäjät että muut työryhmät ja sisäiset valtaverkostot, joiden valtaa on perusteltu akateemisella osaamisella ja asiantuntijuudella (Ferlie, Musselin ja Andresani 2008). Niiden lisäksi piilovaltaa käyttävät myös yksittäiset toimijat.

Organisaatiokulttuuri voidaan nähdä poststruktuurallisesta näkökulmasta katsottuna eräänlaisena metanarratiivina, joka perustuu tieteen, teknologian ja koulutuksen menestykseen. (Peters 1996, 88; vrt. Alvesson 2002.) Metanarratiivi nojaa tulevaisuuden visioihin, joita kuvatessa termit erinomaisuus, innovaatiot, kehittäminen, teknologinen lukutaito, kansainvälinen markkinointi ja johtaminen, suorituskyky, tehokkuus ja yrittäjyys vallitsevat. Koulutus nähdään kansallisen kilpailukyvyyn ylläpitämisen ja parantamisen avainalueena. Ennen kaikkea tietoteknologian rooli globaalien kilpailukyvyyn mittarina on syrjäyttänyt muut tekijät. (Peters 1996, 89.)

Organisaatiokulttuuri muodostuu sisäisestä ja ulkoisesta identiteetistä, joista jälkimmäisellä on olennainen osa organisaation ulkoisen kuvan muodostumisessa (Vidgrén 2009). Korkeakouluissa kiinnitetään entistä enemmän huomiota sisäisen ja ulkoisen identiteetin rakentamiseen ja niiden merkityksiin. Esimerkiksi organisaatiouudistuksissa ja arvioinneissa punnitaan sisäisen identiteetin voimakkuus, markkinoinnissa puolestaan hyödynnetään ulkoisia mielikuvia. Schein (2004, 26) lähestyy organisaatiokulttuuria artefaktien, arvojen ja perusolettamusten kautta. Organisaatiokulttuurin tiedostaminen ja muuttaminen vaatii kaikkien kolmen edellä mainitun ja eritoten perusolettamusten ymmärtämistä. Korkeakouluissakin johtamisen ja vallan käytön onnistuminen tai epäonnistuminen on siis sidoksissa organisaatiokulttuuriin (Schein 2004; vrt. Auvinen 2004).

Uusmanagerialismi (*New Managerialism*) on tuonut mukanaan määrälliset tulostandardit, tuloksellisuustavoitteet ja tulossopimukset, ja koulutusorganisaatioiden julkinen rahoitus on alettu sitoa tuottavuuteen ja tulostittareihin. (Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 109–110; vrt. Kivinen, Lindberg & Hedman 2011; Rinne ym. 2012.) Tutkimusaineis-

tossani edellä mainitut managerialistiset käsitteet tulivat erinomaisen hyvin esiin. Alan kriittisten tutkijoiden mukaan uusmanagerialismi on tuonut mukanaan sen, että koulutusta on lähdetty määrittelemään ja käsitteellistämään, jonka seurauksena sitä voidaan johtaa, kuten mitä instituutiota tai palvelua tahansa (Ball 2012, 2004; Rinne ym. 2012; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000; vrt. Huusko 2009, 75).

Uusliberalismille on tyypillistä, että markkinoiden nähdään olevan olemassa ainoastaan tietyillä poliittisilla, juridisilla ja institutionaalisilla ehdoilla, joita puolestaan julkinen valta aktiivisesti rakentaa ja hallinnoi (Ball 2004; Peters 1996). Koulutuksen saralla asia on havaittavissa esimerkiksi tilanteessa, jossa valtiolta asetetaan tietyt reunaehdot, joiden puitteissa koulutusorganisaation tulee toimia.

Ball (2012, 19) ottaa kriittisen asenteen korkeakoulutuksen akateemisten arvojen ja markkinataloudellisten toimintatapojen yhdistymiseen. Ball arvostelee korkeakoulutuksen tuottavuuden ja kilpailukykyisyyden ihannoimista; oppilaitoksia yhtäältä kannustetaan toimimaan markkinakilpailutilanteen mukaan ja toisaalta samalla mahdollisimman kustannustehokkaasti (emt., 19–20; ks. myös Marginson 2012). Rinne työryhmineen (2012, 34) tiivistää nykyisen vallitsevan uusmanagerialistisen korkeakoulutuskulttuurin olevan käytännössä suorituskulttuuria. Akateemisen koulutus- ja tutkimusprofession lisäksi korkeakouluille on muotoutunut kolmanneksi osa-alueeksi palvelutehtävä, jonka tiimoilta markkinakilpailuun, aluevaikuttavuuteen ja sidosryhmien huomioimiseen pyritään vastaamaan (Rinne ym. 2012; Aarrevaara & Pekkola 2010; Massy 2009; Vorley & Nelles 2008; Kantanen 2007).

Tirronen ja Kivistö (2009, 68) ovat kuvanneet virastoyliopiston ja markkinayliopiston tematiikkaa. He tiivistävät, että virastoyliopistot toimivat tiukassa valtionohjauksessa, ja niille on ominaista ylhäältä alas johtamis- ja toimeenpanokulttuuri. Markkinayliopiston tavoite on taloudellisen hyödyn tuottaminen, ja sen tuottama julkinen hyöty kytkeytyy kansalliseen tai alueelliseen kilpailukykyyn (emt., 69–69). Varjo (2007, 213) on tutkimuksessaan todennut, että ammattikorkeakoulusektorilla kilpailuun liittyvä keskustelu on virinnyt hieman yliopistoja myöhemmin. Asialle löytyy Varjon mukaan yksinkertainen selitys, sillä kun ammattikorkeakoululaitos perustettiin 1990-luvun alussa, talouskasvuun ja kilpailuun liittyvä retoriikka oli vasta voimistumassa.

Oppilaitoksille asetetaan valtion hallinnon taholta tavoitteita ja tulosmittareita, joihin kuuluvat muiden muassa koulutuksen vetovoima, työllistyminen sekä kansainvälistymisen numeeriset tavoitteet. Euroopan Unionin korkeakoulutuksen seurantaraportissa esimerkiksi todetaan, että eurooppalaisten korkeakoulujen laatutaso on tehnyt niistä houkuttelevia opiskelupaikkoja ja yhteistyökumppaneita (Council of the European Union 2010). Vetovoimatekijä, etenkin nuorison keskuudessa, voi kuitenkin olla monen tekijän kokonaisuus eikä välttämättä pelkästään koulutusorganisaation hallittavissa oleva muuttuja. Vetovoimaisuus on liitetty profiloitumiseen, ja jälkimmäisestä on kehkeytynyt 2000-luvulle tyypillinen, uusliberalistista ajattelua noudatteleva retorinen ilmaisu, joka myös ammattikorkeakoulujen strategia- ja missioteksteissä usein esiintyy.

Opetusministeriön vuoden 2001 korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa asetettiin päätavoitteeksi suomalaisen korkeakoululaitoksen menestyminen globaalissa kilpailussa. Lisäksi tavoitteeksi määriteltiin, että suomalainen korkeakoululaitos on tunnettu vaikuttaja ja kilpailija vuonna 2010 (Opetusministeriö 2001a; Nokkala 2009, 86). Myös

kansainväliselle liikkuvuudelle ja kansainvälisten opiskelijoiden määrälle asetettiin strategiassa määrälliset tavoitteet (Opetusministeriö 2001a).

Korkeakoulujen kilpailua pohtineet Aarrevaara ja Saarinen (2009) erottelevat kilvoittelun ja kilpailun käsitteet. Kilvoittelu on lähinnä tieteenalakohtaista, usein korkeakoulun sisäistä, jolla on positiivisia seurauksia sen kohdistuessa sisäisiin toimintatapoihin ja saavutusten tavoitteluun. Kilpailu sen sijaan on ulkoista, korkeakoulujen ja eri koulutusorganisaatioiden välistä kilpailua. Kilpailun kovetessa korkeakoulujen on otettava entistä enemmän vastuuta omista toimintaedellytyksistään, ja kyettävä ottamaan huomioon myös kansainvälisen konteksti. (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8–10.) Kilpailun välttämättömyyttä ja väistämättömyyttä opetusministeriö on perustellut maalaamalla retorisen uhkakuvan syrjäytyvästä ja syrjään jäävästä Suomesta:

Pahin uhkakuva lienee se, että kilpailuasetelmaa ei tunnisteta, vaan korkeakoulut ja viranomaiset tyytyvät nykytilanteeseen. Uhkakuvassa on kaksi aspektia: Suomi ei kykene houkuttelemaan tänne ulkomaisia opiskelijoita ja tutkijoita ja toisaalta Suomi menettää omia opiskelijoitaan ja tutkijoitaan ulkomaille. (Opetusministeriö 2001a, 54.)

Opetusministeriö on ryhtynyt arvioimaan korkeakoulujen kykyä menestyä globaalissa kilpailussa käyttämällä yhtenä arviointikriteerinä korkeakoulun kokoa. Ministeriö painotti *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008*, että ammattikorkeakouluyksiköiden tulee olla kooltaan sellaisia, että ne kykenevät vastaamaan alueen tarpeisiin, jolloin niillä on myös edellytyksiä kehittyä eurooppalaisella tasolla menestyväksi (Opetusministeriö 2004a, 48). Ammattikorkeakoulut ovat vastanneet tähän muodostamalla strategisia liittoutumia, yhdistymällä toisen ammattikorkeakoulun kanssa sekä verkottumalla kansainvälisesti.

2.3.2 Korkeakoulun imago ja maine

Organisaatiokulttuurin metanarratiivin taustalta on löydettävissä menestyksen tavoittelu ja siihen liittyvä puhe (Peters 1996; vrt. Alvesson 2002, 1). Menestys voi nojautua joko tieteelliseen näyttöön, teknologiseen osaamiseen tai koulutuksen erinomaisuuteen. Keskustelulle ominainen terminologia sisältää sanoja kuten erinomaisuus, innovaatiot, kehittäminen, kansainvälinen markkinointi, johtaminen, suorituskyky ja tehokkuus. (Peters 1996, 89.) Koulutussektorilla metanarratiivi tarkoittaa, että korkeakoulutukseen kohdistuvat kansallisen kilpailukyvyn ylläpitämisen paineet ja globaalin kilpailukyvyn mittarit toistuvat organisaatioiden keskusteluissa.

Paremmuustilastoinnit (*rankings*) ovat kansainvälisen kilpailun ansiosta tulleet jädäkseen, ja paremmuutta mitataan kaikilla koulutusasteilla. Yhtenä seuratuimmista osaamistason mittauksista yleissivistävässä koulutuksessa ovat OECD:n hallinnoimat PISA-arvioinnit (Programme for International Student Assessment), joissa Suomi on menestynyt vuodesta toiseen (OECD 2011; vrt. Andersen 2010).

Opiskelijoiden aiempaa vilkkaampi liikkuvuus ja sen seurauksena korkeakoulujen keskinäinen kilpailu opiskelijoista ovat toimineet perusteluina paremmuustilastoinnille. Luokittelu asettaa korkeakoulut – ainakin tilastoja laativien näkökulmasta – globaaliin paremmuusjärjestykseen, minkä johdosta korkeakoulujen keskinäinen kilpailu on lisään-

tynyt (Tofallis 2012; Stolz, Hendel & Horn 2010; van Vught & Westerheijden 2010; Federkeil 2008; Usher & Savino 2007; Dill & Soo 2005).

Lähtökohtaisesti korkeakoulujen paremmuustilastoinneilla on pyritty vastaamaan seuraaviin tarpeisiin (Harvey 2008, 189; Institute for Higher Education Policy 1993–2010):

- kuluttajalla on tarve tunnistaa ja tulkita vaivattomasti korkeakoulun taso
- paremmuustilastointi edesauttaa korkeakoulujen välistä kilpailua, jonka seurauksena laatutaso paranee
- tilastointien avulla on helpompi erotella erityyppiset korkeakoulut ja -ohjelmat
- tilastoinnit voivat toimia osana kansallista arviointia ja laadunvarmistustyötä
- tilastoinnit edesauttavat laadun kehittymistä.

Paremmuustilastojen luotettavuutta on arvosteltu niin metodologisesta, pragmaattisesta, moraalisesta kuin eettisestä näkökulmasta (ks. esim. Altbach 2011; Stoltz, Hendel & Horn 2010; Aarrevaara & Saarinen 2009; Harvey 2008; Usher & Savino 2007). Globaalien arviointityökalujen puuttuminen on aiheuttanut sen, että sijoituksia pidetään harhaanjohtavasti korkeakoulujen laatutason mittareina (Stolz, Hendel & Horn 2010, 508; vrt. Dill & Soo 2005). Harveyn (2008, 189) mielestä paremmuuskeskustelun yhdistäminen laadunvarmistustyöhön on naiivia. Monelle korkeakoululle tilastosijoituksen säilyttäminen tai menettäminen vaikuttaa ensisijaisesti opiskelijarekrytointiin ja markkinoinnin luonteeseen. Tieteen ja tutkimuksen paranemiseen tai heikkenemiseen paremmuustilastoinnilla ei ole suoraa yhteyttä.

Harveyn (2008, 189) kritiikki paremmuustilastointia kohtaan perustuu viiteen laadun määritelmään erinomaisuudesta, yhdenmukaisuudesta, tarkoituksenmukaisuudesta, rahanarvoisuudesta, muutoksesta, poikkeuksellisuudesta tai täydellisyydestä. Hänen mukaansa mihinkään edellä luetelluista määrittelyistä ei pystytä vastaamaan korkeakouluja luetteloimalla ja niiden oletettua paremmuusjärjestystä tarkastelemalla.

International Ranking Expert Group (IREG) perustettiin vuonna 2006 UNESCO:n European Center for Higher Educationin (UNESCO-CEPES) toimesta. Työryhmän tavoitteeksi asetettiin pääperiaatteiden laatiminen, joilla laadukkuutta ja hyviä käytänteitä voidaan havaita tai mitata. Periaatteita ryhdyttiin kutsumaan nimellä *Berlin Principles*, Berliinin periaatteet. (Stolz, Hendel & Horn 2010, 509.) Niiden avulla pyrittiin rakentamaan yhteinen ja mahdollisimman yhtenäinen perusta paremmuustilastojen taustalle ja niiden perustaksi (Cheng & Liu 2008). Dill ja Soo (2005, 525) huomauttavat, että paremmuustilastointikeskustelulla voi olla myös myönteisiä vaikutuksia, mikäli tilastointien ansiosta kansallinen koulutuspoliittinen laatu- ja kansainvälisyyskeskustelu saa aikaan kehittämistoimenpiteitä.

Korkeakoulujen paremmuutta mitataan pääasiassa joko mainemittareilla (*reputational measures*), suoritusmittareilla (*performance measures*) tai edellä mainittujen yhdistelmällä (Williams & Van Dyke 2008; Clarke 2007). Mutta kuinka *maine* määritellään? Karvonen (1999) on pohtinut käsitettä ja muistuttaa, että imago, maine ja identiteetti tulee ensinnäkin erotella toisistaan.

Imagoa määritellään usealla tavalla, mutta merkittävin ja yhtenäisin näkemys koskee käsitteen kaksinaisuutta. Imago on sekä ulkoinen että sisäinen asia. Ulkoisella imagolla viitataan visuaalisuuteen ja viestintään, sisäisellä tietoisuuteen (Karvonen 1999, 38–39). Identiteetti puolestaan liittyy erottautumiseen, ja sillä viitataan ihmisen näkemykseen

omasta itsestään. Yhä useammin sanaa käytetään esimerkiksi organisaatiotasolla kuvaamaan, kuinka se erottuu muista viestinnällisesti tai visuaalisesti (Karvonen 1999, 45; ks. myös Vidgrén 2009; Puusa 2007). Synonyymisesti organisaation identiteetin rinnalla on ryhdytty käyttämään profiili- tai profilointi -sanoja. Kivinen, Lindberg ja Hedman (2011, 4) tähdentävät, että profilointi-sana on merkitykseltään epätarkka ja siksi vaikeasti konkretisoitavissa.

Maine on Karvosen (1999, 46) mukaan nykyiseen yhteiskuntaan paremmin soveltuva käsite kuin imago. Maineella tarkoitetaan sitä, mitä kohteesta puhutaan, kuinka puhe kuullaan, ja kuinka viestiä välitetään eteenpäin. Organisaatioiden osalta maineen katsotaan kuvastavan todellista toimintaa ja organisaatiokulttuuria. Tästä asetelmasta juontuvat termit ”hyvä maine” ja ”huono maine”. Hyvän maineen taustalta löytyy hyvä organisaation sisäinen kulttuuri, mikä on puolestaan pitkän työn tulos (emt., 49). Vastaavasti huonon maineen ”korjaaminen” ei onnistu pelkin retorisin sanakääntein.

Korkeakoulun mainetta mitataan (mielipide)tiedustelujen avulla, kun taas suoritusta mitataan tarkastelemalla korkeakoulun tuottamaa numeerista tietoa koskien esimerkiksi tutkimustyön määrää, siteerattuja tutkimusartikkeleita ja kansainvälisten opiskelijoiden tai kansainvälisten opettajien määrää (Ahola 2009, 107; Williams & Van Dyke 2008, 2). Williamsin ja Van Dyken (2008, 2) mukaan mielipidetiedusteluihin perustuvat mainemittarit ovat subjektiivisia, kun taas suoritusmittarit perustuvat korkeakoulusta saatavaan tietoon ja ovat siten objektiivisia. Tosin objektiivisuuteen on tässä yhteydessä syytä suhtautua varauksella korkeakoulukohtaisten mittareiden monimuotoisuuden vuoksi.

Yritysmaailmassa menestystä ja mainetta pyritään vahvistamaan erilaisin tunnuksin ja saavutuksin (Malmelin 2011, 128). Korkeakoulut pyrkivät vahvistamaan asemaansa opiskelijoiden ja sidosryhmien silmissä houkuttelevana kouluttajana ja kumppanina korostamalla akkreditoituja koulutusohjelmia tai ranking-sijoituksia. Mikäli korkeakoululla ei ole edellä mainittuja tunnustuksia, se joka tapauksessa ohjaa resurssejaan jonkin ulkoisen statuksen saavuttamiseen. (Cret 2011, 424.)

Harvey (2008, 190) kritisoi paremmuustilastointikeskustelussa sitä, että käytettävät mittarit valitaan väärin perustein. Valintaperusteena käytetään sitä, mitä voidaan ylipäättään mitata sen sijaan, että mittaaminen kohdistuisi hyödyllisiin ja tietoa tuottaviin asioihin. Mittarit toisin sanoen valitaan mielivaltaisesti, ja esimerkiksi opetuksen laatua ei edes haluta lähteä tarkastelemaan, sillä sen mittaaminen on haastavaa ja vie sekä aikaa että resursseja (emt., 190). Etenkin kansainvälisessä vertailussa käytettävät mittarit ja tulosten vertailut muodostavat haasteen. Käytännössä ne eivät ole edes vertailtavissa kansallisten eroavaisuuksien ja ominaispiirteidensä vuoksi eivätkä teoreettisesti perusteltuja (Harvey 2008, 191; vrt. Atjonen 2007).

Kritiikkiä on kohdistunut myös siihen, että näennäisesti pienet laskukaavamuutokset käytettävissä mittareissa saattavat aiheuttaa huomattavia muutoksia korkeakoulujen tilastosijoituksissa. Lisäksi on tiedostettava, että korkeakoulujen poliittinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttaa niiden toimintaan. Eri maissa esimerkiksi rahoituksen osuus voi olla hyvinkin merkittävässä syy-seuraussuhteessa korkeakoulun ranking-sijoitukseen, toisin sanoen näennäiseen kansainväliseen menestykseen. Tilastot ovat tavallisesti epävirallisia, erilaisten kaupallisten yritysten omiin tavoitteisiin ohjaavia tuotteita (Harvey 2008, 197). Paremmuustilastoinnit ovat lisänneet korkeakoulujen välistä

kilpailua, ja sijoituksesta pyritään hyödyntämään kaikki markkinahyöty ja imagollinen näkyvyys, mikä vain mahdollista (Harvey 2008, 192–194; vrt. Huusko 2009, 85).

Harveyn (2008, 195) mukaan paremmuustilastointi on vaikuttanut joissain maissa esimerkiksi korkeakoululle myönnettävän taloudellisen tuen määrään. Sen seurauksena lukuisat korkeakoulut ovat strategioissaan luoneet tavoitteen olla jonakin päivänä maineikas eli maailman parhaiten tilastoitujen korkeakoulujen joukossa (vrt. Hazelkorn 2009; Sadlak, Merisotis & Liu 2008; Beerkens & van der Wende 2007). Tavoitteenasettelun riski on, että pitkällä tähtäimellä kyseinen toiminta osaltaan varmistaa korkeakoulujen homogeneisyyden (Harvey 2008, 195).

Maailmanluokan yliopistotatuksen saavuttelussa Aarrevaara, Dobson ja Elander (2009) viittaavat Aalto-yliopistoon, jossa korkeakoulukonsortiota perustettaessa monialaisuus ja suuruus nähtiin kansainvälistä uskottavuutta lisäävänä kriteerinä. Aarrevaaran ym. (2009) mukaan kyseisen yliopiston perustamiskonsepti on ollut lähtökohdiltaan hallinnollinen ja siksi haastava. Kirjoittajien mukaan kyseinen menettelytapa kuvastaa suomalaista valta- ja hallintokulttuuria.

Ammattikorkeakoulusektorilla ranking-sijoitusten tavoittelu kirjataan vielä suhteellisen harvoin strategiseksi päämääräksi. Empiirisen tarkasteluni kohteena oleva ammattikorkeakoulu ei myöskään ole kirjannut ranking-tavoitetta, vaan viittaa strategiassaan vuosille 2008–2012 yleisemmin koulutuksen kansainvälistymiseen sekä tunnusten tavoitteluun.

Maailman seuratuimmista ranking-listoista mainittakoon esimerkkeinä: Academic Ranking of World Universities (ARWU), jonka taustalta löytyy Shanghai Jiao Tong University (SJT) ja sitä nykyisin ylläpitävä The Shanghai Rankings Consultancy, sekä Times Higher Education Supplement (THES)⁵. Lisäksi globaaleja listauksia julkaisevat esimerkiksi Webometrics ja QS World University Ranking. (van Vught & Westerheijden 2010; Bowman & Bastedo 2011; Aguillo, Ortega & Fernández 2008; Clarke 2007.) Sowter (2008) muistuttaa, että pelkkiä tilastoja seuraamalla opiskelupaikkaa hakeva opiskelija ei saa niin kattavaa kuvaa korkeakoulusta kuin olisi tarpeen. Tilastojen tulisi ohjata opiskelijat laajemman korkeakoulukohtaisen esittelyn äärelle.

Esimerkiksi ARWU on tilastoinut vuoden 2011 ”maailman parhaat yliopistot”. Kahdenkymmenen ”parhaan” joukossa on seitsemäntoista amerikkalaista, kaksi eurooppalaista ja yksi aasialainen yliopisto. (Academic Ranking of World Universities 2011.) Vastaavassa THES-tilastossa kahdenkymmenen ”huippuyliopiston” joukkoon kuuluu viisi-toista pohjoisamerikkalaista ja viisi eurooppalaista yliopistoa. (Times Higher Education 2012.)

ARWUn mukaan viisi parasta ovat Harvard University, University of California, Stanford University ja Massachusetts Institute of Technology. Helsingin yliopisto löytyy ensimmäisenä suomalaisena korkeakouluna sijalta 72. (Academic Ranking of World Universities 2011.) THES vastaavasti tilastoi, että viisi parasta ovat California Institute of Technology, Harvard University, Stanford University, University of Oxford ja Princeton University. Helsingin yliopisto, jälleen ”parhaana” suomalaisena korkeakouluna, on

⁵ Käytän tekstissäni myöhemmin pelkästään lyhenteitä ARWU ja THES viitatessani kyseisiin paremmuustilastoihin

sijalla 91. (Times Higher Education 2012.) Kummankaan tilaston kriteereissä ei mainita kansainvälistymistä tai laatua noilla sanoilla.

Tulevatko paremmuustilastoinnit jäämään korkeakoulusektorille riippuu paljolti siitä, mihin suuntaan kansalliset ja kansainväliset laadunarviointijärjestelmät sekä Bolognan prosessi tulevat laatupolitikkaa viemään (Ahola 2009, 115; Hazelkorn 2011; vrt. Stolz, Hendel & Horn 2010). van Vughtin ja Westerheijdenin (2010, 49) mukaan mitä monimutkaisimmiksi korkeakoulujärjestelmät muotoutuvat, sitä enemmän paremmuustilastointeja tuotetaan läpinäkyvyyden nimissä.

2.3.3 Globalisoituminen ja valta ammattikorkeakoulun kontekstissa

Edellisissä kappaleissa sivusin vallan teemaa ja sen ulottuvuuksia. Ammattikorkeakoulun kontekstissa käytävää kansainvälistymis- ja laatu keskustelua on syytä taustoittaa tarkemmin globalisoitumisen ja vallan keskinäisen suhteen kautta, ja siihen paneudun seuraavaksi.

Morleyn (2003, 47, 50) mukaan uusmanagerialistisen ajattelutavan leviäminen ja vahvistuminen on aiheuttanut valtapuheen lisääntymisen korkeakoulutuksessa; laatua käytetään yhtenä vallan välineenä. Kogan (2005) on tutkinut tiedon ja vallan suhdetta. Hän toteaa, että perinteisesti tiedon katsotaan olevan valtaa, mutta käytännössä tiedon avulla (esimerkiksi sitä ”panttaamalla”) voidaan myös tietoisesti vähentää valtaa. Kogan (2005, 11–12) jatkaa, että valtaa harjoitetaan sekä yksilö- että ryhmätasolla, ja että vallan avulla voidaan ohjailta ryhmän sisäisiä ja ulkoisia tahoja ja intressejä.

Tew (2002) määrittelee vallan sosiaalisina suhteina, joilla mahdollistetaan tai estetään yksilöiden tai ryhmien toimintamahdollisuudet. Atjonen (2007, 171) kiteyttää vallan mahdollisuutena ”ohjata muiden toimintaa”. Tew analysoi valtaa viitekehyksessä, joka muodostuu hallinnoivasta (*power over*), yhteistyöhön perustuvasta (*power together*), tuottavasta (*productive*) tai rajoittavasta (*limiting*) vallasta. Useimmiten vallan viitekehyksen eri ulottuvuudet ovat kaikki läsnä sosiaalisissa kanssakäymistilanteissa. (Tew 2002.)

Hallinnoiva valta on usein ulkoapäin ja ylhäältä alas suuntautuvaa, enemmän tai vähemmän sanelupoliittista toimintaa. Mikäli osaamislähtöistä keskustelua ja perusteluja ei ole riittävän hyvin ja konkreettisesti ilmaistu, voi tilanne pahimmillaan johtaa siihen, että esimerkiksi uudistuksia toteutetaan vain näennäisesti, sillä todellisuudessa toimijat ovat sitoutuneita olemassa oleviin käytänteisiin ja menettelytapoihin.

Opetusministeriö on perustellut korkeakoulujen kansainvälistymisen tarvetta *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015*. Siinä kansainvälinen yhteistyö nähdään keinona parantaa laatua, tuottaa huippuosaamista sekä kansainvälistää taloutta, yhteiskuntaelämää ja yksilöä (Opetusministeriö 2009a). Kilpailukykyyn parantamiseen viitataan toistuvasti ja perusteluissa viitataan joko ylikansallisten organisaatioiden tai työryhmien raportteihin. Globalisoitumisen ja kansainvälistymisen vaatimus näyttää siten toimivan vallan välineenä. Suomalaisista korkeakouluista halutaan kansainvälisesti kilpailukykyisiä, haluttuja kansainvälisiä kumppaneita, ja Suomen toivotaan olevan korkeakoulutuksen maana suosittu liikkuvuuden kohde sekä opiskelijoiden että asiantuntijoiden keskuudessa. (Arrevaara & Saarinen 2009, 8–11; vrt. Opetusministeriö 2009a.)

Globalisoituminen vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka valta ymmärretään, kuinka sitä käytetään ja ennen kaikkea siihen, kuka sitä käyttää. (Morrow & Torres 2000, 28–29; vrt. Miller & Rose 2008.) Globaalit ylikansalliset organisaatiot (muiden muassa OECD, YK, Maailman Pankki ja UNESCO) ovat merkittävässä asemassa koulutuspoliittisten linjausten muodostumisessa (ks. mm. King 2010; Saarinen 2007; Hao 2004; Campbell & van der Wende 2000; Lingard 2000; Morrow & Torres 2000). Lisäksi eurooppalaisessa viitekehyksessä EU:n ja Bolognan prosessin vaikutukset ovat olleet merkittäviä tekijöitä kansainvälisen ja kansallisen koulutuspolitiikan luomisessa.

Rinteen (2000) mukaan globalisoituminen on johtanut verkostojen yhteiskuntaan (*network society*). Toisin sanoen verkostot ja niiden viestintä muodostavat valtakurssin ytimen, ja verkostojen valta ulottuu yhteiskunnan kaikille sektoreille ja kaikille toiminnan tasoille. King (2010) lähestyy asiaa samansuuntaisesti, mutta erottelee toisistaan verkostoituneen vallan (*networking power*) sekä verkoston vallan (*network power*). Verkostoituneella vallalla King viittaa yksittäisten toimijoiden vallan käyttöön tietyn verkoston nimissä ja sen edustajana. Verkoston valta puolestaan tarkoittaa persoonatonta, standardeihin perustuvaa vallankäyttöä. (King 2010, 587; vrt. Donert 2009.)

Valtio on edelleen varsin usein monopolisoivassa asemassa koulutuksen tuottamisessa, joskin asetelma on kansainvälisesti tarkasteltuna yhä nopeammin murenemassa, kun oppilaitokset yhtiöityvät ja hankkivat rahoituksensa ulkopuolisilta rahoittajilta. Myös yritykset sijoittavat koulutusmarkkinoihin sekä epäsuorasti sponsoroimalla että suoraan luomalla omia koulutuskokonaisuuksia ja kouluja. Koulutusohjelmien toiminnalliset puitteet tulevat edelleen useimmiten valtion asettamista linjauksista. Koulutusorganisaation autonomialle on toisin sanoen asetettu rajoituksia valtion taholta, mutta tulevaisuudessa koulutusorganisaatioiden itsenäisyys päätöksentekijöinä lisääntyy (vrt. Kohtamäki 2009, 2012).

Vielä toistaiseksi valtion koulutuspoliittisten linjausten seurauksena koulutuksissa on yleisesti ottaen vähän eroavaisuuksia, olkoonpa järjestävä koulutusorganisaatio julkinen tai yksityinen. (Burbules & Torres 2000, 8; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 127.) On siis tärkeää, että koulutuspoliittiset keskustelut avataan, jotta perimmäisten valta-asetelmien jäljille voidaan päästä ja uusien, profiloitujen koulutusmallien luominen voi ylipäätään olla mahdollista.

Neoliberaalin ajattelun mukaan koulutus perustuu valinnan vapauden periaatteelle. Opiskelijat ja vanhemmat nähdään itsenäisinä valitsijoina, asiakkaina ja kuluttajina. (Ball 2012; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000.) Yksilön autonominen valinta voi kuitenkin olla näennäisenä, sillä hallinnon keskustelut, toteutetut käytänteet ja linjaukset ovat pitkälti ”valmiiksi pureskeltuja” ja muotoiltuja, jolloin yksilö ohjataan tekemään valintoja tiettyjen vallalla olevien linjausten mukaisesti.

Peters, Marshal ja Fitzsimons (2000, 120) käyttävät liiketaloudesta johdettua termiä *busnower* kuvatessaan näennäisesti tehtävien päätösten hallittavuutta ja hallinnointia. Toisin sanoen yksilöön pyritään vaikuttamaan psykologisella tasolla ja siten, että taustalta ovat löydettävissä liike-elämän toimintamallit ja -periaatteet. Yksilöt eivät itse asiassa valitse mitään, vaan instituutiot ovat jo tehneet keskinäisen valinnan ja profiloinnin, ja yksilön valinta kohdistuu niihin vaihtoehtoihin, joiden todelliseen sisältöön heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa (Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 123).

Valtateorian muodostamisessa Foucault'n rooli on merkittävä. Esimerkiksi Usher ja Edwards (1994, 82–84) ovat kuvanneet postmodernismin ja organisaatioiden yhteyttä ja korostavat Foucault'n merkitystä nimenomaan instituutioiden valta-asetelman selvittämisessä. Foucault on analysoinut useissa tutkimuksissaan erilaisia julkisorganisaatioita diskursiivisesta näkökulmasta (ks. Crampton & Elden 2007; Foucault 1976). Hän on syventänyt kielen ja keskustelun analyysia keskittyen nimenomaan valta-asetelmaan.

Foucault'n näkemyksen mukaan valta-asetelma on piilotettu moderneihin organisaatiotodiskursseihin. Kasvatus ja koulutus ovat nähtävissä oleellisina ja määriteltyinä nykyisen yhteiskunnan ja hallintokulttuurin osina, joissa tietämys on yhteydessä kykyyn kuvata tämän hetken todellisuutta. Sen seurauksena välittyy myös näkemys vallasta (vrt. Tierney 2001; Peters 1996, 82; Foucault 1976, 1989).

Tierney (2001, 361) kuvaa tilannetta postmodernistisesta lähtökohdasta todeten, että valta on aina olemassa ja sitä toteutetaan ihmisistä riippumatta. Vallankäyttöä ei valita, mutta toisaalta valtaa voidaan vastustaa. Valtakeskustelut ovat siten itse asiassa poliittisia keskusteluja, jotka tulisi oivaltaa ja joita pitäisi tulkita kriittisesti (Usher & Edwards 1994, 82–86; Tierney 2001, 361–362).

Petersin ym. (2000, 113) mukaan valtasuhteita tulee arvioida ja tulkita seuraavien positioiden kautta:

- a) *erilaistamisen järjestelmät*, joiden kautta esitetään ja toteutetaan muutostarpeita. Ne mahdollistavat ja toisaalta aiheuttavat ketjureaktion omaisen toiminnan ja niiden taustalla ovat usein perusteluina lainmuutokset, perinteet tai taloudelliset näkökohdat.
- b) *tavoitteiden asettelu* niiden taholta, joilla on valta päättää ja tehdä toimenpidesuosituksia ja -linjauksia.
- c) *keinot*, joilla valtasuhteita tuodaan esiin, esimerkiksi pakottamalla, suostuttelemalla, tarkkailemalla, valvomalla tai asettamalla taloudellisia houkuttimia tai sanktioita.
- d) *institutionaalistumisen muodot*, jotka yleensä käytännössä ovat erilaisia hierarkkisia rakenteita ja organisaatorakenteen muutoksia.
- e) *rationalisoinnin aste*, joka sallii ja mahdollistaa esimerkiksi lakeihin ja asetuksiin perustuvan vallan käytön.

Valtaa ei tule käsittää pelkästään negatiivisena asiana, vaan sillä voi olla aktiivoiva ja tuottava merkitys. (Usher & Edwards 1994, 82–85, 89.) Lisäksi esimerkiksi hiljaisuuden rooli keskusteluissa ja eritoten poliittisen valtapuheen asetelmassa on yksi lähestymiskulma valta-asetelman tutkimiseen. (Peters 1996, 82; Usher & Edwards 1994, 86; Foucault 1976.)

Analysoin empiirisessä osassani ammattikorkeakoulun dokumentaatiota kansainvälistymiseen ja laadunvarmistukseen liittyen, ja etenkin kansainvälistymisen näkökulmasta on kiinnostavaa nähdä, nouseeko hiljaisuus esiin. Toisin sanoen jätetäänkö jotain johdonmukaisesti sanomatta tai määrittelemättä, ja mitä se mahdollisesti on. On oletettavaa, että nykyisissä koulutusorganisaatioissa käytettävät ja luotavat tekstit ja dokumentit sisältävät runsain määrin poliittisia piilokeskusteluja ja -teemoja (vrt. Leiwo, Luukka & Nikula 1992). Valtapuheen ja poliittisen keskustelun luonteet vaihtelevat sen mukaan, mille kohderyhmälle kukin teksti kohdennetaan. Esimerkiksi korkeakoulun asiakkaille

tai toisaalta omistajille suunnattujen keskustelujen luonteet ja niissä olevat piilokeskustelut ovat erilaisia.

Modernismin metanarratiivi on edistänyt käsitystä, jonka mukaan tieteen, teknologian ja koulutuksen kautta voidaan ylläpitää ja kehittää globaalia kilpailukykyä ja sen edistymistä. (Peters 1996, 80.) Etenkin koulutuksen ja kasvatuksen sektorit ovat muokautuneet noudattelemaan markkinatalouden logiikkaa.

Ballin (2012) tiivistämänä korkeakoulujen tuottavuutta mitataan numeerisin ja taloudellisin tunnusluvuin, minkä puolestaan on aiheuttanut sen, että koulutusta tuoteistetaan niin pitkälle kuin mahdollista. Sen seurauksena myös koulutuksen uudelleen järjestäytyminen seuraa entistä tarkemmin ja enemmän taloudellisia suuntaviivoja, jolloin korkeakoulutuksen lähtökohdat ja painotukset ovat siirtyneet hallintoon, suoritusten arviointiin, tuottavuuteen, koulutuksen kilpailukykyisyyteen ja markkinointiin. (Ball 2012, 18; Rinne ym. 2012, 31–32; Walkenhorst 2008, 575; Ertl 2006; Peters 1996, 81.) Tästä taustasta johtuen koulutuspoliittisten keskustelujen luonne muuttuu. Esimerkiksi perinteinen opettaja-oppilassuhde nähdään taloudellisen hyötyajattelun seurauksena markkinataloudellisena keskusteluna siten, että oppilaista ja opiskelijoista tulee asiakkaita ja palvelun kuluttajia ja ostajia.

Peters (1996, 81) viittaa Foucault'n näkemyksiin tuodessaan esiin uusliberalistisen yhteiskunnan paradoksin: yhteiskunta on entistä enemmän itseohjautuva ja päätäntävaltainen, mutta toisaalta markkinatalouden myötä valta-asetelma on muuttunut. Valtio on säilyttänyt itsellään institutionaalisen valta-aseman, mutta toisaalta sen seurauksena yksilöstä on tullut markkinasubjekti, jolla ainakin näennäisesti on valta. Tämä vastakainasettelu on havaittavissa myös valta-asetelman taustalla (emt., 81; vrt. Rinne ym. 2012).

Foucault (1989) on kiinnittänyt runsaasti huomiota subjektin esineellistämiseen ja esittää, että subjektin määrittelyn perusteella ja valta-asetelman kautta joko alistetaan tai ollaan alistettuina. Vastakohtaisesti alistamiselle on tunnistettavissa kolme vastustuksen muotoa: vastustus hyväksikäyttöä, alistamista tai alistumista vastaan. Etenkin alistamisen problematiikka on Foucault'n näkemyksen mukaan olennaisessa osassa nykyisessä sekä yksityistämisen että yhtenäistämisen poliittisessa keskustelussa. Vallan käyttö ja valtasuhteiden todentaminen organisaatioissa on mahdollista eri keskustelumutojen ja niihin vaikuttavien taustatekijöiden tarkan analysoinnin avulla. (Foucault 1989; ks. myös Peters 1996, 82–84; vrt. Rinne ym. 2012.)

Koulutuspoliittisen päätöksenteon konteksti ja vaihteellisuus

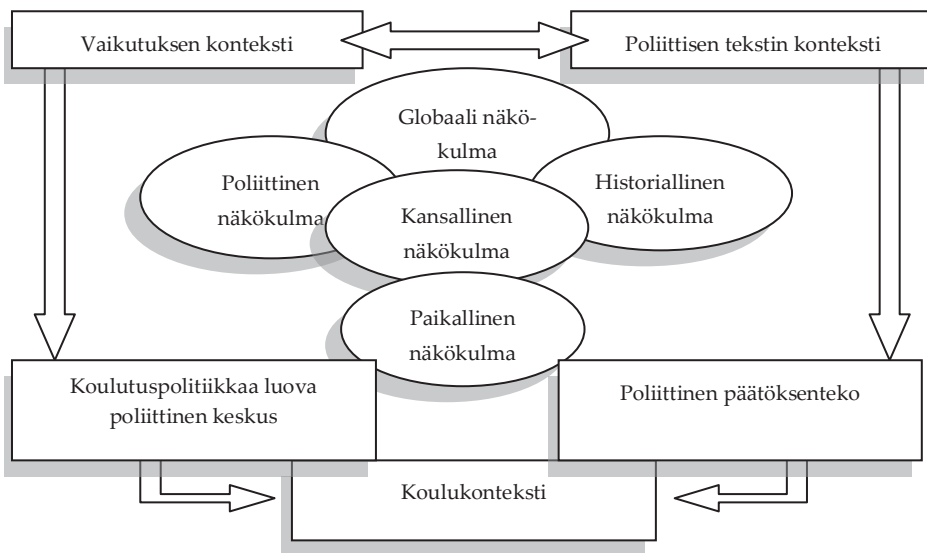
Lingardin (2000) mukaan koulutuspoliittisen päätöksentekoon vaikuttava kokonaisuus ja siihen liittyvä vaihteellisuus on kuvattavissa poliittisen syklin (*policy cycle*) kautta. Sykli muodostuu kolmesta taustakokonaisuudesta ja vaiheesta: vaikutuksen ja poliittisen tekstin konteksteista sekä koulukontekstista.

Vaikutuksen konteksti on suoraan tai epäsuorasti yhteydessä sekä koulutuspolitiikkaa luovaan poliittiseen päätäntäkeskukseen että kouluun. Poliittisilla teksteillä vaikutetaan päätöksentekoon, niillä toisin sanoen luodaan politiikkaa (ks. Saarinen 2007). Sekä vaikutuksen että poliittisen kontekstien tuottamat näkemykset yhdistyvät kouluissa, kun ne pyrkivät toteuttamaan eri viitekehysissä tuotettuja linjauksia ja toimenpite-

ehdotuksia. (Lingard 2000, 102.) Kyseisellä syklisellä mallilla pyritään kuvaamaan koulutuspoliittista ylhäältä alaspäin toteutuvaa koulutuspoliittista päätöksentekoprosessia, toisin sanoen valtaa (emt., 102).

Globalisoitumisen johdosta Lingardin kolmen kokonaisuuden kuvaus on nähtävä uudessa valossa, sillä edellä mainittuja taustakonteksteja voidaan, ja on syytä, määritellä yksityiskohtaisemmin. Globalisoitumisen vaikutuskenttä on huomattavasti moninaisempi, ja niinpä sen vaikutukset kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa asiayhteyksissä on arvioitava uudelleen. (Lingard 2000, 102–103; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 126.)

Kuviossa 1 on Lingardia (2000) sekä Petersiä, Marshalia ja Fitzsimonsia (2000) noudatellen kuvattu koulutuspoliittisen päätöksenteon sykli ja siihen vaikuttavat kontekstit. Siksi korkeakoulutuspolitiikkaa on tarkasteltava globalisoituvassa keskustelussa monikerroksisesti monen taustatekijän kokonaisuutena, paikallisesta, kansallisesta sekä globaalista näkökulmasta.



Kuvio 1: Koulutuspoliittisen päätöksenteon sykli ja eri kontekstit (Lingard 2000 ja Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, mukailten)

Koulutusorganisaatioissa valtaa harjoitetaan siten, että poliittisten päätösten ympäristö (*policy environment*) luo kriteerit ja edellytykset vallan harjoittamiselle ja edelleen tiettyjen toiminnallisten ympäristöjen syntymiselle ja priorisoimiselle. Kyseisissä konteksteissa merkitykset edelleen konkretisoidaan ja niitä johdetaan sosiaalisten suhteiden kautta. Esimerkiksi tehokkuuden ja laadun toimenpidevaatimukset istutetaan toimintaympäristöön, ja niistä muotoutuu osin huomaamatta osa jokapäiväisestä koulutuspoliittisesta keskustelusta. Lopulta syklisyys aiheuttaa sen, että päätösten kyseenalaistaminen on haastavaa tai päätöksiä ei kyseenalaisteta ollenkaan. (Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 126.)

Viime vuosikymmenten aikana koulutuksen organisoimisessa on etenkin länsimaissa tapahtunut merkittävä käänne hallinnoimisesta johtamiseen (ks. esim. Ball 2012, 2004). Peters, Marshal ja Fitzsimons (2000) ovat tutkineet koulutuspoliittista johtamis- ja hallinnointikulttuurin globalisoitumista ja muutosta Foucault'n valtateoriaan nojaten ja korostavat, että johtamista tapahtuu koulutusorganisaatioissa usealla tasolla: yksilö-, luokka-huone-, akateemisella ohjelma- sekä koulutusinstituutiotasolla.

Uusmanagerialismi on tuonut mukanaan määrälliset tulosmittarit, tuloksellisuustavoitteet ja tulossopimukset, ja koulutusorganisaatioiden julkinen rahoitus on alettu sitoa tuottavuuteen ja tulosmittareihin (Peters ym. 2000, 109–110; Marginson 2012; Rinne ym. 2012). Koulutusta on lähdetty määrittelemään, käsitteellistämään ja tuotteistamaan, jonka seurauksena sitä voidaan johtaa, kuten mitä instituutiota tai palvelua tahansa. Globalisoinnin suosio piilee nimenomaan yhdenmukaisuudessa, joka korostaa koulutuksen hallittavuutta ja johdettavuutta (Peters ym. 2000, 111; vrt. Patomäki 2005; Ball 2012, 2004).

Valtaa harvemmin harjoitetaan avoimin keinoin, vaan vallankäyttö on usein huomaamatonta ja työskentelyn prosessiin tai kieleen, toisin sanoen vallitseviin temaattisiin keskusteluihin sulautettua. Peters, Marshal ja Fitzsimons (2000) viittaavat foucaultilaiseen valtateoriaan, jonka mukaan keskeisintä on miettiä kysymyksiä, kuka voi johtaa, mitä johtaminen ja hallinnointi tarkoittavat, ja kuka on johdettavana tai hallinnoitavana (Peters ym. 2000, 114, 125). Foucault'n näkemyksen mukaan nykyinen valta on tuottavaa sen sijaan, että se olisi pelkästään alistavaa. Näkökulma perustuu siihen, että valta on läsnä kaikissa sosiaalisissa toiminnoissa, valta on paikallista ja jatkuvaa, ja vallan kontekstissa historia on aina läsnä. (Peters 1996, 138; Foucault 1976.)

Foucault on kiinnostunut siitä, kuinka valtaa käytetään. Hän käyttää termiä *governmentality* määrittäen ja kritisoiden sen kautta tilannetta, jolloin hallinnollinen valta rakentuu talouspoliittisten linjausten perusteille. Ajan saatossa hallinnoinnin tila muotoutuu talousajattelun säätelemäksi ja tästä seuraa, että keskustelut ja käytännöt muokkaavat yksilön ohjautuvuutta ja sitä, kuinka yksilöt hallinnoivat itseään ja muita. (Peters ym. 2000, 112–115; McCarthy & Dimitriades 2000, 189; Foucault 1976.)

Kansainvälistymisen rinnalla ja sen mukana kulkevat monikulttuurisuuteen liittyvät asiat. Monikulttuurisuuteen on vuosien saatossa liitetty identiteetin, tiedon, vallan ja muutoksen käsitteet, mutta ennen kaikkea monikulttuurisuus voidaan nähdä valtapuheena, jolla pyritään selittämään ristiriitaisuuksia ja jännitteitä, joita erilaisissa instituutioissa tulee esiin. Hallinnollisessa kielessä kulttuurista on tullut käyttökelpoinen mutta valitettavan usein myös kapea-alainen retorinen hallinnan ilmaus. (McCarthy & Dimitriades 2000, 182.)

Valta voidaan nähdä foucaultilaiseen tapaan tiettyjen mahdollisuuksien, positioiden, suhteiden ja rajoitusten yllyttävänä ja tuottavana voimana. Kyseisessä määrittelyssä valta ei alista tai estä, vaan se on valtaa ja vallan käyttöä, joka on hajautettua ja joka tuottaa yhteyksiä. Kysymys ei niinkään ole siitä, kuka valtaa käyttää, vaan *kuinka* valtaa konkreettisesti käytetään. (McCarthy & Dimitriades 2000, 188–189; Peters ym. 2000, 113.)

EU:n koulutuspolitiikan yhdenmukaistamista on kritisoitu todeten, että eurooppalainen koulutuspolitiikka arveluttavasti korostaa yhdenmukaisuutta ja kollektiivisuutta eikä siinä määrin monikulttuurisuutta kuin alueen todelliset piirteet edellyttäisivät. Kielellinen kirjo ja monikulttuuriset koulutusohjelmat ovat kritiikin esittäjien mukaan alis-

teisessa asemassa nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa ja kritiikin edustajat puhuvat fiktiivisen etnisyyden luomisesta todellisen sijaan (ks. mm. Stoer & Cortesão 2000, 261–265; Prøitz 2010, 133; vrt. Pausits & Pellert 2009).

McCarthy ja Dimitriades (2000) ovat kritisoineet korkeakoulutuksessa lisääntyvää kilpailumieliä. Heidän mukaansa keskustelua yhtäältä leimaavat profiloitumisen vaateet, toisaalta globalisoitumisen paineet. Molempiin vastataan matalimman mahdollisen kriteerin mukaan sen sijaan, että tavoiteltaisiin aitoa ja korkeatasoista osaamista tai monikulttuurisuuden astetta (emt., 199, 202; ks. myös Marginson 2012).

Vallan ulkoiset elementit muodostuvat raportointivaateista, mittareista ja tulosten analysoinneista. *New Public Managementille* (käytetään lyhennettä NPM) eli julkisjohtamisen mallille on ominaista hallinnolliseen tehokkuuteen pyrkiminen ja vakiintunut kirjallisten sopimusten ja eritoten tulossopimusten käyttö. Palkkioajattelu, sanktiot, vastuuhierarkiat, tulossidonnaiset määrärahat, kilpailu ja ulkoistaminen ovat tunnusomaisia toimintatapoja ja usein toistuvia termejä. (Christensen 2011; Peters ym. 2000; Patomäki 2005; Rinne 2000; Ferlie, Musselin & Andresani 2008, 335; vrt. Mc Arthur 2011; Hénard & Mitterle 2010; Amaral, João Rosa & Tavares 2009; Varjo 2007.)

Edellä luetellut seikat ovat havaittavissa myös korkeakoulupoliittisessa päätännässä ja terminologiassa kun esimerkiksi korkeakoulu-uudistuksessa käytetään termejä kuten yhtiöittäminen, tulossopimukset, tulosvastuu ja lukukausimaksut (Marginson 2012, 23; vrt. Pyykkö ym. 2011). Esimerkiksi korkeakoulun ja opetusministeriön keskinäisellä määräraikaisella tavoite- ja tulossopimuksella valvotaan ja mitataan korkeakoulun toimintaa ja sen tuloksellisuutta. Ministeriön ja korkeakoulun välisissä määrävuosina käytävissä sopimusneuvotteluissa tarkastellaan aiemman sopimuskauden toteumat ja kehittämis-kohteet sekä asetetaan uudet tavoitteet ja tunnusluvut seuraavalle tulossopimuskaudelle.

Ammattikorkeakoululaki (L351/2003) toteaa laatujärjestelmien arvioinnista näin: ”Ammattikorkeakoulun on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti ja julkistettava järjestämänsä arvioinnin tulokset”. Sen lisäksi, että korkeakoulut joutuvat lain velvoittamana huolehtimaan laadunvarmistuksesta ja auditoinneista, ne voivat vapaaehtoisesti hakea koulutusohjelmilleen akkreditoiteja tai osallistua erilaisiin laatuysikkökilpailuihin kotimaassa tai ulkomailla. Laadunvarmistukseen liittyvien saavutusten perusteella esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvosto myöntää laatuysikkötunnustuksia, minkä ansiosta korkeakoululle kohdennetaan myöhemmin opetusministeriön tuloksellisuusrahaa (vrt. Christensen 2011; Tirronen & Kivistö 2009; Patomäki 2005).

Korkeakoulun ja ministeriön välinen tavoite- ja tulossopimus noudattelee tiettyä vakiintunutta muotoa. Yleisesti ottaen korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa ja päätännässä käytettävä kieli noudattelee tiettyä tyyliä ja terminologiaa. Koska kieli on keskeinen vaikuttamisen väline, ja empiirinen aineistoni muodostuu teksteistä, on välttämätöntä tarkastella teksteihin liittyviä ominaispiirteitä hieman tarkemmin. Seuraavassa luvussa taustoitan asiaa retoriikan ja pragmatiikan näkökulmista.

2.4 RETORIikka KORKEAKOULUTUSPOLIITTISESSA KESKUSTELUSSA

Korkeakoulutuksen ja sitä ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa myös korkeakoulututkimus ja sen painopisteet muuttuvat. Korkeakoulututkimus reagoi kunkin ajankohdan kontekstiin sekä vallitsevaan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen keskusteluun (Ahola & Hoffman 2012; Välimaa 2012; Teichler & Kehm 2007; Rinne 2000). Korkeakoulutuspoliittista keskustelua nykyisin leimaavat suorituskeskeisyys, tuloksellisuus ja kilpailu ovat muuttaneet myös käytävän keskustelun luonnetta, tyyliä ja terminologiaa.

Retoriikalla tarkoitetaan klassisen aristoteelisen näkemyksen mukaan puhetaitoa: vaikuttamista, vakuuttamista ja suostuttelua. Vaikuttaminen perustuu kolmeen osateki- jään, joista käytetään termejä logos, ethos ja pathos. Logos viittaa argumenttiin ja viestiin itseensä, sen asiasisältöön, ethos puolestaan viestijän tapaan korostaa omaa uskottavuuttaan. Pathos viittaa vastaanottajaan kykyyn omaksua esitetty asia sekä siihen, kuinka viestijä pystyy vastaanottokykyyn vaikuttamaan. (Aristotle 2007, Georgy Kennedyn käännöksen mukaisesti; Bonet & Saquet 2010; Kakkuri-Knuutila 2007; Mailloux 2002; Nikula 2000; Gross & Walzer 2000; Leiwo, Luukka & Nikula 1992.)

Retoriikan tutkimus sai sysäyksen 1960-luvulta alkaen Kenneth Burken, Stephen Toulminin ja Chaim Perelmanin vaikutuksesta (Cheney ym. 2004; Leiwo & Pietikäinen 1996; Leiwo, Luukka & Nikula 1992). Suuntaus on sittemmin saanut nimen ”uusi retoriikka”. Sen perustana ovat edelleen Aristoteleen ajatukset, mutta uusi retoriikka keskittyy argumentointiin, sen lähtökohtiin, tekniikoihin ja yleisön tunnistamiseen eli tietoiseen vaikuttamiseen (Leiwo, Luukka & Nikula 1992, 15; Summa 1996). Vaikuttaminen ei uuden retoriikan mukaan perustu ainoastaan kyvykkääseen ja taidokkaaseen argumentointiin vaan sinänsä toisarvoiselta tuntuvat tekijät, kuten tietyn viestin jatkuva toisto ja viestintävälineiden tehokas hyödyntäminen, saattavat merkitä enemmän kuin retoriset taidot (Summa 1996, 59).

Oxford English Dictionary määrittelee sanan *rhetoric* seuraavasti: ”Speech or writing that is intended to influence people, but is not completely honest or sincere” (OED online). Määrittelyssä on esitetty kiinnostavasti kaksi uuden retoriikan painottamaa ulottuvuutta: aito vaikuttaminen ja kyseenalainen vaikuttaminen. Laajan tulkinnan mukaan kaikki tieto ja käytännöt ovat perimmäiseltä luonteeltaan retorisia (Engstrom 2010, 265). Fairclough (2001) määrittelee kielellisen vaikuttamisen olevan vastaavasti suoraa tai epäsuoraa, tietoista tai tiedostamatonta. Engstromin (2010, 262) mukaan retoriikka sekä palvelee organisaation tavoitteita että määrittää itse organisaatiota.

Retorinen analyysi kuvaa tekstiä, sen asiasisältöä ja ilmaisua tekstin koko laajassa sosiaalisessa viitekehetyksessä (Kakkuri-Knuutila 2007, 234–235; Asen 2010a). Tällä tarkoitetaan sitä, että tekstien tutkimuksessa on uuden retoriikan näkökulmasta mielekkäämpää keskittyä ilmaisun kokonaisuuteen kuin yksittäisiin fraaseihin tai käsitteisiin. Lisäksi on syytä huomioida, että eri kulttuureissa käsitteitä voidaan tulkita ja ymmärtää eri tavoin.

Julkisissa keskusteluissa vallitsevien retoristen teemojen ymmärtäminen on olennaista organisaatioissa käytävän puheen tulkitsemiseksi. Retoriikalla on keskeinen rooli organisaatioiden viestinnässä sekä valtapuheen luomisessa ja ylläpitämisessä, niin myös korkeakouluissa. (Engstrom 2010.) Retorisin keinoin tapahtuvaa vaikuttamista hyödynne-

tään ja käytetään korkeakoulumaailmassa monissa eri asiayhteyksissä (vrt. Kantola 2004). Esimerkiksi ministeriön mietinnöissä ja julkaisuissa, korkeakoulujen strategioissa, sisäisessä viestinnässä, markkinoinnissa ja opiskelijarekrytoinnissa kielen merkitys on ratkaisevassa asemassa.

2.4.1 Retoriikka vaikuttamisen keinona

Pragmatiikka tutkii kielen käyttöä, vuorovaikutusta, viestien sisältöä ja muotoa viestintätilanteessa, semantiikka keskittyy sanojen merkitykseen (Bonet & Sauquet 2010; Nikula 2000; Leiwo, Luukka & Nikula 1992; Leiwo & Pietikäinen 1996). Keskeistä pragmaattisessa tarkastelussa on se, miksi kieltä käytetään sillä lailla kuin sitä käytetään, ja mitkä ovat taustalla vaikuttavat syyt (Nikula 2000, 339; vrt. Asher 2004). Kielellisessä vaikuttamisessa on erotettavissa teoreettinen ja ateoreettinen argumentointi. Teoreettiset lauseet ovat väittämiä, jotka voidaan todistaa, kun taas ateoreettiset lauseet ilmaisevat kirjoittajan henkilökohtaisia asenteita ja arvoja. (Leiwo, Luukka & Nikula 1992; Leiwo & Pietikäinen 1996.)

Tekstit voidaan erotella vaikuttamisen tasolla neutraalin informatiivisista teksteistä kantaa ottaviin ja jopa manipuloiviin teksteihin (Leiwo, Luukka & Nikula 1992, 93). Esimerkiksi mainosten kohdalla puhutaan piilovaikuttamisesta. Tällä tarkoitetaan pragmaattisesta näkökulmasta sitä, että mainostekstit esitetään usein muodoltaan ja funktioltaan teoreettisina lauseina, tutkittuina tosiasioina ja väittäminä, vaikka kuluttaja harvoin pystyy väittämiä todentamaan (Leiwo, Luukka & Nikula 1992, 94).

Nikulan (2000) mukaan pragmatiikka nojaa oleellisesti puheaktiteoriaan, jonka mukaan kielenkäytölle on ominaista epäsuoruus ja sen seurauksena tapahtuva kuulijan tekemä tulkinta (Nikula 2000, 334–335). Pragmaattisessa näkemyksessä konteksti on oleellisessa roolissa, ja sitä voidaan arvioida sosiaalisen etäisyyden, valtasuhteen ja asian merkittävyyden positioista (emt., 343).

Retoriikka ja pragmatiikka ovat keskeisessä osassa poliittisessa ja julkishallinnollisessa keskustelussa (Gunn 2010; Asen 2010a; Bonet & Sauquet 2010; Leiwo, Luukka & Nikula 1992; vrt. Jensen 2010; Varjo 2007; Kantola 2004; Stroud 2011). Bonet ja Saquet (2010, 121) toteavat artikkelissaan, että hallinnollinen ja poliittinen retoriikka on väistämätön osa vallitsevaa johtamiskulttuuria. Retoriikan avulla pystytään vaikuttamaan siihen, että vailla tieteellisiä todisteita oleva puhe muuttuu tavoitelluksi päämääräksi eli retoriikalla ohjataan toimintaan (Engstrom 2010). Käytännössä se tarkoittaa suostuttelemista (*persuasion*), merkityksen antamista (*create meanings*) sekä väittelemistä (*argumentation*).

Mailloux'n (2002, 96–98) mukaan retoriikka voidaan nähdä kahtalaisena: yhtäältä retoriikkaa hyödynnetään tietoisesti tekstin tuottamisessa, toisaalta retoriikka tarjoaa teoreettisen lähtökohdan tekstien ja viestinnän tulkitsemiselle. Mainitut kaksi käyttötarkoitusta täydentävät toisiaan mutta osoittavat samalla retoriikan ääriulottuvuudet.

Mailloux (2006, 142–143) erottelee retorisisessa puheessa tekstin tuottamiseen ja tulkitsemiseen vaikuttavat osapuolet: akateemiset tieteen tutkijat (*academic intellectuals*) sekä nk. intellektuellit (*public intellectuals*), kuten poliitikot tai kirjailijat. Hänen mukaansa akateemiset tutkijat suuntaavat tutkimansa tiedon ja viestin sille yleisölle, johon he itse samastuvat, jolloin tieto on suoraa puhetta tutkijalta yleisölle. Intellektuellit sen sijaan tulkitsevat ja yleistävät saamaansa tutkittua tietoa ja välittävät tulkintojaan hyödyntäen

retorisia vaikuttamisen keinoja. Tiedon luonne ja viestin todellinen tavoite on toinen esimerkiksi tutkijan esittämänä tai poliitikon esittämänä. Kuten kirjallisuuden kriitikko subjektiivisesti tulkitsee ja arvioi lukemaansa, samalla lailla poliitikko tulkitsee saamaansa informaatiota ja muokkaa sitä haluamaansa suuntaan retorisin keinoin riippumatta siitä, omaako hän itse teoreettista tietämystä asiasta. (Mailloux 2006, 143; vrt. Tierney 2001, 362–363.)

Retoriikalla ohjataan toimintaa suhteessa ihmisten uskomuksiin, joten kaikki tekstit on kohdennettu Karvosen (1999, 262–264) mukaan tietylle yleisölle (ks. myös Palonen & Summa 1996). Vaikuttaminen perustuu ”arkijärkisen uskomusjärjestelmän” (*common sense*) olemassaoloon (Karvonen 1999, 263). Kun asiaa ei voida yksiselitteisesti ilmaista ja perustella, tehdään vaikuttaminen retoristen keinojen avulla.

Kielen ja vallan symbioosi ruokkii Fairclough’n (2001, 27) mukaan itse itseään. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ihmiset toimiessaan vahvistavat joko tietoisesti tai tiedostamattaan tiettyjä kielellisiä ja teksteihin liitettäviä rakenteita ja toimintamalleja. Samalla he tulevat suoraan tai epäsuorasti vahvistaneeksi yleistä valta-asetelmaa. Vuorostaan valtaa käyttävät pystyvät asemansa ansiosta ohjailemaan keskusteluja ja niissä käytettäviä ilmaisuja (emt., 39). Valtaa toisin sanoen käytetään verhoamalla se retorisesti joko asian-tuntemukseen, henkilösuhteisiin tai erilaisilla perusteluilla jaettuihin rooleihin ja vastuisiin (emt., 39).

Korkeakoulujen edustajat käyttävät puheissaan ja teksteissään toistuvia retorisia ilmaisuja, joiden tarkoituksena on korostaa kunkin korkeakoulun ainutlaatuisuutta, alueellista vaikuttavuutta tai esimerkiksi opetuksen ja opetussuunnitelmien erinomaisuutta. Toimiessaan näin korkeakoulut asemoivat itseään ympäröivään yhteiskuntaan ja muihin korkeakouluihin nähden. Strateginen kielen hallinta sekä retoristen keinojen taitava hyödyntäminen ovat avainasemassa (Asen 2010b; Waggoner & Goldman 2005, 87–91). Korkeakouluille muotoutuu oma toimintakulttuuri, oma retorinen kieli ja terminologia. Tutkimustyö, keskinäinen yhteistyö ja verkottuminen edesauttavat sitä, että korkeakoulujen sisäinen retoriikka ja käytössä yleistynyt terminologia leviävät korkeakoulusta toiseen. Kielellisen jäljittelyn ja omaksumisen kautta tietyt ideologiat ja retoriset ilmaisut yhdenmukaistuvat ja yleistyvät (Cartwright 2007; Waggoner & Goldman 2005, 92) leviten edelleen myös korkeakoululaitoksen ulkopuolelle (Mailloux 2002, 143).

Morphew ja Hartley (2006) ovat tutkineet korkeakoulujen strategioiden ja missioiden retoriikkaa. He näkevät strategiatekstien tarpeellisuuden kahtalaisena: yhtäältä niillä ohjataan ja kommunikoidaan sisäisesti korkeakoulun olennaiset toimintalinjat, toisaalta teksteillä vastataan ulkoisiin tarpeisiin (emt., 457; ks. myös Cheney ym. 2004). Ylipäänsä strategiatekstit ja niissä käytettävä retoriikka ovat olemassa koska niiden odotetaan olevan olemassa. Rinteen työryhmä (2012, 34) viittaa suorituskeskeiselle kulttuurille ominaisen sepitteellisen kielenkäytön levinneen myös korkeakoulujen arkipäivään. Sepitteellisellä kielenkäytöllä he viittaavat esimerkiksi korkeakoulujen strategiateksteihin, toisin sanoen sepitteellisestä kielestä on tullut osa korkeakoulujen ohjausta ja hallintaa (emt., 35).

Teksteillä ja käytettävällä retoriikalla on toimintaa vahvistava ja laillistava merkitys (Morphew & Hartley 2006, 468). Käytettävällä retoriikalla varmistetaan, että korkeakoulu vastaa ulkoisesti asetettuihin vaatimuksiin, eikä sitä pystytä arvostelemaan yksityiskoh-

taiemmin strategian puuttumisesta tai sen noudattamatta jättämisestä (emt., 459, 468). Sen lisäksi, että strategiateksteillä linjataan toimintaa organisaatiossa sisäisesti ja ulkoisesti, niillä on myös yhteishenkeä tukeva ja organisaatioon sitouttava tavoite (Kantola 2004).

Morphew ja Hartley (2006) ovat vertailleet sekä yksityisen että julkisen sektorin korkeakoulujen strategiatekstejä. Tutkimuksen mukaan julkisen sektorin korkeakouluissa retoriikka korosti korkeakoulujen palvelutehtävää. Teksteissä painotettiin, että valmistuvat opiskelijat tulevat olemaan substanssiosaajia ja ammatillaisia korkeakoulun toiminta-alueella, toisin sanoen he tulevat hyödyttämään aluetta osaamisen lisäksi veronmaksajina. Yksityissektorilla strategioiden retoriikka puolestaan korosti ”maailman parantajan” roolia ja yleistä kansallista edelläkävijyyttä (emt., 466). Julkisen sektorin korkeakoulut eivät Morphew ja Hartleyn (2006) mukaan ”hehkuttaneet” esimerkiksi paremmuustilastointien avulla korkeakoulun paremmuutta siinä määrin kuin yksityissektorin korkeakoulut. Myös tämä seikka oli tutkijoiden mukaan liitettävissä korkeakoulujen näkemykseen kirjoittaa strategiaan se todellisuus, jonka ulkoiset vaikuttajat, ylläpitäjät, sidosryhmäkumppanit ja tulevat asiakkaat haluavat kuulla (emt., 469).

Strategia- ja missiotekstit ovat siis korkeakouluille retorisesti merkittäviä sekä sisäisesti että ulkoisesti. Ne eivät ainoastaan kuvaa organisaation tavoitteita, vaan ne kuvaavat vallitsevaa laajempaa korkeakoulupoliittista keskustelua (Morphew & Hartley 2006, 467). Korkeakoulusektorin kolmannen tehtävän eli asiakkaiden ja sidosryhmien palvelukuvauksissa retoriikalla on yhtä lailla tärkeä osuus, sillä teksteillä luodaan uskottavuutta sekä houkuttelevuutta (Onsman 2008). Strategiateksteissä käytetty retoriikka yleistyy vähitellen korkeakoulutoimijoiden arkikielessä, josta se edelleen leviää opiskelijoiden ja sidosryhmäedustajien käyttöön. Siksi ei ole yhdentekevää, millä sanamuodoilla ja kauniilla retorisilla mielikuvilla korkeakoulujen tavoitteita ja toimintaa kuvataan.

2.4.2 Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen retoriikka

Korkeakoulujen kansainväliseen kilpailukykyisyyteen ja paremmuuteen liittyvä retoriikka on Kantolan (2004) mukaan peräisin yrityssektorilta. ”Globaalin markkinajohtajan” kielikuvat ja tavoitteet yleistyivät yrityksissä 1980-luvulla, jonka jälkeen niiden käyttämä retoriikka on sittemmin siirtynyt hallitusohjelmiin, josta se on edelleen levinnyt laajemmin eri aloille ja organisaatioihin.

Korkeakouluissa käytetty retoriikka vastaa Vitullon ja Johnsonin (2010) mukaan tyyliin yritysten käyttämää harkittua, asiakkaisiin vaikuttavaa kieltä (vrt. Kantola 2004). Organisaatioretoriikka (*corporate rhetoric*) pyrkii vaikuttamaan sekä organisaation sisällä että sen ulkopuolella julkisten tekstien avulla (Cheney ym. 2004, 81). Tekstien tyyli valitaan tietoisesti vastaamaan kohderyhmän käyttämää ja suosimaa tyyliä keskinäisen ymmärryksen varmistamiseksi (ks. Atkinson & Coffey 2004). Siten esimerkiksi korkeakoulujen sisäiset tekstit kirjoitetaan tietoisesti vastaamaan esimerkiksi opetusministeriön käyttämää retoriikkaa.

Julkiset tekstit kattavat Cheneyin määritelmän mukaan kaikki organisaation sisäiset tekstit, kuten erilaiset toimintasuunnitelmat, työryhmien muistiot, raportit sekä kansainvälistymis- ja laadunhallintastrategiat. Korkeakouluissa käytetään runsaasti aikaa edellä mainittujen tekstien tuottamiseen. Tekstit ovat organisaatiolle välttämättömiä toimintaa

ohjaavia työkaluja ja siksi resurssikeskustelua niiden laatimiseen liittyen ei juurikaan käydä (Morphew & Hartleyn 2006). Korkeakoulujen käyttämälle retorikalle on myös luonteenomaista, että organisaation oma kehittymistarve tai mahdollisesti julkisesti raportoitu puute ilmaistaan myönteisesti mahdollisuuksina kehittää toimintaa, ei heikkouksina (Vitullo & Johnson 2010, 483).

Korkeakoulut korostavat retorisilla ilmaisuilla kansainvälistä tai kansallista paremmuuttaan, laadukkuuttaan, koulutuksen ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön edelläkävijyyttään ja profiloitumistaan. Erinomaisuutta ja kilpailullista etulyöntiasemaa tuodaan esille monin tavoin, kuten esimerkiksi laatutunnuksin, kansainvälisten kumppaneiden luetteloiden avulla sekä korostamalla monipuolista ja laajaa kansainvälisyysosaamista. Nokkalan (2007, 127) mukaan kansainvälistymiskeskustelua leimaavat kilpailukykyisyyden, houkuttelevuuden ja laadun teemat. Vastaavasti Taylor ja Braddock (2007, 246) toteavat, että potentiaaliin opiskelijoihin pyritään tekemään vaikutus kielellisillä erinomaisuuden mielikuvilla etenkin kansainvälisessä korkeakoulujen välisessä kilpailussa.

Laadunhallinnan ja -varmistuksen teksteissä käytetään yhtä lailla retorisia keinoja. Klejnenin, Dolmansin, Willemsin ja van Houtin (2011, 143) mukaan kielellä luodaan mielikuvia, ja esimerkiksi laadunvarmistustyö kuvataan usein illuusioiden ihmeellisen hyvistä ja hyödyllisistä vaikutuksista niitä sen tarkemmin kuitenkaan määrittelemättä. Cartwrightin (2007, 299) tutkimuksessa korkeakoulutoimijat kokivat vallitsevan laatupuheen enemmän retorisena kuin todellisia käytäntöjä kuvaavana. Siihen koettiin myös liittyvän vallankäytön elementtejä (emt., 299).

Prosessit, niiden omistajuus, yhdenmukaisuus ja läpinäkyvyys sekä dokumentointi liittyvät kiinteästi laatupuheeseen, ja termien käyttö on yleisen koulutuspoliittisen keskustelun seurauksena vakinaistunut korkeakoulujen teksteissä (Laamanen & Tinnilä 2009; Karjalainen 2007; vrt. Morley 2003). Laatupuheessa korostetaan mittareita, sillä numeerisia tuloksia on suhteellisen helppo tulkita, ja numeroiden avulla asioista saadaan näkyviä. Valitettavasti ei kuitenkaan käytetä tarpeeksi aikaa sen pohtimiseen, ovatko käytettävät mittarit tarpeellisia tai mitataanko oikeita asioita. (Klejnen, Dolmans, Willems & vanHout 2011, 143; vrt. Harvey 2008.)

Korkeakoulujen markkinointiteksteissä retorikka voi pahimmillaan jopa syrjäyttää faktat, koska korkeakoulutoimijat tiedostavat opiskelijoiden tekemän valintojensa mielikuvien perusteella (emt., 247). Onsmann (2008) varoittaa, että liiallisessa markkinapuheessa piilee uusmanagerialistisen ajattelun mukaisesti valitusprosessien riski, mikäli opiskelijat (asiakkaat) ovat tyytymättömiä saamaansa palveluun. Sen seurauksena kansainvälisessä korkeakoulutuksessa prosessien laadukkuuden ohella keskeisessä asemassa ovat teksteissä annetut lupaukset ja opetuksen laadukkuus (emt., 83; vrt. Gibbs 2011; Murphy 2011). Vastavuoroisesti korkeakouluun sitoutuneet opiskelijat voivat osaltaan myös vahvistaa vallitsevaa korkeakoulun (markkinointi)retoriikkaa omissa vertaisverkostoissaan (Rowley 2003, 250). Tämän johdosta esimerkiksi opiskelijoiden hyödyntäminen uusien opiskelijoiden rekrytoinnissa ja sitouttamisessa on yleistynyt.

Kansainvälistymis- ja laatukseskustelun yleisyys aiheuttaa käsitteiden hämärtymistä

Korkeakoulut ovat aiempaa enemmän taloudellisesti riippuvaisia menestyksestä (Onsmann 2008). Menestystä puolestaan mitataan esimerkiksi laatutunnuksilla, vetovoimai-

suudella, kansainvälisillä tutkimuksilla ja julkaisuilla. Etenkin vetovoimaisuuden keskeinen rooli koulutuspoliittisessa keskustelussa ja päätöksenteossa on aiheuttanut sen, että laadusta ja kansainvälisyydestä on muodostunut retorisen markkinapuheen olennainen osa.

Termien retorinen toistaminen eri konteksteissa johtaa siihen, että tiettyjä ilmaisuja käytetään laajasti erilaisissa ja jopa väärissä asiayhteyksissä, ja termeistä muodostuu (niin kutsuttuja muoti-)ilmiöitä (Treuthardt ym. 2006). Laadukkuuden retoriikka, lukuisat akkreditoinnit ja erilaiset laatusertifikaatit voivat hämärtää laatu-sanana merkitystä ja ymmärrystä (Harvey & Williams 2010).

Aivan kuten laatu puhe voi retorille tasolle jäädessään edustaa vain näennäistä laatua, voi kansainvälisyyden "suitsutus" olla yhtä lailla pinnallista. Vallitseva yleinen korkeakoulutuspoliittinen keskustelu on Knightin (2011) mukaan johtanut siihen, että kansainvälistymisen retoriikka liitetään kaikkeen ja kaikkialle. Sen seurauksena kansainvälistymistä ei enää määritellä, ja siihen liittyvät päämäärät ovat vastaavasti muuttuneet epämääräisemmiksi (emt., 14; ks. myös Brandenburg & de Wit 2011; Onsman 2008). Kun tavoitteet hämärtyvät, on käytännön toimenpiteiden suunnitteleminen ja toteuttaminen haastavaa, ja tulosten raportointi voi pahimmassa tapauksessa jäädä kilpailukykyisyyttä korostavaksi ontoksi retoriseksi puheeksi vailla todellisuus pohjaa (vrt. Knight 2011).

Korkeakoulujen ja tieteenalojen keskinäinen kilvoittelu kuuluu akateemiseen maailmaan (ks. Aarveaara & Saarinen 2009). Uuden lisäsävyn siihen on tuonut asiakkaiden (opiskelijoiden ja sidosryhmien) vaade saada rahalleen ja markkinointiretoriikassa ilmaistuille lupauksille vastinetta (ks. Onsman 2008, 78). Tasapainoilu asiakkaiden houkuttelemisen ja akateemisen perustehtävän välillä ei välttämättä ole helppo.

Onsman (2008, 78) tähdentää, että korkeakoulun ei niinkään tule tarjota kaikkea sitä, mitä asiakkaat haluavat tai mitä siltä odotetaan, vaan sen tulisi keskittyä tarjoamaan lupaamansa asiat. Onsmanin näkemykseen viitaten korkeakoulujen tulisi, ja olisi viisasta, arvioida kriittisesti retorisesti luomiaan mielikuvia. Toisaalta on tiedostettava, että retoriisten ilmaisujen käyttö saattaa olla pitkänkin ajanjakson, koulutuspoliittisen keskustelun ja valta-asetelman tulos eikä siis yksittäisen korkeakoulun luoma tietoinen menettelytapa (vrt. Treuthardt ym. 2006; Kantola 2004).

Rinne ja Jauhiainen (2012, 105) ovat analysoineet yliopistotoimijoiden suhtautumista käynnissä olevaan kansalliseen korkeakoulu-uudistukseen. Heidän mukaansa esimerkiksi laatu keskustelussa korostuvat avoimuus ja läpinäkyvyys ovat korkeakoulutoimijoiden enemmistölle edelleen retoriikkaa vailla todellisia käytänteitä.

Edellä olen avannut korkeakoulujen kansainvälistymiseen ja laatuun liittyvää viitekehystä. On tiedostettava, että empiirisen aineistoni rajautuessa teksteihin, ovat korkeakoulun arkipäivän käytävä keskustelut ja esimerkiksi opettajien kokemukset kansainvälistymisestä ja laadunvarmistuksesta analyysini ulkopuolella. Viitekehysten kokonaisuuden ymmärtämiseksi luon seuraavassa luvussa tiiviin katsauksen korkeakoulutoimijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin aikaisempien tutkimusten kertomana tutkimusteamani viitekehysten ja kokonaiskuvan täydentämiseksi.

2.5 KORKEAKOULUTOIMIJOIDEN SUHTAUTUMINEN KANSAINVÄLIS- TYMISEEN JA LAATUTYÖHÖN AIKAISEMPIEN TUTKIMUSTEN KERTO- MANA

Tässä luvussa tarkastelen joitakin korkeakoulujen henkilöstön keskuudessa tehtyjä tutkimuksia akateemisen työn luonteen muuttumisesta sekä siitä, kuinka henkilöstö muutokeisiin suhtautuu. Tutkimusteemani mukaisesti painotan kansainvälistymiseen ja laadunvarmistustyöhön liittyviä näkökulmia ja yhtymäkohtia.

Akateeminen työ on muuttunut entistä monimuotoisemmaksi, kun aiemman tutkimus- ja opetustehtävän lisäksi korkeakoulu toimijoilta odotetaan ja vaaditaan palvelua, tehokkuutta, laatua, joustavuutta, tuloksia ja näyttöjä (Ball 2012, 19; Aarrevaara 2010, 59; 2012, 253; Whitchurch 2008; Houston, Meyer & Paewai 2006). Korkeakoulutuksen konteksti on laajentunut kansallisesta kansainväliseksi, ja siihen liittyvät tavoitteet ovat muuttaneet myös työn luonnetta (Aarrevaara 2010, 60).

Korkeakoulutuksen kansainvälistymistavoitteet asettavat paineita henkilöstön omalle kansainvälistymiselle ja osaamiselle. Timosen (2011) mukaan opettajat kokevat kansainvälisyysosaamisen käsitteen edelleen haastavana, ja kaipaavat siksi johdon tukea ja konkreettisia vaihtoehtoja osaamisensa kehittämisessä. Opettajan työn muutuessa toisin sanoen myös johtamisen haasteet ovat lisääntyneet (Vidgrén 2009, 61).

Timosen (2011, 118) tapaustutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajat kokivat opetusministeriön kansainvälistymisen tavoitteet verrattain kaukaisiksi arkipäivän työhönsä verrattuna. Toisaalta opettajien ja eri ammattikorkeakouluyksiköiden välillä esiintyi selkeitä eroja siinä, millä lailla opettajat ja muu henkilöstö kansainvälistymiseen suhtautuivat tai sitä pyrkivät toteuttamaan (emt., 119).

Nokkalan (2007) mukaan kansainvälistymisen asteessa on tieteenalakohtaisia eroja, ja korkeakoulu toimijat tasapainottelevat niin sanotun ”vanhan” ja ”uuden” kansainvälistymisen välillä. Tällä erotellulla Nokkala viittaa yhtäältä perinteiseen näkemykseen tieteilisen tutkimuksen kansainvälisyydestä ja sen tarpeesta, toisaalta uutta kansainvälistymistä edustavat opetukseen kohdistuvat kansainvälistymisen paineet, siihen liittyvät numeeriset tavoitteet ja kehittämishankkeet (emt., 137). Tasapainoilu akateemisesti perusteltujen tai managerialistisesti annettujen määrällisten kansainvälistymistavoitteiden ja -toimenpiteiden välillä ei siis ole mutkatonta.

Aiempien tutkimusten mukaan opettajien työmäärä on lisääntynyt, ja työtehtävät ovat monipuolistuneet. Opetustyön rinnalle ovat tulleet kansainvälistymistavoitteet, auditoinnit, tutkimus- ja kehitystyön integroimisvaateet, sidosryhmäyhteistyö sekä erilaiset kehittämistehtävät (Mäki 2012; Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011; Auvinen 2004; ks. myös Huusko & Karjalainen 2005). Korkeakoulutukseen, sen laadunvarmistukseen ja kansainvälistymiseen sisältyy runsaasti mittaamista ja seurantaa, mikä osaltaan on muuttanut akateemisen työn luonnetta.

Opetustyön osuus on vähentynyt ja tilalle on tullut muita kerroksisia tehtäviä (Mäki 2012, 95; ks. myös Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011). Kerroksisuudella Mäki viittaa siihen, että opettajan päivittäinen työ sisältää useita siirtymiä roolista ja työtehtävästä toiseen, kuten esimerkiksi opetustilanteesta työryhmätyöskentelyyn ja kehittämistyöhön (emt., 95). Sen lisäksi, että projektiluonteiset toimeksiannot ja työryh-

mätyöskentely lisäävät opettajan työn määrää, ne saattavat vaikuttaa työn pirstaloituneisuuteen (Mäki 2012; Auvinen 2004).

Kansainvälistymisen lisääntyvät tavoitteet kohdistuvat Karlsson-Fältin (2010) mukaan usein kielten opettajiin. Sen seurauksena he kokevat kuormitusta ennen kaikkea tehtävistä, jotka eivät suoranaisesti liity opetukseen tai ohjaukseen. Rinne ym. (2012) raportoivat, että esimerkiksi laadunvarmistustyöhön liittyvät tehtävät koetaan yliopisto-toimijoiden keskuudessa usein turhana, aikaa vievänä ylimääräisenä työnä, joka vie huomion akateemisesta perustehtävästä.

Auvinen (2004, 352) tiivistää, että ammattikorkeakouluopettajan työ on muuttunut luonteeltaan yrittäjämäiseksi (ks. myös Rinne ym. 2012). Substanssiosaamisen lisäksi muiden muassa kansainvälistymisen numeeriset tavoitteet, laadunvarmistukseen liittyvät mittarit, tietotekniikan kehittyminen ja sen johdosta viestinnän muuttuminen, projektien hallinta, markkinointi sekä innovatiivisten pedagogisten ratkaisujen kehittäminen ovat lisänneet opettajan osaamis- ja suorituspaineita (Mäki 2012; Auvinen 2004; ks. myös Siltala ym. 2009; Varis 2007).

Auvisen (2004) mukaan opettajan työn laajuus lukuisine vastuineen voi johtaa siihen, että varsinainen opettamisen perustehtävä jää toissijaiseksi (ks. myös Mäki 2012). Se on jossain määrin huolestuttavaa, sillä korkeakoulutuksen ydintehtävät ovat opettaminen ja tieteellinen tutkimus- ja kehitystyö, ja laatua ja kansainvälistymistä tulisi arvioida kyseisten ydinprosessien avulla. Esimerkiksi tieteellistä tuottavuutta mitataan julkaisujen määrällä, ja tutkimusten sisällöllistä merkittävyyttä arvioidaan valittujen julkaisukanavien perusteella. Käytännössä tutkimustyön laatua ja kansainvälisyyttä, korkeakoulutuksen toista perustehtävää, arvioidaan siis entistä enemmän määrällisin kriteerein. Opetuksen, kansainvälistymisen laadun kehittäminen sekä laadun kansainvälistäminen vaativat aikaa ja paneutumista, ja korkeakoulutoimijoiden työn luonteen muuttuminen tekee kehittämistyön haasteelliseksi.

Mäen (2012, 115) mukaan ammattikorkeakouluopettajan arkeen kuuluu useita lähi-työyhteisöjä eli tiimejä tai asiantuntijaryhmiä. Korkeakoulujen yleiset kansainvälistymispaineet, laadun arvioinnit ja mittarit aiheuttavat sen, että organisaatioissa lisääntyvää työtä delegoidaan työryhmille. Kansainvälisyyden, laadun ja tuloksellisuuden saavuttamiseksi kehityshankkeita työestetään asiantuntijaryhmissä, joihin puolestaan pyritään valitsemaan korkeakoulun parhaat osaajat. Tällaisen toiminnan riski on siinä, että työryhmäedustukset kasaantuvat muutamille valituille henkilöille, joiden työkuorma kasvaa entisestään, toisaalta opettajakollegat voivat tuntea epätasa-arvoisuutta (Mäki 2012, 36; vrt. Auvinen 2004).

Työryhmien keskeisinä teemoina toistuvat Mäen (2012) mukaan laadunvarmistus, kehittäminen ja suunnittelutyö, ja työskentelylle on ominaista projektimaisuus ja määräaikaisuus. Mäki (2012, 115) ryhmittelee korkeakoulujen työryhmät kolmeen kategoriaan: a) organisaatiotasoihin (kuten laadunvarmistus ja kansainvälisyys) b) sidosryhmien kanssa tutkimus- ja kehittämistoimintaa työstäviin sekä c) opetuksen toteutukseen ja kehittämiseen keskittyviin työryhmiin. Parhaimmillaan työryhmätyöskentely on opettajille palkitsevaa, monialaista ja kehittävästä työskentelystä. Epäonnistuneesta työryhmätyöskentelystä seuraa uupumista, kun tavoitteita ei ole ymmärretty tai valmistelu-aikaa ei ole ollut riittävästi (Auvinen 2004, 118).

Akateemisessa työssä vallitsevat muutokset aiheuttavat henkilöstölle uudenlaista kuormitusta, eikä ilmiö ei ole vain kansallinen vaan kansainvälinen. Tämän johtopäätöksen vahvistavat useat kansainväliset tutkimukset, joista muutamia tarkastelen seuraavaksi lähemmin (ks. myös Enders 2001; Boyd & Wiley 1994).

Whitchurch (2008) näkee akateemisen työn muuttuneen siten, että henkilöstö analysoi aktiivisesti omaa rooliaan kansainvälistyvässä, paremmuutta ja laadukkuutta korostavassa korkeakouluympäristössä. Urakehityksestä on tullut monimuotoisempaa, kun työntekijät toimivat horisontaalisesti eri tehtävien ja vastuiden kentässä. Tästä seuraa, että korkeakoulujen organisaatiokaaviot eivät kerro yksittäisen korkeakoulutoimijan koko toimenkuvaa tai sen laajuutta. (Whitchurch 2008, 375.) Osa akateemisista toimijoista työskentelee annetun tehtävän ja substanssialan rajoissa, kun taas osa kontaktoi ja toimii aktiivisesti eri toimijoiden kanssa pyrkien edistämään ja syventämään sekä omaa että organisaation osaamista, kansainvälistymistä ja laadunvarmistusta (emt., 384).

Houston (2006) kumppaneineen tiivistää, että akateemista työtä tekevilla sisäiset motivaatiotekijät (autonomia, joustavuus, menetelmien valinnan vapaus, korkeakoulun akateeminen menestyminen) olivat ulkoisia tekijöitä merkittävämpiä (palkka, ylenemismahdollisuudet). Työmäärän lisääntyminen näkyi joidenkin korkeakoulutoimijoiden ja osastojen kohdalla liiallisena yrittämisenä, jolloin yksittäisten henkilöiden työmääriä ei kohtuullistettu vaan lisääntyneet työt tehtiin sitoutuneiden toimesta. Työmäärää ovat lisänneet etenkin erilaiset hallinnolliset raportoinnit, järjestelmät, kansainvälinen yhteistyö ja laadunvarmistustyö sekä niihin liittyvät sisäiset ja ulkoiset arvioinnit (vrt. Rinne ym. 2012).

Lyons ja Ingersoll (2010) raportoivat vastaavan tutkimustuloksen Australian yliopistotoimijoiden keskuudesta, Bozeman ja Gaughan (2011) puolestaan Yhdysvalloista. Bozemanin ja Gaughanin (2011, 179) tutkimustuloksissa on lisäksi kiinnostavaa se, että kuormittavuuteen tai työviihtyvyyteen ei vaikuttanut työelämäyhteyksien määrällinen lisääntyminen. Ammattikorkeakoulusektorilla sidosryhmäyhteistyö on keskeisessä asemassa, ja sen osuus lisääntyy koko ajan (ks. myös Rantanen & Toikko 2012). Esimerkiksi korkeakoulun laatuauditoinneissa sidosryhmäyhteistyö ja siihen liittyvien prosessien läpinäkyvyys muodostavat yhden arvioitavan osakokonaisuuden. Bozemanin ja Gaughanin (2011) sekä Houstonin (2006) tutkimusten perusteella opettajan pedagogiseen työhön liittyviä tehtäviä ei siis kuitenkaan koeta siinä määrin kuormittavina, kuten mahdollisia hallinnollisia ja työryhmätyöhön liittyviä tehtäviä.

Kinmanin ja Jonesin (2010) tiivistämänä kansalliset korkeakoulutuspoliittiset muutokset suorituskeskeisine mittareineen aiheuttavat vähintäänkin yhtä paljon kuormittavuutta korkeakoulussa työskentelevien arkeen kuin organisaatiossa vallitsevat sisäiset ilmapiirotekijät. Korkeakoulun sisällä työmäärien vaihtelut eri alojen kesken voivat olla merkittäviä. (Houston ym. 2006, 25, 27.) Toisaalta esimerkiksi henkilöstön suhtautuminen laatutyöhön vaihtelee: yhtäällä se koetaan antoisana kehittämistyönä, toisaalla pakollisena ajan haaskauksena ilman konkreettista tulosta (vrt. Rinne ym. 2012; Ursin 2007). Korkeakouluissa sisäisesti ilmenevät näkemyserot opettajien, tukihenkilöstön ja hallinnossa työskentelevien henkilöiden välillä johtuvat Kuon (2009) tiivistämänä kulttuurisista taustoista: toimijoilla ei ole kokonaisvaltaista eikä tarkkaa käsitystä toisen osapuolen toiminnan realiteeteista tai tavoitteista.

Langford (2010) on verrannut korkeakoulutoimijoiden sekä yritys- ja julkisen sektorin toimijoiden yleisiä käsityksiä työn vaativuudesta. Korkeakoulutoimijat kokivat muiden muassa yksiköiden ja alojen välisen yhteistyön ja toimintaprosessien olevan selkeästi heikompia verrattaessa yrityssektorilla toimivien vastaaviin näkemyksiin. Tulos on kiinnostava siksi, että esimerkiksi korkeakoulujen laatu- ja kansainvälistymistyössä yksiköiden ja tieteenalojen välinen yhteistyö on olennaista.

Langfordin (2010) mukaan myös luottamus johtoasemassa oleviin henkilöihin sekä työn ja vapaa-ajan suhde koettiin korkeakoulutoimijoiden keskuudessa ongelmallisempaan kuin muilla tutkituilla aloilla. Korkeakoulutoimijat osoittivat vastauksissaan puolestaan yritys- ja julkista sektoria työpaikkasitoutuneempaa asennetta ja lujempaa uskoa henkilöstön osaamiseen sekä organisaation kirjaamiin strategioihin, missioihin ja arvoihin (emt., 48). Korkeakouluissa noudatetaan ja seurataan siis kuuliaisesti tavoite- ja tulos-sopimuksia, ministeriön kansainvälistymislinjauksia ja laadunvarmistuksen tavoitteita (ks. myös Kohtamäki 2009).

Houston ym. (2006, 28) toteavat, että korkeakoulutoimijoissa on ulkoisista tulospaineista ja kasvavasta työmäärästä huolimatta havaittavissa "alistumisen" mentaliteetti ennemmin kuin ongelmanratkaiseva, kasvavaan työmäärään ratkaisua etsivä asenne (ks. myös Murphy 2011). Kyseinen seikka on peilattavissa tutkimusaineistossani esiintyneeseen kansainvälistymiseen liittyvien määrällisten tavoitteiden huomattavaan lisääntymiseen. Toisaalta on muistettava, että kehittämistyö voi toimia myös positiivisena voimavaranä, kun opettajat näkevät oman työnsä merkityksen ja tuloksen (Vidgrén 2009). Vidgrénin (2009, 97) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajat kokivat, että innovaatiolla kehitettiin koulutuksen laatua, ja että se lisäsi ammattikorkeakoulun kilpailukykyä.

Kenellä ja millä toimijaryhmillä on korkeakouluissa eniten valtaa? Sitä ovat analysoineet muiden muassa Aarrevaara ja Pekkola (2010) CAP-tutkimuksessa⁶, johon viittaan raportissani myös myöhemmin luvussa 4.2.3. Kyselyn mukaan korkeakoulun johto on määräävässä asemassa esimerkiksi työryhmäjäsenyyksien valinnassa, ja tiedekuntakohtaisilla työryhmillä ja neuvostoilla on suhteellisen paljon vaikutusvaltaa (Aarrevaara 2010, 63). Vastaavasti yksittäisten henkilöstön edustajien vaikutusvalta päätettäviin asioihin on vähäinen (emt., 63). CAP-tutkimuksessa kaksi kolmesta niin sanotulla "ruohonjuuritasolla" toimivasta korkeakoulutoimijasta koki vaikuttamismahdollisuutensa vähäisinä, jopa olemattomina (emt., 65). Etenkin Suomessa, Italiassa ja Iso-Britanniassa vallitsi kyseisen tutkimuksen mukaan selkeä ylhäältä alaspäin johtamiskulttuuri (emt., 66; ks. myös Rinne ym. 2012).

Korkeakoulun työryhmätyöskentelystä voidaan aiemman tutkimustiedon perusteella todeta, että pääsääntöisesti koulutusorganisaation johtajat valitsevat työryhmäedustajat (vrt. Aarrevaara 2010). Tutkimassani kohdeammattikorkeakoulussa työryhmien jäsenet valikoituvat usein johtoryhmän edustajan ja/tai osaamisaluejohtajan sekä eri koulutusaloilla ja paikkakunnilla työskentelevien koulutus- ja kehittämisspäälliköiden toimesta. Organisaatorakenteessa koulutus- ja kehittämisspäälliköt edustavat niin kutsuttua keski-johtoa. He toimivat opetushenkilöstön lähiesimiehenä sekä organisoivat ja ovat vastuussa

⁶ CAP-survey, Changing Academic Profession, muuttuva akateeminen professio -kysely (Aarrevaara & Pekkola 2010).

useista opetuksen käytännön toteutukseen, kansainvälistymiseen ja laadunvarmistukseen liittyvistä tehtävistä.

Kohdeorganisaatiossa osaamisaluejohtajat pyrkivät jakamaan koulutus- ja kehittämispäälliköiden opetuksen kehittämiseen, kansainvälistymiseen ja laatuun liittyviä työryhmävastuita osaamisen ja/tai mielenkiinnon perusteella. Siten haluttiin välttää muutamille henkilöille mahdollisesti kasautuvaa kuormitusta. Samaa periaatetta pyrittiin noudattamaan henkilöstön työryhmäjäsennyksissä, jotta toimijoita olisi useampia ja tasaisesti eri osaamisalueilta. Kyseiset työryhmien muodostamiseen liittyvät tiedot eivät tulleet esille empiirisen aineiston tekstidokumenteista, vaan perustuvat henkilökohtaiseen työkokemukseeni kohdeorganisaatiossa.

Londonin (2011, 43) mukaan keskijohdossa toimivien tehtäväkuva sisältää enemmän työryhmätyöskentelyä ja hallinnollista raportointia organisaation ylimmälle johdolle kuin omien alaisten johtamista. Empiirisen analyysini kohdeorganisaation kaikissa työryhmissä oli mukana joko johtoryhmän edustaja tai koulutus- ja kehittämispäällikkö sekä opetus- ja tukipalveluhenkilöstöä työryhmän aihealueesta riippuen. Työryhmän puheenjohtajana toimi pääsääntöisesti johtoryhmän edustaja tai koulutus- ja kehittämispäällikkö.

Onko työryhmillä todellista vaikutusvaltaa ammattikorkeakoulun päätöksenteossa? Tapani (2007) esimerkiksi muistuttaa, että työryhmätyöskentelyssä ei ole yksiselitteistä se, kuka valtaa käyttää, tai mitkä motiivit ohjaavat kunkin työryhmän tai sen jäsenten toimintaa. Käytännössä työryhmät ovat pitkälti toteuttajia, eli niiden tehtävä on kehittää toimintoja ja jalkauttaa johdon päätöksiä toiminnaksi (vrt. Tapani 2007). Mitä useampia työryhmiä suuressa monialaisessa koulutusorganisaatiossa toimii, sitä tärkeämpää ja samalla haastavampaa on varmistaa esimerkiksi laadunvarmistukseen ja kansainvälistymiseen liittyvien prosessien yhteneväisyys sekä kampusten välinen tiedonkulku (vrt. Mäki 2012; Auvinen 2004).

Aineistooni sisältyvien kokousmuistioiden määrä osoitti, että koulutuksen kehittämiseen, kansainvälistymiseen ja laatutyöhön liittyvien työryhmien kokouksia oli kohdeammattikorkeakoulussa kaiken kaikkiaan varsin runsaasti. Tekstiaineistoni ei kerro henkilöstön arkipäivän kokemuksia, mutta muistioiden määrä osaltaan antaa viitteitä ja siten tietystä määrin tukee aiempaa tutkimustietoa korkeakoulutoimijoiden työn vivahteikkoudesta ja käytännön haasteista (vrt. Mäki 2012; Timonen 2011; Vidgrén 2009; Whitchurch 2008; Houston ym. 2006; Auvinen 2004).

Yhtäältä yhteiskunta odottaa korkeakouluilta akateemista edelläkävijyyttä, parempaa tuottavuutta, innovaatioita, kansainvälisyyttä ja laatua, toisaalta ulkoisesti rahoitettujen projektien osuus on lisääntynyt. Se on puolestaan lisännyt raportointivastuuta, kontrollia, projektiluontoisen työn tekijöiden tarvetta (Aarrevaara & Pekkola 2012, 253) ja määräaikaisia työsuhteita (Nikunen 2012, 285). Ulkoinen tarkkailu on lisännyt ohjausdokumenttien ja raporttien määrää, ja esimerkiksi laatukäsikirjat, strategiat, yksityiskohtaiset projektisuunnitelmat ja työajanseurannat vahvistavat managerialistista valvontaa. Korkeakoulutuksessa perinteisesti ymmärretystä akateemisesta autonomiasta on tullut Vanttan ja Jauhiansen (2009, 8) sanoin ”muodollista autonomiaa”.

2.6 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Edellisissä luvuissa olen kartoittanut kansainvälisten koulutuspoliittisten linjausten ja aiempien tutkimusten avulla kokonaiskuvaa siitä, millaiseen korkeakoulukontekstiin ammattikorkeakoulut sijoittuvat kansainvälistymis-, laatu- ja valtakeskustelussa.

Kansainvälistymisestä puhutaan paljon, ja sen tarpeella perustellaan monia muutoksia, toimenpide-ehdotuksia ja tavoitteita. Termin yleisyydestä johtuen kansainvälistymistä tai siihen liittyvää pedagogista osaamista ei enää määritellä, vaikka kyseessä on hyvin monitulkintainen käsite eri vivahteineen ja asiayhteyksineen. Globalisoituminen ja kansainvälistyminen mielletään helposti synonyymeiksi, vaikka globalisoituminen on kansainvälistymiskeskustelun yläkäsite, jolla on suunta ja voimakkuus. Vaikka toistuvasti viitataan informaatioteknologian asemaan kansainvälistymisen promootorina, se on ensisijaisesti vain toteuttamisen väline. Ylikansalliset ja monikansalliset ryhmittymät, järjestöt ja organisaatiot (esimerkiksi OECD, EU, Maailman Pankki, YK) ovat sekä globalisoitumisen syy että seuraus.

Koulutuspolitiikka on osa yleistä talous-, työllisyys-, sosiaali- ja kauppapolitiikkaa (ks. Nori 2011). Päätösten taustalla ovat esimerkiksi Euroopan Unioni ja Bolognan prosessi, joiden viitoittamina kansainvälisistä keskusteluista muodostuu vaiheittain kansallisia linjauksia. Tässä suhteellisen tiukassa kansainvälisessä koulutuspoliittisessa ohjauksessa merkittäväksi tekijäksi muodostuu se, missä määrin ammattikorkeakoulut pystyvät tekemään ja toteuttamaan valintojaan ja ratkaisujaan annettujen raamien puitteissa.

Kansainvälisten poliittisten keskustelujen vaihteellisuudesta johtuen kansainvälistyminen voidaan kuvata prosessina (Knight 1999; Söderqvist 2002). Sen mukaan kansainvälistymistyössä edetään yksittäisistä liikkuvuusjaksoista kokonaisvaltaiseen, läpi koko korkeakoulun ulottuvaan integroituun kansainvälisyyteen. Kyseiselle prosessiajattelulle vaihtoehtoinen näkemys korostaa sitä, että kansainvälistymisessä on – ja pitäisi olla – enemmänkin kysymys vuorovaikutuksesta kuin prosessista (Morley 2003).

Tutkimusasetelmani toista pääteemaa, laatua, on määritelty lukuisin tavoin ja monista eri perspektiiveistä (ks. esim. Gibbs 2011; Ursin 2007; Kekäle & Lehikoinen 2000; Knight & Trowler 2000; Harvey 1999; Frazer 1992). Kenties merkittävimpiin ja useimmin viitattuihin laadun määrittäjiin lukeutuu Harveyn ja Greenin (1993) näkemys, jota tulen soveltamaan yhtenä taustalähtökohtana empiirisen aineistoni tulokinnassa. Laatupuheen osalta on keskeistä pohtia, kenen laadusta puhutaan. Samoin laadunvarmistuksen yhteydessä, kun huomio kiinnitetään arviointeihin ja mittareihin, on olennaista ymmärtää, mitä mitataan.

Laadunvarmistuksella tarkoitetaan ja tavoitellaan sitä, että korkeakoulun kaikki toiminnot noudattavat vakioituja prosesseja, menetelmiä ja mittareita. Laatua arvioidaan ulkoisin ja sisäisin arvioinnein, ja laatustandardien (kuten EFQM tai BSC) käyttö on levinnyt yritysmaailmasta korkeakoulutuksen kentälle. Korkeakoulusektorilla puhutaan yleisesti koulutuksen laadun mittaamisesta, vaikka käytännössä ”mittaaminen” eli arviointi kohdistuu yksinomaan prosesseihin ja mittareihin, ei esimerkiksi opetuksen substanssin tai menetelmien laadukkuuteen.

Ammattikorkeakoulut ovat lain nojalla velvoitettuja kehittämään laatuaan ja siten myös velvoitettuja osallistumaan laadun arviointeihin. Sen seurauksena laadusta on

muodostunut yksi tulosohjauksen elementti, jonka johdosta puolestaan korkeakoulujen keskinäinen kilpailu on lisääntynyt. Laadunvarmistuksen luonne onkin saanut yhä enemmän poliittisia vaikutteita ja motiiveja, ja aiemmasta teknispainotteisesta laadun arvioinnista on siirrytty koulutuspoliittisesta lähtökohdista tehtävään laatutyöhön.

Katsottiinpa korkeakoulutusta mistä globalisoitumisen tai laadunvarmistuksen näkökulmasta tahansa, yhteinen ja yhdistävä teema molemmissa on kilpailu. Korkeakoulujen mukauttaminen liiketaloudelliseen ajatteluun, strategiatyöhön ja kustannustehokkuuden maksimoimiseen on voimistanut korkeakoulujen välistä kilpailua sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Akateeminen kilvoittelu osaamisen ja tieteen harjoittamisen saralla (Aarrevaara & Saarinen 2009) on saanut rinnalleen kilpailun maineesta ja sen seurauksena taloudellisista eduista. Mainetta tavoitellaan ja sitä osoitetaan muiden muassa erilaisten laatupalkintojen ja korkeakoulujen ranking-tilastosisjoitusten avulla.

Kilpailun avulla saavutellaan mainetta ja valtaa. Koulutusorganisaatioissa, kuten missä tahansa yrityksessä tai hallinnollisessa instituutiossa, valtaa käytetään eri tavoin; se voi olla näkyvää tai niin kutsuttua piilovaltaa. Organisaatiokulttuuri voi muodostua useasta eri päättämäportaasta, jolloin myös valta voi olla monitahoista ja -tasoista (Tew 2002; Morrow & Torres 2000). Uusmanagerialistiselle ideologialle ominaisesti myös korkeakouluissa valtaa harjoitetaan monin keinoin ja monilla tasoilla. Petersiä, Marshalia ja Fitzsimonsia (2000) mukaillen korkeakoulujen tulossopimukset, -mittarit, tuottavuuden laskelmat, strategiset linjaukset ja priorisoinnit sekä työryhmien ja niissä toimivien henkilöiden roolitukset voidaan nähdä vallan elementteinä. Rinteen tutkimusryhmä (2012, 33) näkee korkeakoulujen tulosohjauksen ja hallinnonuudistusten uusmanagerialistisena johtamisena, jossa akateemisen ja yritysjohtamisen raja hämärtyy. Heidän mukaansa ”kollegiaalinen [akateeminen] kontrolli on uuden hallintotavan yliopistoissa saanut rinnalleen ulkoiset arvioinnit ja auditoinnit” (Rinne ym. 2012, 33).

Korkeakoulutuspoliittisen vallan näkökulmasta opetusministeriö asettaa koulutukselle reunaehdot, joiden puitteissa korkeakoulujen on toimittava tehokkaasti, vetovoimaisesti, sidosryhmät huomioiden ja muita palvellen. Opetusministeriö (2001a) perustelee tavoitteita globaalilla kilpailulla, osaamisen vähenemisen uhkakuvilla ja suomalaisen korkeakoulutuksen menestystarpeilla. Parhaiten menestyviä korkeakouluja palkitaan mainesanoilla ja taloudellisilla kannustimilla. Paremmuustilastoinneista ja laatutunnuksista on tullut korkeakoulujen tapa osoittaa menestystä. Paremmuustilastoja on kuitenkin kritisoitu siitä, että ne mittaavat vain näennäisiä, mitattavissa olevia määrällisiä asioita, eivätkä suinkaan niitä laadullisia asioita, joita olisi hyödyllistä arvioida.

Kaiken kaikkiaan laatuun ja kansainvälistymiseen liittyy paljon tekstuaalisia ja terminologisia ilmaisuja. Ne ovat seurausta sekä vilkkaasta keskustelusta että kansainvälisen poliittisen hallinto- ja virkamieskielen kääntämisestä suomen kielelle ja termien omaksumisesta osaksi jokapäiväistä kielen käyttöä. Se on puolestaan luonut ympäristön retoristen ilmaisujen vahvistumiselle. Ilmaisuja ei enää kyseenalaisteta, olkoonkin, että niiden todellinen merkitys on saattanut hämärtyä.

Korkeakouluille asetetaan usealta taholta kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen vaatimuksia ja velvoitteita. Vaikka Bolognan prosessissa nämä kaksi asiaa liitetään kiinteästi toisiinsa, edellä kuvattu aiempien tutkimusten taustoitus osoittaa, että kyseisiä teemoja tarkastellaan edelleen varsin usein erillisinä asioina.

Lähestyn empiirisessä analyysissäni kansainvälistymisen, laatukseskustelun ja valta-puheen monisyistä ja vuorovaikutteista kenttää ammattikorkeakoulun kontekstista käsin. Analyysini kohdistuu mikrotasolle, yhteen ammattikorkeakouluun ja sen asiakirjoihin, joista tutkin kansainvälistymiseen ja laatuun liittyviä merkintöjä, niiden asiayhteyksiä ja taustoja sekä mahdollista keskinäistä suhdetta.

Päättehtävänäni on tutkia, **millainen on kansainvälisyyden, kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjoissa**. Jotta päättehtävä on ratkaistavissa perustellusti ja luotettavasti, lähestyn sitä vaiheittain seuraavien tutkimus-kysymysten avulla:

1. Mitä kansainvälisyys ja kansainvälistyminen ovat ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?
2. Mitä laadulla tarkoitetaan ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?
3. Millaisena kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyy ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?

Koska tutkimusasetelman keskeiset käsitteet ovat laatu ja kansainvälistyminen, on perusteltua aloittaa empiirinen osa analysoimalla kyseisiä teemoja. Analysoin ensin kansainvälisyyttä ja kansainvälistymistä ja niiden esiintymistä kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa. Sen jälkeen tutkin, mitä laadunvarmistustyöllä tarkoitetaan kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa, ja miten se ilmenee. Näiden teemojen jälkeen analysoin sitä, millä lailla edellä mainitut kansainvälistyminen ja laadunvarmistus kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa liittyvät toisiinsa vai liittyvätkö.

Edellä mainittujen vaiheiden kautta muodostan yksityiskohtaisen ja analyttisen tulokinnan siitä, millainen kansainvälistymisen ja laadun suhde ammattikorkeakoulun asiakirjoissa on. Seuraavassa luvussa esittelen yksityiskohtaisesti tutkimuksen empiirisen osan toteutukseen liittyvät vaiheet ja perustelut kunkin vaiheen metodivalinnoille.

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusasetelma, empiirinen aineisto sekä tutkijan omiin arvoihin perustuvat valinnat ohjaavat tutkimuksen menetelmävalintoja sekä tulosten tulkintaprosessia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Raatikainen 2004). Laadullisessa tutkimuksessa on oltava selkeä kuva siitä, mitä tutkii ja millä keinoin (Denzin & Lincoln 2005).

Tutkimusprosessini alkoi käytännössä syksyllä 2008, kun kohdeorganisaatio myönsi virallisen tutkimusluvan. Olin sitä ennen seurannut kansainvälistymiseen liittyvää korkeakoulupoliittista keskustelua lisääntyvällä mielenkiinnolla, ja samanaikaisesti pääsin silloisessa ammattikorkeakoulutyössäni keskelle kansainvälistymiskeskustelua, laadunvarmistukseen liittyvää prosessityötä sekä valmistautumista ammattikorkeakoulun ulkoiseen auditointiin.

Empiirinen analyysini kohdistuu yhden ammattikorkeakoulun asiakirjateksteihin. Aristoteelisen teoreettisen perinteen mukaisesti tutkimukseni on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Aikakontekstissa ovat kohdeammattikorkeakoulun toiminta, opetusministeriön kanssa solmitut kausittaiset sopimukset, organisaation sisäisten työryhmien laatimat muistiot sekä kansainväliset yhteistyösopimukset ja niiden kestot. Paikan kontekstina on kohdeammattikorkeakoulu, sen toimintaympäristö, työryhmät sekä laajemmin tarkasteltuna tutkittavaan ajanjaksoon liittyvä kansallinen ja kansainvälinen koulutuspoliittinen keskustelu.

Empiirinen aineistoni koostuu vuosien 2005–2009 aikana hallinnollisella tasolla tuotetuista asiakirjoista, joten analysoinnissa on kattavan kokonaiskuvan saamiseksi huomioitava tutkittavaan ajanjaksoon liittyvät taustat. Siltä osin aristoteelinen tieteen käsitys, joka korostaa muuttumattomasta kohteesta tutkittua tietoa, ei täysin sovellu tälle tutkimusasetelmalle luonteenomaisen kontekstien ja niiden muuttumisen tutkimiseen. (Cohen & Manion 1994, 3; Niiniluoto 1984, 43–44; Parrila 2002.)

Tekstit tuotetaan ja luodaan aina jonkun toimesta ja johonkin tarkoitukseen. Siksi tekstejä ei tule analysoida taustoistaan irrallisina asioina, sillä empiirinen analyysi jää muutoin vaillinaiseksi. (Krippendorff 2004, 22.) Ammattikorkeakoulutuksen osalta tekstejä ja asiakirjoja laaditaan sekä sisäisesti että yhdessä eri toimijoiden kanssa niin opetusministeriön, ylläpitäjän, arvioijien, ammattikorkeakoulun ja sen sisäisten työryhmien, sidosryhmätyön kuin asiakkaiden tarpeisiin.

Luotettava tutkimustuloksen aikaansaamiseksi, tutkijan on tunnettava tekstien taustalla vaikuttavat asiayhteydet ja ympäristöt, joissa ne luodaan. Lisäksi tutkimusasetelmaa tulee peilata aiempaan tutkimushistoriaan, kuten aineistolähtöinen kvalitatiivinen ote

edellyttää (ks. Denzin & Lincoln 2005). Vasta silloin voin arvioida empiirisen analyysin tulokset suhteessa vallitsevaan korkeakoulutuspoliittiseen keskusteluun.

Luvussa kaksi taustoitin tutkimukseni viitekehystä ja konteksteja, joissa korkeakoulupoliittista keskustelua käydään sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Tulen luvuissa kolme ja neljä jatkamaan empiirisen aineistoni, tutkimustulosteni ja aiheeseen liittyvien aiempien tutkimuksen keskinäistä keskustelua, jotta tuloksista, tulkinnoistani ja niiden taustoista muodostuvasta kokonaiskuvasta tulee mahdollisimman kattava ja huolellisesti perusteltu. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni metodologiset sitoumukset ja valinnat.

3.1 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Metodologia perustuu hermeneuttiseen, merkityksen ymmärtämiseen pyrkivään tutkimusotteeseen, jossa sosiaalinen, kulttuurinen ja kielellinen aspekti otetaan huomioon. Tutkimusmetodin avulla analysoin, tulkiten ja selitän aineistoa tehtäväasettelun mukaisesti. (Cohen & Manion 1994, 38–40; Brannen 2004.) On tärkeää, että tutkija metodologisia valintoja tehdessään toimii kriittisesti tiedostaen tulkintojen moninaisuuteen liittyvät haasteet (Gadamer 2005, 75).

Empiirisen analyysin kohdistuessa yhteen ammattikorkeakouluun ja sen sisäisen kommunikoinnin tuottamaan arkistoituu tekstiaineistoon, koko tutkimuskokonaisuutta ja sen tehtäväasettelua tukee hermeneuttinen merkitysteoria. Heideggerin ja Gadamerin näkemyksen mukaisen ontologisen hermeneutiikan mukaan kieli, kommunikointi ja ilmaisujen ymmärtäminen ovat keskeisiä. Ajattelu on kielellistä, ja tiedon taustalla on yhteisöllisyys, tässä tapauksessa siis kohdeorganisaatio ja eri asiayhteyksissä tuotettu asiakirjojen sisältämä tieto (Cohen & Manion 1994; Niiniluoto 1984; Raatikainen 2004).

Hermeneuttis-fenomenologisen ajatussuunnan mukaan asioita tulisi tutkia aitoina ja alkuperäisinä ilman kulttuuristen rakenteiden suodatinta. (Aaltola & Valli 2007, Cohen & Manion 1994, Raatikainen 2004, 95–103). Näkemys kulttuuristen rakenteiden huomiotta jättämisestä on kuitenkin ristiriidassa sekä tutkimustehtäväni että kohteena olevan koulutusorganisaation ja sen taustan suhteen. Koska empiirisessä aineistossani on kyse kansallisen koulutusorganisaation teksteistä kansainvälistyvässä ympäristössä, on kulttuurisia taustoja ja näkökulmia mahdoton sivuuttaa. Päinvastoin tutkimusasetelmaani tukee Gadamerin hermeneuttinen näkemys perinteen ja kontekstin huomioimisen tärkeydestä. Gadamerin mukaan ymmärtäminen on aina sidonnainen perinteeseen, josta on haastavaa irrottautua (Gadamer 2005; Raatikainen 2004, 96).

Empiirisen analyysin tavoitteena on tutkia yhden ammattikorkeakoulun asiakirjoja kansainvälistymisen ja laadun osalta, joten tapaustutkimukselle ominaisesti olen tutkijana tehnyt valintani siitä, mitä tutkin (Stake 2005, 443; Yin 2003). Tapaustutkimuksessa on keskeistä yksittäisen tutkimuskohteen seikkaperäinen analysointi, joskaan kohteeseen itseensä keskittyminen ei riitä, vaan yksittäistapausta peilataan siihen kokonaisuuteen, jonka osa se on. Tutkimusasetelman taustalla on laajempi perspektiivi ja korkeakoulupoliittisessa keskustelussa vallitseva oletus, että kansainvälisyyden määrän lisääminen

lisäisi korkeakoulun laadukkuutta. Analysoin empiiristä aineistoani kyseistä hypoteesia vasten (vrt. Flyvbjerg 2004, 390).

Tapaustutkimuksen avulla pyrin analysoimaan, mitä empiirinen asiakirja-aineistoni kertoo yhden organisaation sisäisestä dokumentoidusta keskustelusta, kuinka sitä voi tulkita, ja millä lailla tulokset ovat verrannollisia aiempiin tutkimuksiin (Stake 2005, 443–444; Yin 2003). Stake (2005, 445) jaottelee tapaustutkimukset kolmeen kategoriaan: sisäiseen, välineelliseen sekä moniulotteiseen. Yinin (2003, 3) näkemys on yhtäläillä kolmikantainen; hänen mukaansa tapaustutkimus on luonteeltaan joko tunnusteleva, kuvaileva tai selittävä. Tapaustutkimukseni voi luokitella välineelliseksi, kuvailevaksi ja selittäväksi, sillä tulkiten mikrotason empiirisen analyysini tulokset aiemman tutkimushistorian kautta. (vrt. Stake 2005, 445; Yin 2003, 3).

Flyvbergin (2004, 391) mukaan tapaustutkimuksen tuottama kontekstisidonnainen tieto on kaiken tiedon rakentumisen lähtökohta. Käydyn korkeakoulupoliittisen keskustelun palauttaminen tähän hetkeen ei ole yksinkertaista etenkin nykyisessä yhteiskunnassa, jossa poliittisia ja markkinataloudellisia tarkoituksia ajava ja selittävä syyseuraus-ajattelu herkästi korostuu, ja muutoksia toteutetaan nopeassa aikataulussa. Menneen ajan keskustelujen ja vällinneiden taustojen nykyistäminen tämän päivän muutosprosesseihin vaatii perehtymistä, eikä tarkastelu saa jäädä pelkästään tässä tapauksessa ammattikorkeakoululaitoksen konkreettiseen poliittiseen ja yhteiskunnalliseen luomisprosessiin (vrt. Gadamer 2005; Flyvberg 2004).

Ammattikorkeakoululaitoksen kokeilullinen toiminta alkoi vuonna 1991, ja on tärkeää tiedostaa koko sen historia korkeakoulutuspoliittisessa keskustelussa, vaikka empiirinen aineistoni rajoittuu vuosiin 2005–2009. Kontekstien rekonstruktioa auttaa se, että korkeakoulutuspoliittisesta keskustelusta on saatavilla runsaasti tekstiaineistoa. Esimerkiksi lakien, mietintöjen, toimintasuunnitelmien, tiedotteiden ja muistioiden avulla on mahdollista rekonstruoida kuhunkin ajanjaksoon liittyvät suuntaukset ja linjaukset kokonaisuuksiksi, johon empiiristä aineistoani on mahdollista verrata. Siksi peilaan tekstidokumenttejäni ja tutkimustuloksiani tutkittavan ajanjakson vallitsevaan sekä kansalliseen että kansainväliseen korkeakoulupoliittiseen keskusteluun ja niissä tapahtuviin muutoksiin läpi koko tulosraportin.

Kuinka eri ajanjaksoille sijoituvia korkeakoulupoliittisia tekstejä voi ymmärtää ja tulkita? Hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti kokonaisuuden katsotaan muodostuvan yksittäisistä asioista mutta toisaalta yksittäinen asia kokonaisuudesta (Gadamer 2005, 29; Raatikainen 2004, 89). Kyseinen hermeneuttinen käsitys tulkinasta kuvaa tutkimusasetelmani ja -prosessini kokonaisuutta. Gadamerin (2005) mukaan hermeneuttisen kehämäisen ajattelun ja päättelyn uranuurtaja oli Schleiermacher, joka erotteli objektiivisen ja subjektiivisen näkökulman, ja toisaalta ymmärsi niiden kokonaisuuden. Myöhemmin Heidegger on arvostellut Schleiermacherin subjektiivisuuden tulkintaa väittämällä, ettei tekstin tulkittaja pysty asettumaan kirjoittajan asemaan täydellisesti (emt., 30).

Tekstien ymmärtämisessä on keskeistä ymmärtävän tulkinnan käsite, jossa tekstiä käsitellään eräänlaisena ennakoitavana luonnoksena, johon syvennyttään vaiheittain. Tässä tutkimuksessa etenen empiirisessä analyysissäni nimenomaisesti vaiheittain, aineistokokonaisuudesta yksittäisiin asioihin ja jälleen yksittäisistä analyysituloksista kokonaisuuksiin. Heideggerin mielestä tekstejä on ymmärrettävä niissä itsessään ja niiden sisäisistä

lähtökohdista (Gadamer 2005, 30). Empiirisen analyysini johtava ajatus noudattelee läheisimmin Diltheyn näkemystä hermeneuttisesta kehästä. Hänen mukaansa kokonaisuus täytyy toisaalta nähdä yksittäisten osien ja niiden suhteiden kautta, ja kuitenkin yksittäisen osan ymmärtäminen edellyttää kokonaisuuden, myös kulttuurisen ympäristön, ymmärtämistä. Diltheyn mukaan siinä piilee tulkintataidon keskeinen haaste. (Raatikainen 2004, 89–93; Stanford Encyclopedia of Philosophy 2008.)

Tutkimusaineistoni sisältää monentyyppisiä asiakirjatekstejä korkeakoulun sopimusteksteistä työryhmätason muistioihin. Jotta erilaisten tekstityyppien kokonaisuudesta on mahdollista analysoida ja muodostaa vastaukset tutkimukseni keskeisiin kysymyksiin, on ensin ymmärrettävä yksittäisten tekstien osuus korkeakoulupoliittisessa keskustelussa sekä siinä kulttuurissa ja koulutuspoliittisessa ympäristössä, jossa ne on tuotettu. Sen jälkeen aineistoni asiakirjoista muodostuu kohdeorganisaation kokoinen kokonaisuus, jota voi tulkita osana laajempaa korkeakoulupoliittista keskustelua.

Tutkimusparadigma on sidoksissa tutkimuksen tavoitteisiin ja luo siten pohjaa tutkimuksen luotettavuudelle, sillä tieteen edistymisen perusedellytys on analysoidun ja perustellun tiedon välittäminen. Konstruktivistisen suuntauksen ontologinen näkemys perustuu relativismiin, todellisuuksiin, joissa tieto on perusteeltaan kerrostunutta ja yhteisesti jaettavaa. Konstruktivismi painottaa tiedon rakentumista subjektiivisesti, yhteisymmärryksen kautta toisin kuin esimerkiksi positivistinen paradigma, jossa todellisuus voidaan äärimmillään nähdä naiivina realismina ja täydellisen objektiivisen havainnoinnin kautta.

Konstruktivistisen ajattelutuvan mukaisesti tulkitsen aineistoani tutkimustehtävän, kontekstien, niiden rekonstruktion, empiirisen analyysin ja vaiheittaisen tulkinnan kautta. (Guba & Lincoln 2005, 193–195.) Tutkimusasetelmaani tukee konstruktivistinen paradigma myös siksi, että aineistoni asiakirjat ovat aikanaan rakentuneet subjektiivisesti tiettyjen työryhmien toimesta, mutta ne ovat samalla osa korkeakoulutoimijoiden yhteisesti rakentamaa kokonaisuutta. Taustojen rekonstruktion ja korkeakoulutuspoliittisen keskustelun ymmärtämisen avulla pystyn analysoimaan työryhmien toimintaan vaikuttaneita tekijöitä, ja pystyn siten paremmin tulkitsemaan empiiristä analyysistä aineistoani.

Mistä merkitysteorioiden lähtökohdista tutkimusaineistooni kuuluvat tekstiaineistot voidaan tutkia? Kielellisen, dokumentoidun aineiston tutkimus voidaan toteuttaa eri merkitysteorioiden positioista. Esimerkiksi etnometodologia kattaa sekä lingvistiset että situationaaliset aspektit. Siinä mielenkiinto kohdistuu kielen jokapäiväiseen käyttöön ja rakenteisiin, ja ennen kaikkea siihen, mikä jätetään sanomatta. (Raatikainen 2004, 103; Cohen & Manion 1994, 31–32.) Korkeakoulupoliittisissa teksteissä korostuu yhtäältä tulevien pitkän tähtäimen kehityssuuntauksien ja toimenpiteiden ennakointi, toisaalta sisäisten työryhmien lyhyen tähtäimen keskustelu.

Jotta empiirisestä analyysistäni muodostuu luotettava, minun tulee ymmärtää tutkimuskohteeni ja -aineistoni sekä hallita käyttämäni metodologiset ratkaisut. Kuten Tierney (2001, 359–360) painottaa postmodernismin ajattelun viitoittama, tietoa ei löydetä, vaan se luodaan tietyissä tilanteissa, ympäristössä ja kulttuurissa. Kielen asema tiedon rakentumisessa, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja vallan välineenä korostuu, sillä kielen avulla sekä ohjataan että ohjeistetaan mutta myös hallitaan. Esimerkiksi opetusministeri-

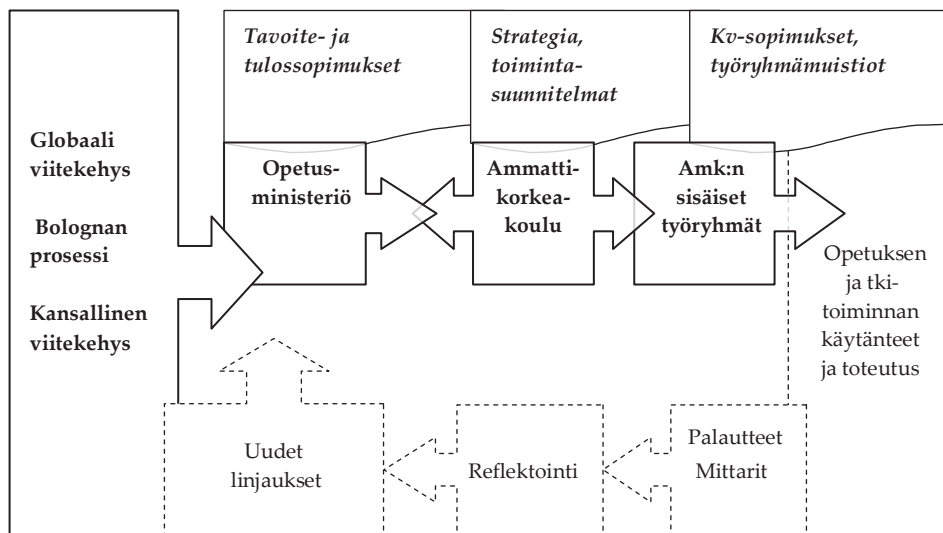
ön ammattikorkeakouluille antamat ohjeistukset edustavat sosiaalista kontrollia mutta samanaikaisesti myös hallinnan tematiikkaa. (Tierney 2001, 361; Usher & Edwards 1994.) Edellä kuvatut kielen ulottuvuudet minun tulee ymmärtää ja tiedostaa tutkiessani korkeakoulutuspoliittisia asiakirjoja, jotta pystyn analysoimaan ja tulkitsemaan tekstit luotettavasti. Toisin sanoen sosiaalisilla ja etenkin kielellisillä seikoilla on tulkinnassani suuri merkitys. (Lincoln 2001; Cohen & Manion 1994.)

Sosiaalisen konstruktivismiin teoria painottaa sitä, että kieli on olennainen osa todellisuuden rakentumista. Merkitys on sidonnainen sitä ympäröivään kokonaisuuteen, joten korkeakoulun asiakirjojen tekstuaalinen merkitys voi muuttua korkeakoulupoliittisen kontekstin muuttuessa. Etenkin globalisoituminen on aiheuttanut korkeakoulupoliittisessa keskustelussa jatkuvaa muutosta, ja kieli on tärkeä työkalu koulutuksen rakentumisen ja muutosten muodostumisessa ja määrittämisessä. Sosiaalisen konstruktivismiin mukaisesti todellisuus kohdataan ympäröivän yhteiskunnan kielen ja käsitteellistämisen kautta eli keskustelua lähestytään yhteisön (Prøitz 2010; Lincoln 2001; Luukka 2000; Cohen & Manion 1994), tässä tapauksessa ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta.

Tietyn yhteisön käyttämässä kielessä ja sen tuottamissa teksteissä toistuu kyseiselle yhteisölle ominainen retoriikka. Teksteissä toistetaan retorisia ilmauksia jopa siinä määrin, että asioista ja toimenpiteistä muodostuu abstraktia puhetta, joka sisältää lukuisia ”itsestään selvinä” pidettyjä termejä ja käsitteitä. Niistä edelleen kehkeytyy niin kutsuttuja muotisansoja. (Asen 2010b; Morphey & Hartley 2006; Karvonen 1999.) Tulen tutkimukseni empiirisessä analyysissä kiinnittämään huomiota siihen, mitä kansainvälistymiseen ja laatuun liittyviä asioita aineistossa mainitaan ja mitä jätetään sanomatta. Analysoin teksteistä myös sitä, missä määrin ja missä asiayhteyksissä niissä käytetään retorisia ilmaisuja.

Empiirisen analyysini kohdistuessa teksteihin ja kieleen, on huomioitava, että kieli ei ole ainoa tekijä merkityksen tulkitsemisessa, vaan käsitteet ja merkitykset pohjautuvat sekä kielelliseen että ei-kielelliseen kommunikointiin ja niiden tuotoksiin (ks. esim. Nokkala 2007; Crotty 1998; vrt. Reason & Bradbury 2001). Korkeakoulutuspoliittisen keskustelun tuotokset muodostuvat fyysisistä ja sosiaalisista vaikuttimista ja useista eri konteksteista, kuten olen kuvannut kuviossa 2.

Korkeakoulutukseen liittyvät fyysiset rajoitukset asettavat rajoituksia asioiden tulkinnaalle (Saarinen 2007; Fairclough 2003; Heiskala 2000). Aineistooni sisältyvät asiakirjat on tuotettu tietyssä toimintaympäristössä, joten korkeakoulutuspoliittisten keskustelujen ja kohdeorganisaation toimintaympäristön interaktio muodostavat tutkimusasetelmani kokonaisuuden.



Amk = ammattikorkeakoulu, tki = tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, kv-sopimus = kansainvälinen yhteistyösopimus

Kuvio 2: Tutkimusasetelman taustalla vaikuttavat fyysiset ja sosiaaliset kontekstit

Sosiaalisen konstruktivismin paradigman mukaan kaikki tieto rakentuu subjektiivisesti mutta samanaikaisesti yhteisymmärrykseen perustuen. Tieto toisin sanoen nähdään yhteisöllisenä, sen kautta varmennettuna mutta myös jatkuvasti kehittyvänä prosessina. (Guba & Lincoln 2005.) Sama periaate soveltuu tutkimusasetelmani korkeakoulupoliittiseen keskusteluun, jossa päätöksiä tehdään subjektiivisesti pienissä työryhmissä, mutta päätösten ja linjausten hyväksyminen ja täytäntöönpano perustuvat yhteisölliseen hyväksymiseen ja valtaan.

Sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden mukaan arvot sisältyvät ja vaikuttavat tutkimukseen. Sen lisäksi tutkimusmenetelmien on oltava luotettavia, tulkinnallisia ja dialektisia, jotta teorioiden ja johtopäätösten todistaminen on mahdollista (Guba & Lincoln 2005, 194). En pyri analyysissäni lähtökohtaisesti todistamaan kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvää teoriaa, sillä sellaista ei ole. Empiirinen analyysini muodostuu kohdeammattikorkeakoulun asiakirjojen lähilukemisesta niissä ilmenevien keskeisten käsitteiden yhteneväisyyksien tai eroavaisuuksien osalta. On siis ensin tarkasteltava huolellisesti sitä, millä menetelmällä ja välineellä tehtävä on mahdollista suorittaa onnistuneesti.

Koska empiirisessä analyysissäni on kyseessä teksteissä ilmenevien termien ja käsitteiden sekä niiden mahdollisen kombinaation tutkiminen tietyssä ammattikorkeakoulussa, kvalitatiivinen metodi on luontevin, sillä se mahdollistaa monenlaisen empiirisen materiaalin käytön (Denzin & Lincoln 2005, 3). Kvalitatiivisen tutkimusotteen kuvaava piirre on tutkimuksen etenemisen ennakoimattomuus ja valittavien tutkimusmenetelmi-

en moninaisuus, sillä aineisto ohjaa tutkijaa (Denzin & Lincoln 2005, 4; Guba & Lincoln 2005, 200–201).

Tutkijan tehtävänä on koota tutkimustehtävän ratkaisemiseen tarvittavat elementit ja työkalut (Denzin & Lincoln 2005). Tässä tapauksessa tekstidokumentit ja tutkittavaan ajanjaksoon liittyvät asiayhteydet, sekä pyrkimys niiden laajaan ja samalla yksityiskoh- taiseen ymmärtämiseen ohjasivat laadulliseen tutkimusorientaatioon. Analyysi voi ede- tessään muotoutua kvalitatiiviselle metodille tyypillisesti poikkialaiseksi ja hyvin moni- ulotteiseksi kokonaisuudeksi, sillä asiat saavat eri merkityksen eri taustoihin suhteutet- tuna (Tuomi & Sarajärvi 2009; Aaltola & Valli 2007; Guba & Lincoln 2005, 193–199; Den- zin & Lincoln 2005, 2–7; Maxwell 2005).

Kvalitatiiviselle metodille ominaisesti tekstit itsessään opastavat empiirisen analyysin kulkua ja analysoitavien käsitteiden valintaa, sillä tekstit, asiayhteydet ja niistä muodos- tuvan kokonaisuuden ymmärtäminen ovat tutkimuksen keskiössä. Lähilukemisen avulla teksteissä olevat yksityiskohdat tarkentuvat, ja käsitteiden ja niihin liittyvien asiayhteyk- sien analysoinnista on mahdollista edetä pelkistämisen kautta kategorioiden ja teemojen arviointiin ja tulkintaan (Denzin & Lincoln 2005; vrt. Dey 2004). Sosiaalisen konstrukti- vismin periaatteita noudatellen empiirisellä aineistollani on merkittävä rooli käsitteellis- tämisen perustana, sillä sitä kautta pyrin tekemään tutkimusasetelmani, tutkittavan koh- teen ja vallitsevat kontekstit näkyviksi.

3.2 TUTKIMUSAINEISTON KUVAUS

Opetusministeriö (2001a) korostaa *Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa* kansainvälisyyden ja laadun keskinäistä suhdetta seuraavasti:

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen keskeisiksi tavoitteiksi on koulutuspoliittisissa asiakir- joissa asetettu toiminnan korkea kansainvälinen laatu ja toiminnan vaikuttavuuden vahvistam- inen. Kansainvälisen vuorovaikutuksen on nähty olevan olennainen osa koulutuksen laatua. (Opetusministeriö 2001a, 28.)

Lausuma on merkittävä empiirisen asetelmani näkökulmasta, sillä tutkin tekstidoku- menttien kautta, näkykö opetusministeriön linjaus ammattikorkeakoulun sisäisissä muistioissa ja sopimuksissa laadun ja kansainvälistymisen käsitteiden osalta. Empiirinen aineistoni koostuu Savonia-ammattikorkeakoulun asiakirjoista.

Savonia-ammattikorkeakoulu⁷ sijaitsee Itä-Suomessa, tarkemmin Kuopiossa, Iisal- messa ja Varkaudessa. Hallinnollisesti toiminta on keskittynyt Kuopioon, ja siellä sijait- sevat myös suurimmat kampukset eli määrällisesti arvioituna koulutuksen suurin vo- lyymi. Koulutus sekä tutkimus- ja kehitystoiminta on ryhmitelty kolmeen osaamisaluee- seen: hyvinvointialan osaamisalue, liiketoiminta- ja kulttuurialan osaamisalue sekä tek- nologia- ja ympäristöalan osaamisalue. Osaamisalueilla annetaan koulutusta seitsemällä eri koulutuslalla ja kolmessakymmenessäviidessä koulutusohjelmassa. Savoniassa oli vuonna 2011 kaikkiaan 6526 opiskelijaa (Suomen virallinen tilasto 2012) ja henkilöstöä

⁷ Savonia-ammattikorkeakoulu oli aiemmalta nimeltään Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu, nimenmuutos astui voimaan 1.1.2004.

yhteensä 612 (Savonia-ammattikorkeakoulun toiminta- ja tulosraportti 2011). Taulukossa 1 on esitetty ammattikorkeakoulun kolme osaamisaluetta, niiden koulutusalat, opiskelijamäärät sekä opiskelijoiden prosentuaalinen osuus kokonaisopiskelijamäärästä.

Taulukko 1: Savonia-ammattikorkeakoulun osaamisalueet, koulutusalat ja opiskelijamäärät 2011 (Suomen virallinen tilasto 2012)

Osaamisalue	Koulutusala	Opiskelijamäärä aloittain (%)	Osaamisalueen opiskelijamäärä
Teknologia- ja ympäristöala	Tekniikan ja liikenteen ala	2317 (35%)	2317
Hyvinvointiala	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	1777 (27%)	2004
	Luonnonvara- ja ympäristöala	227 (3%)	
Liiketoiminta- ja kulttuuriala	Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	965 (15%)	2205
	Kulttuuriala	755 (12%)	
	Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	431 (7%)	
	Luonnontieteiden ala	54 (1%)	
	yhteensä	6526 (100%)	6526

Kuten edellä oleva taulukko osoittaa, kaikki kolme osaamisaluetta ovat kokonaisopiskelijamääriltään samaa suuruusluokkaa.

Savonian organisaatiota ohjaa kuntayhtymän ylläpitäjähallinto, jossa on edustajia kaikista jäsenkunnista, sekä ammattikorkeakoulun hallitus. Operatiivisesta johtamisesta vastaa rehtori. Opetuksesta vastaavalla vararehtorilla on opetusprosessin johtamis- ja kehittämisvastuu, ja hänen alaisuudessaan toimivat kansainväliset palvelut, joita johtaa kansainvälisten palveluiden päällikkö. Tutkimus- ja kehitystyöstä vastaa toinen vararehtori ja laatutyöstä laatupäällikkö. (Savonia-ammattikorkeakoulu 2011.)

Valitsin aineistoni harkitusti ja perustellusti tutkimusasetelmani teemojen mukaisesti, sillä tekstit ja niiden analysointi muodostivat tutkimukseni ytimen (vrt. Bauer 2000). Kohdeammattikorkeakoulussa toimii lukuisia työryhmiä osaamisalueittain, toiminnoittain ja kampuksittain. Empiirinen aineistoni ei kohdistu yhteenkään kampukseen tai paikkakuntaan vaan koko Savonia-ammattikorkeakoulua koskevaan yleiseen ja yhteiseen aineistoon.

Jotta empiirinen analyysi kohdistuu tutkimusasetelmani mukaisesti koko organisaatioon eikä tiettyyn alaan tai paikkakuntaan, oli perusteltua keskittyä koko ammattikorkeakoulua edustaviin työryhmiin ja niissä tuotettuihin asiakirjoihin. Lisäksi aineiston määrän ja hallinnan näkökulmasta oli perusteltua keskittyä kansainvälistymiseen ja laatuun, ja jättää esimerkiksi osaamisalueiden opetussuunnitelmatyötä tekevät työryhmät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tukitoiminnot eli esimerkiksi opiskelija-, tietohallinto- sekä

kirjasto- ja tietopalvelujen tekstiaineistot eivät sisälly tämän tutkimuksen empiiriseen aineistoon. Näillä harkituilla ratkaisulla varmistin empiirisen analyysini tulosten luotettavuuden.

Jotta tutkimuksen tavoite ja mikropoliittinen näkökulma toteutuvat ja tulevat perusteellisesti analysoiduksi, mikä on tapaustutkimuksessa olennaista (ks. Stake 2005; Yin 2003), on tutkimusaineiston oltava tarpeeksi kattava. Sisällönanalyysissä aineisto voidaan koota satunnaisotantana, ryhmittelyyn perustuvana tai systemaattisena otantana (Krippendorff 2004). Aineistoni oli sekä ryhmittelyyn perustuvaa (työryhmät, hallinto) että systemaattista (kronologisuus).

Kaikki työryhmien saatavissa olevat muistiot kyseiseltä ajanjaksolta oli sisällytetty aineistoon eli aineisto oli rajattu ajallisesti ja määrällisesti. Savonia-ammattikorkeakoulussa alkoi määrätietoinen laadunvarmistustyö vuonna 2001, ja sen antoi lähtökohdan tutkittavan ajanjakson määrittämiselle. Tarkasteltava ajanjakso tarkentui ja rajautui sillä perusteella, että aineistoa oli saatavilla sekä työryhmä- että hallintotasolta, ja työryhmien toiminnan tavoite ja muoto olivat jokseenkin stabiilit organisaatorakenteen näkökulmasta. Tarkemmin sanoen ammattikorkeakoulussa oli tehty mittavia organisaatiomuutoksia, mutta empiirisen aineiston osalta työryhmien koostumukseen muutokset eivät vaikuttaneet.

Asiakirja-aineiston avulla oli mahdollista seurata ja analysoida kohdeammattikorkeakoulussa käytyä keskustelua. Alun perin sisällytin aineistooni niiden työryhmien muistiot, jotka vastasivat kansainvälisyyteen tai laatuun liittyvien asioiden käsittelystä, toisin sanoen kansainvälisten palvelujen työryhmä (kv-tiimi) ja arviointi- ja parantamisryhmä (ArPa). Työryhmät oli valittu tutkimukseen organisaatorakenteen mukaisesti, eli ne edustivat ammattikorkeakoulussa poikkialaisesti toiminnallisia asiantuntijaryhmiä, joissa kaikkien osaamisalueiden edustus oli huomioitu.

Tätä taustaa vasten etenin tutkimusaineiston valinnassa laajemmasta näkökulmasta yksityiskohtaisempaan, hallinnon ylätasolta korkeakoulun sisäisten työryhmien tasolle. Käytännössä ja lähtökohtaisesti opetusministeriön kanssa solmitut tavoite- ja tulossopimukset (TASO⁸) luovat ohjenuoran ja suuntaviivat ammattikorkeakoulun kaikelle toiminnalle. Sovittuja linjauksia ryhdytään käsittelemään ammattikorkeakoulussa sisäisesti, ensin johtoryhmätasolla ja edelleen eri työryhmissä, kukin omasta substanssistaan ja perspektiivistään asioita työstäen.

Ammattikorkeakoulussa työskennelleenä minulla oli tutkijalle tarpeellista taustatietoa siitä, kuinka ja missä foorumeissa asioita ammattikorkeakoulussa työstetään (ks. Krippendorff 2004). Tutkimustehtäviin peilaten oli perusteltua päätyä aineiston valinnassa niihin työryhmiin ja työryhmämuistoihin, jotka keskittyivät joko laadun tai kansainvälisyyden käsittelemiseen. Kohdeammattikorkeakoulussa kansainvälisyyden ilmenemismuotona olivat muiden muassa kansainvälinen yhteistyö ja kansainväliset yhteistyösopimukset. Sekä kansainvälistymisen että laaturäkspektiivin perusteellisen tarkastelukulman varmistamiseksi yhteistyösopimusten sisällyttäminen aineistoon oli luonteva ratkaisu. Se varmisti samalla kansainvälisyyteen liittyvän ammattikorkeakoulukontekstin kokonaisvaltaisen huomioimisen.

⁸ Tulen käyttämään tutkimusraporttissani aineistositaateissa kyseisiä kv-tiimi-, ArPa- sekä TASO-lyhenteitä.

Empiirinen aineistoni koostui kohdeammattikorkeakoulun vuosien 2005–2009 dokumentaatiosta, eli aineisto oli aikanaan kirjoitettu ja laadittu muuhun kuin tutkimukselliseen tarkoitukseen. Aineistooni ei sisältynyt yksittäisiin kampuspaikkakuntiin kohdistuvia tekstejä, vaan se koski koko ammattikorkeakoulua ja kattoi siten kaikkia yksiköitä koskevat toiminnot ja toimenpiteet.

Kokosin aineiston pääosin ammattikorkeakoulun arkistoista (sekä sähköisestä että ”fyysisestä”), joissa asiakirjat ja muistiot olivat järjestelmällisesti dokumentoitu, arkistoitu ja arkistointisääntöjen mukaisesti ammattikorkeakoulussa julkisesti luettavissa ja saatavilla. Ainoastaan kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioita ei syystä tai toisesta ollut arkistoitu samalla lailla, ja se selittää aineistossa mukana olevien kyseisen työryhmän muistioiden lukumäärän vähyyden. Kansainvälisten palveluiden työryhmän muistioiden osalta aineisto on kerätty osin sekä sähköisestä arkistosta että suoraan kansainvälisten palvelujen työryhmän toimijoilta.

Sisällönanalyysoijana joudun tekemään valintoja tutkimusaineiston suhteen: on päätettävä, mikä aineisto on tutkimukselle relevanttia ja mikä ei (Krippendorff 2004; Yin 2003). Tutkimusaineistoni koostui ensimmäisessä vaiheessa kohdeammattikorkeakoulun seuraavista asiakirjoista: tavoite- ja tulossopimukset lisäpöytäkirjoineen, kansainväliset yhteistyösopimukset, laadunhallintastrategia sekä kahden työryhmän, arviointi- ja parantamisryhmän sekä kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiot.

Opetusministeriön kanssa solmittavista tavoite- ja tulossopimuksista aineistoon sisältyivät sopimukset vuosilta 2001–2009. Tarkasteltavan aikajänteen poikkeama muuhun tutkimusaineistoon verrattuna perustuu siihen, että tavoite- ja tulossopimukset ovat ammattikorkeakoulun toiminnassa merkittävin sopimusasiakirja, jonka perusteella koko toimintaa linjataan, seurataan ja arvioidaan. Tavoite- ja tulossopimukset laaditaan ennakoiden tulevalle sopimuskaudelle, toisin sanoen aineistossa oleva ”ensimmäinen” tavoite- ja tulossopimus kattoi sopimuskauden 2001–2003, ja sopimuksen toteutumisen tulostulokset vaikuttivat edelleen seuraavaan sopimuskauteen, toisin sanoen kauden 2004–2006 tavoite- ja tulossopimukseen. Juuri tuohon ajanjaksoon puolestaan ajoituivat tutkimusaineistona olevat työryhmien dokumentit. Kansainvälisten yhteistyösopimusten kestoissa oli vaihtelua, ja sen vuoksi aineistooni sisältyivät sopimukset, joissa voimassaoloaika ajoittui vuosiin 2005–2009.

Pelkästään sopimusten ja kahden työryhmän aineistojen tarjoama näkökulma oli kuitenkin vaarassa jäädä liian kapeaksi. Ammattikorkeakoulun päätehtävä on kouluttaa, joten koulutuksen mukaan ottaminen aineistoon osoittautui välttämättömäksi. Siksi sisällytin koulutuksen kehittämistyöryhmän (Koukero⁹) muistiot mukaan empiiriseen aineistooni. Yhtä lailla aineistoon perehtymisen aloitettuani oivalsin, että aineisto sisälsi sekä niin sanotun ylemmän tason hallinnollisia sopimuksia että työryhmätason muistioita, mutta näiden väliltä puuttui vielä yksi sektori ammattikorkeakoulukontekstien kokonaisuudesta. Siksi laajensin aineistoa edelleen johdon laatimilla ammattikorkeakoulun sisäisillä asiakirjoilla eli toimintasuunnitelmilla vuosille 2005–2008 sekä ammattikorkeakoulun strategialla 2008–2012. Tämä ratkaisu selkeästi täydensi empiirisen aineistoni kokonaisuuden (vrt. Krippendorff 2004) kattamaan ammattikorkeakoulun koko toiminta- ja

⁹ Tulen käyttämään tutkimusraportissani koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioiden aineistositaateissa lyhennettä Koukero.

päättänyt: opetusministeriö – ammattikorkeakoulu – työryhmät. Empiiriseksi aineistoksi muodostui siten taulukon 2 mukaisesti kaikkiaan 189 asiakirjaa, yhteensä 876 sivua, (Arial pt 11) seuraavasti:

Taulukko 2: Tutkimusaineisto

Asiakirja	Ajanjakso	Lukumäärä
Ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön väliset tavoite- ja tulossopimukset	2001–2009	17
Ammattikorkeakoulun kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiot (Kv-tiimi)	2005–2009	12
Ammattikorkeakoulun koulutuksen kehittämistyöryhmän muistiot (Koukero)	2005–2009	44
Ammattikorkeakoulun arviointi- ja parantamisryhmän muistiot (ArPa)	2005–2009	39
Ammattikorkeakoulun kansainväliset yhteistyösopimukset	2005–2009 ¹⁾	68
Ammattikorkeakoulun toiminta- ja taloussuunnitelmat, strategia 2008–2012, laadunhallintastrategia 2006–2009	2005–2009	9
	yhteensä	189

¹⁾ sopimusten voimassaolo ajoittuu tutkittavaan ajanjaksoon, osa sopimuksista solmittu ennen vuotta 2005 tai sen jälkeen

Korkeakoulu ja opetusministeriö solmivat yhdessä tavoite- ja tulossopimuksen määritellylle ajanjaksolle. Sopimukset noudattivat yhtenäistä ja määritettyä formaattia sisältäen varsinaisen sopimustekstin, yhteisesti sovittavat tavoitteet, kyseisen ammattikorkeakoulun tehtävät, rakenteellisen kehittämisen linjaukset, tulevan koulutustarjonnan koulutusaloittain sekä muut kehittämistavoitteet. Sopimukseen oli myös kirjattu voimavarat sovittavalle vuodelle perus-, hanke-, tuki- ja tuloksellisuusrahoituksen sekä ulkopuolisen rahoituksen osalta. Sopimusten lopussa todettiin tavoitteiden ja sopimuksen seuranta ja raportointi. Lisäksi sopimukset sisälsivät liitteenä aiemman toimintavuoden tulosanalyysin. Sopimuksen allekirjoittivat kaksi opetusministeriön edustajaa (ylijohdaja ja johtaja) sekä kaksi ammattikorkeakoulun edustajaa (ylläpitäjä eli yhtymähallituksen puheenjohtaja sekä rehtori).

Kansainväliset yhteistyösopimukset noudattelivat pääosin yleistä Erasmus-sopimusstandardia, koska valtaosa sopimuksista oli solmittu eurooppalaisten korkeakoulukumppaneiden kanssa. Sopimuksissa mainittiin yhteistyökorkeakoulut, sopimuksen piiriin kuuluvat tutkinto-ohjelmat, numeeriset tiedot opiskelija- ja asiantuntijavaihtojen määristä ja ajankohdista. Etenkin aasialaisten kumppaneiden kanssa tehdyissä yksilöllisissä sopimuksissa oli lisäksi kirjattu muiden muassa opiskelijoiden asumisen ja yleisten opiskelukustannusten vastuista ja velvollisuuksista. Sopimuksissa ei ollut valmista tekstipohjaa tai -kenttää laatutyöhön liittyen, eikä niissä esitetä laatuvaatimuksia.

Kansainvälisissä yhteistyösopimuksissa formaatin noudattaminen loi tietyt yhtenäiset linjaukset kumppanin osapuolen toiminnalle, mutta kaiken kaikkiaan sopimukset olivat

niukkasanaisia. Onko tiedon niukkuus ja kapea-alaisuus tarkoituksenmukaista, jotta toiminta ei olisi liian säädeksiin sidottua ja siten monimutkaista? Vai onko tilanne juuri päinvastoin, ja kyseessä on eräänlainen tarkoituksellinen vallan tasapaino, jossa kummankaan osapuolen ei katsota olevan toista vaikutusvaltaisempi? Näihin pohdintoihin palaan tutkimukseni tuloksissa.

Tutkimuseettisiä lähtökohtia ei saa jättää ulkoisiksi, empiiriseen analyysiin jälkikäteen lisättäviksi huomioiksi, vaan eettisyys on oltava johdonmukaisesti läsnä sekä tutkimuskohteen että empiirisen aineiston valinnassa kuin myös analyysin edetessä. (Guba & Lincoln 2005, 200.) Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olen keskustellut tutkimuksen tekemisestä ammattikorkeakoulun ylimmän johdon kanssa, ja he ovat antaneet suosituksensa tämän tutkimuksen toteuttamiseen, määrittelemäni empiirisen aineiston keruuseen, analysointiin ja tieteellisen käytännön mukaiseen julkiseen raportointiin (vrt. Suomen akatemia 2003.) Kohdeorganisaatiossa ymmärretään, että empiirinen analyysini voi tuottaa tuloksia, joissa laadunvarmistuksen ja kansainvälistymisen kombinaatio osoittautuu puutteelliseksi. Ammattikorkeakoulu on akateemisen tutkimusperinteen mukaisesti hyväksynyt tulosten julkistamisen ja on luvannut hyödyntää analyysini tuloksia, olivatpa ne minkä suuntaisia tahansa.

3.3 KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE JA SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Koska empiirinen aineistoni muodostuu ammattikorkeakoulun asiakirjoista, on tutkimusotetta ja -metodia valitessa huomioitava niiden soveltuvuus tutkimusasetelmaan. Tutkimusparadigma ei sisällä käsitteenä metodiikkaa, eikä kvalitatiivisen tutkimusmetodin valintani ole sinänsä riippuvainen valitsemastani konstruktivistisesta paradigmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Denzin & Lincoln 2005, 2–7; Guba & Lincoln 2005, 193–199; Brannen 2004; Cohen & Manion 1994, 38–40; vrt. Aaltola & Valli 2007, 76.)

Tapaustutkimukseni empiirinen analyysi on sidoksissa korkeakoulupoliittisiin keskusteluihin ja teksteihin, mikä puoltaa kvalitatiivisen tutkimusotteen valintaa (Cohen & Manion 1994, 3; Niiniluoto 1984, 43–44; Parrila 2002). Kokonaisuus muodostuu ajan (korkeakoulun toiminnan ja toisaalta esimerkiksi kansainvälisten kumppanuuskoulujen yhteistyösopimusten olemassaolon ja keston) ja paikan (Savonia-ammattikorkeakoulun koulutusorganisaatio ja toiminta-alue) konteksteista.

Kvalitatiivisen metodin kehittymiseen on osaltaan vaikuttanut globalisoituvaa tiedeyhteisöä (Alasuutari 2004) sekä tutkimuksen ja tutkijoiden kasvava mielenkiinto tekstien ja diskurssien tutkimukseen. Tekstin ja niiden taustojen välinen rajaviiva on hämärtynyt, ja tilannetta on pyritty ratkaisemaan erilaisista tieteen traditioiden tarjoamista näkökulmista. Kvalitatiivinen tutkimus voi varioida useiden metodien välillä, ja se voidaan tyypitellä tutkimusintressin mukaan joko kielen ominaispiirteiden tutkimiseen tai säännönmukaisuuksien tutkimiseen (Denzin & Lincoln 2005, 3). Kontekstisidonnaisen tekstiaineiston ja kielellisten piirteiden tutkimisen johdosta olen päättänyt laadulliseen tutkimusorientaatioon.

Laadullinen kielellisten ominaispiirteiden tutkimus voi kohdistua joko kommunikaatioon tai sitä taustoittavaan kulttuuriin. Säännönmukaisuuksia tutkittaessa kvalitatiivinen tutkimus voi olla esimerkiksi etnografisen sisällönanalyysin mukainen tai fenomenograafinen.

Kielellisiä ominaisuuksia painottavan tutkimuksen tutkimuspolku voi edetä kommunikoinnin sisällön mukaisesti sisällönanalyysiin, kommunikaatioprosessin mukaisesti diskurssianalyysiin tai kulttuurillisen tutkimusotteen myötä strukturoituun etnografiaan tai etnometodologiaan. (Denzin & Lincoln 2005; Hepburn & Potter 2005; Fairclough 2004, 2003; Tesch 1990; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Empiirisessä analyysissäni painottuvat tekstiyhteyteen liittyvä sisällöllinen tarkastelu sekä taustalla vallitseva korkeakoulutuspoliittinen keskustelu, joita vahvistan keskeisten tutkimuskäsitteiden säännönmukaisuuksien analyysillä.

Teksteihin kohdistuvia vaihtoehtoisia tutkimus- ja tulkintamuotoja on haettu aktiivisesti esimerkiksi postmodernistisen suuntauksen nimissä (Denzin & Lincoln 2005, 3). Postmodernistisen näkemyksen mukaan kieli, puhe ja tekstuaalisuus nähdään aktiivisina vaikuttamisen keinoina. Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa tekstit toimivat vaikuttamisen välineinä, joten kyseinen näkökulma on empiirisen analyysini tulkinnaissa tärkeä. Tekstien julkaisu ja niiden käyttö on suhteutettava kuhunkin taustaan ja tavoitteen; vasta silloin on mahdollista kvalitatiivisesti analysoida ja reflektoida ajallisesti eri ajanjaksoihin sijoittuvat tekstit. (Usher & Edwards 1994, 16; Tammi & Sarajärvi 2009, 55.) Usher ja Edwards (1994, 16) esimerkiksi toteavat, että reflektiivisyys käsitetään usein kapea-alaisesti ennakkokäsitysten ja toiminnan tulosten summana sen sijaan, että se olisi laaja-alaista kielen, puheen, tekstin ja asiayhteyden kombinaation kokonaisvaltaista analysointia.

Kieli liittyy subjektin tiettyyn historialliseen, kulttuuriseen sekä sosiaaliseen viitekehukseen. Postmodernismin ydinkysymykseksi onkin muodostunut se, kuinka me sekä määrittelimme kieltä että olemme kielen määriteltävinä. (Usher & Edwards 1994, 16.) Kyseinen kielen kaksinaispainotus on tutkimusasetelmani ja kvalitatiivisen tutkimusotteen osalta kiinnostava, sillä määrittämiseen ja määriteltävän olemisen perspektiivistä esimerkiksi organisaation sisäiset asiakirjat sekä korkeakoulukeskustelun yleiset poliittiset lauseimat näyttävät yhtäältä syynä, toisaalta seurauksena. Määrittääkö esimerkiksi valtionhallinto korkeakoululaitoksen dokumentaatiossa käytettävää kieltä, ja sen seurauksena määrittelevätkö keskustelut korkeakoulupoliittisia linjauksia ja toimintoja, vai päinvastoin?

Koulutusorganisaatiot ovat jatkuvan tarkkailun alaisina valtiovallan, ylläpitäjien, asiakkaiden sekä sidosryhmien taholta. Korkeakoulutuksen sisäiset keskustelut ovat seuraus ulkoisesta valtapuheesta ja poliittisesta keskustelusta. Kaiken kaikkiaan kasvatuksen ja koulutuksen keskustelujen voidaan katsoa muodostuvan kahdesta toisiinsa vaikuttavasta mutta kuitenkin erillisestä aihealueesta: sosiaalisen kontrollin sekä päättelyn ja autonomian teemasta. Ensiksi mainitulla tarkoitetaan korkeakoulun sisäistä keskustelua ja sosiaalista kontekstia. Jälkimmäisellä viitataan siihen, että keskustelun luonne määräytyy subjektiivisesti tarpeiden mukaan, ei luonnollisena jatkumona keskustelulle itselleen, jolle on tunnusomaista sosiaalisuus ja interaktiivisuus. (Usher & Edwards 1994, 140–144.)

Molemmat on tiedostettava ja pystyttävä purkamaan empiirisessä analyysissä auki, jotta tulosten laaja-alainen tulkinta on mahdollinen.

Laadulliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkijalla on henkilökohtainen kontakti tutkittavaan kohteeseen (Stake 2005, 450; Krippendorff 2004). Flyvbergin (2004, 392) mukaan tapaustutkimuksen etu perustuu siihen, että tutkija pääsee hyvin lähelle tutkittavaa kohdetta ja pystyy siten huomioimaan ja tulkitsemaan kaikki nyanssit, joita aineistossa ja siihen liittyvissä taustoissa ilmenee. Tutkijan läheisyys tutkittavaan kohteeseen todentuu tässä tutkimuksessa sekä tapaustutkimuksen luonteen että henkilökohtaisen työkokemukseni kautta. Tutkimus perustuu harkinnanvaraiseen näytteeseen ja sen analysointiin, sillä kyseisessä ammattikorkeakoulussa työskennelleenä sekä ammattikorkeakoulun organisaatiomallin ja rakenteen tutkittavalta ajanjaksolta tuntevana minulla on tutkijana tiedossa niin osaamisalueet, osastot kuin myös ammattikorkeakoulun dokumentoinnin periaatteet. Koska työskentelin analysoinnin kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa aineiston keruun aikana, minulla oli suora pääsy kyseisen ammattikorkeakoulun asiakirjoihin.

Korkeakoulutuspoliittinen keskustelu muodostuu useasta eri teemasta, ja tässä tutkimuksessa keskeisinä olevien kansainvälistymisen ja laadun teemojen lisäksi luon katsoituksen myös laajempaan viitekehykseen. Huomioin tutkimuksessani tietyllä alalla ja teemalla ominaisen ilmaisutavan, teksteissä käytettävän kielen monitulkintaisuuden sekä eri ajanjaksoina vallitsevat taustavaikuttimet ja niiden vivahteet. Tekstejä ja keskusteluja voidaan tutkia erilaisin menetelmin, ja seuraavaksi esittelen ja taustoitan lyhyesti muutamia keskeisiä vaihtoehtoja. Samalla perustelen empiirisen analyysini metodologiset valinnat.

Kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti vertasin avoimesti erilaisia metodologisia vaihtoehtoja, joiden avulla aineistoni olisi analysoitavissa sekä sisällön, käytetyn kielen että kontekstin kokonaisuutena (ks. Wickersham & Dooley 2006; Newman, Webb & Cochrane 1996). Arvioidessani tutkimustehtävääni, empiiriseen aineistooni ja tutkimusasetelmaani parhaiten palvelevaa menetelmää, vertailin ennen kaikkea diskurssianalyysin, kriittisen diskurssianalyysin, dekonstruktion ja sisällönanalyysin vaihtoehtoja, sillä kaikki edellä mainitut yleisesti ottaen soveltuvat tekstien analysointiin ja tulkintaan.

En päätynyt diskurssianalyysiin, koska se kohdistuu paljolti haastatteluihin ja niissä tuotettuihin litteroituihin teksteihin. Menetelmälle on myös tyypillistä emotionaalisten näkökulmien huomioiminen, mikä puolestaan ei sovellu tutkimusaineistoni korkeakoulupoliittisen keskustelun luonteeseen (Hepburn & Potter 2005; Peräkylä 2005, 871; vrt. esim. Aaltola & Valli 2007; Fairclough 2001). Myöskään kriittiselle diskurssianalyysille ominainen sosiaalisten toimintojen painotus kollektiivisten merkitysrakenteiden analysoinnin kautta ei vastaa tutkimusasetelmani metodologisiin tarpeisiin (ks. esim. Luukka 2000; Wodak 2005). Dekonstruktio puolestaan ei ristiriitaisuuksia, epäyhtenäisyyksiä tai yhteneväisyyksiä analysoivana menetelmällisenä vaihtoehtona tyydyttänyt tutkimusasetelman mukaisia tarpeita, olkoonkin, että se on yksi tekstien tutkimiseen käytetty metodi (Aaltola & Valli 2007, 93–95).

Sisällönanalyysi (Content Analysis, CA) palvelee tutkimusasetelmaani parhaiten ja tarjoaa menetelmäratkaisun ja työkalun, jonka avulla pystyn yhtäältä analysoimaan yksittäiset, keskenään erilaiset tekstit omina kokonaisuuksinaan sekä toisaalta analysoi-

maan eri teksteissä vallitsevat teemat ja niiden muodostaman kokonaiskuvan. Kyse on systemaattisesta ja kokonaisvaltaisesta tekstianalyysistä, jossa yksittäisistä teksteistä koostuva aineisto pyritään järjestämään selkeäksi, tulkittavaksi kokonaisuudeksi tavoitteena selvittää, mitä tekstissä itse asiassa sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–108; Krippendorff 2004; Bauer & Gaskell 2000; Bauer 2000, 133; ks. myös Vääntinen 2011; Mäkelä 2007; Wickersham & Dooley 2006; Salminen 2001).

Sisällönanalyysillä voidaan tulkita hyvin monenlaista aineistoa, mutta perinteisesti sitä käytetään kirjoitetun materiaalin analysoimiseen. Tekstimateriaali voi olla joko tutkimusprosessin aikana tuotettua tutkimusaineistoa tai tekstejä, jotka on tuotettu jotakin muuta tavoitetta ja tarkoitusta varten (Krippendorff 2004, 53; Bauer 2000, 136). Tutkimusaineistoni koostuu asiakirjoista, jotka on laadittu kohdeorganisaatiossa (tavoite- ja tulosopimusten osalta opetusministeriössä), joten analysoitavat tekstit ovat alkuperältään muuta kuin tutkimustarkoitusta varten laadittuja ja siten autenttista empiiristä aineistoa.

Sisällönanalyysin perusajatuksena on, että teksti on kunkin yhteisön kontekstisidonnainen kommunikaation väline, joka välittää kirjallisen merkityksen lisäksi myös taustojen mukanaan tuomat painotukset ja arvot. Menetelmä korostaa sitä, että tekstit ja ilmaiset ovat luotuja ymmärrettäviksi ja reagoitaviksi tietyissä asiayhteyksissä, joihin analysoinninkin tulee siis pohjautua. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Krippendorff 2004.)

Viestintätyylit, -keinot ja -kanavat ovat jatkuvassa muutostilassa (Bauer 2000; Krippendorff 2004). Organisaatioissa viestintää ohjataan ja hallinnoidaan erilaisin viestintäohjein. Ohjeiden taustalla ovat usein lakiin liittyvät vaatimukset sekä taloudelliset, sosiopolitiittiset ja tekniset näkökohdat, jotka puolestaan liittyvät oleellisesti kunkin organisaation toimialaan. Organisaatiokulttuuri muokkaa viestintäohjeet ja käytettävät viestintäratkaisut lopulliseen muotoonsa. Krippendorffin (2004) mukaan organisaatio vahvistaa tarkoil-la viestintäohjeistuksilla omaa sisäistä valtakulttuuriaan (vrt. Mäki 2012).

Sisällönanalyysia voidaan toteuttaa useamman mallin mukaisesti. Teksteistä voidaan analysoida tietyn tekstikoodin frekvenssejä, normatiivisen analyysin kautta voidaan tehdä vertailevaa tutkimusta tekstikoodien esiintymisistä eri asiayhteyksissä, tai esimerkiksi poikkileikkaustutkimuksella voidaan tutkia eri konteksteissa laadittuja tekstejä suhteessa samaan tekstikoodiin (Bauer 2000).

Sovellan empiirisessä analyysissäni kaikkia edellä mainittuja sisällönanalyysinmalleja. Tutkin aineistokohtaisia sanafrekvenssejä ja vertailen sana- ja kontekstikoodausten ja edelleen pelkistämisen avulla sitä, millä lailla ja missä asiayhteyksissä kansainvälistymistä ja/tai laatua käsitellään. Sisällönanalyysin poikkileikkaustarkastelun avulla pystyn kokoamaan eri asiakirjatekstien ja niiden taustoihin kohdistuneen analyysien tulokset niitä yhdistävän tekstikoodin osalta yhdeksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysiäni voi Pattonia (1990) mukaillen kuvata myös induktiiviseksi, sillä teemat ja kategoriat muodostuvat aineistosta sen sijaan, että olisin niitä etukäteen tutkijana määrittellyt.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee tyypillisesti kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tekstit redusoidaan lähiluvun avulla, eli niistä pelkistetään esiin tutkimukselle keskeiset sanat ja ilmaiset. Seuraavaksi on vuorossa klusterointi, jossa yksittäisistä aineistohavainnoista ja termeistä ryhmitellään ja luokitellaan kokonaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Bauer 2000; Krippendorff 2004.) Klusterointivaiheesta käytän tässä raportissa myös termejä *kategorisointi* ja *temaattinen kategoria*. Kolmannessa sisällön-

analyysin vaiheessa käsitteet ja kategoriat abstrahoidaan, eli kaikkien edellä mainittujen vaiheiden johdattamana aineistosta voidaan päätellä keskeiset temaattiset yläkategoriat (Tuomi & Sarajärvi 2009; Bauer 2000).

Lähtökohtaisesti ja sisällönanalyttiselle menetelmälle ominaisesti empiirisessä analyysissäni on mielekästä ja tarkoituksenmukaista saada tietoa sekä siitä, missä määrin tutkimusasetelman kannalta olennaiset käsitteet ja termit tutkimusaineistossa painottuvat, että tekstien muodostamista kokonaisuuksista. Sisällönanalyysi perustuu tekstin osioiden ja tutkittavien käsitteiden ja sanojen analysointiin, ja se mahdollistaa tekstin käsitteiden kvantifioinnin, käsitteiden määrittelyn teksteissä ilmenevissä eri asiayhteyksissä sekä niiden ristiin tarkastelun (ks. mm. Tuomi & Sarajärvi 2009, 107; Silverman 2005; Brannen 2004, 284; Krippendorff 2004; Bauer 2000).

Sisällön erittelyn, kvantitatiivisen analyysin avulla tekstistä saadaan esiin tutkittavien sanojen ja käsitteiden määrälliset painotukset. Kvantifiointi jo sinänsä antaa lisätietoa tekstien painotuksista, ja kun määrällisiä tuloksia verrataan aineistossa ilmeneviin tekstiyhteyksiin, saadaan tekstistä kattava kokonaiskuva. Menetelmän avulla on mahdollista tutkia painotuksia, tutkia syvemmin ja tarkemmin niitä sosiaalisia ja tekstillisiä yhteyksiä, joita termit kussakin tilanteessa ilmentävät. Tutkimuskysymysteni pääkäsitteiden ja niihin liittyvien alakäsitteiden painotusten analysoinnissa määrällinen tarkastelu on siis luonteva ja perusteltu lähtökohta varsinaiselle laadulliselle analyysille ja tulkinalle.

Sisällönanalyysoijan tulee olla tietoinen siitä taustasta ja kokonaisuudesta, jossa tekstit tuotetaan ja siten myös rakentaa sisällönanalyysille sen vaatima linjakas kokonaiskuva, jotta analysointi ylipäättään on mielekästä ja tarkoituksenmukaista (Krippendorff 2004, 24; ks. myös Kamp & Partee 2004). Käytännössä tutkijalla tulee olla taustatietoa ja tuntemusta tutkittavan aineiston alkuperästä, jotta analyysin kannalta muuttuvat ja muuttumattomat tekijät on mahdollista tunnistaa ja erotella sekä toisaalta tulkita niiden keskinäiset suhteet. Työhistoriani ammattikorkeakoulussa edesauttoi taustatiedon hankkimisessa ja ymmärtämisessä ja siten koko empiirisen kokonaisuuden hahmottamisessa.

Sisällönanalyysin etuna on se, että se mahdollistaa sekä erilaisten strukturoimattomien tekstien, kuten vapaamuotoisten muistioden, että strukturoitujen sopimustekstien analysoinnin. Siten erilailla strukturoidut tekstit ja määrällisesti mittavat empiiriset aineistot on mahdollista analysoida yhtenevästi ja luotettavasti. Menetelmän kontekstisidonnaisuus puolestaan antaa analyysoijalle liikkumatilaa symbolisten merkitysten pohdinnoille, ja menetelmä soveltuu laajojenkin tekstiaineistojen tutkimiseen. (Krippendorff 2004, 40–42.)

Laadullisessa tapaustutkimuksessa ei tavoitella empiiristä yleistettävyyttä (Yin 2003; Gill 2000). Tekstien sisällönanalyysillä ei myöskään pyritä eikä pystytä selittämään kohdeorganisaation päivittäistä toimintaa (ks. Atkinson & Coffey 2004). Sisällönanalyysin käyttäminen tutkimusmenetelmänä on tässä tapauksessa perusteltua, sillä tutkimusaineistoni koostuu tietyn ajan ja paikan tekstituotoksista ja kontekstisidonnaisuus on vahva (Bauer 2000, 136).

Esittelin edellä metodologisen valintani eli laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin sekä siihen vaikuttaneet perustelut. Tavoitteenani on tehdä luotettavia johtopäätöksiä empiirisestä aineistosta, sen sisällöstä ja asiayhteyksistä kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla.

lyysin perusteella (vrt. Krippendorff 2004). Seuraavassa luvussa esittelen empiirisen aineistoni analysoinnin vaiheet yksityiskohtaisesti.

3.4 TUTKIMUSAINEISTON ANALYSOINTI

Tutkimusaineiston kerääminen käynnistyi tutkimussuunnitelman ja -tehtävän viitoittamana syksyllä 2008 heti kohdeammattikorkeakoulun myöntämän tutkimusluvan saamisen jälkeen. Empiirinen aineisto valikoitui harkitusti tutkimustehtävä ja toisaalta kohdeorganisaatio ja sen työskentelymallit tuntien (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007). Sähköisessä muodossa arkistoidut asiakirjat edesauttoivat empiirisen aineiston keruuta ja hallintaa. Tutkimustehtävien täsmentymisen myötä ymmärsin, että aineistoani oli tarve laajentaa koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioihin, ammattikorkeakoulun strategiaan ja toimintasuunnitelmiin luotettavamman kokonaiskuvan saamiseksi. Kyseisten asiakirjojen osalta tutkimusaineistoni kokoaminen jatkui alkuvuoden 2009 aikana. Aineistoni kokonaismääräksi muodostui lopulta 189 asiakirjaa, yhteensä 876 sivua (Arial pt 11) tekstiä. Ryhmittelin aineistot omiksi sähköisiksi tiedostokokonaisuuksiksi:

- arviointi- ja parantamisryhmän muistiot,
- koulutuksen kehittämistyöryhmän muistiot,
- kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiot,
- kansainväliset yhteistyösopimukset,
- kohdeammattikorkeakoulun strategia, toimintasuunnitelmat, laadunhallinta-strategia sekä
- opetusministeriön kanssa solmittavat tavoite- ja tulossopimukset.

Aineiston ryhmittely työryhmien, sopimustyyppien ja ammattikorkeakoulun johdon hallinnollisten asiakirjojen mukaisesti helpotti aineiston jatkokäsittelyä. Kansainvälisten korkeakoulukumppaneiden kanssa solmitut yhteistyösopimukset ja opetusministeriön kanssa solmitut tavoite- ja tulossopimukset liitteinen olivat pdf-muodossa arkistoituja tiedostoja. Jotta sopimustekstien ja -terminologian analysointi oli mahdollista tehdä järjestelmällisesti ja yhdenvertaisesti muuhun tekstiaineistoon nähden, litteroin niistä sanatarkat tyyppiesimerkit sopimusformaattien mukaisesti. Samanaikaisesti aineiston keruun ja litteroinnin kanssa taustoitin tutkimusaihetta perehtymällä aiempiin tutkimuksiin sekä pohtimalla ja vertailemalla metodologisia vaihtoehtoja.

Aineistoon perehtyminen alkoi asiakirjojen toistuvalla lähilukemisella (Kain 1998; Martin 2000). Tarkastelin muistioita ensin kokonaisuuksina niiden omista substansseistaan eli esimerkiksi arviointi- ja parantamisryhmän muistioita laadunvarmistuksen teemaan liittyen ja kansainvälisten palvelujen tiimin muistioita kansainvälistymisteemaan liittyen. Luin sopimuksia ensin yleisellä tasolla sopimusteksteinä. Kirjasin jokaisella lukukerralla tekemäni havainnot ja huomiot yksityiskohtaisesti ja tarkasti sähköisiin tiedostoihin. Halusin varmistaa, että aineisto tuli perusteellisesti tutuksi, ja että kaikki tekstien osat tulivat yksityiskohtaisesti läpikäytyiksi ja kaikki havaintoni dokumentoiduiksi. Kyseisillä toimenpiteillä myös varmistin, että analysoinnin seuraavat vaiheet etenivät

loogisesti, sillä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimus etenee vuoroittaisen päätelyn ja tulkinnan kautta.

Asiakirjatekstit saattavat olla rakenteeltaan monimutkaisia ja hyvin organisaatiokulttuurisidonnaisia, jolloin niillä on tyypillisesti oma semanttinen rakenne ja symboliikka. Siksi oli perusteltua lähteä analyysissä liikkeelle tekstin yksittäisistä osista (Krippendorff 2004). Sisällönanalyttinen menetelmä perustuu tekstin osioiden ja tutkittavien käsitteiden yksityiskohtaiseen vaiheittaiseen tutkimiseen. Käytännössä se tarkoitti, että redusoin, pilkoin empiirisen aineistoni sanoihin ja ilmaisiin, jotka koodasin, ja joista sen jälkeen etenin sisällönanalyysin seuraaviin vaiheisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009).

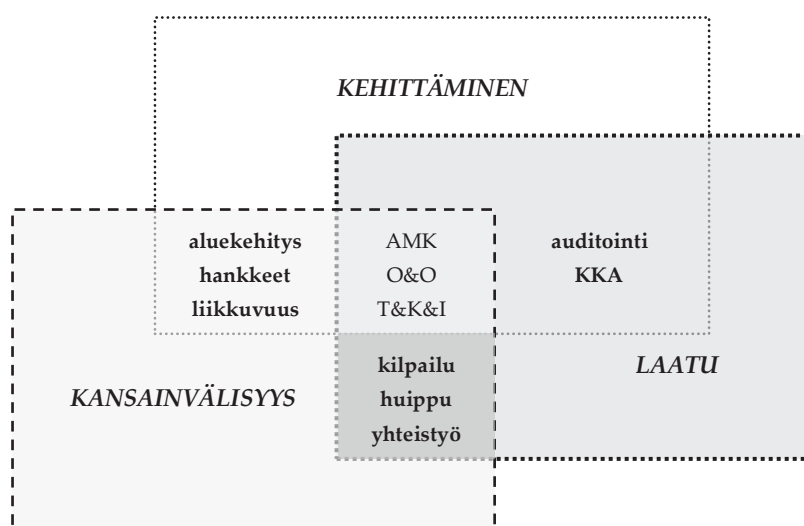
Luvussa 2.3 taustoitin kilpailukykyisyyden ja vallan positiota korkeakoulupoliittisessa keskustelussa osoittaen, että keskustelu on uusmanagerialistisen ajattelun myötä omaksunut käytäntönsä ja terminologiaansa muiden muassa tuloksellisuuden, tulosopimukset ja tulostimet (ks. Peters, Marshal & Fitzsimons 2000; Morley 2003). Koulutus on käsitteellistetty, jolloin sen johtaminen valtapuheineen on samanaikaisesti muuttunut, ja teksteissä käytettävä kieli on saanut uusia sävyjä (Peters, Marshal & Fitzsimons 2000). Organisaatiokulttuurista on muodostunut metanarratiivi, joka perustuu tieteen, teknologian ja koulutuksen menestykseen, ja etenkin koulutuksella on metanarratiivissa keskeinen asema (ks. esim. Peters 1996).

Tulevaisuuden missiot ja visiot sisältyvät tyypillisesti strategiseen puheeseen, minkä johdosta teksteissä toistuvat usein sellaiset sanat kuten kilpailukykyisyys, erinomaisuus, innovaatiot, kehittäminen, teknologinen lukutaito, kansainvälinen markkinointi ja johtaminen, suorituskyky, tehokkuus ja yrittäjyys. Aarrevaara ja Saarinen (2009) ovat koonneet julkaisuunsa metanarratiivin, tarkemmin sanoen kilpailun ja kilvoittelun teemoihin liittyviä näkökulmia ja tutkimuksia. He tiivistävät, että kilpailun teemaa on mahdoton sivuuttaa nykyisessä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Empiirisen analyysini edessä havaitsin edellä mainitut ominaispiirteet myös tekstiaineistossani. Kansainvälisyyden ja laadun asiayhteyteen – vaikka edes löyhään sellaiseen – yhdistyivät sanat yhteistyö, huippu, kilpailu, Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), raha, hanke ja kehittäminen.

Tutkimuksessani sisällönanalyysi on tehty aineistolähtöisesti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yksi edellytys on tutkimuksen toistettavuus. Sisällönanalyysissä se tarkoittaa yksityiskohtaista, toistuvaa tekstiaineiston lähilukemista sekä systemaattista termien ja niiden kontekstien erittelyä, jäsentämistä ja tehtyjen päätelmien dokumentointia. (Krippendorff 2004.) Koodauksen, pelkistämisen ja termien kategorisoinnin merkitys on sisällönanalyysin onnistumisen kannalta olennaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109; Bauer 2000, 141).

Aloitin empiiriseen aineistoon tutustumisen toistuvilla lukukerroilla kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Kun olin saanut alustavan käsityksen tekstidokumenteista ja niiden sisällöistä, aloitin aineiston lähilukemisen. Tarkemmin sanoen analysoin tekstejä huolellisesti ja yksityiskohtaisesti etsimällä tutkimusasetelman ja -kysymysten näkökulmasta keskeiset termit *kansainvälisyys*, *kansainvälistyminen* ja *laatu* (vrt. Krippendorff 2004; Bauer 2000). Koodasin termit työskentelyn helpottamiseksi: kansainvälisyys- ja kansainvälistyminen-sanojen koodi oli KV ja laatu-sanojen LA.

Seuraavaksi paneuduin tutkimaan sitä, mitkä sanat kytkeytyivät keskeisiin termeihin. Kansainvälistymisen ja laadun yhteydessä esiintyivät toistuvasti termit yhteistyö, hanke, huippu, kilpailu, Korkeakoulujen arviointineuvosto, auditointi, raha, kehittäminen, aluekehitys sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta. Edellä luetelluista termeistä muodostuivat pelkistetyt ilmaisut, jotka kokosin yhteen taulukon 3 (sivulla 87) mukaisesti. Analysoin edellä mainitut käsitteet niiden kaikissa taivutusmuodoissa. Poimin kaikki edellä mainitut ilmaisut koko tekstiaineistosta, kaikista asiakirjoista, ja kirjasin muistiin esiintymisfrekvenssit sekä kontekstit, joissa ne esiintyivät. Siten muodostui kuvion 3 mukainen käsittekartta, jonka pohjalta analysointi oli mahdollista viedä seuraavalle tasolle.



AMK = ammattikorkeakoulu, O&O = opetus ja opiskelu, T&K&I = tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, KKA = Korkeakoulujen arviointineuvosto

Kuvio 3: Tutkimuksen käsittekartta

Käsittekartta havainnollistaa tutkimusasetelmani pääteemat kansainvälisyys ja laatu sekä niihin keskeisesti liittyvän kehittämisen teeman. Ammattikorkeakoulun päätehtävä eli opetus sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta sijaitsevat kaikkia teemoja yhdistävässä ytimessä kuvion keskellä. Keskeiset tutkittavat käsitteet muodostivat teemaryhmiä, joiden avulla kansainvälisyyden ja laadun teemoja yhdistävät käsitteet olivat tunnistettavissa. Palaan teemoja yhdistäviin kilpailun, huipun ja yhteistyön käsitteisiin ja niiden taustoihin tarkemmin empiirisen analyysin tulosten yhteydessä.

Koodasin tutkittavat pääkäsitteet isoin kirjaimin ja niiden rinnalle poimitut alakäsitteet pienin kirjaimin. Näin siksi, että pääkäsitteet ja alakäsitteet erottuvat heti toisistaan ja koodien luettavuus ja ymmärrettävyys helpottui. Empiirinen analyysini noudatti samaa

koodauslogiikkaa läpi koko aineiston, joten myöhemmin kontekstianalyysin yhteydessä oli koodauksen ansiosta nähtävissä sanojen ja ilmaisu- ja taustatekijöiden keskinäiset sidokset ja mahdolliset taustatekijöistä muodostuvat yhtymäkohdat.

Etsin keskeisiä sanoja aineistosta niiden eri taivutusmuodoissa, jotta analyysini olisi luotettava ja perusteellinen. Keskeisten sanojen ja käsitteiden etsimisessä, analysoinnissa ja niihin liittyneiden eri vaiheiden dokumentoinnissa käytin *-merkkiä tutkittavan sanan lopussa osoittamaan sanan taivutusmuotojen moninaisuutta. Siispä esimerkiksi kansainväli*-merkintä yhteenvetotaulukoissa kertoo, että kyseinen asia esiintyi teksteissä eri taivutusmuodoissa, kuten esimerkiksi *kansainvälinen*, *kansainvälistyvä*, *kansainvälisyys* tai *kansainvälisissä*. Näin menetellen varmistin, että kaikki aineistossani esiintyneet teemaan liittyneet teksti-ilmaukset tulivat huomioduiksi. Kaikki analysoidut käsitteet ja niiden koodaus on esitetty taulukossa 3. Tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta keskeiset käsitteet on merkitty taulukkoon lihavoit.

Taulukko 3: Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden koodaus

Pääkäsite	Alakäsite	Koodi
kansainväli*, kv		KV
	yhteistyö	yt
	hanke, hankke*	han
laatu*, laadun*		LA
	huippu*	hu
	kilpailu*	ki
	arviointineuvosto, KKA	kka
	audit*	aud
	raha	ra
kehitt*		KEH
	amk:n kehitt.	KEH amk
	opetuksen kehitt.	KEH o&o
	aluekehitys	KEH alue
	t&k&i, tki, tutkimus- ja keh*	KEH tki

kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset, hanke, hankke* = hanke-sanan sanajohdannaiset, audit* = auditointi ja sen sanajohdannaiset, kehitt = kehittäminen, kehitys, kehittyminen, amk:n kehitt. = ammattikorkeakoulun kehittäminen sanajohdannaisineen, opetuksen kehitt. = opetuksen kehittäminen sanajohdannaisineen, t&k&i, tki, tutkimus- ja keh* = tutkimus-, kehitys- ja innovaatio

Sisällönanalyysissä laadullista aineistoa on mahdollista luokitella myös määrällisesti. Käytännössä se tarkoittaa sisällönerittelyä, kvantifiointia eli sanojen ja niiden esiintymismäärien laskemista, jolloin kokonaisvaltaiseen tulkintaan saadaan erilaisia näkökulmia. (Ks. mm. Tuomi & Sarajärvi 2009; Wickersham & Dooley 2006; Silverman 2005; Krippendorf 2004; Bauer 2000.) Määrälliseen analysointiin sisältyy kuitenkin riski, mikäli

tutkija keskittyy tutkimaan ainoastaan frekvenssejä ja tekemään niiden perusteella johtopäätöksiä. Sen seurauksena tulokset ovat vaillinaisia, koska ne on johdettu taustakokonaisuuksista irrallisina mielikuvina (Bauer 2000.) On siis tärkeää säilyttää tutkimuksen fokus, ei ainoastaan frekvensseissä ja niiden analyysissä, vaan tutkimustehtävien ja teoreettisen taustan luomassa asiakokonaisuudessa.

Tutkijana halusin mahdollisimman kattavan ja samalla tarkan kokonaiskuvan käsitteiden ja tekstiyhteyksien painotuksista. Normatiivisen analyysin avulla on mahdollista tehdä vertailevaa tutkimusta tekstikoodien esiintymisistä eri konteksteissa tai esimerkiksi poikkileikkaustutkimuksen avulla on mahdollista tulkita eri asiayhteyksissä laadittuja tekstejä suhteessa samaan tekstikoodiin. (Bauer 2000; Krippendorff 2004.)

Sisällönerittely ei ollut empiirisen analyysini ainoa ja ensisijainen tavoite, vaan sen avulla vahvistin tekstien lukemisen perusteella syntyneitä näkemysteni kohdeammattikorkeakoulun asiakirja-aineistossa olevista painotuksista, ja sain siten vahvistusta sisällönanalyttisen kategorisointityön suuntaviivoille ja analyysin etenemiselle. Brannenin (2004, 292) kuvaaman kvalitatiivisen tutkimusprosessin mukaisesti tulkitsin empiirisen analyysini kutakin vaihetta työn edetessä, ja sain siten perusteita tutkimusprosessin seuraaviin ratkaisuihin ja tulkintoihin.

Frekvenssianalyysin jälkeen etenin tutkimusasetelmassa määriteltyjen termien laadulliseen kontekstitarasteluun, sillä sisällönanalyysissä tekstiä analysoidaan johdonmukaisesti teemojen, koodattujen sanojen ja termien sekä taustakokonaisuuksien kautta (Krippendorff 2004, 117; Bauer 2000, 139; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimukseni eteni siten vaiheittaisena prosessina, jolle oli ominaista aineiston syklimäinen lähiluku ja eteneminen redusoinnista klusterointiin ja edelleen abstrahointiin. Koodauksen avulla ”pilkoin” materiaalin yleisestä tekstimassasta yksittäisiin osiin, ja edelleen koodattujen termien frekvenssien sekä tekstiyhteyksien avulla etenin jälleen yksityisestä yleiseen eli osien laajempaan hahmottamiseen ja tulkintaan (vrt. Krippendorff 2004; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Pää- ja alakäsitteiden poimimisen ja niiden kvantifioinnin jälkeen tutkin lause- ja asiayhteyksiä, joissa kyseisiä termejä oli aineistossa käytetty ja tutkin, mihin asiakokonaisuuksiin niillä oli viitattu. Esimerkiksi laatujärjestelmän kehittämisen käsite tuli sellaisenaan esille lukuisia kertoja, eritoten arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa. Sama asia oli kuitenkin ilmaistu myös esimerkiksi käsitteellä *laatujärjestelmän parantaminen*. Näin ollen tutkimuksessa on poimittu sekä kehittämisen ilmaisut niissä eri konteksteissa, joissa ne esiintyvät, ja lisäksi tutkimuksen ensisijaiset termit (laatu, kansainvälisyys) sekä alakäsitteet (alue, tutkimus-, kehitys- ja innovaatio, yhteistyö). Siten oli mahdollista siivittää aineisto ja aineistossa käytettävät termit tarkasti. Menetelmä on lisäksi mahdollistanut ja varmistanut sen, että ilmaisujen ja käsitteiden tulkinta on tapahtunut useammasta näkökulmasta (vrt. poikkileikkaustutkimus, cross-sectional analysis, Bauer 2000).

Seuraavaksi vertasin, millä lailla asiakokonaisuudet olivat linjassa yleisen ajankohdan liittyvän koulutuspoliittisen keskustelun kanssa. Peilasin poimittuja käsitteitä ja tekstiyhteyksiä saman ajankohdan koulutuspoliittiseen keskusteluun, julkaisuihin ja linjauksiin mahdollisen syy-seuraussuhteen havaitsemiseksi. Tarkistin myös ajankohtaa aiemman koulutuspoliittisen keskustelun teemat, jotta pidemmän ajanjakson suuntaukset oli mahdollista hahmottaa.

Esimerkiksi globalisoitumisteeman lisääntyminen kansainvälisessä keskustelussa, opetusministeriön linjaukset ja Bolognan prosessin vaiheet lisäsivät ymmärrystä tekstidokumenttien taustoilla vaikuttavista asiayhteyksistä. Näin muodostui kokonaiskuva kyseisen tutkittavan ajankohdan yleisestä koulutuspoliittisesta keskustelusta, mikä on tutkimusaineiston analysoinnissa yksi oleellinen konteksti. Käsitteiden ja sanojen keskinäiseen suhteeseen oli sisällönanalyttisesti sanojen, niiden frekvenssien ja edelleen asiayhteyksien tutkimisen kautta mahdollista pureutua perusteellisesti.

Sisällönanalyysi etenee syklisesti, joten termien redusointi ja klusterointi ovat menetelmässä ja sen onnistumisessa olennaisessa asemassa. Hallitun ja perustellun käsitteistön, tarkan dokumentoinnin ja sitä kautta tutkimusprosessin läpinäkyvyyden varmistaminen on sisällönanalyysin onnistumisen ja laadukkuuden edellytys (Bauer 2000). Pelkistin seuraavaksi analysoitavista teksteistä käsitteiden ja kontekstien koodauksen avulla keskeiset kansainvälistymiseen ja laatuun liittyvät tekstiosiot karsien samalla epäolennaiset tekstien osat sivummalle. Pelkistämistä ohjasivat tutkimustehtävät. Sanojen ja käsitteiden kategorisoinnin jälkeen informaatio oli pelkistetyssä ja tiivistetyssä muodossa, mikä mahdollisti varsinaisen analyysin tekemisen.

Tarkan lähiluvun, tekstitarastelun, keskeisten termien koodauksen ja pelkistämisen jälkeen oli mahdollista muodostaa temaattisia kategorioita. Toisin sanoen tutkin koodien mukaisesti eri asiakirjoja vertaillen teemoittain ilmeneviä yhteneväisyyksiä eri tekstien välillä. Termien kategorisointi on sisällönanalyysimenetelmän ja sen onnistumisen olennaisin osa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Käytännössä vertasin esimerkiksi auditointi-sanaan liittyviä pelkistettyjä ilmauksia tavoite- ja tulossopimusten, toimintasuunnitelmien, strategioiden, kansainvälisten yhteistyösopimusten ja työryhmämuistioiden välillä. Vertailun avulla pystyin muodostamaan ne kokonaisuudet, jotka toistuvat eri asiakirjoissa sekä toisaalta näkemään ne termit, jotka esiintyvät vain tietyissä asiakirjoissa.

Sanat, käsitteet ja tekstiyhteydet tutkittuani eli aineiston pelkistämisen jälkeen temaattiset alakategoriat ja yläkategoriat alkoivat muotoutua, ja ammattikorkeakoulutekstien keskeiset sisäiset teemat, temaattiset pääkategoriat ja keskustelut alkoivat hahmottua. Rajanveto tietyn teeman tai kontekstin mukaan ei ollut mutkatonta, sillä esimerkiksi yhteistyön teema toistui useassa eri asiayhteydessä. Siksi sisällönanalysoijana kokonaisuuksia muodostaessani en pystynyt vetämään tiukkoja rajaviivoja teemoittain, vaan niistä lopulta muodostuneet temaattiset kategoriat sivusivat useammassa kohdassa toisaan. Taulukko 4 (seuraavalla sivulla) esittelee yhden esimerkin avulla aineistolähtöisen sisällönanalyysini etenemistä.

Taulukko 4. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä

Aineisto	Aineiston alkuperäinen teksti (korostukset kirjoittajan)	Koodaus	Pelkistetyt ilmaisu	Temaattinen alakategoria	Temaattinen yläkategoria	Temaattinen pääkategoria
Kansainvälisyys ja kansainvälistymisen: <i>Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistio 24.1.2007</i>	<u>Kehittämisen</u> painopisteenä vuonna 2007 on kansainvälisen toiminnan liittäminen yhä tiiviimmän joka päiväiseen <u>opetustoimintaan</u> sekä <u>tutkimus- ja kehittämistyöhön</u> .	KV KEH KV o&o KV tki	kansainvälisyyden kehittäminen opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys tutkimus- ja kehitystyön kansainvälisyys	kansainvälisyyden kehittäminen opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys	opetuksen ja opiskelun kansainvälistyminen	
	<u>Opetustyössä</u> painopisteenä on <u>yhteistoiminnan</u> tiivistäminen <u>ulkomaisten kumppanien</u> kanssa siten, että se lisää <u>ulkomailla suoritettavaa opiskelua</u> ja <u>harjoittelua</u> ja vieraillevien ulkomaisten luennotois- <u>tojen järjestämää opetusta yhteistyötä paikallisen yliopiston kanssa.</u>	KV o&o yt KEH KV yt KV o&o KV o&o	kansainvälisen opetuksen ja opiskelun yhteistyön kehittäminen kansainvälinen yhteistyö opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys	opetus-, kehitys- ja innovaatiotyö kansainvälisyys ja tutkimus- kehitys- ja innovaatiotyö	kansainvälinen yhteistyö	ammattikorkeakoulun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen
		KV o&o yt alue	opetuksen ja opiskelun kansainvälinen yhteistyö ja aluekehitys	kansainvälinen yhteistyö		

KV = kansainvälisyys, kansainvälistyminen, KEH = kehittäminen, kehitys, kehittyminen, o&o = opetus ja opiskelu, tki = tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, yt = yhteistyö, alue = aluekehitys

Luvussa 4 esittelen edellä pääpiirteittäin esittelemäni analysoinnin vaiheet yksityiskohtaisesti tulosten näkökulmasta.

Hallitun ja perustellun käsitteistön, tarkan dokumentoinnin ja tutkimusprosessin läpinäkyvyyden varmistaminen on sisällönanalyysin onnistumisen ja laadukkuuden edellytys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110). Olipa kyseessä käsitteen tai sanan yksityiskohtainen avaaminen tai kokonaisuuksiksi yhdistäminen, on analyysin kaikissa vaiheissa tiedostettava ja ymmärrettävä aineiston taustakokonaisuus (emt., 112–113). Krippendorffin (2004) mukaan onkin tärkeää, että analysoija käyttää kaiken, myös aiemmin hankitun tiedon tutkimuksensa parhaaksi, sillä analysoija tietää tai tuntee tutkittavasta asetelmasta eniten.

3.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimusprosessi, tiedonhankinta, aineisto, empiirinen analyysi ja tutkimustulokset ovat perusteltavissa uskottavasti, objektiivisesti, totuudenmukaisesti ja näyttöön perustuen (Lincoln & Guba 1985, 290; Puolimatka 2002, 466; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3). Luotettavuuden arvioinnin yksi osa on tutkijan kyky pystyä osoittamaan ja perustelemaan tekemänsä ratkaisut (Lincoln & Guba 1985, 295).

Tutkija on vastuussa tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuudesta. Hyvän ja eettisen tutkimuskäytännön mukaisesti olen suunnitellut tutkimuskokonaisuuteni harkiten ja siten, että tutkimuksellani on tieteellistä lisäarvoa. Olen prosessoinut tutkimuslupa-asiat akateemisen käytännön mukaisesti ja keskustellut tapaustutkimukseni kohdeorganisaation edustajien kanssa kuvaten heille tutkimusainestooni liittyvät näkökulmat ja vaiheet yksityiskohtaisesti (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3).

Olen taustoittanut empiirisen analyysini huolellisesti ja aiempaan tutkimushistoriaan peilaten (vrt. Seale 2004) sekä kuvannut tutkimusprosessin yksityiskohtaisesti vaiheittain aineiston keruusta tulosten muodostamiseen ja tulkintaan. Empiirisen analyysin tarkalla kuvauksella sekä laajalla taustatyöllä pystyn osoittamaan, etten ole prosessin edetessä toiminut puolueellisesti vaan aineistolle uskollisesti (vrt. Krippendorff 2004).

Tutkimuskohteet ovat aina arvojen kautta muotoutuneita ja arvoihin sidottuja (Raatikainen 2004, 139). Sosiaalisen konstruktivismin näkemyksen mukaan arvot toisin sanoen aina sisältyvät ja vaikuttavat tutkimukseen (Guba & Lincoln 2005, 194). Tutkijana teen arvovalintoja aineisto- ja metodologiavalinnoissani, ja punnitsin moraalisten ja poliittisten arvojen painokkuutta tai toisaalta objektiivisuuden, kriittisyyden ja avoimuuden arvokeskeisyyttä. (Raatikainen 2004, 142–143.). On keskeistä pohtia, mitä arvoilla silloin tarkoitetaan, ja ovatko asetelman taustalla ei-tiedolliset vai tiedolliset arvot.

Arvonäkökulmien tiedostaminen on tutkimuksessani tärkeää sen kohdistuessa yhteen organisaatioon. Koska työskentelin tutkimukseni kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa, jouduin punnitsemaan arvovalintoja paljon. Toisaalta objektiivisuuden ja kriittisyyden vaatimus tutkimuseettisesti, toisaalta näköalapaikka kontekstiin, sen ymmärtämiseen ja tulkintaan muodostivat lopulta varsin luontevan arvojen ja tosiasioiden kokonaisuuden (ks. esim. Raatikainen 2004).

Hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen kuuluu, että tutkija pystyy toteuttamaan koko tutkimusprosessin objektiivisesti, olkoonkin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan läheinen kohteen ja tutkittavan asian tuntemus edesauttaa tulosten ymmärtämistä. Työskentelin tutkimusprosessini alkuvaiheessa kohdeorganisaatiossa, joten riski tutkimuskohteen subjektiiviselle tulokinnalle oli olemassa. Jouduin tekemisiin kansainvälistymisen kanssa päivittäin, ja sain kosketuksen laadunvarmistukseen liittyviin asioihin. Tutkittavana ajanjaksona 2005–2009 en kuitenkaan ollut minkään tutkimukseeni kuuluneen työryhmän jäsen, enkä myöskään ollut laatimassa empiirisessä aineistossa olevia tekstidokumentteja.

Tutkimuksen kohdistuessa yhteen ammattikorkeakouluun, on edellä mainitsemani tutkijan etäisyyden ja objektiivisuuden tarpeen lisäksi olennaisessa roolissa empiirisen analyysin läpinäkyvyys ja avoimuus. Tutkimukseni edetessä olin valmis tekemään analyysiiä vahvistavia menetelmällisiä ratkaisuja, joita en ennalta välttämättä osannut arvioida (vrt. Niiniluoto 1984; Denzin & Lincoln 2005).

Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti annoin empiirisen aineistoni puhua (ks. Suomen akatemia 2003; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Esimerkiksi oivallukseni aineiston laajentamisen tarpeesta osoitti sen, että olin kuunnellut aineistoa, ja todennut sen kyseisessä vaiheessa vielä vajaaksi. Ratkaisu lisäsi empiirisen analyysin tulosten luotettavuutta merkittävästi.

Aineistoni oli autenttista eli kohdeammattikorkeakoulun tekstidokumentteja, joita ei ollut käsitelty kenenkään toimesta niiden arkistoinnin jälkeen. Sisällönanalyysiin kuitenkin kuuluu, että tutkija käsittelee aineistoa, tekee pelkistyksiä sekä yhdistää ne asiakokonaisuuksiin, jotka näyttävät kuuluvan yhteen. Tutkijan on toisin sanoen pyrittävä löytämään selitys ja yhteys aineiston ja siinä käytettyjen termien ja käsitteiden välillä. Selitys ja yhteys on sittemmin pystyttävä syventämään kyseiseen kontekstiin. Analyysi ja tulkinta ei kuitenkaan voi edetä pelkän uskottavuuden nimissä eikä tekstin subjektiivinen muokkaaminen saa vääristää tuloksia. Perehdyin aineistooni, asiayhteyksiin ja taustatutkimuksiin perusteellisesti, jolloin minimoin riskin temaattisten kategorioiden pinnallisesta tulkinnasta.

Empiiristen menetelmien tulee olla tulkinnallisia ja dialektisia (Raatikainen 2004). Tutkimuksen luotettavuuteen lukeutuu myös tutkijan kyky keskittyä olennaiseen (Lincoln & Guba 1985, 304) eli kyky tunnistaa tutkimukselle relevantit aineistot ja taustat. Tutkimuksessani olen onnistunut siltä osin hyvin, sillä tutkimustehtävän muotouduttua, kokemukseni kohdeorganisaation sisäisestä työskentelystä edesauttoi ymmärtämään, mitkä aineistot tutkimustehtävääni oleellisesti liittyvät.

Sisällönanalyysin luotettavuuteen vaaditaan Krippendorffin (2004) mukaan tutkijan subjektiivisten valintojen lisäksi laajaa tutkittavan ilmiön paikantamista samaan teemaan tai sitä sivuavaan teemaan. Mikäli kokonaiskuvan rakentaminen jää vajaaksi, tutkimuksen uskottavuus kärsii.

Tutkimusasetelmani taustaksi olen perehtynyt kansallisiin ja kansainvälisiin tieteellisiin julkaisuihin ja artikkeleihin, jonka ansiosta ymmärrykseni tutkittavan ilmiön laajuudesta ja siihen liittyvistä eri positioista lisääntyi. Olen hyödyntänyt lukemiani tieteellisiä tutkimuksia kattavasti, eli empiirisen analyysin tulokset keskustelevat aiempien tutkimusten kanssa läpi koko tutkimusraporttini. Valintani saattaa olla lukijan näkökulmasta

raskas ja tyyliiltään referoiva, mutta kyseisen keskustelun ylläpitämisellä läpi koko tulospohdinnan pystyin luotettavammin osoittamaan tapaustutkimukseni liittymäkohdat osana laajempaa tutkimuskenttää (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002; vrt. esim. Seale 2004, 388).

Keskeisiä asioita sisällönanalyttisen tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa on arvioida, onko tekstiaineisto riittävä tutkittavan ilmiön paikantamiseen ja sen arvioimiseen (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009; Denzin & Lincoln 2005). Tutkimusaineistoni on uskottava ja luotettava siltä osin, että se koostuu autenttisista kohdeammattikorkeakoulun arkistoiduista asiakirjoista. Aineiston uskottavuutta lisää se, että vaikka työskentelin kyseisessä organisaatiossa, en ole osallistunut tutkimieni asiakirjojen laatimiseen.

Tutkimustehtäväni on tietoisesti rajattu ammattikorkeakoulun tekstiaineistosta saatavaan tietoon. Harkitusti valittu tekstiaineisto soveltui tutkimustehtäväni tutkimiseen, ja tutkimusaineisto oli mahdollista koota järjestelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Ainoaksi poikkeukseksi muodostuivat kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiot, joiden arkistointi ei ammattikorkeakoulussa ollut yhtenevä muiden asiakirjojen arkistoinnin kanssa. Se hieman hidasti aineiston kokoamista, mutta lopulta kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioista saamani näyte kuvaa ajankohdan aiheita ja keskusteluja riittävästi. Kaiken kaikkiaan asiakirjojen määrä oli toisin sanoen riittävä; tekstiaineisto ”puhui” oman tarinansa.

Tekstien analysointiin ja tulkintaan sisältyy riskejä, joista tutkijan on oltava tietoinen (Denzin & Lincoln 2005). Pelkkien asiakirjatekstien perusteella ei tule tehdä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä, eikä etenäkään arvuutella kohdeammattikorkeakoulun arkipäivän toimintaa. Teksteille on oltava uskollinen ja pitäydyttävä niissä tosiasioissa, jotka teksteistä ilmenevät.

Pelkän tekstiaineiston varassa en voi tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, millä lailla opettajat tai opiskelijat näkevät ja kokevat kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen keskinäisen yhteyden. Samantapainen riski piilee, mikäli tyytyisin pelkästään laskemaan tiettyjen termien tai käsitteiden toistoa osaamatta syventää kyseistä tietoa analyysin selittävälle ja tulkitsevalle tasolle (vrt. Antaki, Billig, Edwards & Potter 2002; Seale 2004). Sisällönanalyysin riski saattaa piillä siinä, että tutkija painottuu tutkimaan frekvenssejä ja tekee niiden perusteella johtopäätöksiä, jotka ilman taustaa ja kontekstipohjaista tarkastelua jäävät irrallisiksi. (Bauer 2000.)

Muutaman vuoden välein tapahtuneet organisaatiomuutokset asettivat myös haasteen aineiston hallinnalle, sillä dokumenttien laadintavaiheen konteksti oli saattanut vuosien aikana muuttua merkittävästi (esimerkiksi koulutusalojen yksiköiden ja tulosalueiden yhtenäistämiset). Pyrin ennakoimaan kyseisen riskin siten, että aineistovalintani kohdistui ajanjaksoon, jolloin tekstiaineistoani tuottavien työryhmien toiminta oli organisatorisesti stabiilia. Lisäksi ymmärsin, että organisaation muuttujat huomioiden oli tärkeää analysoida tekstit ja koodata tutkittavat termit ja niiden yhteydessä esiintyneet kontekstit järjestelmällisesti ja tarkasti, jotta kokonaisuus on hallittavissa ja tulkittavissa.

Olen esittänyt empiiriset analyysit ja tulokset vaiheittain noudattaen tutkimustehtäväni ja -kysymysten mukaan edeten yksityiskohtaisesta käsitetarkastelusta yleiseen kokonaiskuvan pohdintaan. Selkeyttäkseni ja konkretisoidakseni analysointini tuloksia olen käyttänyt raportissani runsaasti aineistoesimerkkejä samalla lisäten tutkimuksen

läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Lincolnin ja Guban (1985, 314) mukaan tutkimuskohdeena olevan tahon suorittama virallinen tai epävirallinen esitarkastus on yksi tapa mitata tutkimuksen luotettavuutta. Kyseistä esitarkastusta en ole tutkimusraporttini lopullisessa vaiheessa soveltanut, mutta tutkimuksen alkuvaiheessa keskustelin kohdeorganisaation edustajien kanssa tutkimukseni tavoitteesta ja sen kulusta.

4 Tulokset ja niiden tarkastelu

Tutkimukseni päätehtävänä oli analysoida, millainen on kansainvälisyyden, kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjoissa. Jotta kyseinen päätehtävä oli mahdollista suorittaa luotettavasti, perusteellisesti ja kattavasti, lähestyin sitä kolmen tutkimuskysymyksen avulla.

Tässä luvussa esittelen aineistolähtöisen sisällönanalyysini tulokset. Noudatan tulosten raportoinnissa tutkimuskysymysten logiikkaa ja järjestystä, eli etenen kansainvälistymiseen liittyvistä empiirisistä tuloksista (luku 4.2.) ammattikorkeakoulun laatuun liittyviin tutkimustuloksiini (luku 4.3). Edelleen niiden johdattamana siirryn tutkimukseni pääteemaan, ja luvussa 4.4 esittelen kansainvälistymisen ja laadun keskinäiseen yhteyteen liittyvät tulokset. Päätän tuloslukuni yhteenvetoon (luku 4.5), jossa lisäksi luon katsauksen korkeakoulutoimijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin kansainvälistymisestä ja laadusta aiempien tutkimusten kertomana.

Peilaan saamiani tuloksia ajankohdan korkeakoulupoliittiseen keskusteluun ja kyseisten teemojen tutkimushistoriaan, joten tulosluvussa vien sekä tuloksia että aiempaa tutkimushistoriaa läpi rinnakkain. Tulokerrontani saattaa siten lukijasta vaikuttaa raskaalta ja paikoittain monikerroksiselta, mutta tämän tietoisien ratkaisujen avulla pystyn selkeyttämään ja havainnollistamaan tulkintojani ja niiden taustoja sekä avaamaan aineistoosimerkkien merkityksiä. Aloitan tulosten kuvaamisen keskeisten tutkimuskäsitteiden frekvenssitarkastelulla.

4.1 KESKEISTEN TUTKIMUSKÄSITTEIDEN FREKVENSSTITARKASTELUA

Sisällönanalyysimenetelmän mukaisesti laadullista analyysiä voi vahvistaa määrällisellä analyysillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; Brannen 2004; Krippendorff 2004; Bauer 2000). Vaikka lähdän tutkimusraporttini tulososassa liikkeelle aineiston sisällön erittelystä, käsitteiden frekvensseistä, on päähuomioni kuitenkin heterogeenisyyden etsimisessä ja aineistotekstien laadullisessa tulkinnassa. Pyrin nousemaan analyysissäni käsitteiden tasolle, ja sisällön erittelystä aloittaminen luo yksityiskohtaisen perustan tulkinnoilleni.

Sisällön erittelyssä analysoin tutkimusasetelmani keskeisten käsitteiden esiintymiset empiirisessä aineistossa kokonaismäärinä (luku 4.1), asiakirjatyypeittäin (luku 4.1.1) sekä vuosittain (luku 4.1.2). Asiakirjaryhmittelyllä tarkoitan sitä, että opetusministeriön ja ammattikorkeakoulun tavoite- ja tulossopimusasiakirjat muodostivat yhden kokonaisuuden, kohdeorganisaation johdon laatimat asiakirjat toisen, työryhmien muistiot ja kansainväliset yhteistyösopimukset muodostivat kukin omat kokonaisuutensa.

Määrällinen analyysi antoi perustietoa siitä, missä asiakirjoissa kansainvälistymiseen tai laatuun viitattiin eniten, ja toisaalta frekvenssit osoittivat myös ne asiakirjat, joissa kyseisiä teemoja ei ollut käsitelty ollenkaan. Alakäsitteiden frekvenssit puolestaan vahvistavat näkemystäni siitä, millä termeillä ja kuinka usein kuhunkin teemaan asiakirjateksteissä viitattiin. Esimerkiksi laatu-sana esiintyi koko tekstiaineistossa yhteensä 325 kertaa, mutta kansainvälisissä yhteistyösopimuksessa ei käytetty sanaa laatu, vaan laadukkuuteen viitattiin sanalla *huippu*. Vastaavasti esimerkiksi tavoite- ja tulossopimuksissa laatu-sanaan viitattiin 41 kertaa, ja sen lisäksi teksteissä toistuivat varsin usein sanat *huippu*, *kilpailu* ja *Korkeakoulujen arviointineuvosto*, jotka kaikki olivat analyysissäni laatuun liitetyjä termejä.

Frekvenssien avulla en siis saanut selville pelkästään sanojen yksittäisiä esiintymismääriä, vaan kokonais- ja ristiintarkastelun avulla esimerkiksi laatu-sanan painotus ja sen retoriset vivahteet olivat konkreettisesti nähtävissä. Pelkän frekvenssianalyysin perusteella en kuitenkaan voinut vielä tehdä laajempia päätelmiä tai yleistyksiä (ks. Denzin & Lincoln 2005). Sen vuoksi tässä tulostavassa vaiheessa pitäydyin tekemästä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä, ja keskityin ensin tutkittavien termien yleisyyteen eri asiakirjaryhmissä ja toisaalta koko aineistossa.

Olen koonnut taulukkoon 5 kaikki empiirisestä aineistosta analysoimani pää- ja alakäsitteet sekä niille antamani koodit. Taulukossa näkyvät empiirisen aineiston asiakirjat ryhmittäin ja lukumäärittäin sekä niissä esiintyvien käsitteiden esiintymismäärät. Kokonaisfrekvenssit on kirjattu asiakirjakokonaisuuksittain ja työryhmittäin sekä koko aineiston yhteissummina.

Tutkimusasetelmani pääkäsitteet *kansainvälistyminen* ja *laatu* on korostettu taulukossa lihavoiden lukemisen helpottamiseksi. Samoin lukumääräisesti merkittäväksi osoittautunut kehittämisen termi näkyy taulukossa korostetusti.

Työryhmittäin kootut kaikkien käsitteiden yhteissummat kertoivat yleisellä tasolla sen, missä määrin tutkimusasetelmani teemaan liittyvää keskustelua asiakirjoissa oli ylipäättään käyty. Esimerkiksi kun vertasin koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioiden kaikkien tutkittavien termien yhteenlaskettua kokonaismäärää (frekvenssi, $f = 182$) kohdeammattikorkeakoulun strategian, toimintasuunnitelmien ja laatustrategian vastaavaan ($f = 867$), pystyin päättelemään, että toimintasuunnitelma- ja strategiateksteissä kansainvälistymisen ja laadun teema toistuu usein.

Kun puolestaan vertasin kokonaismäärällisesti kansainvälistymiseen liittyvien sanojen määrää ($f = 527$) laatuun liittyvien sanojen määrään ($f = 325$), pystyin päättelemään, että koko empiirisen aineiston osalta kansainvälistymiseen viitattiin teksteissä useammin kuin laatuun. Tutkittavien termien toisto asiakirjoissa ei kuitenkaan vielä kertonut niiden sisällöllisestä merkityksestä tai laadusta, ja siksi kokonaisfrekvenssit olivat tässä vaiheessa viitteellisiä kokonaiskuvaa tukevia tuloksia.

Kaiken kaikkiaan jo käsitteiden kokonaisfrekvenssien tarkastelu vahvisti sen, että tutkimustehtävän asettelu oli osoittautunut osuvaksi. Molemmat käsitteet ovat olleet yleisessä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa keskeisiä, ja frekvenssimäärien perusteella myös kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa molemmat teemat toistuivat usein.

Lisäsävyn käsitteiden ja koko aineiston tulosten analyysiin toivat tilanteet, kun tutkittavaa sanaa ei mainittu teksteissä lainkaan tai siihen ei viitattu millään lailla. Esimerkiksi laatu-sanana puuttuminen kansainvälisistä yhteistyösopimuksista tai ajankohtaan hyvin konkreettisesti liittyneen ulkoisen auditoinnin mainitsematta jättäminen kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa kertoo kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen keskinäisen suhteen haastavuudesta.

Taulukko 5: Tutkimuskäsitteiden frekvenssit käsite- ja aineistokohtaisesti

KÄSITE	KOODI	EMPIIRINEN AINEISTO						
		(asiakirjojen lukumäärä)						
		TASO (17)	Toiminta- suunnitelma, laadunhallin- tastrategia, strategia (9)	Kv- tiimi (12)	Koukero (44)	ArPa (39)	Kv- sopimus (68)	yht. (189)
kansain- väli* kv	KV	89	101	138	30	17	152	527
yhteistyö	yt	37	90	49	5	14	149	344
laatu*, laadun*	LA	41	114	7	10	153	0	325
huippu*	hu	12	0	0	0	1	3	16
kilpailu*	ki	11	25	0	0	2	0	38
arviointi- neuvosto, KKA	kka	14	4	0	4	22	0	44
audit*	aud	3	21	0	8	113	0	145
raha	ra	6	39	47	0	0	73	165
hanke, hankke*	han	68	28	71	5	7	10	189
kehitt*	KEH	198	271	49	62	96	7	683
amk:n kehitt.	KEH amk	23	60	5	7	2	0	97
opetuksen kehitt.	KEH o&o	23	17	26	31	2	0	99
laadun kehitt.	LA KEH	13	41	0	14	54	0	122
kv kehitt.	KV KEH	19	7	5	4	3	5	43
aluekehi- tys	KEH alue	15	25	8	0	0	1	49
tki, tutki- mus- ja kehitys*	KEH tki	10	24	18	2	7	1	62
yhteensä		582	867	423	182	493	401	2 948

TASO = Tavoite- ja tulossopimus, Kv-tiimi = kansainvälisten palvelujen työryhmä, Koukero = koulutuksen kehittämistyöryhmä, ArPa = arviointi- ja parantamisryhmä, Kv-sopimus = kansainvälinen yhteistyösopimus, kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset; audit = auditoin-

Taulukko 5 (jatkuu)

ti ja sen sanajohdannaiset; hanke, hankke* = hanke -sanana sanajohdannaiset; kehittäminen, kehitys, kehittyminen; amk:n kehitt. = ammattikorkeakoulun kehittäminen sanajohdannaisineen; opetuksen kehitt. = opetuksen kehittäminen sanajohdannaisineen; laadun kehitt. = laadun kehittäminen; kv kehitt. = kansainvälisyyden kehittäminen; t&k&i, tutkimus- ja kehitys* = tutkimus-, kehitys- ja innovaatio, tutkimus- ja kehitystyö; yht. = yhteensä

Edellä olevasta taulukkokoosteesta on nähtävissä sanojen määrällisten painotusten suuret vaihtelut. Tutkittavia termejä oli kaikkiaan kuusitoista ja asiakirjateksteissä toistuivat yleisimmin (tässä järjestyksessä) kehittäminen, kansainvälisyys, yhteistyö ja laatu. Kyseisten termien yhteenlaskettu osuus muodosti yli kolmanneksen (35,5 %) kaikkien käsitteiden yhteenlasketusta kokonaismäärästä. Seuraaviksi yleisimmin toistuivat hanke, raha, laadun kehittäminen ja auditointi. Kohdeammattikorkeakoulu uusinta-auditointiin vuonna 2009, ja se osin selittää auditointi-sanana yleisyyden. Rahaan liittyvät ilmaisut puolestaan osoittivat korkeakoulun talouteen liittyvistä keskusteluista ja päätöksistä.

Frekvenssien taulukkokooste osoittaa, että empiirisessä tekstiaineistossa oli myös dokumentteja, joissa ei mainittu tutkimukselle keskeisiä käsitteitä lainkaan. Esimerkiksi kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa ei mainittu sanaa laatu kertaakaan, kuten ei myöskään sanoja huippu, kilpailu tai auditointi. Toisin sanoen laatu keskustelu kyseisten termien näkökulmasta oli kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa olematon, mikä puolestaan antaa jo alustavan vihjeen laatu puheen asemasta kyseisen työryhmän asiakirjoissa.

Keskeisten asiasanojen osalta frekvenssit osoittivat *kansainvälisyys*-sanana yleisyyden: siihen viitattiin teksteissä toistuvasti. Lisäksi oli huomionarvoista, että kansainvälisyys esiintyi empiirisen aineiston kaikissa asiakirjoissa. Se selittyy yleisesti lisääntyneellä globalisaation, kansainvälistymisen ja kansainvälisen korkeakoulutusalueen keskustelulla (vrt. mm. Saarinen 2007; Nokkala 200; Söderqvist 2002). Empiirisen analyysin osalta tekninen osaselitys kansainvälistymisen suurelle frekvenssiarvolle oli se, että esimerkiksi kansainvälisissä sopimuksissa sana esiintyi sopimusten otsikoinnissa. Silti sopimusten otsikointikin pois lukien kansainvälisyys-termien kokonaismäärä oli silti huomattava.

Tutkimusasetelmani toinen keskeinen käsite *laatu* esiintyi teksteissä myös usein ($f = 325$). Sana ei toistunut yhtä usein kuin kansainvälisyys, mutta kun laajensin tarkastelun ilmaisuihin *kansainvälisyyden kehittäminen* tai *laadun kehittäminen*, asetelma kääntyi toisin päin: laadun kehittäminen ($f = 122$) mainittiin lähes kolme kertaa niin usein kuin kansainvälisyyden kehittäminen ($f = 43$). Asetelman kiinnostavuutta lisäsi sen, että laadun tai kansainvälisyyden kehittämisen teemat eivät esiintyneet aineiston kaikissa dokumenteissa (mihin palaan aineiston analysoinnissa hieman tuonnempana).

Frekvenssien lukumäärissä aineiston ylivoimaisesti yleisimmäksi sanaksi osoittautui *kehittäminen*, joka esiintyi kaikkiaan 682 kertaa. Kyseinen frekvenssimäärä oli koko 876-sivuisen empiirisen aineistoni suurin. Kehittäminen jakautui seuraaviin ilmaisuihin: ammattikorkeakoulun kehittäminen, opetuksen ja opiskelun kehittäminen, laatu järjestelmän kehittäminen, kansainvälisyyden kehittäminen, aluekehitys sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön edistäminen.

Yhteistyö toistui asiakirjoissa 344 kertaa. Se esiintyi ennen kaikkea kansainvälisissä yhteistyösopimuksissa, kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa sekä tavoite- ja tulossopimuksissa. Koulutuksen kehittämistyöryhmän (Koukero) ja arviointi- ja paran-

tamisryhmän (ArPa) muistioissa yhteistyö-sanaa käytettiin muita harvemmin, mikä on sinänsä kiinnostava tulos kyseisten työryhmien substansseihin liittyvät opetuksen ja laadun kehittämisen teemat huomioiden.

4.1.1 Aineistokohtaiset frekvenssit

Tarkastelen seuraavaksi tutkimuskäsitteiden frekvenssejä työryhmien ja sopimusasiakirjojen mukaisina kokonaisuuksina. Aineistokohtainen sanojen esiintymismäärien analyysi tarkensi teksteissä olevia painotuksia sekä osoitti teksteissä käytetyssä terminologiassa esiintyvät mahdolliset eroavaisuudet.

Tavoite- ja tulossopimusasiakirjoja (TASO) oli aineistossa kaikkiaan seitsemäntoista kaikkine liitteineen, ja ne ajoittuvat vuosille 2001–2009. Sopimusasiakirjat sisälsivät varsinaiset sopimukset, vuosikohtaiset lisäpöytäkirjat sekä niihin kuhunkin liittyvät edellisen vuoden tulosanalyysit. Empiiristä tekstiaineistoa kertyi tältä osin kaikkiaan 73 sivua: kauden 2001–2003 sopimus oli laajuudeltaan 19 sivua, kauden 2004–2006 sopimus 29 ja kauden 2007–2009 puolestaan 25 sivua.

Kyseisissä asiakirjoissa kieli oli yleisesti ottaen tyyliältään hyvin hallinnollista ja sopimusteknistä. Teksti vaikutti ensilukemalla sisältävän hyvin paljon konkreettisia sopimustavoitteita, mutta tekstin lähilukeminen osoitti sisällön jääneen kaikesta huolimatta varsin yleiselle tasolle. Konkreettisia yksityiskohtia ei ollut teksteissä avattu, vaan asioita kirjattiin pääasiassa numeerisin mittarein ja tunnuslukuin sekä abstraktien teksti-ilmausten avulla. Esimerkiksi *kansainvälisyyden kehittäminen* tai *laadun parantaminen* toistuivat melko usein abstrakteina ilmaisuina verrattaessa esimerkiksi opiskelijan liikkuvuudessa tavoiteltaviin ja sopimuksessa numeerisesti annettuihin konkreettisiin lukumääriin. *Kansainvälisyys* ja *kansainvälistyminen* toistuivat lukuisia kertoja ($f = 89$).

Tavoite- ja tulossopimusasiakirjojen toistuva teema kohdistui *kehittämiseen* ($f = 198$). Se esiintyi muiden muassa seuraavina ilmaisuina: ammattikorkeakoulun kehittäminen, opetuksen kehittäminen, laadun kehittäminen, kansainvälistymisen kehittäminen, aluekehittäminen sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittäminen. Kehittämisen konkretia siitä, mitä ja miten kehitetään, jäi teksteissä kuitenkin usein tarkentamatta. Onko se sopimusasiakirjan tarkoituskin eli siten vastuutetaan ja valtuutetaan ammattikorkeakoulua miettimään ratkaisut? Vai onko kyseessä valtapuheelle ominainen retoriikka?

Tavoite- ja tulossopimusten seuraavaksi yleisimmät sanat olivat (tässä järjestyksessä) hanke, tki (tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö), laatu, yhteistyö, Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), huippu ja kilpailu. Vain muutaman kerran teksteissä oli lukumäärällisesti viitattu rahaan ($f = 6$) ja auditointiin ($f = 3$). Kyseisten sanojen kontekstipainotus oli kuitenkin kokonaisuutta ajatellen tärkeä, olkoonkin, että sanaa ei jatkuvasti toistettu. Nimittäin kun sopimusteksteissä esimerkiksi viitattiin rahaan, oli kyse ammattikorkeakoulun näkökulmasta olennaisista asioista eli joko perusrahoitusrakenteesta tai mahdollisesta ylimääräisestä tuloksellisuusrahasta, joista etenkin jälkimmäinen puolestaan liittyi laatuun.

Laatu esiintyi tavoite- ja tulossopimusten asiakirjoissa 41 kertaa. Auditointi-sanaa ei käytetty kuin kolme kertaa, kun taas Korkeakoulujen arviointineuvostoon (KKA) viitattiin 14 kertaa. *Kilpailu* ja *huippu* esiintyivät yhteensä 23 kertaa. Kun arvioi kokonaisuutta, on merkille pantavaa, että mainittujen käsitteiden yksittäiset esiintymismäärät olivat

varsin vaihtelevia ja jopa pieniä, mutta kun käsitteitä tarkasteli yhdessä, niiden yhteis-frekvenssiksi muodostui 81. Toisin sanoen laadun teema oli hajautettu retoriseksi ilmaisuiksi ja eri käsitteiksi, mutta samalla sen asema säilyi hyvin vahvana. Vaikuttaa siltä, että kyseessä on tietoinen retorinen vaikuttaminen ja siten siis vallan asemoiminen (ks. Kauko 2011; Asen 2010b; Engstrom 2010; Varjo 2007; Kantola 2004).

Tavoite- ja tulossopimusten yksi keskeinen ja toistuva teema oli tuloksellisuusrahan myöntäminen huippuyksikkökriteereiden perusteella. Huippu-sana toistui ennen kaikkea tavoite- ja tulossopimuksissa, joissa se oli liitetty nimenomaan huippuyksikkökilpailuun. Edellä mainittuun ehtoon reagoiminen näkyi esimerkiksi ammattikorkeakoulun vuoden 2003 tulosanalyysissä näin:

Aluekehitysvaikutavuuden huippuyksikköarvioinnissa ammattikorkeakoulu oli vierailukäyntikohteiden joukossa (TASO 2004–2006, Tulosanalyysi 2003, liite 1).

Korkeakoulujen arviointineuvostoon (KKA) tavoite- ja tulossopimuksissa viitattiin toteamalla, että arviointineuvosto suorittaa auditointeja, ja että ammattikorkeakoulu on velvollinen kehittämään laadunvarmistustyötä sekä osallistumaan auditointiin. Huippuyksikköarvioinnit suorittava Korkeakoulujen arviointineuvosto esitettiin tavoite- ja tulossopimusasiakirjoissa esimerkiksi näin:

Ammattikorkeakoulu osallistui Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämään aluekehityksen huippuyksikkökilpailuun (TASO 2007–2009, Tulosanalyysi 2005, liite 1).

Huippuosaaminen oli esitelty tavoite- ja tulossopimuksessa 2004–2006 ammattikorkeakoulun tehtäväksi:

Tavoitteena on erityisesti [alueen] pk-yritysten kilpailukyöyn ja kansainvälistymisen edistäminen ja alueen hyvinvoinnin lisääminen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös tuoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä huippuosaamista. (TASO 2004–2006, 2.)

Sana *huippu* esiintyi tavoite- ja tulossopimuksen lisäpöytäkirjassa myös muutoin kuin suoranaisesti huippuyksikköstatukseen liitettynä:

Vuonna 2001 toteutetuista itsearvioinneista mainittakoon (...) organisaation ja johtamisjärjestelmän toimivuuden arviointi. Arvioinnin suorittivat kolme huippukonsulttia. (TASO 2001–2003, lisäpöytäkirja vuodelle 2003, liite 1.)

Huippu-sanan retorinen toisto tässä yhteydessä tähdännee vahvistamaan laadukkuuden mielikuvaa (ks. Klejnen, Dolmans, Willems & van Hout 2011, 143; vrt. Asen 2010b). Tosi-asiassa ilmaisu ei kerro yksityiskohtaisesti sitä, mikä lukijaa eniten lauseen perusteella kiinnostaa: mikä oli tuolloin suoritettujen arvioinnin tulos?

Yhteistyö esiintyi tavoite- ja tulossopimuksissa kaikkiaan 37 kertaa, ja se yhdistettiin muiden korkeakoulujen kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseen, lisäämiseen ja osaaamisen vahvistamiseen. Kansainvälinen yhteistyö esiintyi niin koulutuksen, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön, hankkeiden kuin alueellisen kehittämisen yhteydessä esimerkiksi näin:

Korkeakoulujen välinen yhteistyö. (...) ammattikorkeakoulut muodostavat tutkimusverkoston, jonka tarkoituksena on kohottaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön tasoa ja vai-

kuttavuutta verkottumalla keskenään sekä (...) yliopistojen kanssa vahvistaen rooliaan valtakunnallisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen rahoituksen saajana. (TASO 2007–2009, 3.)

Tiivistetyksi voidaan todeta, että tavoite- ja tulossopimusten frekvenssitarkastelussa eniten toistuvat asiasanat liittyivät (tässä järjestyksessä) kehittämiseen, kansainvälistymiseen ja laatuun.

Toimintasuunnitelmat vuosilta 2005–2008, ammattikorkeakoulun strategia 2008–2012 ja laadunhallintastrategia 2006–2009 ovat ammattikorkeakoulun ylimmän johdon tuottamia asiakirjoja, joiden tavoitteena on linjata ja tuoda julki toiminnan suuntaviivoja ja periaatteita. Sekä kansainvälisyyden että laadun käsitteet esiintyivät kyseisissä asiakirjoissa runsaslukuisesti: *kansainvälisyys*-sanan frekvenssi oli 101, *laadun* 114. Laadun kehittäminen esiintyi siis hieman kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen kehittämistä useammin, mutta frekvensseillä mitattuna molempien painoarvo oli vahva. *Kilpailuun* viitattiin kaikkiaan 25 kertaa ja sillä muiden muassa vahvistettiin laatu puhetta:

Laadunhallinnan avulla tähdätään kaikessa toiminnassa asiakas- ja sidosryhmätyytyväisyyttä tuottavaan, erinomaiseen toteuttamiseen ja kilpailukyöyn kasvattamiseen (Strategia 2008–2012, 7).

Kilpailu ja laadunvarmistuksen kehittäminen nähtiin tässä kohden toisiaan täydentävinä tekijöinä. Kilpailun toisin sanoen oletettiin edistävän ja vahvistavan laadunvarmistustyötä ja toisaalta laadunhallinnan edistävän kilpailukykyisyyttä (vrt. Aarrevaara & Saarinen 2009). Samanaikaisesti on syytä kuitenkin tiedostaa toinenkin näkemys (ks. esim. Deem 2009), jonka mukaan kilpailun ja laadun keskinäisessä liittämässä saattoi olla pikemminkin kyse valtaan liittyvästä retoriikasta kuin laadusta.

Ainoastaan *kehittäminen* ($f = 271$) ylsi määrällisesti kansainvälisyyden ja laadun edelle. Kehittäminen tarkoitti teksteissä yleistä ammattikorkeakoulun kehittämisen retoriikkaa, eli käytännössä se voi kaikessa laajuudessaan merkitä mitä tahansa. Ammattikorkeakoulun kehittämiseen viitattiin teksteissä 60, laadun kehittämiseen 41, mutta kansainvälisyyden kehittämiseen vain 7 kertaa. Tutkimus-, kehitys ja innovaatiotyön kehittämisen ($f = 24$) sekä aluekehityksen ($f = 25$) painotukset olivat määrällisesti lähestulkoon identtiset.

Yhteistyö esiintyi toimintasuunnitelmissa ja strategiassa myös huomattavan usein ($f = 90$), ja se liitettiin yleensä tutkimus- ja kehitystyöhön sekä aluekehitystyöhön. Toisaalta etenkin ajanjakson ensimmäisissä toimintasuunnitelmissa yhteistyötä ei avattu muutoin kuin toteamalla, että

Oppilaitoksen tulee olla haluttu yhteistyökumppani (Toimintasuunnitelma 2005, 7).

Kansainvälistyminen ja yhteistyö liitettiin toisiinsa lähinnä kansainvälisinä yhteistyökumppanuuksina:

Ammattikorkeakoulujen välistä verkottumista tiivistetään ja kansainvälistä yhteistyötä syvennetään (Toimintasuunnitelma 2005, 9–10).

Aineistossa oli paljon vastaavia ilmaisuja, joissa ei tarkemmin avattu tavoiteltavia konkreettisia toimenpiteitä tai tuloksia. Kansainvälinen yhteistyö oli pyritty määrittelemään pariin otteeseen joko kirjaamalla numeerinen tavoite, kuinka monta kansainvälistä han-

keyhteistyökumppania oli tulevalle vuodelle tavoitteena saada tai kun viitattiin tutkintojen tai liikkuvuuden kehittämiseen. Esimerkiksi toimintasuunnitelmassa todettiin seuraavaa:

Opetustyössä yhteistoimintaa ulkomaisten kumppaneiden kanssa tiivistetään siten, että yhteis- ja kaksoistutkintojen suorittaminen mahdollistuu ja että syntyy lisämahdollisuuksia henkilövaihtoihin (Toimintasuunnitelma 2008, 11).

Toimintasuunnitelmissa ja strategiassa kansainvälinen yhteistyö esiintyi lukuisia kertoja. Siksi ei voi olla pohtimatta, yritettiinkö kansainvälinen yhteistyö -retoriikalla luoda mielikuvaa siitä, että opetusministeriön asettamiin kansainvälistymistavoitteisiin oli tietyiltä osin jo pystytty vastaamaan. Toimintasuunnitelmissa, ammattikorkeakoulun strategiassa sekä laadunhallintastrategiassa toistuivat siis useimmin seuraavat sanat (määrällisessä järjestyksessä): kehittäminen, laatu ja kansainvälistyminen.

Kansainvälisiä yhteistyösopimuksia oli aineistossa kaikkiaan 68, sivuja yhteensä 105. Sopimuksista 61 oli Socrates/Erasmus-ohjelman yhteistyösopimuksia, joissa oli käytetty yhtenäistä sopimus pohjaa ja -mallia. Kohdeammattikorkeakoulu oli luetteloinut vuonna 2005 kaikkiaan 168 Erasmus-kumppanuusoppilaitosta 26 maassa. Niiden lisäksi oli vielä kahdenvälisiä sopimuksia Euroopan ulkopuolisten kumppaneiden kanssa. Osaamisalueiden välillä ei ollut havaittavia painotuseroja kansainvälisten kumppanuus-sopimusten lukumäärissä. Kansainvälisten yhteistyösopimusten määrät olivat suhteessa osaamisalueiden koulutusohjelmien kokoon (aloituspaikat ja opiskelijamäärät). Käytännössä siis tekniikan, liiketalouden ja terveydenhoidon koulutusaloilla oli yhteistyösopimuksia solmittu lukumääräisesti eniten, ja vastaavasti kulttuuri- ja luonnonvara-alalla niitä oli lukumääräisesti vähemmän.

Sisällönanalyysin onnistumisessa on Bauerin (2000, 137) mukaan keskeistä aineiston systemaattisuus. Mikäli empiiriseen aineistoon sisältyy toistuvaan, määriteltyyn formaattiin muotoiltuja tekstejä, voidaan aineiston tutkimuksellinen luotettavuus osoittaa myös lukumääräisesti rajatummalla aineistomäärällä (emt., 137).

Koska Erasmus-sopimuksissa kaikissa käytettiin yhtenäistä eurooppalaista formaattia, sisällytin empiiriseen aineistooni mainitut 61 ajanjaksolle ajoittuvaa sopimusta (vrt. Bauer 2000). Lisäksi sisällytin aineistooni kaikkiaan seitsemän tutkimusajanjaksolle ajoittuvaa muuta kuin Erasmus-sopimusta, jotta kansainvälisten kumppanuus-sopimustyyppien koko kirjo tulisi huomioiduksi. Seitsemästä muusta sopimuksesta yksi oli solmittu eurooppalaisen ja kuusi aasialaisten korkeakoulujen kanssa. Sopimusten kestot vaihtelivat runsaasti, ja siltäkin osin yhteistyösopimusten rajaaminen tarkasteluajanjaksoon sopivaksi oli perusteltua. Lähilukuun valitut sopimukset edustivat tasapuolisesti eri osaamisalueita.

Erasmus-sopimuksissa kirjattiin seuraavat asiat: sopimusosapuolet, opiskelijaliikkuvuuden ja henkilöstöliikkuvuuden lukumäärät, liikkuvuuden toteutumisen ajanjaksot sekä sopimuksen piiriin kuuluvat oppiaineet, osaamisalueet tai alat. Yhteistyösopimuksen allekirjoittivat molempien korkeakoulujen nimetyt vastuulliset edustajat ja/tai rehtorit. Seitsemän sopimusta ei noudattanut standardoitua Erasmus-sopimusmallia. Niistä kuusi oli solmittu aasialaisten partnereiden kanssa, ja yksi oli eurooppalainen partnerisopimus.

Aasialaisten partnereiden kanssa tehdyt sopimukset noudattelivat jokseenkin yhte-näistä linjaa. Niissä oli käytetty kahta sopimusformaattia, joissa oli määritelty seuraavat asiat: sopimusosapuolet, sopimuksen tavoite, yhteistyön muodot, sopimuksen ehdot sekä sopimuksen irtisanomiseen liittyvät menettelytavat. Huomionarvoista aasialaisten partnereiden kanssa laadituissa sopimuksissa oli, että sopimustavoitteisiin oli ensimmäiseksi määritelty maiden keskinäisen tunnettuuden parantaminen ja vasta sen jälkeen opiskeli- ja henkilöstöliikkuvuuden sopimuskohtat. Erasmus-sopimuksista poiketen liikku- vuuslukumääriä ei ollut täsmennetty numeerisesti.

Tutkimusaineistossa oli yksi sopimus, jossa oli mukana kaksi suomalaista korkeakou- lua, yksi yhteinen aasialainen partneri ja yksi suomalainen yritys. Se poikkesi kaikista muista siten, että siinä oli määritelty – hyvin niukasti tosin – jokaiselle osapuolelle omat päävastuualueet. Lisäksi sopimukseen oli kirjattu aluekehityksen ja tutkimus- ja kehitys- työn mahdollisuus. Käytännössä kumppanit velvoitettiin etsimään yrityssektorin edusta- jia mukaan keskinäiseen yhteistyöprojektiin. Kyseisessä sopimuksessa oli myös koko kansainvälisen yhteistyösopimusaineiston ainoa laatuun viittaava ilmaisu:

[xxx] will provide the highest knowledge and expertise (...) [yy] shall expand its network and look for partners in EU, try to take the leading role in EU for the top-level research and educa- tion (Kansainvälinen yhteistyösopimus 2007).

Edellä olevassa sopimusesimerkissä ei siis käytetty sanaa *laatu* (quality), vaan sille oli haettu retoriset vastineet *highest knowledge, leading role* sekä *top-level*, joilla kaikilla koros- tettiin laadukkuutta.

Yhteistyösopimuksissa *liikkuvuus*-sana (mobility) esiintyi eniten ($f = 152$), ja lähes yhtä usein toistui *yhteistyö* (cooperation, collaboration, partnership; $f = 149$). Rahaan, rahoituk- seen tai rahalliseen tukeen (finance, funding, fee) viitattiin jokaisessa sopimuksessa vä- hintään kerran ($f = 73$). Erasmus-sopimuksissa raha oli liitetty henkilöiden liikkuvuusso- pimuksen vahvistamiseen. Toisin sanoen rahan saamisen edellytyksenä oli, että kysei- seen sopimukseen liittyvä rahoitustukihakemus oli sitä ennen hyväksytty. Muutoin ra- haan viitattiin sopimuksissa esimerkiksi silloin, kun projektin molemmat osapuolet vas- tuutettiin etsimään hankkeelle rahoituskeinoja (kahdessa sopimuksessa). Raha oli esillä myös silloin, kun opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuuteen liittyen määriteltiin, mitkä kun- kin osapuolen vastuut ja velvollisuudet olivat henkilön taloudellisesta ylläpidosta. Laa- tuun ei ollut viittauksia edellä mainittua yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ollenkaan, myös *kehittäminen* (development) esiintyi sopimuksissa harvoin ($f = 7$). Kaiken kaikkiaan kansainvälisten yhteistyösopimusten useimmin toistuvat sanat kaikista tutkittavista asiasanoista olivat kansainvälisyteen, laatuun ja rahaan liittyvät ilmaisut.

Arviointi- ja parantamisryhmän muistioita oli aineistossa kaikkiaan 39. Niistä muo- dostui yhteensä 123 tekstisivua eli yksi muistio oli pituudeltaan keskimäärin kolme si- vua. Työryhmän muistioissa sana *laatu* ($f = 153$) toistui useimmin. Kehittäminen oli toi- seksi yleisin termi ($f = 96$). Se liitettiin toistuvasti ilmaisuun *laadun kehittäminen*, joka esiin- tyi kyseisen työryhmän teksteissä 54 ja koko aineistossani kaikkiaan 122 kertaa. Kaiken kaikkiaan laadun kehittäminen on retorisenä ilmaisuna korkeakoulutuspoliittisessa kes- kustelussa yleinen, olkoonkin, että kieliasiantuntijat käyttäisivät mieluummin ilmaisua ”tehdä jotain paremmin” kyseisen abstraktin sanayhdistelmän sijaan (ks. Niemi 2008).

Tutkimusasetelmani toiseen keskeiseen termiin eli kansainvälisyyteen viitattiin muistioissa 17 kertaa.

Auditointi esiintyi arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa usein, siihen viitattiin 113 kertaa ja Korkeakoulujen arviointineuvostoon (KKA) 22 kertaa. Tulokset osoittivat sen painoarvon, joka auditoinnilla ammattikorkeakoulun laatutyöskentelyyn oli. Nimenomaisessa tapauksessa on syytä taustoittaa, että kohdekorkeakoulu auditointiin ensimmäisen kerran vuonna 2006, mutta tuolloin se ei läpäissyt auditointia. Uusinta-auditointiin (johon ammattikorkeakoulu osallistui vuonna 2009 ja jonka se läpäisi menestyksekkäästi) valmistautuminen toisin sanoen korostui ja tuli muistioiden analysoinnin kautta näkyväksi.

Laatuun liittyviä ilmaisuja tarkastellessa havaitsin, että kilpailu- ja huippu-sanoja käytettiin arviointi- ja parantamisryhmän teksteissä harvoin (yhteensä $f = 3$). Se on kiinnostavaa siksi, että laatu keskusteluun liitettiin toistuvasti kilpailut, rankingit, laatu- ja huippuyksikkötunnustukset (ks. Aarveaara & Saarinen 2009). On tosin huomioitava, että työryhmän muistioissa lukumäärältään harvat kilpailu- ja huippuviittaukset liittyivät juuri laatu yksikkö kilpailuun osallistumiseen. Vaikka muistioissa ei lainkaan puhuttu rahasta, on syytä muistaa, että tavoite- ja tulossopimuksissa kilpailu ja raha rinnastettiin toisiinsa kiinteästi esimerkiksi näin:

Opetusministeriö varautuu myöntämään arvioinnissa parhaiten menestyneille ammattikorkeakouluille tuloksellisuusrahaa vuosina 2004–2006 yleisten tuloksellisuuskriteereiden perusteella vuosittain yhteensä [xxx] euroa, koulutuksen laatu yksikkö kriteerien perusteella vuonna 2005 yhteensä [xxx] euroa sekä aluekehitysvaikutusten huippuyksikkö kriteerien perusteella vuonna 2006 yhteensä [xxx] euroa (Tavoite- ja tulossopimus 2004–2006, 7).

Yhteistyö ($f = 14$) mainittiin ennen kaikkea ammattikorkeakoulun sisäisten toimintojen yhtenäistämisenä sekä valmistautumisena auditointiin yhteistyössä Korkeakoulujen arviointineuvoston kanssa. Kaiken kaikkiaan arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa useimmin toistuvat termit olivat laatu, kehittäminen ja auditointi.

Koulutuksen kehittämistyöryhmän (Koukero) muistioita tutkimusaineistossa oli kaikkiaan 44, yhteensä 144 sivua, joten yhden kokousmuistion pituus oli keskimäärin kolme sivua. Aivan kuten tavoite- ja tulossopimusasiakirjoissa, arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa ja kansainvälisten palvelujen -tiimin muistioissa, oli näissäkin *kehittäminen* yleinen ilmaisu. Se esiintyi muistioissa 62 kertaa, mikä oli kaksi kertaa enemmän kuin viittaukset toiseksi yleisimpään käsitteeseen, kansainvälisyyteen ($f = 30$). Kehittäminen toistui työryhmän teksteissä seuraavina ilmaisuina (lukumääräisessä järjestyksessä mainittuina): opetuksen kehittäminen ($f = 21$), laadun kehittäminen ($f = 12$), ammattikorkeakoulun kehittäminen ($f = 5$) sekä kansainvälisyyden kehittäminen ($f = 3$). Aluekehitystä ei ollut mainittu kertaakaan.

Kansainvälistymiseen liittyvien sanamuotojen toistuminen selittyy esimerkiksi tavoite- ja tulossopimuskauden 2001–2003 luomasta taustalähtökohdasta. Sopimukseen oli kirjattu kansainvälisen opiskelijavaihdon sekä opettaja- ja asiantuntijavaihdon tavoitteelliset lukumäärät siten, että trendi tulisi olla koko sopimusjakson ajalta nouseva (TASO 2001–2003). Yleinen kansainvälistymisen keskustelu oli voimistunut juuri tuolloin (ks. esim. Opetusministeriö 2009a, 2009b, 2001a), mikä myös taustoittaa asian saamaa paino-

tusta ja sitä, että kansainvälisyys sanana toistui huomattavasti useammin vuoden 2007 jälkeen kuin sitä ennen. Muistioiden frekvenssitarkastelu vahvistaa Engstromin (2010) näkemyksen ilmaisujen institutionalisoitumisesta eli siitä, että valtakunnallisen keskustelun voimistuessa – kuten tässä tapauksessa kansainvälisyyden – kyseinen teema voimistuu määrällisesti ja toistuu lähes identtisesti myös työryhmien teksteissä.

Yhteistyö-sanaa käytettiin koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa harvemmin kuin muissa työryhmissä ($f = 5$). Esiintyessään se liittyi ensisijaisesti oppilaitosyhteistyöhön alueen korkeakoulujen kanssa tai kansainvälisen verkoston jäsenyyteen ja sen tuomaan lisäarvoon. Yhteistyöverkoston fokus oli opetuksen järjestämisessä tai tarjoamisessa verkoston jäsenille. *Laatu* esiintyi muistioissa ainoastaan 10 kertaa. Korkeakoulujen arviointineuvosto mainittiin vain muutaman kerran ($f = 4$), kilpailuun tai huipputasoon ei viitattu kertaakaan. Myöskään rahoitukseen tai rahaan ei muistioissa viitattu. *Laatu*, kansainvälisyys sekä opetus ja opiskelu yhdistettiin toisiinsa yhdessä vuoden 2005 muistiossa:

Opetuksen ja opiskelun prosessien alaprosessien (opetusprosessi/työjärjestelyt; opiskeluprosessi/harjoittelun ja kansainvälisyyden alaprosesseissa opiskelijan prosessit) työstäminen (...) Opetusprosessin alaprosessit työjärjestys ja opetuksen kehittäminen katsottiin tarpeettomiksi kuvata. Opetuksen kehittäminen ja työjärjestelyt sisältyvät muihin prosesseihin. Opiskeluprosessin alaprosessi harjoittelusta tehdään, mutta kansainvälisyys sisältyy muihin prosesseihin. Se on erillisenä prosessina tarpeeton. (Koukero 19.9.2005.)

Auditointiin ja Korkeakoulujen arviointineuvostoon (KKA) liittyvät ilmaisut ($f = 12$) olivat käytännössä päätöksiä esimerkiksi siitä, mikä koulutusyksikkö osallistuu laatuylähuipputasoon, tai kuinka opetukseen liittyvien asiakirjojen rakenteita tulisi yhtenäistää lähestyvää auditointia silmällä pitäen. Kaiken kaikkiaan laatuun viitattiin koulutuksen kehittämistyöryhmän teksteissä niukasti, lukumäärällisesti vahvimpina painottuivat kehittämisen, opetuksen kehittämisen ja kansainvälisyyden asiasanat.

Kansainvälisten palvelujen työryhmän (Kv-tiimi) muistioita aineistossa oli kaikkiaan kaksitoista. Analysoitavaa tekstimateriaalia kertyi tältä osin yhteensä 43 sivua. Aivan kuten arviointi- ja parantamisryhmässä laatu oli ylivoimaisesti yleisimminkin toistuva sana, sama tulos oli todennettavissa *kansainvälisyys*-sanan ja tämän työryhmän osalta ($f = 138$). Seuraavaksi yleisimminkin toistuivat termit *yhteistyö* ($f = 49$) ja *kehittäminen* ($f = 49$).

Yhteistyöllä viitattiin sekä ammattikorkeakoulun että kansainvälisten palvelujen sisäisen yhteistyön parantamiseen mutta myös kansainvälisten partnerioppilaitosten kanssa tehtävään yhteistyöhön ja -sopimuksiin. Kehittäminen puolestaan esiintyi seuraavina ilmaisuina: opetuksen kehittäminen, ammattikorkeakoulun kehittäminen ja aluekehittäminen. Opetuksen kehittämisellä ja aluekehittämisellä viitattiin opetuksen kehittämissuunnitelmiin ja -projekteihin, jotka puolestaan olivat kytköksissä tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä rahaan.

Kansainvälisten palvelujen muistioissa *laatu* mainittiin sellaisenaan ainoastaan seitsemän kertaa, ja laadun kehittäminen -termiä ei muistioissa esiintynyt lainkaan. Kansainvälisyys ja laatu oli teksteissä yhdistetty laadunvarmistusjärjestelmään liittyvän prosessin tiimoilta:

Kv-liikkuvuudesta laaditaan tarkemmat prosessikuvaukset kevään aikana laatujärjestelmään liittyen (Kv-tiimi 24.1.2007).

Kilpailu-, huippu-, auditointi-, Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) -sanoja ei myöskään esiintynyt ollenkaan kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa. Etenkin kilpailu ja huippu-sanojen puuttuminen on huomionarvoista, sillä korkeakoulujen kansainvälisyyden kehittämisen johtavana perusteena on muiden muassa opetusministeriön suosituksissa ja julkaisuissa ollut nimenomaan Suomen ja suomalaisen korkeakoulutuksen ja osaamisen kilpailukykyisyys, huippuosaaminen ja sen tuottaminen (ks. mm. Opetusministeriö 2009a; vrt. Aarrevaara & Saarinen 2009; Saarinen 2007).

Kiinnostavan kyseisen työryhmän teksteistä tekee se, että *raha* ja *hankkeet* toistuivat muistioissa toistuvasti, kun määrät suhteutetaan muistioiden (sivu)määrään: raha mainittiin 47, hankkeet 71 kertaa. Korkeakoulun kansainvälisen toiminnan ja etenkin kansainvälisten hankkeiden ja liikkuvuuden käytännön toteuttaminen toisin sanoen liitettiin rahan ja hankerahoitukseen. Muistioissa arvioitiin toistuvasti liikkuvuutta ja harjoitteluun ohjattavaa tukirahoitusta esimerkiksi näin:

[Kansainväliseen harjoitteluun tarkoitettua] Rahaa on jäljellä loppuvuodelle 2006 noin [xxxxx] euroa. Jos rahaa jää käyttämättä se voidaan siirtää käytettäväksi vuodelle 2007. Lisärahaa kv-harjoitteluun vuodelle 2007 tulee OPM:sta. (Kv-tiimi 11.10.2006.)

Toisaalta muistioissa painotettiin kansainvälisten hankkeiden osuutta ja pyrkimystä saada niitä lisää.

Kaiken kaikkiaan kv-hanketoiminta on alueellisessa kehittämistyössä selvästi lisääntymässä (Kv-tiimi 13.12.2006).

Hanketoiminnassa on ollut [kirjoitusvirhe alkuperäisessä tekstissä] edelleen aktiivisia koska hankkeet lisäävät selvästi kansainvälistymismahdollisuuksia tuomallaan erillisrahoituksella. Lisääntyvä hanketoiminta edellyttää kuitenkin laajempaa hankeosaamista ja resursseja hankkeiden valmistelua varten. (Kv-tiimi 30.1.2008.)

Kansainvälisen toiminnan kehittäminen oli aineistotekstien perusteella toisin sanoen riippuvainen rahasta. Hankkeiden avulla korkeakoulun oli mahdollista saada kaivattua lisärahoitusta toimintojen kehittämistä varten. Resurssihin viitattiin muistioissa ainoastaan edellä olevassa aineistositaatissa, jossa resurssit kirjattiin sekä osaamisvajeena että henkilömäärän niukkuutena. Hankkeiden rooli kansainvälistymisen edistäjinä oli keskeinen, hankkeisiin liittyvään paperityöhön ja hakemusten prosessointiin haluttiin siksi lisää tekijöitä.

4.1.2 Empiirisen aineiston frekvenssit vuosittain

Laadullisessa, aineistolähtöisessä sisällönanalyyssissä on keskeistä empiirisen analyysin perusteellisuus ja toistettavuus, jotta tutkittavaa ilmiötä on mahdollista tulkita luotettavasti (Lincoln & Guba 1985). Siksi aineistokohtaisten sanafrekvenssien lisäksi oli tarpeen tutkia, esiintyikö dokumenttiteksteissä sanojen vuosittaisissa tai sopimuskausittaisissa esiintymismäärissä merkittäviä vaihtelua. Vuosikohtaisten painotusten avulla oli mah-

dollista tarkentaa korkeakoulupoliittisten keskustelujen ajoittumista sekä niiden painotuksia. Lisäksi vuositarkastelu loi taustaa sille hypoteesille, että tietyt teemat ja ilmaisut "siirtyivät" ministeriön teksteistä kohdeammattikorkeakoulun dokumentoituun keskusteluun.

Tavoite- ja tulossopimusten sopimuskausittainen sanojen esiintymistiheys osoitti, että sekä kansainvälisyys- että laatukselu yleistyivät merkittävästi sopimuskaudella 2004–2006. Kyseiseen ajanjaksoon kohdistui esimerkiksi opetusministeriön (2004a, 44) julkaisu, jossa ammattikorkeakouluja kehoitettiin lisäämään yhteistyötä Venäjän, Pohjoismaiden, Pohjois-Amerikan, Aasian, Latinalaisen Amerikan sekä Afrikan maiden kanssa. Kansainvälistymiseen kohdistettiin suuria odotuksia ja samalla merkittäviä paineita, olihan tavoitteeksi asetettu lähes koko maapallon kattavan yhteistyön lisääminen.

Samaan aikaan alettiin yleisessä kansallisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa huolehtia globaalista kilpailukykyisyydestä, ja Bolognan prosessiin liittyvät laadunvarmistustavoitteet lisääntyivät. Sanat *kehittäminen*, *hankkeet* ja *raha* toistuivat kyseisellä sopimuskaudella ja sen jälkeen aiempaa useammin. *Auditointi* esiintyi laatu-sanana rinnalla vasta kauden 2007–2009 sopimusasiakirjoissa.

Taulukossa 6 on esitetty kootusti keskeiset tavoite- ja tulossopimuksissa esiintyvät termit ja niiden esiintymismäärät. Toimintasuunnitelmien, laadunhallintastrategian 2006–2009 sekä ammattikorkeakoulun strategian 2008–2012 frekvenssit eivät sisälly taulukon lukuihin, sillä kyseisten tekstiaineistojen kausittaiset vaihtelut hankaloittivat vuositasoisen yksityiskohtaista analysointia.

Taulukko 6: Tutkimuskäsitteiden frekvenssit tavoite- ja tulossopimuksissa sopimuskausittain

TAVOITE- ja TULOSSOPIMUKSET

KÄSITE	KOODI	sopimus- kausi 2001-2003 (19 sivua)	sopimus- kausi 2004-2006 (29 sivua)	sopimus- kausi 2007-2009 (25 sivua)	yhteensä
kansainväli* kv	KV	14	36	39	89
yhteistyö	yt	7	12	18	37
laatu* laadun*	LA	4	25	12	41
huippu*	hu	3	4	4	12
kilpailu*	ki	-	6	4	11
arviointineuvosto, KKA	kka	6	4	4	14
audit*	aud	-	-	3	3
raha	ra	1	4	1	6
hanke, hankke*	han	5	29	34	68
kehiti*	KEH	30	69	69	198

Taulukko 6 (jatkuu)

kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset, KKA = Korkeakoulujen arviointineuvosto, audit = auditointi ja sen sanajohdannaiset, hanke, hankke* = hanke-sanana sanajohdannaiset, kehit = kehittäminen, kehitys, kehittyminen

Kun edellä olevia tavoite- ja tulossopimusten vuosittaisia sanojen esiintymistiheyksiä vertasi toimintasuunnitelma-, laadunhallinta- sekä ammattikorkeakoulun strategiateksteihin, oli havaittavissa yhteneväisyys vuoden 2006 jälkeen kansainvälisyyden, laadun ja kehittämisen lisääntymisessä. Samoin hankkeisiin ja rahoitukseen liittyvät ilmaisut toistuivat vuoden 2006 jälkeen aiempaa useammin.

Vuosi 2004 näytti muodostuneen ”vedenjakajaksi” monen teeman osalta, sillä sen jälkeen kansainvälistymiseen, laatuun, yhteistyöhön, kehittämiseen ja rahaan liittyvät viittaukset lisääntyivät organisaation johdon laatimissa teksteissä selvästi. Ministeriön kanssa solmittujen sopimusten tekstipainotukset toisin sanoen näyttivät siirtyneet organisaation sisäisiin teksteihin.

Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa vuosittaiset frekvenssit osoittivat (taulukko 7), että *laatu, auditointi ja arviointineuvosto* muodostivat laatupuheen ”huipun” vuodelle 2007 ($f = 11$). Edellä esitettyyn tavoite- ja tulossopimuskoosteeseen nähden laatu- ja laadun puhe siis korostui työryhmän muistioissa pienellä aikaviiveellä. Kansainvälistymiseen liittyvät viittaukset lisääntyivät merkittävästi vasta vuoden 2009 muistioissa ($f = 19$).

Taulukko 7: Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa

KOULUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖRYHMÄ

KÄSITE	KOODI	vuosi 2005 (26 sivua)	vuosi 2006 (27 sivua)	vuosi 2007 (27 sivua)	vuosi 2008 (33 sivua)	vuosi 2009 (31 sivua)	yhteensä
kansainväli* kv	KV	6	1	3	1	19	30
yhteistyö	yt	2	1	1	-	1	5
laatu* laadun*	LA	-	-	4	5	1	10
huippu*	hu	-	-	-	-	-	0
kilpailu*	ki	-	-	-	-	-	0
arviointineuvosto, KKA	kka	2	1	1	-	-	4
audit*	aud	2	-	6	-	-	8
raha	ra	-	-	-	-	-	0
hanke, hankke*	han	1	2	2	-	-	5
kehit*	KEH	21	13	8	8	12	62

Taulukko 7 (jatkuu)

kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset, KKA = Korkeakoulujen arviointineuvosto, audit = auditointi ja sen sanajohdannaiset, hanke, hankke* = hanke-sanan sanajohdannaiset, kehit = kehittäminen, kehitys, kehittyminen

Laatuun viittaavien sanojen yleistymisen koulutuksen kehittämistyöryhmän vuoden 2007 teksteissä oli seurausta edeltävän vuoden 2006 laatuauditoinnista ja sen aiheuttamista jatkotoimenpiteistä. Laatutyössä keskityttiin laadunvarmistusjärjestelmän kehittämiseen, ja keskeisenä tehtävänä oli opetukseen ja opiskeluun liittyvien prosessien kuvaaminen. Onkin huomioitava, että vuoden 2007 jälkeen koulutuksen kehittämistyöryhmän laadunvarmistukseen liittyvissä tekstiviittauksissa ei niinkään enää toistettu laatu-sanaa, vaan teksteissä viitattiin pääsääntöisesti prosesseihin ja prosessityöhön. Muistioiden perusteella niiden edistymistä seurattiin kokouksissa ahkerasti.

Kaiken kaikkiaan tutkimusasetelman muut keskeiset käsitteet esiintyivät muistioissa harvoin. Tavoite- ja tulossopimustekstien keskenään tasalukuiset huippu-, kilpailu- ja raha-maininnat eivät esiintyneet koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa ollenkaan.

Korkeakoulujen arviointineuvostoa tai auditointia ei koulutuksen kehittämistyöryhmän teksteissä mainittu vuoden 2007 jälkeen lainkaan, mikä on kiinnostavaa vuoden 2009 laatuauditointi huomioiden. Sen sijaan kehittämisestä ($f = 62$) puhuttiin säännöllisesti, ja sana esiintyi vuoden 2005 jälkeen tasaisesti eri vuosina. Kehittäminen liitettiin opetukseen ja etenkin Bolognan prosessin mukaisiin toimenpiteisiin, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön, opetuksen arviointiin, ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin ja opetukseen liittyvien prosessien kehittämiseen.

Arviointi- ja parantamisryhmän vuosikohtaisessa frekvenssitarkastelussa (taulukko 8) nähdään auditoinnin korostuminen vuosina 2006, 2008 sekä 2009. Lukumäärät näin ollen kertovat vuoden 2006 auditointiin valmistautumista sekä sen seurauksena muistioihin kirjattujen jatkotoimenpiteiden auditointikeskeisyydestä. Auditointia painotti lisäksi vuosittain tasaisesti esiintynyt viittaus Korkeakoulujen arviointineuvostoon, ainoana poikkeuksena vuosi 2009, jolta aineistoon tosin sisältyy vain kolme alkuvuoden muistiota (ennen uusinta-auditointia).

Taulukko 8: Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa

ARVIOINTI- JA PARANTAMISRYHMÄ

KÄSITE	KOODI	vuosi 2005 (19 sivua)	vuosi 2006 (35 sivua)	vuosi 2007 (33 sivua)	vuosi 2008 (28 sivua)	vuosi 2009 (8 sivua)	yhteensä
kansainväli* kv	KV	1	2	5	3	6	17
yhteistyö	yt	4	5	3	2	-	14
laatu* laadun*	LA	33	40	33	30	17	153
huippu*	hu	-	-	-	1	-	1
kilpailu*	ki	-	-	-	2	-	2
arviointineuvosto, KKA	kka	6	6	4	6	-	22
audit*	aud	17	25	14	23	34	79
raha	ra	-	-	-	-	-	0
hanke, hankke*	han	-	3	1	1	2	7
kehiti*	KEH	16	31	23	15	11	96

kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset, KKA = Korkeakoulujen arviointineuvosto, audit = auditointi ja sen sanajohdannaiset, hanke, hankke* = hanke-sanana sanajohdannaiset, kehiti = kehittäminen, kehitys, kehittyminen

Auditointien keskeisyys vuosina 2006 ja 2009 oli sanojen esiintymistiheydellä mitattuna selkeä. Vuoden 2006 epäonnistuminen ulkoisessa arvioinnissa näkyy auditointi-sanojen ”notkahduksena” vuoden 2007 muistioissa. Sitäkin toistuvammin aiheeseen viitattiin vuonna 2009, jolloin sivumäärään suhteutettuna kyseisen termin toistuminen oli huomattavan yleistä (8 tekstisivua, $f = 34$).

Kilpailu- ja huippu-sanoihin viitattiin arviointi- ja parantamisryhmän teksteissä ainoastaan vuonna 2008, ja ilmaisut liittyivät laatuyksikkökilpailuun. Kansainvälistymistä koskevat viittaukset lisääntyivät hieman vuosittain, mikä noudattelee tavoite- ja tulossopimusten linjaa (joskaan ei selkeästi). Yhteistyöhön muistioissa viitattiin vuosi vuodelta harvemmin, mikä kertonee keskittymisestä korkeakoulun oman laatutyöhön ja laadunvarmistusjärjestelmän rakentamiseen.

Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa korostui selkeästi neljä teemaa: yhteistyö, raha, hankkeet ja kehittäminen, kuten taulukko 9 havainnollistaa. Rahaan ja hankkeisiin liittyvä puhe yleistyi vuodesta 2006 eteenpäin. Erityisesti vuonna 2008 painotus näkyi selvästi, kun muistioiden sivumäärään nähden hankkeisiin, kehittämiseen ja rahaan viitattiin huomattavan usein. Yhteistyö liittyi muistioteksteissä ensisijaisesti korkeakoulukumppanuuksiin, siis liikkuvuuteen. Kokouksissa oli esimerkiksi harkittu uusin yhteistyökumppanuuksien solmimista sekä yhteistyössä toteutettavia hankkeita.

Taulukko 9: Tutkimuskäsitteiden vuosittaiset frekvenssit kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa

KANSAINVÄLISTEN PALVELUJEN TYÖRYHMÄ

KÄSITE	KOODI	vuosi 2005 (1 sivu)	vuosi 2006 (13 sivua)	vuosi 2007 (13 sivua)	vuosi 2008 (4 sivua)	vuosi 2009 (12 sivua)	yhteensä
kansainväli* kv	KV	2	35	45	16	40	138
yhteistyö	yt	5	18	13	4	9	49
laatu* laadun*	LA	-	4	3	-	-	7
huippu*	hu	-	-	-	-	-	0
kilpailu*	ki	-	-	-	-	-	0
arviointineuvosto, KKA	kka	-	-	-	-	-	0
audit*	aud	-	-	-	-	-	0
raha	ra	-	9	23	8	7	47
hanke, hankke*	han	-	12	19	21	19	71
kehiti*	KEH	-	3	7	24	15	49

kansainväli*, kv = kansainvälisyys, kansainvälistyminen ja näiden sanajohdannaiset, KKA = Korkeakoulujen arviointineuvosto, audit = auditointi ja sen sanajohdannaiset, hanke, hankke* = hanke-sanan sanajohdannaiset, kehiti = kehittäminen, kehitys, kehittyminen

Laatuun liittyviä mainintoja esiintyi ainoastaan vuosina 2006 ja 2007, jolloin laatu liitettiin harjoitteluun ja ennen kaikkea harjoittelupaikkoihin (vuonna 2006) sekä laadunvarmistusjärjestelmään (vuonna 2007). Kehittämisen retoriikkaa esiintyi ensimmäisen kerran vuonna 2006, ja sen huipennus ajoittui vuoteen 2008. Huippu-, kilpailu-, Korkeakoulujen arviointineuvosto- sekä auditointi-sanoja ei teksteissä esiintynyt lainkaan. Muistioiden keskeinen tematiikka liittyi liikkuvuuteen, sen määrälliseen ja rahalla mitattavaan arviointiin sekä kansainvälisiin hankkeisiin.

Kohdeammattikorkeakoulun sisäisten asiakirjojen tekstiteemat olivat yleisesti ottaen yhtenevät, kun asiaa arvioi keskeisten käsitteiden esiintymismäärien avulla. Kansainvälistymiseen, laatuun ja kehittämiseen liittyvät termit toistuivat kaikissa muissa asiakirjoissa paitsi kansainvälisissä yhteistyösopimuksissa, joissa laatu-sanaa ei mainittu ollenkaan. Kehittämiseen liittyvät ilmaiset toistuivat usein. Keskeisten termien vuosittainen analyysi vahvisti, että vuosi 2006 oli merkittävä laatu- ja kansainvälistymisen taitekohtana. Silloin kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa lisääntyivät laadun kehittämisen, ulkoisen arvioinnin ja kansainvälistymisen keskustelut (vrt. Knight 1999; Söderqvist 2002; Nokkala 2007). Ulkoisen auditoinnin merkitys näkyi selkeästi, samoin opetusministeriön kansainvälistymisvaatimukset.

Myös rahaan ja hankkeisiin liittyvissä maininnoissa oli nähtävissä yhteneväisyys tavoite- ja tulossopimusten sekä kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioiden välillä. Mitä useammin ministeriön kanssa solmituissa sopimuksissa viitattiin kansainvälistymisen lisäämiseen, sitä useammin kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa mainittiin liikkuvuusarvioinnin lisäksi raha ja hankkeet.

Empiirisen aineiston frekvenssit osoittivat, että kehittämisen retoriikka oli aineistoni kaikissa asiakirjoissa erittäin yleinen ja vahva (koko aineiston kokonaisfrekvenssi $f = 683$). Teksteissä kehittäminen kohdistui ennen kaikkea ammattikorkeakouluun yleisellä tasolla, opetukseen, aluevaikuttavuuteen, laatuun ja kansainvälistymiseen. Termi jäi kuitenkin usein abstraktiksi toteamukseksi eikä varsinaisia kehittämistoimenpiteitä välttämättä täsmennetty.

Tutkimustehtäväni kannalta tärkeä huomio on se, että kansainvälisten palvelujen työryhmä ei muistioissaan viitannut laatuun kuin muutaman kerran, myös auditointi, kilpailu ja huippu puuttuivat kyseisen työryhmän teksteistä. Vastaavasti arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa kansainvälistymisen kehittämiseen liittyviä asioita oli kirjattu varsin harvoin. Lähtökohtaisesti siis frekvenssitulokset antavat suuntaviivat hypoteesille, että kansainvälistymiseen ja laatuun keskittyvissä työryhmissä teemojen keskinäisten yhtymäkohtien tarkastelu oli teksteissä vähäistä.

Frekvenssianalyysi vahvistaa tutkimustehtäväni mukaisten teemojen yleisyyden kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa: mitä ”ylemmän” hallinnollisen tason asiakirjasta on kyse (tavoite- ja tulossopimukset, strategia, toimintasuunnitelmat), sitä tasaisemmin teksteissä lukumäärällisesti viitattiin *sekä* kansainvälistymiseen *että* laatuun. Tulos toisaalta vahvistaa sitä hypoteesia, että substanssityöryhmät keskittyivät oman työryhmän teemaan, eikä liittymäkohtia muiden työryhmien substanssin rajapinnoille etenkin alkuvuosien asiakirjoissa ollut sen tarkemmin mietitty.

Tutkimuksen keskeinen teema ja päätehtävä on analysoida, millainen on kansainvälisyyden ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulussa. Olen edellä piirtänyt frekvenssien avulla kokonaiskuvan tutkimustehtävän mukaisista pää- ja alakäsitteistä ja niiden määrällisistä ja kontekstisidonnaisista painotuksista. Siirryn seuraavaksi tutkimustehtävää tukevien alakysymysten tarkennettuun tulosanalyysiin hakien vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen: Mitä kansainvälisyys ja kansainvälistyminen ovat tutkitun ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?

4.2 KANSAINVÄLISYYS JA KANSAINVÄLISTYMINEN KOHDEAMMATTIKORKEAKOULUN ASIAKIRJOISSA

Edellisessä luvussa kuvasin empiirisen analyysin etenemistä käsitteiden määrittelystä koodaukseen ja frekvensseihin, mikä mahdollisti ydinsanojen määrällisen tarkastelun: kansainvälistyminen oli kehittämisen jälkeen yleisimmin esiintyvä termi asiakirjateksteissä. Frekvenssien jälkeen etenin sisällönanalyysin mukaisesti termien määrällisestä analysoinnista niiden tekstiyhteyksiin (ks. mm. Bauer 2000; Krippendorf 2004). Toisin sanoen kartoitin dokumenttiteksteistä ne asiayhteydet, joissa puhuttiin kansainvälistymisestä.

Kansainvälisyys ja kansainvälistyminen esiintyivät asiakirjoissa useissa asiayhteyksissä. Sisällönanalyttisen kontekstitarkastelun perusteella niistä muodostui kaikkiaan neljä teemakategoriaa. Kansainvälistyminen ja kansainvälisyys tarkoittivat ammattikorkeakoulun asiakirjoissa

- yleistä ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen kehittämistä
- opetuksen ja opiskelun kansainvälisyyttä ja kansainvälistymistä
- kansainvälistä yhteistyötä sekä
- kansainvälistymistä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyössä.

Yleinen kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen kehittämisen teema muodostui pääasiassa abstrakteista tekstiviittauksista ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen lisäämiseen ilman, että asiaa tai toimenpiteitä sen tarkemmin määriteltiin. Erityisesti tavoite- ja tulossopimuksissa, toimintasuunnitelmissa ja ammattikorkeakoulun strategias-
assa pitäydyttiin yleiseen kansainvälistymisen retoriikkaan.

Opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen teemaan sisältyivät koulutuksen kehittämistyöryhmän konkreettiset Bolognan prosessiin liittyvät viittaukset (esimerkiksi ECTS, Diploma Supplement sekä opintojen tunnistaminen ja tunnustaminen). Lisäksi kansainvälisten palvelujen työryhmä oli kirjannut muistioihinsa kansainväliset kehittämishankkeet opetuksen ja opiskelun kansainvälistäjinä. Myös kansainvälisyysosaamisen kehittäminen yhdessä aluekehitystoiminnan sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kanssa mainittiin teksteissä opetuksen ja opiskelun kansainvälistymistä edistävänä mallina.

Kansainvälisen yhteistyön teema nimensä mukaisesti keskittyi paitsi yhteistyökumppaneiden valintaan ja yhteistyösopimuksiin niin ennen kaikkea liikkuvuuteen. Jokaisessa tavoite- ja tulossopimuksessa kannustettiin sekä kansalliseen että kansainväliseen verkostoitumiseen ja liikkuvuuteen, jotta korkeakoulun alueellinen menestyminen, kilpailukykyisyys sekä kansainvälinen tukirahoitus olisi varmistettu. Tavoite- ja tulossopimusten liitteinä olleissa tulosanalyyseissä esimerkiksi kommentoitiin liikkuvuustavoitteiden saavuttamista säännöllisesti.

Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kansainvälistyminen nähtiin asiakirjoissa opetusministeriön edellyttämänä, aluekehitystyöhön liittyvänä ammattikorkeakoulun perustehtävänä. Sen tavoitteena oli sekä alueen että ammattikorkeakoulun kansainvälisen asiantuntijuuden ja kilpailukyvyyn ylläpitäminen. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta limittyi kansainvälisen yhteistyön teemaan ennen kaikkea hankkeiden kautta. Kiristyvä kansainvälinen kilpailu hankerahoituksesta ilmeni teksteissä sekä toteamuksena että huolenaiheena.

Yksittäisten käsitteiden kontekstitarkastelu ja edelleen niissä esiintyviin teemoihin perustuva kategorisointi on tehty tutkimusaineiston tarkan sisällönanalyysin perusteella ja sen mukaisesti. Asetelmaa ei kuitenkaan voi tulkita mustavalkoisesti tai tiukasti rajattuna edellä mainittuihin neljään kategoriaan (yleinen ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen kehittäminen, opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen, kansainvälinen yhteistyö sekä kansainvälisyys tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyössä). Esimerkiksi tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön kansainvälinen yhteistyö nivoutui myös opetuksen ja opiskelun kansainvälistymiseen sekä opetuksen

kehittämisessä. Niiden taustalla olivat kansainvälisen hankerahoituksen avulla toteutetut opetuksen ja opiskelun kehittämishankkeet. Myös yhteistyö-sana esiintyi aineistossa usein ja lukuisissa asiayhteyksissä, joten sen yksiselitteinen lokeroiminen oli mahdotonta.

Edellä kuvattujen kategorioiden tunnistamisen jälkeen tekstiaineistosta hahmottuivat ammattikorkeakoulun kansainvälistymiseen liittyvät keskustelut. Kohdeammattikorkeakoulun yleinen kansainvälisyys ja kansainvälistymisen temaattinen pääkategoria muodostui empiirisen analyysini perusteella seuraavasta kahdesta yläkategoriasta:

- opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen teemasta sekä
- kansainvälisen yhteistyön teemasta.

Opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen temaattinen yläkategoria sisälsi seuraavat alakategoriat: ammattikorkeakoulun kansainvälisyys ja kansainvälistymisen kehittäminen yleisellä tasolla sekä opetuksen ja opiskelun kansainvälistyminen. **Kansainvälisen yhteistyön temaattinen yläkategoria** muodostui puolestaan seuraavista alakategorioista: yleinen ammattikorkeakoulun kansainvälinen yhteistyö, opetuksen ja opiskelun kansainvälinen yhteistyö sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö.

Olen koonnut taulukkoon 10 kansainvälisyyteen ja kansainvälistymiseen liittyvät empiirisen analyysin tulokset ja sisällönanalyttisen päättelyn vaiheet. Taulukossa on esitetty kaikki tutkimusasetelmani kannalta olennaiset termit ja niihin teksteissä liittyneet asiayhteydet. Ensimmäinen sarake sisältää termien ja kontekstien koodit, jotka olen pelkistänyt/kirjannut toiseen sarakkeeseen pelkistettyinä ilmaisuina. Taulukossa esiintyvät sanalyhenteet on täsmennetty heti taulukon jälkeen.

Kun asiakirjojen kansainvälistymiseen liittyviä asiayhteyksiä analysoi tarkemmin, niistä pystyi havaitsemaan toistuvia teemoja. Muodostuneet temaattiset kategoriat olivat: kansainvälisyys ja kansainvälistyminen ammattikorkeakoulussa yleisesti, opetuksen ja opiskelun kansainvälistyminen, kansainvälinen yhteistyö sekä kansainvälisyys tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyössä. Nämä sana- ja kontekstiyhteyksistä muodostuneet temaattiset alakategoriat on esitetty taulukon kolmannessa sarakkeessa.

Alakategorioista puolestaan muodostuivat ammattikorkeakoulun kansainvälistymiskeskusteluun liittyvät temaattiset yläkategoriat, jotka olen kuvannut taulukon neljännessä sarakkeessa. Ne ovat opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen sekä kansainvälisen yhteistyön teemat. Dokumenttitekstien perusteella edellä mainituista osista muodostuu kohdeammattikorkeakoulun temaattinen pääkategoria ja kansainvälistymispuhe.

Taulukko 10: Kansainvälistymiseen liittyvät tutkimuskäsitteet ja kontekstit

Koodaus	Pelkistetyt ilmaisut	Temaattinen alakategoria	Temaattinen yläkategoria	Temaattinen pääkategoria	
KV	kansainväli*	Kansainvälisyys ja kansainvälistymisen yleensä	Opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen	Ammattikorkeakoulun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen	
KV KEH	kansainväli* kehittäminen				
KV amk	ammattikorkeakoulun kansainväli*				
KV KEH amk	ammattikorkeakoulun kansainväli* kehittäminen				
KV o&o	opetuksen ja opiskelun kansainväli*	Opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen			
KV KEH o&o	opetuksen ja opiskelun kansainväli* kehittäminen				
KV o&o tki	opetuksen ja opiskelun kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminta				
KV o&o alue	opetuksen ja opiskelun kansainväli* aluekehitys				
KV o&o tki alue	opetuksen ja opiskelun kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminta aluekehityksen näkökulmasta				
KV o&o tki yt	opetuksen ja opiskelun kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminnan yhteistyö				
KV o&o yt	opetuksen ja opiskelun kansainväli* yhteistyö				
KV o&o yt alue	opetuksen ja opiskelun kansainväli* yhteistyö aluekehityksen näkökulmasta				
KV yt	kansainväli* yhteistyö				Kansainvälinen yhteistyö
KV KEH yt	kansainväli* yhteistyön kehittäminen				
KV amk yt	kansainväli* ammattikorkeakoulujen yhteistyö				
KV alue yt	kansainvälis* aluekehityksen yhteistyö				
KV tki yt alue	kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminnan yhteistyö aluekehityksessä	Kansainvälisyys ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö			
KV tki yt	kansainvälis* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminnan yhteistyö				
KV tki	kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminta				
KV KEH tki	kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminnan kehittäminen				
KV alue	kansainväli* ja aluekehitys				
KV KEH alue	kansainväli* ja aluekehitys				
KV tki alue	kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotointiminnan ja aluekehitys				

Taulukko 10 (jatkuu)

KV = kansainvälisyys/kansainvälistyminen, KV KEH = kansainvälisyyden kehittäminen, KV amk = ammattikorkeakoulun kansainvälisyys/kansainvälistyminen, KV KEH amk = ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden kehittäminen, KV o&o = kansainvälisyys ja opetus ja ohjaus, KV KEH o&o = kansainvälisen opetuksen ja ohjauksen kehittäminen, KV o&o tki = kansainvälinen opetus ja ohjaus sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, KV o&o alue = opetuksen ja ohjauksen kansainvälisyys ja aluekehitys, KV o&o tki alue = opetuksen ja ohjauksen, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kansainvälisyys ja aluekehitys, KV o&o tki yt = opetuksen ja ohjauksen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kansainvälisyys ja yhteistyö, KV o&o yt = kansainvälinen opetuksen ja ohjauksen yhteistyö, KV o&o yt alue = kansainvälinen opetuksen ja ohjauksen yhteistyö ja aluekehitys, KV yt = kansainvälinen yhteistyö, KV KEH yt = kansainvälisyyden kehittämissyhteistyö, KV amk yt = kansainvälisyys ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö, KV alue yt = kansainvälisyys ja aluekehitysyhteistyö, KV tki yt alue = kansainvälinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta aluekehitysyhteistyössä; KV tki yt = kansainvälinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan yhteistyö, KV tki = kansainvälinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, KV KEH tki = kansainvälisen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kehittäminen, KV alue = kansainvälisyys ja aluekehitys, KV KEH alue = kansainvälisen aluekehitystyön kehittäminen, KV tki alue = kansainvälinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan aluekehitys

Yhteenvetotaulukon 10 mukaan ammattikorkeakoulun yleinen kansainvälistymispuhe erottui selkeänä omana pääkategoriana. Sen sijaan opetuksen ja opiskelun, kansainvälisen yhteistyön ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön keskinäiset alakategoriat limittyivät. Kaikkia kolmea edellä mainittua yhdisti kansainvälisen yhteistyön teema. Toisin sanoen korkeakoulujen yhteistyösopimuksilla ja liikkuvuuksilla nähtiin olevan kansainvälistymistä edistävä vaikutus. Hankkeina toteutettu yhteistyö nähtiin ennen muuta opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen kehittäjänä.

Koska kansainvälistymiseen liittyvien teemojen rajanveto ei ole yksiselitteistä, tulen seuraavissa luvuissa avaamaan ensin opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen (luku 4.2.1) sekä kansainvälisen yhteistyön (luku 4.2.2) temaattisia yläkategorioita osin rintarinnan. Sen jälkeen arvioin ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen pääkategoriaa kokonaisuutena (luku 4.2.3).

4.2.1 Opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja kansainvälistyminen

Bolognan prosessilla on ollut keskeinen rooli koulutuksen kansainvälistymis- ja laatu-keskustelussa. Bolognan julistuksessa 1999 (EHEA 1999; Opetusministeriö 1999a) painotettiin kansainvälisyyttä yhtenäisen tutkintorakenteen ja opintojen mitoitustajärjestelmän (ECTS), laadunvarmistusjärjestelmän, kansainvälisen liikkuvuuden (sekä opiskelijat että henkilökunta) sekä korkeakoulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden luomisessa ja kehittämisessä. Julistuksen tavoitteena oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä vuoteen 2010 mennessä ja taata näin eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyisyys globaalissa korkeakoulutuskentässä (Opetusministeriö 2004a; EHEA 1999).

Tutkimusaineistossani ammattikorkeakoulun koulutuksen kehittämissyöryhmän muistioissa näkyi konkreettisesti Bolognan prosessin vaikutus läpi koko tarkasteltavan ajanjakson. Muistioissa esiintyivät määrällisesti lähes yhtä runsaslukuisesti sekä laadunvarmistus että kansainvälistyminen. Työryhmän toimintakenttä huomioiden on ymmärrettävää, että niin Bolognan prosessi, opetuksen ja opiskelun prosessi, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta kuin kansainvälisyydenkin ovat kaikki Bolognan prosessin mukaisia teemoja, jotka kuuluivat työryhmän vastuulle. Esimerkiksi ECTS-prosessin eteneminen ilmeni muistioissa näin:

Ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmaan opetuksen painopistealueet vuonna 2005 ovat: (...) ECTS-prosessi, jossa otetaan opetuksen ja oppimisen toimenpideohjelma huomioon sekä ydinainesanalyysin. (...) ECTS-prosessin eteenpäin viemiseksi sovittiin, että KOUKERO:n jäsenet muodostavat työryhmän (...) Lisäksi todettiin, että perusopintojen tulee amk:n sisällä olla samat ja että ydinainesanalyysissa tulisi edetä yleisten kompetenssien määrittelystä alakoh- taisten kompetenssien määrittelyyn. (Koukero 2.9.2004.)

[Työryhmän] Jäsenet kertovat oman yksikkönsä osalta kuulumiset ydinainesanalyysin etene- misestä ja päättävät mahdollisen ECTS-seminaarin järjestämisestä aiheesta. Keskustellaan myös, onko tarvetta yhteisiin dokumentteihin (mm. kuormittavuuden seurannan lomake). (Koukero 16.3.2007.)

Bolognan prosessiin liittyi Diploma Supplementin käyttöönotto (EHEA 1999). Diploma Supplementilla¹⁰ tarkoitetaan tutkintotodistuksen liitteeksi annettavaa todistusta, jossa kuvataan tutkinnon taso ja asema korkeakoulutusjärjestelmässä sekä tutkinnon sisältö eurooppalaisen vertailtavuuden parantamiseksi. Empiirisen aineiston Diploma Supplement -viittauksissa korostui se, että prosessin vaiheittainen eteneminen ja jalkautuminen korkeakoulun arkipäivään ei ollut riippuvainen ainoastaan ammattikorkeakoulun omasta tahtotilasta tai organisointikyvystä tai -kyvyttömyydestä. Prosessi oli osa opetusministeriön vaiheittaista Bolognan prosessin toteuttamista ja siten osaltaan perustui ylhäältä annettuun ohjaukseen. Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioon asian konkreettises- ta etenemisestä oli kirjattu seuraavaa:

Diploma Supplement'n tilannekatsaus. OPM:stä ei ole tullut DS:iin kuuluvaa liiteohjetta ja siltä osin DS ei vielä ole kunnossa. (Koukero 17.1.2005.)

Yleisesti ottaen kansainvälisen yhteistyön perimmäinen tarkoitus tulisi olla henkilön kompetenssien kehittäminen kansainvälisessä ympäristössä, jolloin henkilön kulttuuri- nen ymmärrys, osaaminen sekä kielitaito kehittyvät käsi kädessä substanssiosaamisen kanssa (ks. mm. Knight 1999; Taajamo 1999; Messer & Wolter 2007). Kansainvälisen kor- keakouluyhteistyön ja esimerkiksi liikkuvuuden keskeinen tavoite ja arvo on osaamisen kehittäminen ja jakaminen (Morgan & Lydon 2009). Taajamo (1999) määrittää, että kan- sainvälinen liikkuvuus palvelee ennen muuta kulttuurista kehitystehtävää. Opiskelijalle liikkuvuusjaksossa on kyse paljon laajemmasta ja syvemmästä osaamisen kehittymisestä kuin mitä opintopistein tai liikkuvuusviikoin voidaan mitata ja osoittaa. Juuri mittaami- sen ongelma on vääristänyt liikkuvuuden perimmäistä osaamisen kehittämisen proses- sia, sillä liikkuvuusmäärää ja kestoja on helpompi mitata ja arvottaa kuin esimerkiksi kielitaidon kohentumista, kulttuuritietouden tai kansainvälisten suhteiden lisääntymistä (Taajamo 1999, 82–83).

Opetusministeriö (2001a) on linjannut *Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan stra- tegiassa* kansainvälisten taitojen hankkimisesta ja kartuttamisesta seuraavaa: "Korkeakou- lutuksen tulee antaa tutkinnonsuorittajille sellaiset valmiudet, että he kykenevät työsken- telemään myös kansainvälisillä markkinoilla" (Opetusministeriö 2001a, 28). Käytännössä

¹⁰ Diploma Supplementiin viitataan muistioissa lyhenteellä DS.

valmiuksia kehoitetaan hankkimaan kansainvälistä liikkuvuutta kehittämällä ja lisäämällä. Opiskelijaliikkuvuuden ohella pyritään kiinnittämään huomiota myös henkilöstön liikkuvuuteen ja sen määrän kasvattamiseen (Opetusministeriö 2001a).

Knighin (1999) mukaan edellä kuvatulle lähestymistavalle on ominaista, että kansainvälisyys kirjoitetaan opetussuunnitelmiin sisään ennen kaikkea liikkuvuuksina, ilman syvällisempää analyysiä muista mahdollisista kansainvälistymisen vaihtoehdoista tai ratkaisuista. Knight (1999) korostaa, että liikkuvuuteen painottuvaa kansainvälistymisen kuvaustapaa ja määrittelyä pidettiin 1970- ja 1980-luvuilla riittävänä, mikä puolestaan luo mielenkiintoisen tarkastelukulman esimerkiksi opetusministeriön vuonna 2001 *Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa* painottamiin seikkoihin. Siinä nimittäin esimerkiksi liikkuvuutta linjattiin näin:

Kansainvälisen vuorovaikutuksen on nähty olevan olennainen osa koulutuksen laatua. Korkeakoulutuksen tulee antaa tutkinnonsuorittajille sellaiset valmiudet, että he kykenevät työskentelemään myös kansainvälisillä työmarkkinoilla.(...) Opiskelijaliikkuvuuden lisäämisellä tavoiteltiin myös koulutuksen laadun parantamista ja koulutusmahdollisuuksien laajentamista. Käytännön kansainvälistyminen tarkoitti kuitenkin alkuvaiheessaan opiskelijavaihdon nopeaa kasvattamista. (...) Korkeakoulujen aktiivisuuteen on mahdollisuuksien lisääntymisen ohella vaikuttanut myös opetusministeriön rahoituspolitiikka: aktiivisuus kansainvälisessä yhteistyössä, jota on mitattu nimenomaan opiskelijavaihtojen määrällä on ollut yhtenä tuloksellisuuden arviointikriteerinä vaikuttamassa tuloksellisuusrahan jakoon. Ammattikorkeakouluilla kriteeri on käytössä edelleen, mutta yliopistojen kohdalla kriteeristä luovuttiin tulossopimuskaudella 2001–2003. (Opetusministeriö 2001a, 28–34.)

Tavoite- ja tulossopimuksessa vuosille 2001–2003 kansainvälistymisestä oli vastaavasti kirjattu seuraavaa:

Ammattikorkeakoulun kansainvälisen toiminnan tavoitteena on tarjota opiskelijoille ja henkilöstölle mahdollisuus kehittää ammatillista osaamista, vieraiden kulttuurien tuntemusta sekä kielitaitoa ko-opiskelun tai harjoittelun avulla. Tavoitteena on myös tukea [alueen] yritysten kansainvälistymistä opiskelija- ja kehittämistoiminnan avulla. (TASO 2001–2003, 2.)

Edellä oleva opetusministeriön (2001a, 28) kansainvälisyystaitoja kuvaava lause oli kirjattu lähes identtisenä kauden 2004–2006 tavoite- ja tulossopimukseen:

Opiskeluun liittyvänä tavoitteena on taata kaikille valmistuville tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet kansainvälisessä ja monikulttuurisessa työ- ja elinympäristössä toimimiseen (TASO 2004–2006, 5).

Söderqvistin (2002) mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistyminen voidaan todentaa viiden toisiinsa linkittyvän vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe on niin sanottu nollavaihe, jossa kansainvälistyminen nähdään satunnaisina liikkuvuuksina ja vieraan kielen opetuksena. Toisessa ääripäässä, neljännessä vaiheessa, kansainvälistyminen tarkoittaa tilauskoulutusta, kansainvälisiä yhteishankkeita ja yhteistutkintoja sekä strategisia liittoutumia. (Söderqvist 2002, 39.) Vaihteellisuus näkyy niin hallinnollisissa korkeakoulupoliittisissa ratkaisuissa kuin yksittäisen korkeakoulun kansainvälistymisen työhistorias-

sa. Tutkimusaineistossani kansainvälistymisen vaihteellisuus oli havaittavissa esimerkiksi seuraavissa asiakirjamerkinnöissä vuosilta 2005 ja 2007:

[Toiminnallinen tavoite vuodelle 2005: Kansainvälisyys] Kansainvälisen toiminnan toimintamallin yhtenäistäminen kaikilla tulosalueilla; strategisen ohjauksen lisääminen niin että opettaja- ja opiskelijavaihto lisääntyy entisestään; (...) erillisrahoituksella toteutettavien kansainvälisten projektien lisääminen. (Toimintasuunnitelma 2005, 19.)

Merkittään tiedoksi, että kesäkoulu kansainvälisenä yhteistyönä rakennettu verkko-opiskeluprojekti (...) tarjoaa 40 verkkokurssia ja 200 opintopistettä suoritettavia opintoja (Koukero 19.2.2007).

Valtakunnallisella tasolla korkeakoulujen kansainvälistymisen tueksi perustettiin vuonna 1991 Kansainvälisen henkilöväihdon keskus Centre for International Mobility¹¹(CIMO). CIMO toimii opetusministeriön alaisuudessa itsenäisenä virastona, jonka tehtäviin kuuluvat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen edistäminen sekä eritoten kansainväliseen liikkuvuuteen liittyvissä haasteissa avustaminen (Opetusministeriö 2008a, 2000b). Tutkimusaineistossa koulutuksen kehittämistyöryhmän muistiossa CIMOn ja sen kansainvälistämistä edistäviin tukitoimenpiteisiin viitattiin muiden muassa näin:

Cimo on tehnyt kv-harjoittelututkimuksen, joka sisältää kyselyn ja haastattelut suomalaisille työnantajille halukkuudesta ottaa ulkomaalaisia työharjoittelijoita. Tutkimus löytyy Cimon [www-sivuilla](http://www.sivuilla). (Koukero 15.11.2005.)

Kuinka kansainvälinen liikkuvuus määritellään? Nykyisin liikkuvuus-sanan määrittelyyn on ryhdytty kiinnittämään aiempaa tarkempaa huomiota. Esimerkiksi OECD on tilastoinut korkeakoulujen kansainvälistä liikkuvuutta, ja tilastoinnin ansiosta on havaittu, että liikkuvuus käsitetään eri maissa eri tavoin. Sen vuoksi liikkuvuutta tilastoivat organisaatiot ovat joutuneet määrittelemään sanaa tarkemmin, ja samalla on jouduttu pohtimaan, kuinka esimerkiksi maahanmuuttajien ja kaksoiskansalaisten liikkuvuus määritellään, ja kuinka se huomioidaan tilastoinnissa (Teichler & Jahr 2001). OECD on kirjannut liikkuvuuden tilastointiin liittyvän määritelmän seuraavasti:

Time series before 2004 are only available for foreign (non-citizen) students. However, data on international (mobile) students better capture students mobility. For data up to 2003 a distinction is made between resident and non-resident foreign (non-citizen) students in order to measure student mobility. The criterion used is whether or not the student moved to the country solely for the purpose of pursuing their education. (OECD Statistics.)

Garam (2010) on raportoinut CIMOn raporteissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen liikkuvuuslukuja. Hän määrittelee liikkuvuuden opiskelijoiden tai henkilöstön fyysisenä liikkumisena Suomen rajojen yli tarkoituksenaan opiskella tai työskennellä ulkomailla (Garam 2010, 5).

¹¹ Centre for International Mobility eli CIMO; sen suomenkielinen nimi on nykyisin: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus.

Opetusministeriö linjasi vuonna 2001 korkeakoulujen liikkuvuustavoitteet siten, että tavoitteellisen vaihto-opiskelijoiden määrän tulisi vastata kolmasosaa aloittavien opiskelijoiden määrästä. Lisäksi ministeriö totesi, että opettajavaihtojen määrä ei ole kehittynyt toivotulla tavalla (Opetusministeriö 2001a, 34–37, 47). Euroopan Unionin ylläpitämä kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden tilasto osoittaa, että vuosina 2001–2010 Eurooppan kohdistuneet liikkuvuudet ovat Suomessa määrällisesti vaihdelleet ja jopa vähentyneet¹² (European Commission 2012). Opetusministeriö totesi liikkuvuusmäärien ja tuloksellisuusrahan keskinäisen yhteyden näin:

Korkeakoulujen aktiivisuuteen [kansainvälisessä liikkuvuuden lisäämisessä sekä opiskelijakrytoinnissa] on mahdollisuuksien lisääntymisen ohella vaikuttanut myös opetusministeriön rahoituspolitiikka: aktiivisuus kansainvälisessä yhteistyössä, jota on mitattu nimenomaan opiskelijavaihtojen määrällä on ollut yhtenä tuloksellisuuden arviointikriteerinä vaikuttamassa tuloksellisuusrahan jakoon. (Opetusministeriö 2001a, 34.)

Opetusministeriön (2001a) linjaamille liikkuvuustavoitteille löytyivät vastineet tutkimusaineistostani. Tavoite- ja tulossopimuksessa oli kirjattu kansainvälisen opiskelijavaihdon sekä opettaja- ja asiantuntijavaihdon tavoitteelliset lukumäärät koko sopimusjakson ajalta vuosittain lisääntyviksi (TASO 2001–2003, 3). Kohdeorganisaatio raportoi vuoden 2011 tulosanalyysissä edellä kuvattua tavoitetta seuraavasti:

Pitkässä opiskelijavaihdossa jäätiin tavoitteista, mutta positiivista on se, että opiskelijavaihtoluvut kasvoivat edellisestä vuodesta noin kolmanneksen. Vähintään kuukauden mittainen opettaja- ja asiantuntijavaihto oli huolestuttavan vähäistä. Sen sijaan lyhyt asiantuntija- ja opettajavaihto on lisääntynyt edellisestä vuodesta selvästi. (TASO 2001–2003, Tulosanalyysi 2001, 2.)

Yleisessä keskustelussa painotus on sittemmin siirtynyt liikkuvuuden korostamisesta laajempaan kansainvälistymisen tarkasteluun (ks. esim. Opetusministeriö 2004c; Söderqvist 2002). Tosin käytännössä numeeriset tavoitteet olivat edelleen prioriteetteja myös tavoite- ja tulossopimuskauden 2001–2003 jälkeen.

Opetusministeriö on painottanut korkeakoulujen tarvetta verkottua kansainvälisesti. Vuonna 2004 ilmestyneessä selvitystyössä ministeriö toteaa, että ammattikorkeakoulujen tulisi parantaa näkyvyyttään toimimalla kansainvälisesti ”uskottavien, kilpailukykyisten ja vetovoimaisten koulutus- ja tutkimuskeskittymien luomiseksi sekä kansainvälisyysstrategioidensa terävöittämiseksi ja niiden jalkauttamiseksi” (Opetusministeriö 2004c, 3).

Marimon ym. (2009) ovat arvioineet henkilöliikkuvuuden tilannetta Bolognan prosessin kannalta. Liikkuvuus on lisääntynyt tavoitteiden mukaisesti, mutta sekä asiaan liittyvä byrokratia että henkilön sijaistamiseen (vaihtojakson aikana kertynyt työkuorma) liittyvät haasteet hidastivat edelleen liikkuvuuden määrän lisääntymistä (ks. myös Riita-oja 2007). Riitaojan (2007) tutkimuksen mukaan korkeakoulujen opettajat kokivat henkilöliikkuvuuden sinänsä positiivisena asiana, mutta liikkuvuus kosketti vain hyvin pientä aktiivista joukkoa. Myöskään kansainvälisestä opettajaliikkuvuudesta tai sen ke-

¹² Eurostat-tilaston mukaan vuonna 2001 korkeakoulujen opiskelijaliikkuvuus oli Suomessa 3 % Suomen kaikista opiskelijoista, vuonna 2005 vastaava määrä oli 2,7 % ja vuonna 2010 puolestaan 2,9 % (European Commission 2012).

hittämisestä ei keskusteltu tarpeeksi. Riitaojan tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluissa opettajaliikkuvuuteen suunnattiin enemmän tukitoimia kuin yliopistosektorilla, mutta käytännössä yliopisto-opettajat hyödynsivät liikkuvuusjakson useammin. Myös sisällöissä paljastui eroavaisuuksia: yliopisto-opettajien liikkuvuudet sisälsivät opetuksen lisäksi tutkimus- ja kehitystyöhön painottuvia jaksoja, ammattikorkeakouluissa teemat olivat opetuksessa ja yhteistyön parantamisessa (emt., 105–106, 115–116).

Messer ja Wolter (2007) ovat tutkineet liikkuvuusjakson vaikutusta valmistuvan opiskelijan työllistymiseen, mahdollisen akateemisen uran edistymiseen sekä palkkakehitykseen. Tutkimus perustui olettamukseen, että useamman kansainvälisen liikkuvuusjakson suorittaneet opiskelijat työllistyisivät paremmin, ja heidän uralla etenemisensä olisi nopeampaa kuin niiden opiskelijoiden, jotka olivat olleet liikkuvuusjaksolla vain kerran tai ei ollenkaan. Tulosten mukaan suoraa korrelaatiota liikkuvuusjaksojen ja urakehityksen kesken ei kuitenkaan ollut osoitettavissa, vaan opiskelijoiden sijoittuminen koulutuksen jälkeen heijasti enemmän opiskelijan omaa motivaatiota ja kehittymishalua (Messer & Wolter 2007, 661). Tutkijat korostavatkin, että liikkuvuusohjelmien hyöty on ennen kaikkea monikulttuurisen kansainvälisyysosaamisen lisäämisessä, ja että henkilön oma motivaatio ratkaisee sen, kuinka hyödyllinen liikkuvuusjakso lopulta on.

Tutkimani ammattikorkeakoulun tavoite- ja tulossopimuksissa liikkuvuuden painotus sekä myöhemmin myös laajemmassa perspektiivissä tarkasteltu kansainvälisyys tulivat molemmat esille esimerkiksi seuraavasti:

Ammattikorkeakoulut vahvistavat toimintansa kansainvälistämistä ja osallistuvat aktiivisesti eurooppalaisen ja kansainvälisen korkeakouluuyhteisön kehittämiseen. Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisellä vastataan työelämän sisällöllisiin osaamisvaatimuksiin. Tavoitteeksi asetetaan, että vuosittain 8000 ammattikorkeakouluopiskelijaa [koko ammattikorkeakoulukenttä huomioiden] opiskelee osan tutkinnostaan ulkomailla. Pitkällä aikavälillä tavoitteena on vaihdon vastavuoroisuus. Ammattikorkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrää nostetaan ja heille tarjottavaa vieraskielistä opetusta kehitetään.

Ammattikorkeakoulun tehtävä: Tavoitteena on erityisesti [alueen] pk-yritysten kilpailukyöyn ja kansainvälistymisen edistäminen ja alueen hyvinvoinnin lisääminen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös tuoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä huippuosaamista. (TASO 2004–2006, 1.)

Valtapuheen ja retorisen puheen ”vyörymisen” ylhäältä alaspäin, mikä toki on poliittiselle päätännälle ominaista, voi osoittaa tutkimusaineistostani useiden esimerkkien avulla (vrt. mm. Engstrom 2010; Varjo 2007; Rinne 2000). Esimerkiksi *Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategiassa* (Opetusministeriö 2001a) linjattiin kansainvälistymisen tavoitteita, ja lähes identtiset ilmaisut olivat löydettävissä tavoite- ja tulossopimuksen tulosanalyysistä. Myöhemmin vastaavat tavoitteet esiintyivät esimerkiksi kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioista. Seuraavassa on esimerkki kyseisestä valtapuheen ohjaamasta ”ketjusta” ja käytetystä retoriikasta:

Suomalaisen tutkijaliikkuvuuden keskeisiä yhteistyömaita ovat USA, Kanada, Kiina, Venäjä, Saksa, Britannia ja Ruotsi. (...) Opiskelijavaihto on Länsi-Eurooppa-keskeistä, opiskelijavaihtoa Venäjän ja muiden Keski- ja Itä-Euroopan maiden kanssa on vähän. Kiinnostus Venäjällä Suomea kohtaan on lisääntymässä. Vaihdot muiden Keski- ja Itä-Euroopan maiden kanssa

ovat Suomelle ylijäämäiset. Vaihtolukujen perusteella ammattikorkeakouluilla on yliopistoja vahvemmat yhteistyösuhteet Aasian maiden kanssa. Afrikan maiden kanssa vaihtoa on tuskin lainkaan. (Opetusministeriö 2001a, 45.)

Kansainvälistä vaihtoa kuvaavat luvut olivat seuraavat (...). Asetetuista määrällisistä tavoitteista jäätii selvästi. Ennen kaikkea ulkomaalaisten opiskelijoiden ja työharjoittelijoiden sekä asiantuntijavaihdon määrä oli pettymys. (TASO 2001–2003, Tulosanalyysi 1999, 1–2.)

(...) yhteistyön aloittaminen [amerikkalaisen]yliopiston kanssa. Fullbright -luennoitsija xx ehdotti, että (...) [kohdeorganisaatio] ja (...) [amerikkalainen yliopisto] voisivat tehdä yhteistyösopimuksen opettaja- ja opiskelijavaihdon ja projektitoiminnan aloittamisesta. (...). [kyseisellä] yliopistolla ei ole yhteistyökumppania Suomessa. (...) Kv-tiimi kannatti yhteistyösopimuksen tekemistä. (Kv-tiimi 1.6.2005.)

Maaherra (...) kutsui läänin Aasia-toimijat koolle (...) perustettiin (...) Aasia-strategiaryhmä. Kiinassa mukana olleet organisaatiot ovat toimineet jo useamman vuoden ajan. Läänin kannalta toimintojen keskittäminen siellä yhdelle alueelle ei enää tässä vaiheessa ole mahdollista. Sen sijaan Intian osalta päätettiin, että toimintoja pyrittäisiin keskittämään yhdelle alueelle. Ydinryhmä kokoontuu (...) luonnostelevaan koko läänin Aasia-strategian (...). Tavoitteena on tiivistää eri toimijoiden välistä keskinäistä yhteistyötä ja sen myötä tehostaa niukkojen resurssien käyttöä. Eri organisaatiot voisivat keskittyä tiettyihin toimintoihin ja jakaa oman erityisosaamisensa kaikkien kanssa. yhteistyössä alueelle saadaan parhaiten levitettyä Aasia-osaamista ja Intian ja Kiinan yhteistyötä saadaan syvennettyä. (Kv-tiimi 2.6.2006.)

Kuten edellä olevat sitaattit osoittavat, ministeriön toteamukset sekä liikkuvuuden haasteista että suositeltavista kohdemaista olivat ”siirtyneet” ammattikorkeakoulun teksteihin. Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiositaatissa Aasian painottaminen liittyi kiinnostavasti vuoden 2008 alusta alkaen voimaan tulleeseen korkeakoululakiuudistukseen, jolla mahdollistettiin tutkintoon johtavan tilauskoulutuksen järjestäminen muiden kuin Euroopan talousalueeseen kuuluvien valtioiden kansalaisille¹³ (ks. Ammattikorkeakoululaki L351/2003; Opetusministeriö 2007c). Vuonna 2007 opetusministeriö julkaisi asiasta ennakoivan tiedotteen, jossa kannustettiin toimenpiteisiin nimenomaan Aasian markkinoiden suuntaan. Alueellisessa korkeakoulukeskustelussa samainen Aasia-painotus yhdistyi siis laajempaan talous- ja koulutuspoliittiseen keskusteluun siitä, missä koulutusmarkkinoiden nähtiin lähitulevaisuudessa olevan (vrt. Opetusministeriö 2007c).

Kansainvälistymisen vaiheittaisuus (vrt. Söderqvist 2002) näkyi tutkimusaineistossani ennen kaikkea siten, että kaikissa kansainvälisten palvelujen tiimin kokousmuistioissa liikkuvuuden arviointi toistui säännöllisesti. Sitä mitattiin ja dokumentoitiin koko ajan suhteessa sekä henkilömääriin, liikkuvuuden kestoisiin että rahaan. Tutkittavien dokumenttien ja kohdeajanjakson myöhäisemmissä muistioissa yksipuolinen liikkuvuuskeskustelu oli jo saanut rinnalleen laajemman näkökulman perusteluineen. Työryhmä oli alkanut arvioida esimerkiksi kansainvälisten kumppanuussopimusten määrää suhteessa

¹³ Kyseessä on maksullinen korkeakoulutusvienti, jossa tutkintoon johtavaa maksullista tilauskoulutusta voidaan järjestää ryhmille, ei yksityisille henkilöille (Opetusministeriö 2007c).

yhteistyön määrään. Lisäksi kansainvälisen toiminnan linjakkuutta oli ryhdytty pohtimaan, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa:

Tukipalvelujen uudistamiseen sisältyy myös kv-palvelut. Päämääränä on järjestää kv-palvelut amk-tasoisina ja yhtenäisinä, jotta eri toimipisteissä järjestettävät kv-palvelut toteutetaan samojen periaatteiden mukaisesti.(...) [ammattikorkeakoulussa] on tehty itsearviointi kansainvälisestä toiminnasta. Itsearvioinnin teko on osallistuneet kaikki tulosalueet. (...) Jos tarkastellaan amk:n visiota niin ollaksemme kansainvälisesti toimiva uudistaja on meidän kehitettävä kokonaisvaltaisesti kansainvälistymisen osuutta amk:n toiminnassa. (Kv-tiimi 19.9.2007.)

Koulutuksen kehittämistyöryhmän myöhäisemmissä muistioissa oli nähtävissä myös pyrkimys kuvata kansainvälisyyttä laajemmin. Esimerkiksi opiskelijapalveluille suunniteltiin koulutusta, jossa opintorekistereihin liittyviä asioita työstettäisiin kansainvälisyyden näkökulmasta. Lisäksi työryhmä dokumentoi, että

vuoteen 2012 mennessä keskeisiksi kehittämisalueiksi määriteltiin kansainvälistymisen painopisteiden ja prioriteettien selkeä määrittäminen ja suunnitelmallisuus. (Koukero 12.12.2008.)

Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa Bolognan prosessia ei mainittu muutoin kuin kertaluonteisena viittauksena ECTS-oppaan luomisprosessiin. Opetuksen kansainvälistymistä edistettiin työryhmän teksteissä pääsääntöisesti hankkeiden, yhteistyökumppaneiden sekä liikkuvuuden avulla.

Kansainvälistymisen tavoiteasetanta on Bolognan prosessin johdosta siirtynyt akateemisesta liikkuvuudesta korkeakoulujen ydintoimintojen kansainvälistymiseen niiden kaikilla osa-alueilla (van der Wende 2001a; Aittola ym. 2009; vrt. European Commission 2010; Brookes & Huisman 2009; Walkenhorst 2008). Bolognan prosessi on sitouttanut suomalaisen korkeakoulutuksen eurooppalaiseen viitekehykseen, ja sen kokonaisvaltaisena tavoitteena on ollut luoda Euroopasta kansainvälisesti houkutteleva korkeakoulutusalue. (Opetusministeriö 1999a; Nokkala 2009.) Koska prosessin yksi päätavoite oli asetettu vuoteen 2010, Bolognan prosessin tähänastisia tuloksia on raportoitu vielä verrattain niukasti.

Reichert (2010, 109) on muiden muassa kritisoinut, että Bolognan prosessin päätavoite eli opetuksen ja opiskelun kehittäminen on jäänyt yhtenäistämisen, toisin sanoen laadunarviointityön jalkoihin. Hän toisin sanoen kritiikissään asettaa yhtenäistämisen ja laadunarviointityön toistensa synonyymeiksi. Reichert jatkaa, että valtioiden välisiä arvioiteja ja vertailuja sekä koulutuksen vaikuttavuuden arvioita kansallisella tasolla on saatavissa vähän, kun otetaan huomioon prosessin laajuus ja sen toteuttamiseksi käytetyt resurssit (emt., 10).

Dunne (2011) selittää kansainvälistymisen ja opetussuunnitelmatyön yhteensovittamisen ongelmallisuuden juontuvan terminologisista seikoista. Hän toteaa, että niin kauan kuin yhteistä ymmärrystä ei ole esimerkiksi siitä, puhutaanko kansainvälisyysosaamisesta, kansainvälistymisosaamisesta, kulttuurien välisestä toiminnasta vai monikulttuurisuusosaamisesta, on opetussuunnitelmatyö ja sen kehittäminen vähintäänkin haastavaa (Dunne 2011, 609–610).

Svensson ja Wihlborg (2010) ovat niin ikään kritisoineet pedagogisen lähestymistavan puutetta vallitsevassa kansainvälisyyskeskustelussa. Rinne (2000, 132) puolestaan väittää,

että globalisoitumisen myötä ”tiedolla ja taidoilla ei ole enää kotimaata”, mikä on aiheuttanut yhteentörmäyksiä esimerkiksi koulutusjärjestelmien ja opetussuunnitelmien kehittämistyössä. Myös Mason ym. (2001) ovat pohtineet sitä, kuka opetussuunnitelmalinjaukset todellisuudessa päättää. Heidän mukaansa taustalta ovat löydettävissä sekä taloudelliset että teknologiset motiivit. Dunne (2011) puolestaan muistuttaa, että aidon kansainvälistymistä tukevan opetussuunnitelman uudistustyö tulee ulottua sen kaikille tasoille. Tällä hän viittaa piilo-opetussuunnitelmiin eli vallitsevan opetuskontekstin kulttuurisiin seikkoihin, joita opettaja ei varsinaisesti opeta, vaan jotka opiskelijat omaksuvat kaikesta huolimatta (Dunne 2011, 611).

Aittola (2009) on työryhmänsä kanssa tutkinut Bolognan prosessin ja kansainvälistymisen vaikutuksia italialaisissa korkeakouluissa. Kaiken kaikkiaan vaikutukset ovat olleet pitkälti positiivisia, mutta kiinnostaviksi muodostuivat haastateltavien näkemykset epäsuorista vaikutuksista. Esimerkiksi joidenkin tieteenalojen kohdalla eurooppalainen käytänteiden yhtenäistäminen oli jopa vaikeuttanut ja vähentänyt opiskelijaliikkuvuutta. (Aittola ym. 2009, 310.) Opetusministeriön mukaan kansainvälinen liikkuvuus on lisääntynyt suomalaisissa korkeakouluissa mutta ei vielä riittävästi. Asiantuntijaliikkuvuudessa painottuivat alle yhden kuukauden jaksot, jotka jakaantuivat yliopistosektoria tasaisemmin eri koulutusaloille (Opetusministeriö 2009c).

Aittolan työryhmän (2009) esille tuoma huoli liikkuvuuden alakohtaisuudesta on tilastojen valossa siten nähtävissä myös Suomessa. Bolognan prosessin tavoitteena on helpottaa kansainvälistä liikkuvuutta varmistamalla muiden muassa opintojen tunnistaminen ja tunnustaminen eli hyväksiluettavuus. Timosen (2011) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajat toivat esiin huolensa opiskelijoiden tasa-arvoisuudesta kansainvälistymisen mahdollisuuksien osalta.

Aiempien tutkimustulosten johdosta herää siten kysymys, kokevatko opiskelijat edelleen opintojen hyväksiluvut ongelmallisina? Vai aiheuttavatko opiskelijoille asetetut valmistuspaineet sen, että liikkuvuusjaksoille ei lähdetä, koska opiskelijat eivät halua ottaa riskejä valmistumisen viivästyisestä? Vastaavasti voi miettiä, johtuuko korkeakoulun henkilöstön vähäinen liikkuvuus siitä, että kyseisen työntekijän työ määrä kasvaa entisestään liikkuvuusjakson aikana? Palaan kansainväliseen liikkuvuuteen tarkemmin raporttini luvussa 4.4.3.

4.2.2 Kansainvälinen yhteistyö

Yhteistyön teema osoittautui kohdeammattikorkeakoulun tekstidokumenteissa yhdeksi vahvaksi kansainvälistymisen kategoriaksi. Termi esiintyi toistuvasti eri konteksteissa. Sen tarvetta korostettiin niin tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön yhteydessä, paikallisessa aluekehitystyössä, yritysten ja ammattikorkeakoulun kansainvälistymisessä kuin opetuksen ja opiskelun kehittämisessä. Yhteistyö koettiin yhtäältä olennaisena kansainvälisyyden edistäjänä. Toisaalta kansainvälistymisen nähtiin myös edistävän yhteistyötä, kuten seuraava kansainvälisten palvelujen muistion esimerkki osoittaa:

Kansainvälisissä kehittämisprojekteissa tehdään tiivistä yhteistyötä (...) kaupungin eri hallinnonalojen, kaupakamarin, alueen yritysten ja (...) yliopiston kanssa. (Kv-tiimi 24.1.2007.)

Yhteistyön konkreettisia tavoitteita, toimenpiteitä tai seuraamuksia ei asiakirjoissa tarkennettu. Kansainvälisissä yhteistyösopimuksissa yhteistyö tarkoitti ennen kaikkea numeerisesti määriteltyä sopimuskorkeakoulujen opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuusmäärää. Ainoastaan neljässä kansainvälisessä yhteistyösopimuksessa toimintaa määriteltiin laajemmin kuin pelkästään liikkuvuutena ja sen edistämisenä; yhteistyö liitettiin maiden tunnettuuden lisäämiseen ja aluekehitykseen liittyvään tutkimus- ja kehitystyöhön. Lisäksi yhdessä sopimuksessa viitattiin epäsuorasti yhteisten projektien rahoitusvaihtoehtojen kartoittamiseen sopimusosapuolten kesken.

Yhteistyössä kilpailukyiseksi ja houkuttelevaksi korkeakoulutusalueeksi

Koulutuspoliittisessa kansainvälistymiskeskustelussa tapahtui muutos, kun opetusministeriön (2004a) *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa* vuosille 2003–2008 korostettiin globalisoitumisen vaikutuksia ja globaalin kilpailun kiristymistä. Lahjakkaista opiskelijoista käytävän kansainvälisen kilpailun nähtiin lisääntyvän, minkä seurauksena koulutusjärjestelmää ja koulutusohjelmia oli ministeriön mielestä profiloitava Suomessa entisestään.

Bolognan prosessiin liittyvässä Prahan kommuniqueassa (Communiqué Prague 2001) painotettiin muiden muassa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen houkuttelevuuden edistämistä (European Commission 2010). Opetusministeriön (2004a) suunnitelmassa viitattiin siihen, että aiemmasta liikkuvuutta painottaneesta kansainvälistymisestä siirrytään aiempaa monimuotoisempaan kansainvälistä yhteistyötä korostavaan tavoitteiden asetteluun. Etenkin Pohjoismainen yhteistyö oli nostettu korostetusti kansainvälistymisen yhdeksi avaintekijäksi (Opetusministeriö 2004a, 13). Se on yksi esimerkki kansainvälistymispuheen muuttumisesta, mutta myös esimerkki valtapuheesta, joka linjaa korkeakoulujen toimintaa ja korostaa yhteistyötä ja sen ohjattavuutta.

Donert (2009) on tutkinut korkeakoulusektorin kansainvälisen yhteistyön verkostoitumista ja sitä, minkä teemojen ympärillä verkostot toimivat. Yleisimmin verkostot toimivat laadun arvioinnin ja kehittämisen sekä opetussuunnitelmatyön parissa (emt., 107). Donert kokee koulutukseen liittyvät kansainväliset verkostot positiivisina kehittämisfoorumina. Hänen mukaansa verkostoihin hakeutuvat motivoituneet asiantuntijat, ja tiedon jakamisen ja yhteydenpidon oheistuotteena edistetään tiedonvälityskanavien kehittymistä. Verkostoissa asiat edistyvät, koska taustalla on henkilökohtaisten sosiaalisten suhteiden verkko (emt., 106).

Korkeakoulutuksen globalisoituminen on aiheuttanut sen, että kilpailu kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla on kiristynyt niin opiskelijoista kuin kansainvälisestä tukirahoituksesta (Wagner 2004; vrt. mm. Opetusministeriö 2001a; Bergenin julkilausuma 2005; London Communiqué 2007). Kansainvälisten kehittämishankkeiden tukirahoituksen perusedellytyksenä on, että hankkeessa on mukana useita osapuolia. Kansainvälistymisen kehittämiseen liitetyt kaksois- ja yhteistutkimusten vaatimukset sekä liikkuvuusmittarit ja -tavoitteet ohjaavat korkeakouluja hakemaan kumppanuuksia toisaalta opiskelijoita houkuttelevilta alueilta, toisaalta mahdollisimman samankaltaista opetussuunnitelmaa toteuttavista korkeakouluista (Morgan & Lydon 2009).

Tutkimissani koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa kansainvälisyys, opetus ja opiskelu linkitettiin toisiinsa yhteistyön kautta. Esimerkkinä mainittakoon viittaus

tavoite- ja tulossopimuseminaariin ja siellä käytyyn keskusteluun korkeakoulujen mahdollisista yhteisistä markkinointiponnisteluista kansainvälisillä markkinoilla (Koukero 24.11.2006) sekä kansainväliseen koulutusyhteistyöhön, jonka tiimoilta oli rakennettu ”kesäkoulu kansainvälisenä yhteistyönä” (Koukero 9.2.2007). Kuten frekvenssitarkastelu osoitti, yhteistyö-termiä käytettiin kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa lukuisia kertoja. Kansainvälisten yhteistyösopimusten solmiminen, kumppaneiden määrä sekä kansainvälisten hankkeiden hakeminen olivat muistioiden keskeisiä teemoja.

Kohdeammattikorkeakoulu oli kirjannut vuonna 2005 yhteensä 168 Erasmus-kumppanuussopimusta 26 maassa, niiden lisäksi olivat muut kahdenväliset sopimukset. Kun puhutaan noin 6500 opiskelijan ja 600 henkilöstön kolmella paikkakunnalla toimivasta ammattikorkeakoulusta, lukumäärä vaikuttaa suurelta, sillä kumppanuusyhteistyö ja sen kehittäminen vaatii aikaa ja resursseja (vrt. Nokkala 2007; Timonen 2011).

Ammattikorkeakoulusektorilla suuret korkeakoulukumppanuusmäärät ovat kuitenkin yleisiä. Vertailun vuoksi mainittakoon, että esimerkiksi kohdeammattikorkeakoulua kooltaan kaksi kertaa suurempi Metropolia-ammattikorkeakoulu, jossa on opiskelijoita noin 14 400 (Opetusministeriö 2011b, 52), luettelee verkkosivuillaan yhteensä noin 300 yhteistyöoppilaitosta 54 maassa. Opiskelijamäärältään Suomen toiseksi suurin ammattikorkeakoulu HAAGA-HELIA, jossa 9600 opiskelijaa (Opetusministeriö 2011b, 52), puolestaan kertoo verkkosivuillaan tekevänsä yhteistyötä 190 yhteistyöoppilaitoksen kanssa 44 maassa. Edelleen Hämeen ammattikorkeakoulu, joka on noin 6 600 opiskelijamäärältään (Opetusministeriö 2011b, 52) samaa suuruusluokkaa kohdeammattikorkeakoulun kanssa, esittelee verkkosivuillaan noin 170 yhteistyöoppilaitosta 41 maassa. Yliopistosektorilla esimerkiksi Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu 3 300 opiskelijan voimin (Opetusministeriö 2011b, 33) toimii verkkosivujensa mukaan yhteistyössä yli 120 kansainvälisen kumppanuusoppilaitoksen kanssa 41 maassa.

Edellä kuvattu karkea vertailu havainnollistaa sen, kuinka tärkeänä kansainvälisten kumppanuuksien määrää ammattikorkeakouluissa on pidetty. Taustalta löytyy ministeriön kannustus kumppanuuksien solmimiseen: ”Kansainvälistymisen alkuvuosina [1980- ja 1990-luvuilla] opiskelijavaihto perustui joko korkeakoulujen kahden- tai monenvälisiin sopimuksiin. (...) Korkeakoulujen aktiivisuuteen on mahdollisuuksien lisääntymisen ohella vaikuttanut myös opetusministeriön rahoituspolitiikka: aktiivisuus kansainvälisessä yhteistyössä, jota on mitattu nimenomaan opiskelijavaihtojen määrällä on ollut yhtenä tuloksellisuuden arviointikriteerinä vaikuttamassa tuloksellisuusrahan jakoon” (Opetusministeriö 2001a, 33).

Kumppanuuksien lukumäärä koetaan ammattikorkeakouluissa edelleen tärkeäksi kansainvälistymisen osoitukseksi, ja sitä hyödynnetään esimerkiksi markkinointitarkoituksissa. Siksi olemassa olevista kumppanuuksista ei haluta luopua, vaikka uusia kumppanuuksia solmitaan koko ajan. Kansainvälisten kumppanuussopimusten määrän osalta kohdeammattikorkeakoulu ei siis vertailussa poikkea muista.

Tavoite- ja tulossopimusten liikkuvuustavoitteet sekä kansainvälisyyden kehittämisen yleiset haasteet opiskelijarekrytoinnista alkaen nähtiin mahdollisiksi saavuttaa kansainvälisten yhteistyösopimusten avulla seuraavilla tavoilla:

Kukin tulosalue suunnittelee ja tekee hakemuksia ko-projekteihin. Kansainväliset projektit ovat erinomainen mahdollisuus markkinoida (...), toteuttaa suunnitelmallista yhteistyötä sekä yritysten että korkeakoulujen kanssa. (Kv-tiimi 3.5.2006.)

Kv-harjoitteluprojekti: amk on jättänyt yhteistyössä [xx:n] ja [yy:n] kanssa [alueen] liittoon ESR-hakemuksen ulkomaisten opiskelijoiden harjoittelusta alueen yrityksissä. (Kv-tiimi 13.12.2006.)

Kehittämisraha kansainvälistymisen tukemiseen vuonna 2007: Muu henkilöstön ja opiskelijoiden liikkuvuus yht.[xxx]C. Opiskelijoiden kohdalla erityisesti opintojen suorittamiseen yhteistyöoppilaitoksissa ml. opinnäytetyö ja henkilöstön kohdalla Erasmus- vaihtojen tukemiseen. (Kv-tiimi 24.1.2007.)

Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta sekä kansainvälisyys ja kansainvälistyminen yhdistyivät tutkimusaineiston tavoite- ja tulossopimuksissa, toimintasuunnitelmissa, ammattikorkeakoulun strategiassa ja työryhmämuistioissa. Eritoten kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa yhteistyö nähtiin liikkuvuuspyrkimyksen ohella yhteistyöhankkeina, joissa toteutettiin kansainvälistä tutkimus- ja kehitystoimintaa.

Tavoite- ja tulossopimuksissa korkeakoulua kehoitettiin sitomaan entistä vahvemmin kansainvälinen hanketoiminta, toiminta-alueen yritykset ja aluekehittäminen toisiinsa. Eri sopimuskausina painotus hieman vaihteli edellä mainituissa toiminnoissa, minkä taustalla olivat yleisen kansainvälistymiskeskustelun linjaukset ja niiden vaihtelut. Niinpä tavoite- ja tulossopimuskauden 2001–2003 tekstissä liikkuvuus oli edelleen erityisenä kiinnostuksen kohteena ja aluekehitystyö ja kansainvälinen yhteistyö sitä täydentävinä kehittämisalueina. Seuraavan kauden tavoite- ja tulossopimuksessa painotus oli siirtynyt kansainvälisen hanketoiminnan kehittämiseen.

Lähtökohtaisesti opetusministeriö puki laadun, kilpailukykyisyyden ja yhteistyön *Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa* muiden muassa seuraavasti: "Koulutuksen ja tutkimuksen uskottava laatu ovat keskeisimmät kilpailutekijät kansainvälisillä markkinoilla. Kansainvälisissä kilpailukykyä mittaavissa arvioissa Suomi sijoittuu aivan kärkeen. Erityisinä vahvuuksina Suomessa nähdään mm. koulutus sekä yliopistojen kiinteä ja tuottoisa yhteistyö elinkeinoelämän kanssa." (Opetusministeriö 2001a, 49.)

Korkeakoulun ja ministeriön tavoite- ja tulossopimuksissa kaudelle 2001–2003 alueelliseen kehittämiseen tähtäävää yhteistyötä korostettiin esimerkiksi näin:

Ammattikorkeakoulun kehittämisen näkökulmasta erityisiä painopisteitä ovat kansainvälinen henkilövaihto, henkilöstön kehittäminen. (...) Alueellisen kehittämisen näkökulmasta lähtökohтина ovat maakunnallisten kehitysstrategioiden tukeminen ja kansainvälinen yhteistyö. (TA-SO 2001–2003, 4.)

Seuraavalla tavoite- ja tulossopimuskaudella 2004–2005 kansainväliset hankkeet oli kirjattu toiminnan tavoitteeksi. Sopimustekstissä oli myös esitetty suurpiirteiset suositukset kehittämishankkeiden kohdealueista:

Ammattikorkeakoulun kansainvälisen hanketoiminnan tavoitteena on välittömien koulutuksellisten hyötyjen lisäksi kanavoita osaamisemme toiminta-alueemme yritysten käytettäväksi.

Hanketoimintaa tehostetaan siten, että jokaisella koulutuslalla on sekä opettajien osaamista lisääviä että opiskelijoille osallistumismahdollisuuksia tarjoavia kehittämishankkeita. Toiminta suuntautuu tarkoituksenmukaisesti Eurooppaan, Pohjois-Amerikkaan ja Aasiaan sekä kehitysmaihin Afrikassa. (TASO 2004–2006, 5.)¹⁴

Tavoite- ja tulossopimusten yhteistyötavoitteet heijastuivat myöhemmin myös kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioihin, esimerkiksi näin:

[Valtakunnallisessa] hyvinvointi-klusterissa liiketoimintaosaaminen on eräs keskeinen kehittämisa-alue. Kaiken kaikkiaan kv- hanketoiminta on alueellisessa kehittämistyössä selvästi lisääntymässä.(...) Tammikuussa tehdään uudet hakemukset ainakin FIRST- ja North-South-projekteihin sekä (...) Aasia-opettajavaihtoon Kiinaan sekä helmikuussa Erasmus Mundus External Windows –hakemus opettaja- ja opiskelijavaihtoon Venäjälle ja maaliskuussa hakemus tai hakemuksia uuteen Erasmus-ohjelmaan , jossa on mm. uusia yhteistyömahdollisuuksia yritysten kanssa.(Kv-tiimi 13.12.2006.)

Kansainvälisten yhteistyökumppaneiden ja erityisesti hankkeiden saaminen oli edellä olevan aineistositaatin todentamana nähty erittäin tärkeäksi, ja hankkeita suunniteltiin ja haettiin ahkerasti. Hankkeilla pyrittiin varmistamaan sekä käytettävissä olevia resursseja että osoittamaan aluekehitystyössä tehtävää yhteistyötä.

Aluekehitystehtävään ja kansainvälisyyteen viitattiin asiakirjoissa varsin yleisellä tasolla. Toimintasuunnitelmassa todettiin esimerkiksi, että

erityisesti kansainvälisten yhteistyöverkostojen osaamista hyödynnetään [alueen] kehittämisessä (Toimintasuunnitelma 2005, 16).

Edistämistoimenpiteitä ei teksteissä sen tarkemmin määritelty. Vastaavasti opetusministeriön kanssa solmitussa sopimuksessa oli kirjattu, että

kansainvälisessä tutkimus- ja kehittämistyössä tehdään tiivistä yhteistyötä paikallisissa ja ulkomaisissa yrityksissä sekä korkeakouluissa työskentelevien asiantuntijoiden kanssa (TASO 2007–2009, 6).

Myös edellä kuvattu sopimussitaatti osoittaa, että tarkemmat yksityiskohdat jätettiin määrittelemättä. Yhteistyön merkitys korostui sekä ministeriön kanssa solmituissa sopimuksissa että korkeakoulun sisäisissä teksteissä. Aluekehityksen osalta kansainvälisen yhteistyön teema esiintyi esimerkiksi seuraavan tyyppisinä muistiomerkinä:

Alueellisen kehittämisen näkökulmasta lähtökohtina ovat maakunnallisten kehitysstrategioiden tukeminen ja kansainvälinen yhteistyö (TASO 2001–2003, 4).

Alueellinen kehittäminen, työelämäyhteistyö sekä tutkimus- ja kehitystyö: (...) ammattikorkeakoulu tehostaa aluekehitysvaikuttavuuttaan koulutuksen lisäksi tehokkaalla tutkimus- ja

¹⁴ Huomionarvoista tässä aineistositaatissa on myös sen retoriikka opetusministeriön (2001a, 45) lauselmaan verrattuna: ”Suomalaisen tutkijaliikkuvuuden keskeisiä yhteistyömaita ovat USA, Kanada, Kiina, Venäjä, Saksa, Britannia ja Ruotsi. (...) Opiskelijavaihto on Länsi-Eurooppa-keskeistä, opiskelijavaihtoa Venäjän ja muiden Keski- ja Itä-Euroopan maiden kanssa on vähän. (...) Vaihtolukujen perusteella ammattikorkeakouluilla on yliopistoja vahvemmat yhteistyösuhteet Aasian maiden kanssa. Afrikan maiden kanssa vaihtoa on tuskin lainkaan.”

kehitystyöllä ja sen rinnalla toteutettavalla koulutus- ja kehittämispalveluilla sekä kansainvälisellä toiminnalla. (TASO 2004–2006, 4.)

Tutkimus- ja kehitystyössä keskitytään maakunnan menestymisen ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiin osaamisalueisiin, joita ammattikorkeakoulu aktiivisesti kehittää kansallisia ja kansainvälisiä tutkimusverkostoja hyödyntäen (Toimintasuunnitelma 2005, 15).

Kuten esimerkit osoittavat, kansainvälisyys ja aluekehitys yhdistettiin toisiinsa varsin ympäröiväin sanakääntein ja retorisin mielikuvin. Kilpailukykyisyys, tehokkuus ja menestys ovat teksteissä keskeisiä teemoja. Toimintaa *tuetaan, tehostetaan ja kehitetään* sen tarkemmin määrittelemättä. Oliko tavoite- ja tulossopimusten ilmaisujen väljyys tavoitteellista ammattikorkeakoulun haastamista toimintaan ja ratkaisujen etsimiseen? Ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmassa sama tekstimuoto toistui, sen sijaan kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiossa asiaa lähestyttiin konkreettisemmilla toimenpiteillä, esimerkiksi näin:

Konsortiohankkeessa haetaan korkeakoulujen yhteistä kansainvälisen harjoittelun koordinaattoria. Koordinaattorin tehtävä on [mm]:

- *Tiedottaa kootuista yhteistyömahdollisuuksista (..) yrityksille ja kuntasektorille.*
- *Koota kokemukset ulkomaisista harjoittelijoista [talous]alueelta ja ulkomaisilta partnereilta.*
- *Luoda partneriluettelo kansainväliseen harjoitteluun korkeakoulujen ja elinkeinoelämän käyttöön ulkomaisen harjoittelun koordinoimiseksi. (Kv-tiimi 11.6.2006.)*

Kansainvälistymisen ja aluevaikuttavuuden korostaminen on yleisesti ottaen lisääntynyt ministeriötason asiakirjoissa (Kantanen 2007). Se on aiheuttanut korkeakouluille paineita pystyä dokumentoidusti osoittamaan sidosryhmäyhteistyö, sen vaikuttavuus sekä yhteistyöhön liittyvät kansainvälistymistoimenpiteet ja -saavutukset.

4.2.3 Ammattikorkeakoulun kansainvälistyminen

Olen edellä käsitellyt kansainvälistymistä opetuksen ja opiskelun (luku 4.2.1) ja yhteistyön (luku 4.2.2) teemojen avulla. Seuraavaksi analysoin siitä, miten kansainvälistyminen näkyi koko ammattikorkeakouluyksikköä koskevana puheena ja temaattisena pääkategoriana empiirisen aineistoni asiakirjoissa.

Bolognan julistuksessa (1999) ministerit sitoutuivat tukemaan opintopistejärjestelmän yhdenmukaistamista, tukemaan sekä opiskelijoiden että henkilöstön kansainvälistä liikkuvuutta, edistämään eurooppalaista yhteistyötä korkeakoulusektorin laadunvarmistustyössä, sekä edistämään eurooppalaista yhteistyötä kansainvälisessä opetussuunnitelmatyössä (European Commission 2010). Morgan ja Lydon (2009) ovat artikkelissaan haastaneet Bolognan prosessin asettamat kansainvälistymisen tavoitteet tutkimalla korkeakoulujen toiminnallista arkea. Heidän mukaansa Bolognan prosessin lähtökohtaista korkeakoulujen yhtenäisyyttä ei ole siinä määrin saavutettu kuin mitä alun perin tavoiteltiin, eli että opiskelijat ja henkilöstö pystyisivät vapaasti liikkumaan korkeakoulujen välillä aidon kansainvälistymisen hengessä.

Morgan ja Lydon (2009, 67–70) toteavat, että käytännössä opetussuunnitelmien läpinäkyvyys ja niihin perustuva kumppanuusyhteistyö ei vielä toteudu eikä myöskään avaudu laajasti. Korkeakoulut etsivät edelleen partnerisopimuksia solmimalla itselleen vertaiskumppaneita, ehkä jopa niin sanotuilta ”helpoilta”, kulttuurisesti läheisiltä alueilta, joiden kanssa koulutusten ja opetussuunnitelmien yhteneväisyyttä on helppo arvioida. Lähialueille ja kulttuurisesti samanlaisiin korkeakouluihin on helpompaa kannustaa opiskelijoita ja henkilöstöä liikkumaan. Korkeakoulutuksen kansainvälinen verkosto on siis käytännössä verkosto erilaisia ja -tasoisia, mutta silti vertaistason kumppanuusliittoutumia. Bolognan prosessin henki vapaasta ja aidosta kansainvälisestä liikkuvuudesta, korkeakoulujen yhteneväisyydestä ja opetussuunnitelmien läpinäkyvyydestä on näin ollen vielä kesken. (Morgan & Lydon 2009, 66–70; ks. myös Heffernan & Poole 2005.)

Korkeakoulujen kansainvälistyminen on nähtävissä integroitumisprosessina, jossa opetus, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä palvelutoiminta pyritään yhdistämään kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen. On olennaista, että kansainvälisyys ja monikulttuurinen ulottuvuus nähdään maakohtaisia kansainvälistymishankkeita laajempina yhteistyöprosesseina (Knight 1999; vrt. mm. Nokkala 2007; Söderqvist 2002).

Ammattikorkeakoulujen tarpeeseen verkottua kansainvälisesti on vedottu useaan otteeseen (ks. mm. Opetusministeriö 2001a, 2004a, 2004b). Esimerkiksi vuonna 2001 ministeriö muotoili kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen haasteet näin:

Korkeakoulut saattavat kokea joutuneensa ylitsepääsemättömien haasteiden eteen kansainvälistymisessä, sillä niissä saatetaan esim. kokea että vaihtolukuja on enää mahdoton nostaa. Koettu resurssien niukkuus voi johtua paitsi yleisestä määrärahasosta, myös siitä, että korkeakoulujen sisäisessä resurssienjaossa kansainvälisen toiminnan kustannuksia ei oteta riittävässä määrin huomioon. Tämä liittyy siihen, että kansainvälisen toiminnan todellista arvoa ja luonnetta ei ole vielä täysin sisäistetty. Kansainvälisyyttä ei ole integroitu kaikkien korkeakoulujen toimintaan: opetukseen, tutkimukseen ja erilaisiin tuki- ja palvelutoimintoihin. (Opetusministeriö 2001a, 55.)

Muuttuva akateeminen professio -kyselyn¹⁵ (Aarrevaara & Pekkola 2010) perusteella opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön integroiminen koetaan korkeakouluissa edelleen haastavaksi. Kansainvälistymisen vaatimus lisää integroimisen ongelmallisuutta. Kyselyn tulosten mukaan tutkimus- ja kehitystyön kansainvälistyminen on pidemmällä yliopistosektorilla kuin ammattikorkeakouluissa. (Aarrevaara & Pekkola 2010, 114–117.)

Kansainvälistymisen aitouden ja monipuolisuuden peräänkuuluttaminen tuli myös esiin tutkimusaineistossani. Esimerkiksi vuoden 2002 toimintasuunnitelmassa todettiin, että ammattikorkeakoulun perustehtävä oli muiden muassa osallistua niin maakunnalliseen kuin kansainväliseen hanketoimintaan ja että ”kansainvälinen toiminta on merkittävä lisäarvon tuottaja koulutukselle sekä työ- ja elinkeinoelämälle” (Toimintasuunnitelma 2002). Myöhemmin tavoite- ja tulossopimuksessa asia oli muotoiltu siten, että kansainvälistymisen

¹⁵ CAP-survey, Changing Academic Profession, muuttuva akateeminen professio -kysely toteutettiin vuonna 2007–2008, ja se suunnattiin sekä yliopistoihin että ammattikorkeakouluihin. Tutkimusryhmien kohteena oli kaikkiaan kahdeksantoista maan korkeakoulut. (Aarrevaara & Pekkola 2010, 14.)

*kehittämisen painopisteenä on kansainvälisen toiminnan liittäminen yhä tiiviimmin päi-
voittai-
seen opetustoimintaan sekä tutkimus- ja kehittämistyöhön (TASO 2007–2009, 6).*

Arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa kansainvälistymiseen liittyviä suoria viitta-
uksia oli niukasti. Johtuuko se siitä, että kyseisessä työryhmässä kansainvälisyyden ja
kansainvälistymisen oletettiin automaattisesti olevan luonnollinen osa kaikkea toimintaa
(vrt. Opetusministeriö 2001a) vai oliko asetelma kenties juuri päinvastoin?

Työryhmän lähes ainoat kansainvälisyyttä sivuavat maininnat kohdistuivat englan-
ninkieliseen aineistoon tai sen puuttumiseen. Esimerkiksi muistioissa todettiin, että opis-
kelijoiden ”lähtö ja OPALA-kyselyt [opiskelijoiden palautekysely] puuttuvat englannin-
kielisinä” (ArPa 16.1.2005), tai kuinka joku ”joutuu laatimaan englanninkielisen laadun-
varmistusaineiston” saapuvia kansainvälisiä kumppanuusvieraita varten (ArPa
16.8.2006). Tästä voisi päätellä, että asenteellisella tasolla ja lähtökohtaisesti kansainväli-
syyttä ei ollut otettu huomioon: se oli nähty erillisenä asiana, lisätyönä tai oheispalvelu-
na. Englanninkieliseen materiaaliin ja sitä kautta kansainvälistymisen huomioimiseen oli
kiinnitetty kaiken kaikkiaan vähemmän huomiota kuin valtakunnalliset vaatimukset
olivat olettaneet.

Englanninkielisen materiaalin puuttuminen esiintyi myös koulutuksen kehittämis-
ryhmän muistioissa (12.12.2008, 13.3.2009), joissa todettiin, että ammattikorkeakoulun
opiskeluprosessiin liittyvät asiakirjat puuttuivat englanninkielisinä tai vaihtoehtoisesti
muistioissa linjattiin niiden käännettävistä englanniksi (todistusliitteet, opintojaksojen
kuvausmalli, opintopisteiden merkitsemistapa). Moitus (2009) on analysoinut vuosien
2005–2008 auditointiraportteja. Hän toteaa, että vaikka moni korkeakoulu on strategisena
tavoitteenaan ilmoittanut kansainvälistymisen, on osoittautunut, että laadunvarmistus-
järjestelmään liittyvä dokumentointi prosesseineen ja työkaluineen ei ole kuitenkaan
riittävässä määrin englanninkielistä (emt., 19). Kansainvälistymisen kehittäminen ei siten
ole kokonaisvaltaista. Toisaalta kohdeammattikorkeakoulun muistiot osoittivat sen, että
puutteet oli tiedostettu ja niitä oli aktiivisesti ryhdytty korjaamaan.

Kokonaisvaltainen kansainvälistyminen edellyttää resursseja. Edellä kuvaamani
esimerkit englanninkielisen aineiston puuttumisesta tai jonkun ”joutumisesta” tekstien
kielenkäännöstyöhön osoittavat, että kansainvälistymisen laadunvarmistukseen liittyviä
linjauksia tai vastuutuksia ei ollut riittävästi vielä valmisteltu tai huomioitu. Kansainvä-
listen opiskelijoiden ja sen seurauksena myös laadunvarmistuksen näkökulmasta puute
oli merkittävä. Hallinnollisissa asiakirjoissa vaadittiin kehittymistä ja toimenpiteitä, mut-
ta työryhmissä asioiden toteuttaminen oli verrattain hidasta tai, kuten opetusministeriö
jo vuoden 2001 julkaisussa asiaa pohti, korkeakoulussa ei ollut resurssoitu tai ei ollut
mahdollista resurssoida työpanosta, joka tavoitteiden saavuttamiseksi olisi vaadittu (vrt.
Opetusministeriö 2001a).

Myös Harisalo (2008, 21) on viitannut resursseihin organisaatioteorioita käsittelevässä
teoksessa todetessaan, että tavoitteiden asettamisesta ja niiden saavuttamisesta tai saa-
vuttamattomuudesta on muodostunut epärealistinen ketjureaktio. Tavoitteet asetetaan
niin vaativiksi, että organisaatiot eivät yksinkertaisesti pysty niitä saavuttamaan; niistä
tulee symbolisia ja ideaalisia. Seurauksena voi olla, että korkeakoulujen asiakirjat sisältä-

vät abstraktia retorista puhetta ”asioiden kehittämisestä” konkreettisten toimenpiteiden sijaan.

Kansainvälistämisen haasteet huomioiden on sinänsä kiinnostavaa, että asiakirjoissa ja muistioissa ei suoraan viitattu resurssien niukkuuteen. Joko resurssija katsottiin olevan riittävästi tai mahdollisesti resurssien niukkuutta ei asiakirjatasolla haluttu korostaa keskittymällä asioihin ja tavoitteiden saavuttamiseen käytettävissä olevien reunaehtojen puitteissa. Aineistosta löytyy eräs lause, jossa ministeriön tavoitteiden epärealistisuus oli puettu sanoiksi:

Vararehtori kertoi TASO-kuulumisia. KV-luvut ovat hurjia, lähes kaksinkertaistuneet. (Koukero 13.3.2009.)

Muistion toteamus realisoi ammattikorkeakoulun arkitodellisuuden opetusministeriön taholta asetettuihin tavoitteisiin nähden. Ilmaisun taustalta löytyy valtakansallinen diskurssi, joka voidaan juontaa opetusministeriön laatimaan *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaan* vuosille 2009–2015 (Opetusministeriö 2009a). Siinä on perusteltu korkeakoulujen kansainvälistymisen tarvetta ja asetettu huomattavia tavoitteita. Strategian tavoitteena on tukea korkeakoulujen kansainvälistymistä, jotta ”Suomessa olisi nykyistä vahvempi, laadukkaampi ja kansainvälisesti vetovoimaisempi korkeakoululaitos, korkeatasoinen tutkijakoulutus ja tutkijakunta sekä maailmanluokan tutkimusympäristöjä. Kansainvälisen toimintaympäristön muutokset ja yhteiskunnan monikulttuuristuminen luovat uusia odotuksia korkeakouluille”. Ministeriö näkee kansainvälisen yhteistyön keinona parantaa laatua, tuottaa huipputaiteita, kansainvälistää taloutta, yhteiskuntaelämää sekä yksilöä. (Opetusministeriö 2009a, 2009b.)

”**Maailmanluokkaa**”-retoriikka on seurausta globaalista, paremmuutta korostavasta korkeakoulupoliittisesta keskustelusta, ja opetusministeriö on ryhtynyt siihen aktiivisesti viittaamaan, kuten edellä oleva sitaatti havainnollistaa (Kivistö & Tirronen 2012; Altbach 2011; Kivinen ym. 2011; Brink 2010; Salmi 2009). Kyseinen adjektiivi mielletään usein sellaisiin yliopistoihin kuten Harvard (Yhdysvallat), Oxford tai Cambridge (Iso-Britannia). Maailmanluokan mielikuvaa ei ole pystytty kuitenkaan yhtenäisesti määrittelemään tai perustelevaan muutoin kuin mainemittarein (Salmi 2009; vrt. Williams & Van Dyke 2008; Clarke 2007; Välimaa 2005; Karvonen 1999). Aalto-yliopiston perustaminen ja sille asetetut kansainväliset tavoitteet ovat juurruttaneet sanan suomalaisen korkeakoulukeskusteluun. Kivistö ja Tirronen (2012, 80) kuitenkin muistuttavat, että poliittisista lähtökohdista asetettu ”maailmanluokkaa”-tavoite voi samaisesta syystä myös epäonnistua.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä EU ja Bolognan prosessi ovat keskeisessä osassa luoneet ja muokanneet kansainvälistä ja kansallista koulutuspolitiikkaa. Eurooppalainen korkeakoulualue (EHEA, *European Higher Education Area*) ja tutkimusalue (ERA, *European Research Area*) luovat kilpailukykyisyyden tavoitteita ja siten paineita kansallisille korkeakoulujärjestelmille (Aarrevaara & Saarinen 2009, 11; vrt. Cippitani & Gatt 2009). Yhä useammin kansainvälisessä ja kansallisessa korkeakoulutuskeskustelussa korostuu globaali kilpailu ja siihen vastaaminen.

Suomalaisista korkeakouluista halutaan kansainvälisesti kilpailukykyisiä ja suosittuja kansainvälisiä kumppaneita, ja Suomesta toivotaan vetovoimaista liikkuvuuden kohdetta

opiskelijoiden ja asiantuntijoiden keskuudessa. (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8-11; vrt. Opetusministeriö 2009a, 2009b.) Opetusministeriö perustelee pyrkimystä muiden muassa taloudellisella kilpailukykyisyydellä, työvoiman saatavuudella (Opetusministeriö 2001a) ja korkeakoulu-, tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän toistaiseksi vähäisellä kansainvälisyydellä. Näiden puutteiden vuoksi Suomea uhkasi ministeriön mukaan riski ”pudota” globaalin kehityksen rytmistä (Opetusministeriö 2009a). Paine näkyi empiirisen aineiston asiakirjoissa niin opetusministeriön kanssa sovitun tavoite- ja tulossopimuksen teksteissä kuin niille lähes identtisinä ilmaisuina työryhmien asialistoilla ja muistioissa.

Valta-asetelma peilautui esimerkiksi koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa mainintoina kansainvälisyysasioiden toimenpidetarkastuksista. Kyseiset tarkastukset kohdistuivat esimerkiksi vieraskieliseen opiskelijavalintaan tai tutkintosäännön englanninkieliseen versioon (Koukero 15.5.2009). Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa oli havaittavissa vuoden 2007 aikana ja etenkin sen jälkeen lisääntyvää keskustelua kansainvälistymisestä: kansainvälisyyteen viitattiin useammin ja kansainvälistymisen liittyvät painotukset pyrittiin priorisoimaan (esim. Koukero 29.10.2007). Työryhmän muistiossa esimerkiksi asetettiin kansainvälisten palvelujen työryhmän rooli uuteen valoon. Asia tarkentui myöhemmässä muistiossa, johon asia oli kirjattu seuraavasti:

(...) keskusteluun nousi Koukeron tehtävien laajentaminen kansainvälisiin asioihin. Erillistä kv-tiimiä ei perusteta vaan opetuksen perustehtäviin liittyvät kansainväliset asiat käsitellään jatkossa Koukerossa. (Koukero 28.8.2009.)

Ammattikorkeakouluille vuonna 2004 asetettujen tavoitteiden mukaan kansainvälistymisen kehittäminen tulisi konkretisoida tehostamalla toimintaa kansainvälisesti uskottavien, kilpailukykyisten ja vetovoimaisten koulutus- ja tutkimuskeskittymien luomiseksi (Opetusministeriö 2004a, 13). Ammattikorkeakoulun jokaisen yksikön tulisi kehittyä eurooppalaisesti korkeatasoisiksi ja ”suomalaisten korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan edellytyksiä pyritään parantamaan, jotta korkeakoulut kykenisivät vahvistamaan asemaansa kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla” (Opetusministeriö 2004c, 33).

Empiirisen aineiston esimerkit ja ministeriön lauseimat ovat hyvin yhtenevät poststruktuurilistisen organisaatiokulttuurin määritelmän kanssa (vrt. Peters 1996). Sille on tunnusomaista yksikkörakenteeseen viittaaminen ja koulutuksen näkeminen kansallisen kilpailukykyyn ylläpitämisen ja parantamisen avaintekijänä. Erinomaisuus, innovaatiot, kehittäminen, teknologinen lukutaito, kansainvälinen markkinointi ja johtaminen, suorituskyky, tehokkuus ja yrittäjäisyys ovat metanarratiivin keskeiset termit (Peters 1996, 88–89). Tutkimani ammattikorkeakoulun tehtävä määritelläänkin juuri näiden periaatteiden myötäisesti, ja aineiston tavoite- ja tulossopimuksessa 2004–2006 asia ilmaistiin seuraavasti:

Ammattikorkeakoulun tehtävä: Tavoitteena on erityisesti [alueen] pk-yritysten kilpailukykyyn ja kansainvälistymisen edistäminen ja alueen hyvinvoinnin lisääminen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös tuoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä huippuosaamista. (TASO 2004–2006, 2.)

Ammattikorkeakoulun sisäisessä työskentelyssä ja asiakirjateksteissä poststruktuurilistinen teema ja edellä mainitut tunnusomaiset termit näkyivät esimerkiksi näin:

Erityisesti kansainvälisten yhteistyöverkostojen osaamista hyödynnetään [alueen] kehittämisessä. (...) Ammattikorkeakoulun alueellisessa kehittämisessä keskeisimmät elementit ovat visio, toimintaympäristön tarpeet, koulutus, tutkimus- ja kehitystoiminta, kansainvälisyys, asiantuntijuus, vuorovaikutus, innovaatiot, verkottuminen, prosessiosaaminen, uuden tiedon tuottaminen ja soveltaminen. (Toimintasuunnitelma 2005, 16.)

Keskustelujen jälkeen ArPa-ryhmä listasi seuraavat keskeiset kehittämiskohteet lähivuosille: kansainvälinen (laatu)yhteistyö ja verkottuminen; Keskusteltiin ArPa-ryhmän vuosien 2007–2009 toiminnan painopisteistä ja kirjattiin seuraavia asioita: kansainvälisten yhteistyökumppaneiden laatutoiminnan kartoitus ja laatu-yhteistyön käynnistäminen keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa. (ArPa 13.9.2006.)

Tutkittavan ajanjakson alussa kansainvälisten yhteistyökumppaneiden määrää kehoitettiin määrätietoisesti lisäämään. Taustalta oli löydettävissä muiden muassa tavoite- ja tulossopimuksen 2004–2006 asettama tavoite:

Ammattikorkeakoulut vahvistavat toimintansa kansainvälistämistä ja osallistuvat aktiivisesti eurooppalaisen ja kansainvälisen korkeakoulu-yhteisön kehittämiseen (TASO 2004–2006, 1).

Vuoden 2007 kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa sävy muuttui kumppanuuksien suhteen kriittisempään suuntaan, ja ensimmäistä kertaa työryhmä harkitsi kumppanuuksien määrää suhteessa toimenpiteisiin ja yhteistyön antiin. Asia oli kirjattu muistioon näin:

[Ammattikorkeakoululla] on lähes parisataa partneria. Olisi järkevää vähentää partnereiden määrää ja keskittyä tiiviimpään yhteistyöhön joidenkin partnereiden kanssa yhteisten opintojen aikaansaamiseksi ja kaksois/yhdistelmä-tutkimuksen kehittämiseksi. Kv-toiminnalle laadittava strategia, jossa ym. asiat huomioidaan. (Kv-tiimi 19.9.2007.)

Kansainvälisten palvelujen työryhmän tammikuun 2009 muistiossa luotiin katsaus vuoden 2008 toimintaan ja mainittiin, kuinka kansainvälinen liikkuvuus oli kauttaaltaan parantunut tavoitteiden mukaisesti. Muistioissa ei ollut millään lailla kuitenkaan avattu, mihin ja miten liikkuvuuden kehittyminen vaikutti muutoin kuin viittaamalla opetusministeriön luonnokseen *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiasta 2009–2015*, jossa edelleen korostettiin liikkuvuutta. Kansainvälisten palvelujen työryhmä oli kirjannut asiasta seuraavaa:

Opetusministeriön luonnoksessa Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 painotetaan voimakkaasti liikkuvuuden lisäämistä erityisesti henkilöstön liikkuvuuden osalta. Suomeen tulevien opettajien määrä pitäisi kaksinkertaistaa vuoteen 2015 mennessä ja lähtevän henkilöstön määrää pitäisi lisätä lähes puolella. Ammattikorkeakoulujen pitäisi järjestää maahanmuuttajille ammattikorkeakouluun valmentavaa koulutusta jo vuonna 2010. Kukin ammattikorkeakoulu laatii oman kv-strategian opetusministeriön kv-strategian pohjalta. Ammattikorkeakoulujen hankerahoituksella tuetaan omasta strategiatyöstä lähtevää kehittämistä, joka sisältää myös kv-strategian toimeenpanon. Opetusministeriö arvioi korkeakoulujen kv-strategian toteutumista väliarvioinnissa 2011. (Kv-tiimi 19.1.2009.)

Kaiken kaikkiaan muistioissa noudateltiin opetusministeriön linjauksia, joihin ammattikorkeakoulun oli kyettävä vastaamaan. Opetusministeriöllä on ollut merkittävä rooli ammattikorkeakoulujen toiminnassa niiden perustamisesta saakka sekä lainsäädännöllisesti että taloudellisesti (Kohtamäki 2009). Kohtamäki (2009) toteaa, että ammattikorkeakouluissa ei niiden perustamishistorian vuoksi kyseenalaisteta ministeriön roolia, vaan valtiovallan linjaukset koetaan luonnollisena korkeakoulupoliittisena ohjauksena. Kyseenalaistamattomuuden taustalla on Kohtamäen mukaan opetusministeriön myöntämiin toimilupiin liittyvä valta (emt., 192).

Vaikka opetusministeriö kehottaa korkeakouluja profiloitumaan (ks. esim. Opetusministeriö 2010a) ja hakemaan kehittämistoimissaan aktiivisesti innovatiivisia omia ratkaisuja, niitä toteutetaan koulutusorganisaatioissa edelleen maltillisesti aavistellen ministeriön reagointia. Edellä oleva aineistosaati osoittaa, kuinka vakavasti opetusministeriön teksteihin kohdeammattikorkeakoulussa suhtauduttiin, kun (luonnosvaiheenkin) tekstejä tutkittiin tarkasti, ja tulevia arviointeja pyrittiin ennakoimaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Abstraktinen ja konkreettinen kansainvälistyminen

Kansainvälistymisen kehittämisen teema oli empiirisessä aineistossani määrällisesti yleinen. Kansainvälisyys, kansainvälistyminen, kansainvälisyyden lisääminen ja sen kehittäminen esiintyivät asiakirjoissa lukuisia ($f = 570$) kertoja, mutta kansainvälisyyden kehittämisen keskustelu jäi abstraktille tasolle. Kansainvälisyydestä ja kansainvälistymisestä puhuttiin niin kuin se olisi jotain hyvin luonnollista ja konkreettista. Kuitenkin varsinaiset konkreettiset toimenpiteet asiakirjojen perusteella tarkoittivat numeerista arviointia: liikkuvuuslukuja, kumppanuuksien määrää ja kansainvälisten yhteistyöhankkeiden rahoitusta. Vaikuttaa siltä, että määrällisten tavoitteiden ja tunnuslukujen esittämisellä pyrittiin vahvistamaan ja luomaan sekä ammattikorkeakoulun sisäistä että ulkoista mielikuvaa kansainvälisestä korkeakoulusta, kansainvälisistä kampuksista, tehdyistä toimenpiteistä ja saavutetuista tavoitteista (vrt. Knight 1999; Taajamo 1999; Crawford & Bethell 2012).

Empiirisen aineistoni asiakirjateksteissä näkyivät kansainvälistymiseen liittyvien hallinnollisten tekstien ja ammattikorkeakoulun sisäisten keskustelujen keskinäiset riippuvuussuhteet ja niiden eroavaisuudet hyvin. Sekä valtakunnallisella että organisaation tasolla kansainvälistymistä koskevat asiat olivat toistuvasti ja vahvasti esillä, ja teksteissä oli havaittavissa identtisiä ilmaisuja. Toisin sanoen keskinäinen riippuvuus eri tahojen laatimien tekstien välillä (*interdiscursive*) oli ilmeinen (vrt. Peters 1996; Foucault 1989).

Organisaation sisäinen kansainvälistymisen puhe (*intradiscursive*) oli tekstiaineistossani hapuilevampaa ja esimerkiksi työryhmien muistiot eivät noudatelleen yhtenäistä formaattia, myös rakenteet ja ilmaisut olivat värikkäämpiä. Niissäkin tosin oli selkeästi nähtävissä koulutuspoliittinen retoriikka. Ammattikorkeakoulun johdon laatimissa asiakirjoissa (strategia, toimintasuunnitelmat) kansainvälistymisen tavoitteet noudattelivat hallinnolle ominaista retoriikkaa, ja tekstit olivat hyvin yhtenevät opetusministeriön linjausten ja sen käyttämän kielen kanssa.

Työryhmissä kansainvälistymisen konkreettisista toimenpiteistä käytävä keskustelu näytti kuitenkin hämärtyvän. Kukin työryhmä keskittyi omaan substanssiinsa, mikä toki

on järkeen käypää, mutta etenkin laadunhallinnalliseen näkökulmaan ja kokonaisvaltaiseen korkeakoulun kehittämiseen liittyen eri osapuolten ja toisaalta ammattikorkeakoulun sisäisessä keskustelussa kansainvälistymisen teeman käsittelyssä ilmennyt selkeä ero herättää monia kysymyksiä. Selittykö teemojen ”yksialainen” käsittely sillä, että työryhmien oli haastavaa konkretisoida kansainvälistyminen käytännön toimenpiteiksi tai että asiaa ei ollut huomioitu ollenkaan? Vaiko kenties enemmän siitä, että ei ollut selkeää näkemystä tai tietoa, mitä konkreettisesti olisi pitänyt tehdä, jotta opetusministeriön vaateisiin olisi pystytty parhaiten vastaamaan? Resurssien niukkuus on mahdollisesti ollut yksi konkreettinen syy toimenpiteiden vähyyden taustalla. Kenties ministeriön vaateet kansainvälisyyden merkittävästä lisäämisestä olivat olleet korkeakoulutoimijoille jo lähtökohtaisesti - liikkuvuuslukuja lukuun ottamatta - retorista puhetta, yleviä tavoitteita vailla konkreettisia toimenpiteitä tai syvällisempää pedagogista pohdintaa.

Edellä esittämiäni kysymyksiä voi peilata muiden muassa Rinteen (2000), Deemin (2009) ja Tirrosen ja Kivistön (2009) näkemyksiin. Rinteen (2000) mukaan Suomessa harjoitettiin ennen 1990-luvun lamaa varsin linjakasta kansallista ja pohjoismaisiin perinteisiin ja tarpeisiin tukeutuvaa koulutuspolitiikkaa. Merkittävä muutos tapahtui hänen mukaansa sekä laman että Euroopan Unioniin liittymisen jälkeen rationalisointi- ja kilpailukykyisyysperustelujen vauhdittamana. Pienten valtioiden koulutuspoliittinen valtakeskustelu noudatteli yleispoliittista markkinataloudellista puhetta ja ajoi esimerkiksi korkeakoululaitokset reagoimaan monikansallisten toimijoiden, verkostojen ja kansallisten päättäjien linjauksiin niitä sen enempää kyseenalaistamatta. (Rinne 2000, 135–140; ks. myös Treuthardt 2006.)

Korkeakoulut ovat toiminnoissaan siirtyneet proaktiivisesta suunnittelusta poliittista keskustelua seuraavaan reagoivaan toimintamalliin. Walkenhorst (2008) arvioi, että 1990-luvun loppupuolella Euroopan Unionin koulutuspolitiikassa tapahtuneet muutokset kohti toiminnallis-taloudellista ajattelua ovat edistäneet ylhäältä alas johtamista. Aarrevaaran ja Pekkolan (2010, 96, 116) tutkimusraportin¹⁶ mukaan ammattikorkeakouluissa hallinto ja johtaminen koetaan yliopistoja useammin ylhäältä alaspäin suuntautuvana toimintana, jossa ylimmällä johdolla on keskeinen päätösvalta. Kyseisen raportin mukaan ammattikorkeakoulujen toimijat kokevat myös ministeriön vaikutus- ja päätäntävällän merkittävänä (emt., 97).

Morley (2003, 59) on kritisoinut, että laadunvarmistuksen alkuperäinen tavoite on järjestää asiat ja prosessit järjestelmällisiksi ja laadukkaiksi, mutta käytännössä ja pahimmillaan tilanne voi olla päinvastainen. Hän viittaa siihen, että esimerkiksi laadun varmistukseen liittyvät menettelytavat ja mittarit vaihtuvat liian usein. Juuri kun korkeakouluissa omaksutaan ylemmältä tasolta määritellyt mittarit, julkisessa keskustelussa muutetaan linjauksia, jonka johdosta mittarit uudistetaan, mikä puolestaan aiheuttaa korkeakoulujen arjessa uusia tavoitteita ja haasteita, joihin reagoida.

Samoilla linjoilla ovat myös Deem (2009) ja Hellström (2004). Deem toteaa, että korkeakoulutuskentällä vallitseva kilpailu ei ilmiönä suinkaan ole uusi, mutta globaali mitakaava sen sijaan on. Globaalin kilpailun seurauksena valtasuhteiden verkosto on muotoutunut monimutkaiseksi, ja yksittäisen korkeakoulun on vastattava niin omistajien,

¹⁶ Muuttuva akateeminen professio -kysely, CAP Survey (Aarrevaara & Pekkola 2010).

asiakkaiden kuin sidosryhmien tarpeisiin. Kansallisen, markkinataloudellisen kilpailukyvyyn ylläpitämisen perusteluilla ministeriöt ohjaavat korkeakouluja reagoimaan ja ryhtymään erilaisiin toimenpiteisiin (Deem 2009, 20–21).

Hellström (2004, 511) pukee asian sanontaan: ”Between rock and a hard place”. Hän kuvaa ilmaisulla tilannetta, jossa korkeakoulut tasapainoilevat yhtäältä yhteiskunnallisten, kollektiivisten tarpeiden ja toimenpiteiden ja toisaalta akateemisen itsenäisyyden ja tieteen harjoittamisen välillä. Tirrosen ja Kivistön (2009, 69) mukaan markkinabyrokraattisessa korkeakoulupolitiikassa korostetaan ”joustavuutta ja kykyä reagoida herkästi ja nopeasti muuttuviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin”. Nykyinen korkeakoulujen ohjausjärjestelmä taloudellisine kannustimineen ohjaa korkeakouluja seuraamaan kansallisia ja kansainvälisiä suuntauksia, sillä niihin tarttumisesta sekä niiden saavuttamisesta palkitaan tuloksellisuusmittausten ja taloudellisten palkintojen kautta (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8–9; Tirronen & Kivistö 2009, 70).

Kohdeammattikorkeakoulun tavoite- ja tulossopimuksessa 2001–2003 oli perusrahoitukseen kirjattu tietty summa kansainvälistymisen edistämiseen. Lisäksi ministeriö oli myöntänyt rahaa ”Venäjä-verkon koordinoointiin” sekä ”Venäjä-opintojen järjestämiseen” (TASO 2001–2003, 2). Opetusministeriölle laaditussa vuoden 2002 tulosanalyysissä ammattikorkeakoulu vastasi ministeriön asettamiin kansainvälistymisen tavoitteisiin toteamalla muiden muassa, että kansainvälistä yhteistyötä oli lisätty ja kohdennettu erityisesti Venäjä ja Itä-Eurooppa -osaamisessa. Kansainvälisen liikkuvuuden tunnuslukujen jääminen asetetuista tavoitteista oli todettu sitä sen enempää selittämättä.

Ministeriön tavoitteiden saavuttamisen sinnikäs tavoitteleminen näkyi esimerkiksi vuoden 2004 tulosanalyysissä:

Ammattikorkeakoulun kansainvälinen toiminta on vähitellen lisääntynyt vuosien kuluessa, mutta vieläkin emme ole saavuttaneet asetettuja tavoitteita (TASO 2004–2006, Tulosanalyysi 2004, Liite 1, 1–2).

Edellisen sitaatin ”asetetuilla tavoitteilla” viitattiin opetusministeriön ja ammattikorkeakoulun välisissä neuvotteluissa kirjattuihin tavoitteisiin, jotka puolestaan pitkälti pohjautuivat ministeriön korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategian 2001 linjauksiin.

Garam (2009, 4) toteaa, että korkeakoulut ovat ryhtyneet aktiivisesti kehittämään vieraskielisiä tutkinto-ohjelmiaan, jotta sitä kautta pystyvät vastaamaan opetusministeriön kansainvälistymisen tavoitteisiin ja vaatimuksiin luoda aitoa kansainvälistymistä ja kansainvälisyyttä korkeakouluihin. Vieraskielisen koulutuksen kehittäminen on kirjattu yhä useamman korkeakoulun strategiaan (Garam 2009). Strategioissa kehittämistyö on puettu useimmiten kaksois- ja yhteistutkintojen sekä maisteriohjelmien kehittämisen tavoitteiksi. Ilmiö on nähtävissä tutkimusaineistossa strategiassa ja työryhmien muistioissa muun muassa näin:

Kansainvälisyys on vahva osa koulutusta. Opiskelun joustavuutta lisäävät uudenaikaiset opetusmenetelmät ja opetusteknologiat ovat käytössä. Koulutuksen vetovoimaisuus on hyövä ja se perustuu koulutuksen hyövään laatuun. Kansallista ja kansainvälistä verkostoyhteistyötä hyödynnetään koulutuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä. (Strategia 2008–2012, 7.)

Uusien yamk-tutkintojen suunnittelussa kannattaa OPM:n linjausten mukaan kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: tutkinnon tulee olla profiloitunut ja työelämälähtöinen ja mikäli koulutusta on ollut aiemmin erikoistumisopintoina tarjolla, on lisäksi perusteltavaa tutkintotavoitteisen koulutuksen tarpeellisuus. Lisäksi englanninkielisten koulutusohjelmien osalta on perusteltava vieraskielisen tutkinnon tarpeellisuus ja yhteydet ulkomaisiin partnereihin. Sovittiin, että [x.x] kutsuu koolle yamk-tutkinnon vastuuhenkilöt yamk-tutkinnon yhteisten opintojen ja opintotarjottimen suunnittelun käynnistämiseksi. (Koukero 14.12.2007.)

Kehittämisen painopisteenä vuonna 2007 on kansainvälisen toiminnan liittäminen yhä tiiviimmin jokapäiväiseen opetustoimintaan sekä tutkimus- ja kehittämistyöhön. Opetustyössä painopisteenä on yhteistoiminnan tiivistäminen ulkomaisten kumppanien kanssa siten, että se lisää ulkomailla suoritettavaa opiskelua ja harjoittelua ja vierailevien ulkomaisten luennoitsijoiden järjestämää opetusta yhteistyössä (...) yliopiston kanssa. [Ammattikorkeakoulu] verkostoituu yhä tiiviimmin ulkomaisten korkea-asteen oppilaitosten kanssa. (Kv-tiimi 24.1.2007.)

Koontina voidaan todeta, että ammattikorkeakoulun kansainvälistymistyössä oli aineistoni perusteella lähtökohtaisesti kyse korkeakoulujen välisistä kumppanuuksista ja niihin liittyen kansainvälisen liikkuvuuden ylläpitämisestä ja lisäämisestä. Kaiken tämän taustalla oli motiivi saavuttaa ministeriön asettamat tavoitteet. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö liittyi kansainvälistymiseen ennen kaikkea hankkeiden ja hankerahoituksen osalta. Kansainväliset yhteistyöhankkeet olivat ammattikorkeakoululle opetuksen ja opiskelun kansainvälistymisen kehittämistä. Tutkittavan ajanjakson lopulla teksteissä oli havaittavissa pyrkimys laajempaan eri toimintoihin liittyvään kansainvälistymisen integroimiseen, jonka jälkeen varsinaista toiminnallista kehitystyötä olisi mahdollista lähteä viemään eteenpäin.

Olen edellä tarkastellut ensimmäistä tutkimuskysymystäni kansainvälisyydestä ja kansainvälistymisestä. Seuraavassa luvussa kuvaan laatuun ja laadukkuuteen liittyviä tuloksia toisen tutkimuskysymyksenä "Mitä laadulla tarkoitetaan ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?" mukaisesti.

4.3 LAADUN KÄSITE TUTKIMUSAINEISTOSSA

Yleisesti ottaen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen voidaan katsoa koostuvan kolmesta tekijästä: opetusministeriön vastaamasta korkeakoulupoliittisesta ohjauksesta, kansallisesta arviointitoiminnasta sekä korkeakoulun omasta laadunvarmistustyössä (Opetusministeriö 2004b, 10; vrt. Ala-Vähälä 2011; Huttula 2003, 119). Koska korkeakoulujen laadunvarmistuksen nähtiin 1990-luvulla olevan varsin kirjavaa, perustettiin vuonna 1995 Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA), joka varsinaisesti aloitti toimintansa vuonna 1996. Sen tehtävänä on avustaa ja tukea sekä korkeakouluja että opetusministeriötä kaikissa asioissa, jotka liittyvät korkeakoulujen laadunvarmistukseen ja arviointiin.

Korkeakoulujen arviointineuvosto suorittaa laatu- ja huippuyksikköarviointeja sekä avustaa ja taustoittaa opetusministeriötä korkeakoulujen tulosohjauksessa ja korkeakoulupoliittisessa päätöksenteossa. (Opetusministeriö 2004b: 10; vrt. Hjelt ym. 2009.) Lain-

säädäntö velvoittaa ammattikorkeakoulut ja yliopistot osallistumaan ulkopuoliseen laadun arviointiin, ja Suomessa sen järjestämisvastuu on ollut Korkeakoulujen arviointineuvostolla.

Arviointineuvosto on raportoinut ammattikorkeakoulujen laatutyöstä ja siihen liittyvästä toiminnasta varsin paljon (ks. Ala-Vähälä 2003; Kauppi & Huttula 2003; Campbell & van der Wende 2000; Hämäläinen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg & Sjölund 2001; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001). Makrotasolla laadun kehittämisen keskeisenä kysymyksenä on muiden muassa ollut ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyys ja sidosryhmätoiminta (ks. mm. Huusko 2009). Toiminnan ja laadun kehittämisessä on korostettu ennakoivaa toimintaa sekä tulevaisuuteen suuntaavaa strategiatyötä (Kauppi & Huttula 2003).

Empiirisessä aineistossani kohdeammattikorkeakoulun laadunvarmistustyötä kuvattiin tulevaisuuteen tähtäävänä toiminnan ohjaajana ja varmistajana. Laadunhallintastrategiassa linjaus oli kirjattu seuraavaksi määritelmäksi:

Laatupolitiikka on pitkään tähtäimen suuntaaja ja se ohjaa toimintaa entistä paremmin toimivaksi. Laadunhallintaprosessi ohjaa ammattikorkeakoulujen prosesseja jatkuvan parantamisen periaatteen toteutumiseksi. Samalla se ohjaa toimintaa suunnitelmalliseksi helpottaen vuosisuunnittelun jäsentämistä ja varmistamista. (Laadunhallintastrategia 2006 – 2009, 2.)

Pitkän tähtäimen laadunhallinnan tavoiteasettelu kyseisessä viitteessä on hieman idealistinen siksi, että empiirisessä aineistossani, ja etenkin työryhmämuistioissa, ulkoisten auditointien paine oli päinvastoin asettanut laadunvarmistukseen liittyvät toiminnalliset tavoitteet hyvinkin lyhyelle aikavälille. Ulkoisen arvioinnin läpäisemisen tuoma paine yhtäältä vei paljon resursseja mutta toisaalta edesauttoi laadunvarmistusjärjestelmän kehitystyötä ja sen valmistumista.

Korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen, tarkemmin sanoen Bolognan prosessin ohjaaman ulkoisen arvioinnin osalta merkittävä uusi toimija eurooppalaisessa korkeakoulutuksen laadunarvioinnissa on European Quality Assurance Register (EQAR). Kyseessä on rekisteri, joka sisältää luettelon hyväksytyistä ulkoisista auditoijista ja arviointia suorittavista yrityksistä. (European Commission 2010; Commission of the European Communities 2009.) Toimenpiteellä pyritään laajentamaan ja helpottamaan kansainvälistä laadunarviointityötä, joskin komission raportin mukaan korkeakoulut noudattelevat edelleen tuttuja kansallisia arviointikäytänteitä (Commission of the European Communities 2009, 8).

Arviointitoimintaa on kritisoitu ja muiden muassa Skolnik (2010, 72–81) arvostelee, että nykyinen korkeakoulujen laadunvarmistus ei ole ainoastaan neutraali arviointiprosessi, vaan se on saanut yhä enemmän valtapuheeseen liittyviä poliittisia ja hallinnollisia vivahteita. Käsittelen seuraavassa luvussa vallan ja laadunvarmistustyön asetelmaa tarkemmin.

4.3.1 Ammattikorkeakoulun laadunvarmistus ja valta

Vallan käyttöön liittyvät kirjalliset vaateet, raportoinnit, mittaukset ja tulosten analysoinnit. Uudelle julkisjohtamisen mallille (*New Public Management, NPM*) on ominaista johtamisen hierarkkisuus: johto asettaa strategiset tavoitteet ja määrittelee käytettävät inst-

rumentit. Toimintavapaus, joka organisaation yksiköille annetaan kyseisen kehyksen puitteissa toimimiseen, voi olla näennäistä. Toimintatavalle ovat ominaisia kirjalliset sopimukset, määräaikaisten työsuhteiden, taloudellisten palkkioiden ja sanktioiden suosiminen, monikerroksisen vastuuhierarkian minimoiminen, jaksotaiset ja tulossidonnaiset määrärahat, ulkoiset laatu-arvioinnit sekä ulkoistaminen. (Ferlie & Musselin & Andresani 2008, 335; Peters, Marshal & Fitzsimons 2000, 116; Hénard & Mitterle 2010; Varjo 2007.)

Morleyn (2003) mukaan korkeakoulutusta ohjaavat suuret, monikansalliset yritykset, joiden kilpailukykyisyyden ja henkilöstön osaamisen tason korkeakoulutuksen halutaan varmistavan. Rinne (2000) puolestaan kritisoi, että suomalainen koululaitos on omaksunut liiankin hyvin julkisjohtamismallin markkinataloudelliset tehokkuuden ja tuottavuuden teesit. McArthur (2011) korostaa, että taloudellisen hyödyn tavoittelu on johtanut siihen, että korkeakoulujen strategioissa ja toimintasuunnitelmissa yhteiskuntavastuu on yhä enemmän näennäistä. Yhteisöllisyyden ja aluekehityksen perimmäinen motiivi on hänen mukaansa taloudellinen (McArthur 2011, 739).

Edellä kuvattuja julkisjohtamisen ominaispiirteitä on nähtävissä nykyisessä korkeakoulupoliittisessa päätännässä (ks. mm. Treuthardt & Välimaa 2008; Ball 2004), ja kyseiset seikat esiintyivät myös empiirisessä aineistossani. Julkisjohtamiseen kuuluu, että organisaatioita kannustetaan tehokkuuteen ja mittaamiseen tavoite- ja tehokkuusmallin saattelmana (Harisalo 2008, 18). Esimerkiksi opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen määrävuothissa tavoite- ja tulossopimuksissa sekä laadunvarmistukseen liittyvissä tarkastuksissa ja arvioinneissa korostetaan kehittämistä ja mittarituloksia¹⁷.

Aineistossani kohdeammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välisessä tavoite- ja tulossopimuksessa kaudelle 2007–2009 kilpailuaselman vahvistamiseen ja tehokkuuteen kannustettiin esimerkiksi näin:

Ammattikorkeakoulu profiloituu maakunnallisesti työ-, elinkeino- ja kulttuurielämän tarpeita palvelevan. (...) Rakenteellinen kehittäminen. Tekniikan ja liiketalouden koulutusyhteistyötä lisäämällä vahvistetaan molempien koulutusalojen kehitystä ja kilpailukykyä. (...) Ammattikorkeakoulun yksiköiden yhteen kokoamista jatketaan (...) kampusalueen suunnittelulla ja toteutuksella. (TASO 2007–2009, 3.)

Myöhemmin tavoite- ja tulossopimuksen lisäpöytäkirjassa vuodelle 2009 tuottavuuden tavoitteluun ja kilpailukykyisyyteen viitattiin yleisellä tasolla:

Ammattikorkeakoulut kehittävät tuottavuutta siten, että opetukseen ja tutkimus- ja kehittämistoimintaan on käytettävissä nykyistä enemmän voimavaroja. (...) [ammattikorkeakoulujen] yhteistyön syventämistä jatketaan. Tavoitteena on vahvistaa (...) [alueen] menestysedellytyksiä ja kilpailukykyä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välisellä yhteistyöllä ja työnjalla. (TASO 2007 – 2009, lisäpöytäkirja vuodelle 2009, 1.)

Julkisjohtamisen mallille ominaisia piirteitä ovat tavoite- ja tulosajattelun systematisointi, toimintojen rationalisointi, organisaatiotasojen madaltaminen ja tulostittarit. Korkea-

¹⁷ Mittareilla esitetään tunnusluvut muiden muassa koulutuksen vetovoimasta, opintojen edistymisestä, kansainvälisten liikkuvuusjaksojen määristä ja pituuksista, tutkimus- ja kehitystyöstä sekä aluevaikutavuudesta. Tuloksellisuusrahoitukseen liittyvät mittarit ovat vuosien saatossa vaihdelleet (Räty, Aaltonen & Kirjavainen 2008).

kouluille asetetaan valtion hallinnon taholta tavoitteita ja tulosmittareita, koulutusten vetovoimalukuja vertaillaan ja kansainvälistä liikkuvuutta mitataan, mitkä kaikki näkyvät myös tekstiaineistossani.

Aineistoni tavoite- ja tulossopimuksessa kaudelle 2007–2009 esitettiin ammattikorkeakouluille yleiset ja yhteiset mittaritavoitteet seuraavasti:

Koko ammattikorkeakoulun kehittämistavoitteiksi asetettiin sopimuskaudella seuraavat määrälliset tavoitteet:

<i>Opinnot ja tutkinnot</i>	<i>Toteuma 2004</i>	<i>Tavoite 2009</i>
<i>Ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen läpäisy viiden vuoden kuluttua aloittamisvuodesta</i>	<i>58,1%</i>	<i>63,5%</i>
<i>45 opintopistettä tai enemmän lukuvuonna suorittaneet opiskelijat kaikista opiskelijoista nuorten koulutuksessa</i>	<i>60,3%</i>	<i>65%</i>
<i>T&K:n ulkopuolisen rahoituksen osuus käyttötalouden tuloista</i>	<i>8,5%</i>	<i>10%</i>
<i>Yli 3 kk:n opiskelija- ja harjoittelijavaihtoon Suomesta ja Suomeen osallistuvat opiskelijat</i>	<i>6 846</i>	<i>9 000</i>

Tuottavuuden kohottaminen siten, että suoritettujen opintopisteiden ja tutkintojen määrä kasvaa nopeammin kuin käytettävissä oleva euromäärä (ja yksikköhintarahitus). (TASO 2007–2009, 2.)

Edellä esitetyssä esimerkissä ei suoranaisesti käytetty sanaa laatu tai laadun arviointi, mutta käytännössä ministeriö mittasi edellisissä sopimuksissa määritettyjen tavoitteiden toteutumista. Tulosten perusteella arvioitiin ammattikorkeakoulun suoritus- ja kilpailukykyä sekä määriteltiin seuraavan tavoite- ja tulossopimuskauden tavoitteita.

Julkisjohtamisen mallille ominaisesti mittaritulosten saavuttaminen mielletään usein laadukkuudeksi (ks. esim. Tavares, João Rosa & Amaral 2010). Moituksen (2009, 23, 43) mukaan etenkin ammattikorkeakouluissa mittareiden ja sisäisten arviointien runsaus aiheuttaa haasteita, ja olemassa olevat hyvät käytänteet uhkaavat jäädä mittariviidakon varjoon (vrt. Rätty, Aaltonen & Kirjavainen 2008, 70). Patomäki (2005) huomauttaa, että tuloksiin keskittyvän, kilpailua ja kiirettä lisäävän toimintamallin luominen ja suosiminen saattaa jopa aiheuttaa sen, että koulutuksen laadusta huomaamatta tingitään. Muutaman vuoden sopimuskausi on verrattain lyhyt ajanjakso mittaviin muutoksiin, ja siksi pikaiset toimenpiteet saattavat aiheuttaa ”sokeutta” kehittää asioita riittävän laajasti.

Laatuun liittyvän empiirisen analyysin kokonaisuus on nähtävissä taulukossa 11. Olen luetellut siinä termit sekä koodattuina että teksteiksi avattuina tulokinnan helpottamiseksi. Taulukossa esiintyvät sanalyhenteet on täsmennetty taulukon jälkeen. Taulukon

kolmannessa sarakkeessa on havainnollistettu, millaisia teemakategorioita teksteissä esiintyi. Edelleen neljännessä sarakkeessa on kuvattu, kuinka kategorioista oli johdettavissa kohdeammattikorkeakoululle aineistotekstien mukaan ominaiset laatukseskustelut.

Taulukko 11: Laatuun liittyvät tutkimuskäsitteet ja kontekstit

Koodaus	Pelkistetyt ilmaiset	Temaattiset alakategoriat	Temaattiset yläkategoriat	Temaattinen pääkategoria
LA	laatu, laadu*	Laadunhallinta-järjestelmän kehittäminen	Ammattikorkeakoulunlaatu yleisesti	Ammattikorkeakoulun laadun kehittäminen
LA KEH	laatu kehittäminen			
LA amk	ammattikorkeakoulun laatu			
LA KEH amk	ammattikorkeakoulun laadun kehittäminen			
LA aud	laatuauditointi	Opetuksen ja opiskelun laadun kehittäminen	Opetuksen ja opiskelun laatu	
LA o&o	opetuksen ja opiskelun laatu			
LA KEH o&o	opetuksen ja opiskelun laadun kehittäminen			
LA o&o tki	opetuksen ja opiskelun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan laatu	Laadun kehittäminen yhteistyössä		
LA o&o yt	opetuksen ja opiskelun yhteistyön laatu			
LA KEH o&o yt aud	opetuksen ja opiskelun yhteistyön ja laadun kehittäminen auditoinnin näkökulmasta			
LA yt	yhteistyön laatu			
LA KEH yt	laadun kehittämisen yhteistyössä			
LA alue	laatu ja aluekehitys			

LA = laatu ja sen sanajohdannaiset, LA KEH = laadun kehittäminen, LA amk = ammattikorkeakoulun laatu, LA KEH amk = ammattikorkeakoulun laadun kehittäminen, LA aud = laatuauditointi, ulkoinen auditointi, LA o&o = opetuksen ja opiskelun laatu, LA KEH o&o = opetuksen ja opiskelun laadun kehittäminen, LA o&o tki = opetuksen ja opiskelun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan laatu, LA o&o yt = opetuksen ja opiskelun laatu yhteistyö, LA KEH o&o yt aud = opetuksen ja opiskelun yhteistyön ja laadun kehittämisen auditoinnin näkökulmasta, LA yt = laatu yhteistyö, LA KEH yt = laadun kehittäminen yhteistyössä, LA alue = laatu ja aluekehitys

Tutkimusaineistossani laatuun liittyvät kontekstit olivat ammattikorkeakoulu organisaationa, ulkoinen laatuauditointi, opetus ja opiskelu, aluekehitys ja yhteistyö. Taulukko 11

osoittaa, että laadunhallintajärjestelmän¹⁸ kehittäminen erottui varsin selkeästi omana temaattisena alakategoriana. Teksteissä ilmenneiden laatuviittausten ja niihin liittyneiden kontekstien perusteella oli lisäksi eroteltavissa opetuksen ja opiskelun laadun kehittämisen ja yhteistyössä tapahtuvan laadun kehittämisen alakategoriat. Kahden viimeksi mainitun alakategorian välinen rajaviiva oli liukuva ja teemat sivusivat toisiaan varsin paljon.

Ammattikorkeakoulun laatu puhe ja temaattinen pääkategoria muotoutui empiirisen analyysini perusteella kahdesta temaattisesta yläkategoriasta. Toinen oli **yleinen laadun kehittäminen**, jossa keskusteltiin laadun kehittämisestä yleisellä tasolla sitä tarkemmin määrittelemättä. Toinen oli **opetuksen ja opiskelun laatu**, joka sisälsi yleistä keskustelua tarkemmin pohdintoja kohdennetuista toimenpidelinjauksista ja -ratkaisuista.

Ammattikorkeakoulun yleisen laatu keskustelun yläkategoriassa pitäydettiin laadun kehittämisen ja parantamisen retoriikassa. Laadunhallintajärjestelmän kehittäminen ja auditointiin valmistautuminen olivat keskeiset ja toistuvat teemat. Opetuksen ja opiskelun laatu -yläkategoria muodostui kahdesta toisiaan sivuavasta temaattisesta alakategoriasta: opetuksen ja opiskelun laadun kehittämisestä, mukaan lukien tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminta opetukseen liitettynä, sekä laadun kehittämistä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Opetuksen ja opiskelun laadun kehittäminen tarkoitti tekstiaineistossani ennen kaikkea prosessityötä ja toimintojen yhtenäistämistä. Laadun kehittäminen yhteistyössä -kategoria sisälsi sekä auditointiin liittyvää valmistelu yhteistyötä että korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä (korkeakoulukumppanuuksia), sidosryhmäyhteistyötä ja verkostotoimintaa.

Laatu keskusteluun ja laadun arviointiin liittyy keskeisesti prosessi-sana sen eri muodoissa. Puhutaan esimerkiksi prosessityöstä, sen kuvaamisesta, ohjaamisesta, parantamisesta sekä omistajuudesta. Prosessi-sanan määritelmiä on useita, mutta keskeistä niille on eteneminen eli tietyn tapahtumasarjan kulku ja sen kuvaaminen yhdestä vaiheesta toiseen (Karjalainen 2007). Prosessityöllä ja prosessin parantamisella pyritään tunnistamaan avaintoiminnot ja kehittämään vallitsevia käytänteitä tuloksellisuuden lisäämiseksi. Prosessin omistajuudella puolestaan viitataan kehittämisvastuuseen. (Laamanen & Tinnilä 2009; ks. myös Karjalainen 2007.)

Karjalainen (2005, 14) muistuttaa, että koulutuksen laatu järjestelmässä opiskelijan työskentelyn vaiheiden tulisi muodostaa koulutusorganisaation ydinprosessit. Moilanen, Nikkola ja Räihä (2008, 22) täydentävät, että laatu työssä tulisi tutkia nimenomaan opiskeluprosessia toistuvien opiskelijapalautekyselyjen sijaan. Martinmaa (2009) puolestaan näkee opiskelijapalauteet tärkeänä kehittämistyön elementtinä, ongelmana on edelleen niiden jättäminen hyödyntämättä (ks. myös Huusko & Karjalainen 2005).

Kun korkeakoulutuksen laatua auditoidaan, arvioidaan ennen kaikkea sen prosesseja: "Auditointi kohdistuu niihin menettelytapoihin ja prosesseihin, joilla korkeakoulu ohjaa ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua" (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 9). Empiirisessä aineistossani prosessi-terminologia toistui työryhmien muistioissa usein. Prosessityön vaiheiden tai prosessiomistajuuden raportoinneilla viitattiin laadun varmistukseen ja sen kehittämiseen.

¹⁸ Laatu terminologian moninaisuuteen viitaten, kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa käytettiin pääsääntöisesti termiä laadunhallintajärjestelmä.

Westerheijdenin, Stensakerin ja João Rosan (2007) mukaan korkeakoulutuksen keskeisenä tavoitteena tulisi olla erinomaisuuteen pyrkiminen. Silloin varmistetaan, että korkeakoulutus on nimensä veroisesti tasokasta ja erottuu muusta tarjolla olevasta koulutuksesta. Tavoiteasetannallaan he viittaavat Harveyn ja Greenin (1993) laadun määrittelyihin. Todellisuus ei kuitenkaan ole niin yksioikoinen. Esimerkiksi Suomessa Korkeakoulujen arviointineuvosto on linjannut laadunvarmistuksen keskittyvän korkeakoulun toimintaan ja arvioinnin kohdistuvan prosesseihin, ei korkeakoulun saavuttamiin tuloksiin tai opetuksen laatuun (ks. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005). Käytännössä se viittaa laadun määrittelyyn tarkoituksenmukaisuuden lähtökohdista (Ursin 2007, 27; Westerheijden, Stensaker & João Rosa 2007, 1).

Empiirisen aineistoni perusteella ja Harveyn ja Greenin (1993) määrittelyjä soveltaen voi todeta kolme pääsuuntausta, joiden mukaista ammattikorkeakoulun laatu työ tekstiaineistossa oli. Kun aineistoni keskeiset käsitteet, niiden frekvenssit ja asiayhteydet tutki tarkoin, havaitsi, että erinomaisuuden tavoittelua selkeämmin laatu työllä tavoiteltiin

- tarkoituksenmukaisuutta (fitness for purpose)
- rahanarvoisuutta (value for money)
- toiminnan muutosta (transformative).

Laatu tarkoituksenmukaisuutena (*fitness for purpose*) (Harvey & Green 1993; Harvey 1999) vastaa lähtökohdiltaan asiakkaan tai jonkun muun tahon, kuten tässä tapauksessa esimerkiksi opetusministeriön, asettamiin tavoitteisiin. Sisällönanalyttisen kontekstitar kastelun sekä sitä tukevan frekvenssianalyysin perusteella tarkoituksenmukaisuus näyt täytyi tutkimusaineistossani ensisijaisesti laadun määreenä. Tarkoituksenmukaisuus tarkoitti opetusministeriön linjauksiin reagoimista ja uskollisuutta sekä solmituille tavoite- ja tulossopimuksille että Korkeakoulujen arviointineuvoston ohjeistuksille. Kun teksteissä puhuttiin laadusta, puhuttiin itse asiassa prosessiosaamisesta, prosessityöstä, mittareista ja auditoinnista, jotka kaikki tähtäsivät tarkoituksenmukaisesti katsottuun pää määrään, esimerkiksi näin:

Korkeakoulun arviointineuvosto on luovuttanut ulkoisen auditoinnin (toteutui syksyllä 2006) loppuraportin. 21.2.2007 pidetyssä luovutustilaisuudessa ja samalla KKA esitteli auditoinnin tulokset: vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämissuosituksat. Tulosten perusteella tehdään suunnitelma kehittämisasioiden parantamiseksi. (...) Huhtikuun kokouksessa käydään auditointiraportin kehittämiskohteiden mukainen suunnitelma ja sovitaan ArPa-ryhmän toiminnasta, kun ammattikorkeakoulun johtoryhmä on ensin käsitellyt asian ja yleissuunnitelma on laadittu. Yleissuunnitelma menee sisäiseen hallitukseen huhtikuussa (3.4.07). Lisäksi odotetaan KKA:n ns. manuaalia kehittämiskohteiden tulevasta auditoinnista, Manuaalin toivotaan olevan käytössä huhtikuun kokouksessa, jotta konkreetti suunnitelma on mahdollista laatia, tältä osin. (ArPa 12.3.2007.)

Mittarityöryhmä osallistuu mittareihin liittyvään työhön. Tavoitteena on selvittää esille tulleet mittareihin liittyvät ongelmat. OPM:n tuloksellisuusmittariksi tulee vuodesta 2009 opiskelijakunnan järjestäytymisaste. (ArPa 29.5.2007.)

Käytiin läpi uusinta-auditoinnin kohteet ja tarvittavat dokumentit. [Toiminnanohjausjärjestelmä] on rakennettu siten, että se täyttää uusinta-auditoinnin tarpeet. (ArPa 26.1.2009.)

Tarkoituksenmukaisuus oli kohdeammattikorkeakoulussa vallitseviin kriteereihin vastaamista ja sopeutumista. Edellä esitetyt sitaatit arviointi- ja parantamisryhmän muistioista havainnollistivat kyseiset korkeakoulun sisäiset prioriteetit.

Laatu rahan arvoisuutena (*value for money*) esiintyi aineistossani toistuvasti esimerkiksi tavoite- ja tulossopimuksissa sekä toimintasuunnitelmissa. Tavoite- ja tulossopimusten mukaan arvioinneissa menestymisestä palkittiin lisärahoituksella. Toimintasuunnitelmissa laadun ja rahan yhteys näkyi esimerkiksi kriittisten menestystekijöiden ja tulostulosten määrittelyssä. Vuoden 2006 toimintasuunnitelmissa asia oli ilmaistu talouden näkökulmasta näin:

Taloudellisten resurssien hallinnalla pyritään tukemaan perustehtävien toteutumista sovittujen periaatteiden ja strategian mukaisesti ja tukemaan prosessien tehokkuutta. (...) Erinomaisen toiminnan turvaamiseksi kassan tulee olla riittävä. (Toimintasuunnitelma 2006, 4.)

Arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa korostui auditointiin valmistautuminen. Lisäksi esimerkiksi laatuyksikkökilpailuun osallistumisesta oli useita mainintoja. Tuloksellisuusmittarit ja -palkkiot sekä laatupalkintokilpailut eivät ainoastaan tuoneet suoraa taloudellista etua korkeakoululle, vaan välillisesti toimivat perusteluina ja ”myynnin tukena” esimerkiksi markkinoinnissa ja opiskelijarekrytoinnissa. Niiden avulla pyrittiin saavuttamaan sekä taloudellista hyötyä että maineeseen perustuvaa menestystä.

Karvonen (1999, 23) on täsmentänyt maineen ja taloudellisen hyödyn suhdetta. Hän esittää, että kun kilpailuasetelmassa palvelun tarjoajat ja tuotteet ovat hyvin samankaltaisia, ratkaisevana ja erottavana tekijänä nähdään maine. Rinne (2000) puolestaan toteaa, että lainsäädäntö tuloksellisuuskannustiminen rohkaisee koululaitoksia tehostamaan toimintaansa taloudellisen hyödyn nimissä tavoitellessaan mainetta ja menestystä.

Aineistoni perusteella esimerkiksi laatupalkintokilpailuun osallistuminen nähtiin tärkeänä, ja niiden avulla valmistauduttiin kevään 2009 uusinta-auditointiin. Muistioissa laadunhallintajärjestelmän rakentaminen näyttäytyi auditointikriteereitä myötäilevänä kokonaisuutena ja sen osina. Yksittäisistä asioista koostuva kokonaisuus oli nähtävissä muiden muassa seuraavissa kronologisesti etenevissä arviointi- ja parantamisryhmän muistiomerkinnoissa:

Yhteensä 20 [laatuyksikkö]hakemusta on tullut KKA:lle. Mahdolliset vierailuviikot ovat 37 tai 38. (...) On päätetty jättää Suomen laatupalkintohakemus. (...) Hakemuksen tulee olla käytännössä valmiina 25.4.08. Vierailu tapahtuu viikoilla 35–36. (ArPa 2.4.2008.)

Palautejärjestelmän kuvaukset tärkeä saada valmiiksi pian, jotta ne ovat käytettävissä 1.8. lähtien tukipalvelujen uudelleen organisoiduttua ja toisaalta laatuyksikkö- ja laatupalkintoarvioinneissa. (ArPa 5.5.2008.)

Menossa olevat arvioinnit

- *Suomen laatupalkintokilpailu: 16.6. arviointiryhmä (johdon haastattelu), varsinainen arviointikäynti 1.-2.9.2008*

- Iisalmen [yksikön] arviointi
 - (...) laboratorion akkreditointi suunniteltu syksylle
- Tulosalueilla on myös omia sisäisiä arviointia. (ArPa 2.6.2008.)

Käytiin läpi sekä uusinta-auditoinnin valmistautumissuunnitelma (26.3.2008) että 10.10.2007 laadittu suunnitelma auditointia varten. (...)

- laadunvarmistusjärjestelmä sekä Hyvät käytänteet ja menettelyt (...)
- prosessitoiminta sekä dokumentointi ja kuvaus (...)
- todettiin, että prosessien hyökösymismenettely tulee dokumentoida (...)
- tiedon hyököyntäminen. Palautejärjestelmä (...)
- tietomäärä ja tiedontuotanto (...)
- opiskelijoiden rooli (...)
- kaikki toiminnot kattavasti laadunhallintajärjestelmään (...)
- aikaisempien ulkoisten arviointien palautteiden hyököyntäminen (...)

(ArPa 19.8.2008.)

Opiskelijoiden rooli. Toiminnanohjaustiimi keskusteli opiskelijoiden osallistumisesta AMK:n ryhmien toimintaan. [Hlön X] linjauksena oli että opiskelijat ovat edelleen samoissa AMK:n ryhmissä kuin aieminkin ja tarvittaessa myös muissa ryhmissä. (ArPa 8.9.2008.)

Uusinta-auditointi. [Hlö X] esitteli uusinta-auditoinnin tilanteen ja aikataulun. (...) Käytiin läpi uusinta-auditoinnin kriteerit. Uusinta-auditointi kohdistuu koko ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kattavuuteen, dokumentointiin, t&k-toimintaan, tuki- ja palvelutoimintoihin, opiskelijoihin toimijoina sekä sidosryhmäviestintään. (...) ArPa-ryhmä kyselee tulosalueella joiltakin henkilöiltä näkömkyksiä [toiminnanohjaus]järjestelmästä, sen selkeydestä ja käytettävyydestä toiminnanohjaukseen. (...) Pyydetään joitakin ulkopuolisia asiantuntijoita tarkastelemaan järjestelmää auditoinnin näkökulmasta. (ArPa 15.12.2008.)

Kun katsoi arviointi- ja parantamisryhmän muistioiden rinnalla kohdeammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmaa vuodelle 2008, siellä ilmaistiin laadunhallintajärjestelmän kehittämisen ja auditoinnin yhteys selkeästi ja jokseenkin identtisesti työryhmän muistioihin verrattuna:

Laadunvarmistuskäytäntöjen kehittämisessä kiinnitetään erityistä huomiota siihen, että ne ovat auditointikelpoisia. Ammattikorkeakoulun tulee kyetä osoittamaan oman toimintansa laadukkuus uusinta-auditoinnissa vuonna 2009 (...). Auditointiin liittyvät valmistelutyöt tehdään vuoden 2008 aikana (...) arviointisuunnitelman avulla. (Toimintasuunnitelma 2008, 10.)

Edellä olevassa aineistoesimerkissä viitattiin arviointisuunnitelmaan, jossa laadunvarmistukseen liittyvät toimenpiteet oli aikataulutettu. Suunnitelmassa oli esimerkiksi tiivistetty, että "itsearviointit ja muut arvioinnit" suoritetaan suunnitelman mukaisesti keväällä 2008 ja että syksyllä 2008 suoritetaan "auditointia valmisteleva itsearviointi" (Toimintasuunnitelma 2008, 10). Paineet uusinta-auditoinnin läpääsemiseen olivat siis ankarat. Empiirisessä aineistossani ei viitattu sanallakaan siihen, mitä mahdollinen arvioinnissa epäonnistuminen olisi merkinnyt: maineen menetystä ja sen seurauksena taloudellisia haasteita. Kyseinen uhkakuva oli suljettu kokonaan dokumentoitujen tekstien ulkopuolelle.

Toiminnan muutos laatu-työn teemana kohdistui aineistoteksteissani ennen kaikkea yhteistyöhön, opetukseen liittyviin prosesseihin ja edellä mainittujen kehittämiseen. Opetuksen laatuun ei teksteissä juurikaan viitattu. Laadunhallintajärjestelmän kehitystyössä laadukkaana opetuksen tavoittelu tuntui siis jääneen pelkäksi prosessitarkasteluksi (vrt. esim. Tavares, João Rosa & Amaral 2010; Patomäki 2005). Koulutuksen kehittämissuunnitelman muistioissa prosessien ja ohjeiden tärkeys ja niiden työstäminen esiintyivät muiden muassa seuraavanlaisina muistiomerkinä:

Päätetään opetuksen ja opiskelun prosessien ja niihin liittyvien asiakirjojen ja ohjeistuksen eteenpäin viemisestä. (Koukero 31.8.2007.)

Opinnäytetyön ohjeet ja lomakkeet hyväksyttiin. Ne tulevat prosessikansioon liitteeksi ja löytyvät matrisista linkkien takaa eli ovat sähköisessä muodossa. Asiasta tulee tiedote osaamisalueille ja materiaalit sijoitetaan [toiminnanohjausjärjestelmään]. (Koukero 13.3.2009.)

Opinnäytetyön osaprofessoryhmä selvittelee, että voitaisiinko opinnäytetyö hyväksyä toiseen tutkintoon ja jos voitaisiin niin millä täydennyksillä. Ohjeistuksen toivotaan olevan valmis toukokuun lopussa, jotta ne voidaan ottaa käyttöön uuden lukuvuoden alussa. (Koukero 17.4.2009.)

Opetuksen ja ohjauksen laatu-työ vastasi tekstiyhteyksien perusteella lähinnä Harveyn ja Greenin (1993) määrittelemää toiminnan muutosta (*transformative*). Tavoitteena oli osallistaa ja vastuuttaa kaikki osapuolet laatu-työhön, sillä muutoksen aikaansaaminen edellytti vastuun jakamista. Opiskelijoiden huomioiminen laadunvarmistustyössä nähtiin teksteissä tärkeänä. Opiskelijakunnan aktiivinen mukanaolo ja kehittämisen motivaatio oli kirjattu esimerkiksi arviointi- ja parantamisryhmän muistiossa näin:

[Opiskelijakunnan edustaja] tarkastelee yhdessä vararehtorin kanssa HOPS-prosessin omistajuuden jakamista, koska kyse on opiskelijan näkökulmasta kuvattu prosessi (ArPa 19.8.2008).

Opiskelijapalautteisiin reagoiminen, opetuksen kehittäminen ja prosessiin liittyvien työkalujen toimivuus mietittyivät työryhmiä. Aineistossani esimerkiksi opiskelijapalautetta analysoimalla pyrittiin edistämään olemassa olevia menettelytapoja palautteen hyödyntämiseksi. Opiskelijakyselyistä ja harjoittelukyselyistä todettiin esimerkiksi seuraavaa:

Opiskelijakyselyt

- *Opiskelijakyselyt Survey Serverissä. Kyselyjen toteuttamisessa ja raportoinnissa teknisiä ongelmia*
- *Aloituskyselyn (s2006) tulokset viikolla 6*
- *Opiskelukysely toteutetaan keväällä 2007 2-vaiheisesti: ensin ohjattuna, 19.2. lähetetään kehoitus vastata niille, jotka eivät ole olleet mukana ohjatuissa tilaisuuksissa. Vuoden 2006 opiskelukyselyn ja aloituskyselyn tulokset ArPa-ryhmään maaliskuussa (ArPa 5.2.2007.)*

Opiskelijoiden palautekyselyjen tulokset tulisi myös hyödyntää aktiivisemmin, koska juuri kyselyjen vastaukset sisältävät arvokasta palautetietoa opetuksen ja ohjauksen tasosta (Koukero 9.2.2007).

*Harjoittelukyselyn toteutuksen osalta on teknisiä rajoitteita [järjestelmien x ja y yhteensopi-
vuus] toteuttaa samalle opiskelijalle usean harjoittelupaikan kyselyä. Ratkaisua selvitellään
edelleen. (ArPa 2.4.2008.)*

Yleisesti ottaen laadun määrittäminen toiminnan muutoksena on haastava ja jopa para-
doksaalista, sillä Harveyn ja Greenin (1993) mukaan se johtaa yleensä väistämättä myös
erinomaisuuden (*excellence*) tavoiteasetantaan (vrt. Westerheijden, Stensaker & João Rosa
2007). van Vughtin (2008, 22) mukaan esimerkiksi EU painottaa korkeakoulutuksen tut-
kimusohjelmissaan yhteistyön ja investointien merkitystä ja niiden kautta saavutettavaa
erinomaisuutta. Tutkimusaineistossani toiminnan muutokseen pyrkiminen ja sitä kautta
toiminnan kehittäminen oli kirjattu esimerkiksi seuraavasti:

*Opiskelijakunnan tavoitteena on kehittää omaa toimintaansa mm. prosesseja kuvaamalla ja
täsmentämällä (ArPa 14.5.2007).*

Toiminnan muutos tarkoitti edellä kuvatussa sitaatissa prosessien kuvaamista eli nivou-
tui siten tarkoituksenmukaisuuteen. Muutoksen saavuttaminen vaatii koulutusta ja pois-
oppimista vanhoista toimintatavoista, ja tutkimusaineistossani asiaa sivuttiin muiden
muassa näin:

*Laadukkaan toiminnan turvaamiseksi on henkilöstön laatutietoisuus avainasemassa. Tähän
tarvitaan myös koulutusta. Laatukoulutus ja sen järjestäminen on lukuvuoden 2007–2008 yk-
si keskeisistä toimintaa tukevista tehtävistä. (ArPa 23.8.2007.)*

Kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa laatukseskustelun kolme pääteemaa olivat
tarkoituksenmukaisuus (laatuarvioinnit ja tavoite- ja tulossopimusten linjaukset), rahan
arvoisuus (laatupalkinnot ja niiden myötä saatava maine) sekä toiminnan muutos (pro-
sessien kehittäminen sujuvimiksi, ohjeistusten järjestelmällisyys ja yhdenmukaisuus).
Yhdenmukaisten prosessien ja järjestelmällisten, kaikkien saatavilla olevien ohjeiden
avulla rakennettiin laadunhallintajärjestelmää. Prosessien ja ohjeiden katsottiin kehittä-
vän toimintoja ja siten koko ammattikorkeakoulun laadukkuutta.

Jatkan seuraavassa luvussa empiirisen analyysini laatuun liittyvien tulosten esittelyä,
ja etenen ammattikorkeakoulun yleisen laadun kehittämisen tematiikkaan.

4.3.2 Ammattikorkeakoulun yleinen laadun kehittäminen

Ammattikorkeakoulut ovat Suomessa lain nojalla velvoitettuja arvioimaan ja kehittä-
mään toimintaansa, minkä johdosta ulkoisista ja sisäisistä arvioinneista on tullut osa
korkeakoulujen arkea. Ammattikorkeakouluopintojen järjestämiselle asetetut laatuvaati-
mukset tulee täyttää sekä osallistua määräajoin ulkopuoliseen laadunarviointiin. (Ope-
tusministeriö 2004b, 13; Ammattikorkeakoululaki L351/2003, L564/2009.) Siitä huolimatta,
että laadun yksiselitteinen määrittäminen on haastavaa, ja laatuksitykset ja laadunarvi-
ointi muodostavat monimutkaisen ja -tahoisen kokonaisuuden, korkeakoulutuksen laa-
tua arvioidaan ja tuloksia seurataan aktiivisesti (Skolnik 2010; Atjonen 2007; Harvey
1999).

Kuten jo aiemmin raportissani tiivistin, korkeakoulujen ulkoisissa auditoinneissa laa-
dukkuudella tarkoitetaan laadunhallintajärjestelmää ja prosessien linjakkuutta (Korkea-
koulujen arviointineuvosto 2005, 2007). Opetusministeriö (2004b, 13) on luetellut esimer-

kiksi ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmämuistiossa:

Ammattikorkeakouluhankkeiden (...) arviointiperusteet: toiminta-ajatus, suunniteltujen koulutusohjelmien ajanmukaisuus ja tarpeellisuus, koulutusalojen yhdistelmien toimivuus, toiminnan vahvuusalue, riittävä koko suhteessa koulutustehtävään, opettajiston koulutustaso, kirjasto- ja informaatiopalvelut, suhteet työelämään, yhteistyö yliopistojen ja korkeakoulujen sekä muiden oppilaitosten kanssa, kansainvälinen yhteistyö, alueellinen koulutus- ja palvelutehtävä sekä arvioinnin järjestäminen” (Opetusministeriö 2004b, 13).

Huomionarvoista edellä mainitussa arviointiperusteiden luettelossa on sen laajuuden ja kattavuuden lisäksi käytetty termistö. Empiirisessä tekstiaineistossani samanlainen retoriikka toistui, ja etenkin yhteistyön merkitystä korostettiin.

Laatukeskustelun lisääntymistä tutkineet Westerheijden, Stensaker ja João Rosa (2007) toteavat, että on olennaista kiinnittää huomiota siihen, millä lailla laadusta puhutaan. Tällä he viittaavat siihen, että keskustelussa käytetään entistä useammin termejä arviointi, auditointi ja laadunhallinta, jotka osaltaan kertovat laatukeskustelun painopisteen siirtymisestä hallinnolliselle tasolle. Toisaalta Morleyn (2003, 53) kritiikki puolestaan kohdistuu nimenomaan organisaatiotason auditointiin ja täsmällisemmin siihen, kuinka auditoinnin valtapuhe jättää professionaalisen etiikan ja osaamisen taka-alalle.

Empiirisessä aineistossani viitattiin usein *yhteistyöhön* ($f = 344$) sekä organisaation että kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Yhteistyö-sanan toisto asiakirjoissa oli linjassa yleisen ja vallitsevan korkeakoulupoliittisen keskustelun kanssa, jossa laatua ja kansainvälistymistä kannustetaan kehittämään yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Se on yksi konkreettinen esimerkki siitä, kuinka termistön yhteneväisyys perustuu – Foucault’n periaatteita noudatellen – tekstien ja keskustelujen sisäisiin (*intradiscursive*), niiden väliin (*interdiscursive*) sekä niiden ulkoisiin (*extradiscursive*) riippuvuussuhteisiin (Foucault 1989; ks. myös Peters 1996).

Laatutyö on opetusministeriön tekemän kartoituksen perusteella tullut jäädäkseen osaksi ammattikorkeakoulujen strategiatyötä (Opetusministeriö 2004b, 18). Ala-Vähälä (2011, 24–25) toteaa tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulut ovat saaneet perustamis- ja toimilupaprosessien ansiosta laatutyöhönsä yliopistoja vauhdikkaamman lähtösyäyksen. Usealla ammattikorkeakoululla on olemassa arviointistrategia, laadunhallinnan strategia tai vastaava eikä tutkimuskohteenani oleva ammattikorkeakoulu ole poikkeus. Vuoden 2005 tulosanalyysissä raportoitiin laadunhallintastrategian valmistumista näin:

Aluekehittämisen strategian uudistustyö yhdessä (...) yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa toteutui vuoden 2005 aikana. Lisäksi laadunhallintastrategia valmistui. (TASO 2007–2009, Tulosanalyysi 2005, Liite 1, 1.)

Lisäksi tavoite- ja tulossopimusten verkostoitumisvaateisiin viitaten ammattikorkeakoulu oli jatkanut yhteistyötä itäsuomalaisten korkeakoulujen kanssa ennen kaikkea laadunhallinnan kehittämisessä. Arviointi- ja parantamisryhmän muistiossa korkeakouluyhteistyöstä raportoitiin, että

Vuosittain on tehty yhteistyötä (...) yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskuksen kanssa laatukoulutuksen alueella (ArPa 1.11.2006).

Vuoden 2005 tulosanalyysissä puolestaan esiteltiin, kuinka

opetuksen laadunvarmistusta varten luotiin mittarit ja kattava palautejärjestelmä (TASO 2007–2009, Tulosanalyysi 2005, liite 1, 2).

Aineistoesimerkit osoittavat, että kohdeammattikorkeakoulu oli työstänyt laadunhallintastrategiaa, seurannut aktiivisesti valtakunnallisia suosituksia, eli strategiatyö ja laadunhallintajärjestelmän järjestämäratkaisu olivat olleet jatkuvan huomioinnin kohteena (ArPa 2.5.2005, ArPa 26.9.2005). Myöhemmin ulkoisen auditoinnin lähestyessä laadunhallintastrategia 2006–2009 sulautettiin ammattikorkeakoulun strategiaan. Arviointi- ja parantamisryhmä oli kokouksessaan kirjannut laadunhallintajärjestelmän ja ammattikorkeakoulun strategiasta näin:

Käytiin läpi sekä uusinta-auditoinnin valmistautumissuunnitelma (26.3.2008) että 10.10.2007 laadittu suunnitelma auditointia varten. Yleisesti todettiin, että moni kehittämissuunnitelma on edennyt hyvin (...). Käsiteltiin auditointisuunnitelma (26.3.2008) kohta kohdalta: kaikki toiminnot kattavasti laadunhallintajärjestelmään, todettiin ammattikorkeakoululla olevan nykyisin vain yksi strategia (2008–2012). (ArPa 19.8.2008.)

Korkeakoulujen ulkoisen laadunarvioinnin lisääntyminen liittyy Bolognan prosessiin. Prosessissa mukana olevat maat sitoutuivat Berliinissä vuonna 2003 pidetyssä kokouksessa ulkoisen laadunvarmistusjärjestelmän rakentamiseen vuoteen 2005 mennessä (Communiqué Berlin 2003).

Suomessa Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävinä ovat sekä korkeakoulujen että opetusministeriön avustaminen arviointiin liittyvissä asioissa sekä arviointitoiminnan kehittäminen niin kansallisesta kuin kansainvälisestä näkökulmasta (Valtioneuvoston asetus Korkeakoulujen arviointineuvostosta 2009). Korkeakoulujen arviointineuvoston kansallinen arviointitoiminta painottuu auditointeihin: ”Auditointi on riippumatonta ulkopuolista arviointia, jossa selvitetään, onko laadunvarmistusjärjestelmä tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoitukseen sopiva. Auditoinnissa ei oteta kantaa tavoitteisiin tai toiminnan tuloksiin sinänsä, vaan arvioidaan niitä prosesseja, joilla korkeakoulu hallitsee ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua.” (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 33.)

Vuoden 2010 loppuun mennessä Korkeakoulujen arviointineuvosto oli auditoinut kaikkiaan 41 korkeakoulua (vuodesta 2005 lähtien). Auditoinnin voimassaoloaika on kuusi vuotta eli auditointien toinen kierros käynnistyi vuonna 2011. Arviointineuvosto on koonnut palautetta suoritetuista arvioinneista. Auditointikokemusten perusteella on päädytty siihen, että kuuden vuoden arviointisykliin sisältyy kolmen vuoden välein pidettävä laadunvarmistusseminaari. Sen avulla halutaan tukea ja ylläpitää laadunvarmistustyötä sen sijaan, että ulkoisia arviointeja suoritettaisiin tiheämmällä aikataululla (Moitus 2009, 7).

Empiirinen aineistoni koostui vuosien 2005–2009 asiakirjoista. Käytännössä kyseinen ajanjakso jakaantui kohdeorganisaatioissa aikaan ennen ulkoista auditointia ja aikaan sen jälkeen. Ammattikorkeakoulu ei läpäissyt ulkoista auditointia vuonna 2006, mutta läpäisi uusinta-auditoinnin keväällä 2009. Tutkimusaineistooni kuuluvista työryhmistä ainoastaan arviointi- ja parantamisryhmän muistiossa ilmaistiin vuoden 2006 auditoinnin tulos.

Auditointiin liittyvät yksityiskohdat olivat tarkasti suunniteltuja ja kirjattuja, mutta hylkäämistulosta ei teksteissä suoraan ilmaistu. Asia oli sen sijaan puettu näin:

Laadunhallintajärjestelmämme auditointiin liittyvä auditointivierailu toteutui 19.–21.9.06 ammattikorkeakoulussa sen eri yksiköissä. Haastatteluihin ja teemakeskusteluihin osallistui sidosryhmien, opiskelijoiden ja henkilöstön edustajia yhteensä 118 henkilöä. Auditointivierailun jälkeen lähetettiin kaikille osallistuneille sähköpostikysely, jossa pyydettiin osallistuneita arvioimaan auditointiin liittyvää tiedottamista, haastateltavien valintaa, haastattelutilannetta sekä vastaamaan vapaamuotoisesti kysymyksiin, missä onnistuttiin, mikä olisi pitänyt tehdä toisin ja miten tästä eteenpäin. (ArPa 4.10.2006.)

Aineistositaatissa raportoidaan ytimekkäästi arviointitapahtumaa, mutta vasta tekstin lopussa oleva ilmaisu ”mikä olisi pitänyt tehdä toisin ja miten tästä eteenpäin” kertoo arvioinnin tuloksen.

Ulkoisen laadunarviointi ja siihen valmistautuminen näkyivät ennen kaikkea arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa. Uusinta-auditointiin valmistautuminen oli kyseisen työryhmän muistioiden mukaan käynnistynyt välittömästi ensimmäisen arvioinnin jälkeen. Kaikki toimenpiteet siitä eteenpäin tähtäsivät uusinta-auditointiin, ja kyseinen projekti näkyi toimenpidesuunnitelmina, esimerkiksi näin:

Vuoden 2007 toimintasuunnitelmaluonnoksessa on laadunhallinnan painopistealueena: Laadunvarmistuskäytänteiden tunnetuksi tekeminen henkilöstön ja opiskelijoiden keskuudessa. (...) Keskusteltiin vuoden 2007 laatukoulutuksista ja todettiin mm. seuraavaa:

- *laatuajattelun perusteet – kurssi henkilöstölle ([hlö x] ja ArPa-ryhmä työstävät sisällön huomioiden EFQM-mallin vaatimukset)*
- *laatuajattelun perusteet – kurssi opiskelijoille (...)*
- *sisäinen arvioijakoulutus (EFQM) henkilöstölle ja opiskelijoille, n. 8–10 h yhteensä (...)*
- *tavoitetaan auditointijarekisteri, josta käy ilmi kuka on suorittanut mitäkin auditointiin liittyviä auditointikoulutuksia ja saavuttanut virallisia pätevyyyksiä sekä kertynyt kokemus (hlö X kerää)*
- *kartoitetaan henkilöstön halukkuutta laatukoulutuksiin (hlö X). (ArPa 1.11.2006.)*

Kuten edellä oleva aineistositaatti osoittaa, kohdeorganisaatiossa oleva laatuosaaminen haluttiin tarkistaa, samoin kaikkien toimijoiden laatutietoisuutta ja sitoutuneisuutta pyrittiin lisäämään. Toimenpiteillä pyrittiin lähtökohtaisesti ja määrätietoisesti varmistamaan seuraavan ulkoisen arvioinnin onnistuminen.

Aineistotulkintani saa tukea Ala-Vähälän (2011) uusinta-auditointiin liittyvästä tutkimuksesta. Korkeakoulujen arviointineuvoston asema ei ole auditointiprosessissa sinänsä määräävä, mutta tilanne muuttuu täysin silloin, kun korkeakoulu ei läpäise auditointia ensimmäisellä kerralla. Ala-Vähälän (2011, 33) mukaan uusinta-auditointiin valmistautuva korkeakoulu keskittyy vahvasti ja lähestulkoon yksinomaan arviointineuvoston ensimmäisessä auditointiraportissa mainitsemiin kehittämiskohteisiin (ks. Vidgrén 2010; vrt. Ursin 2007). Näin tapahtui myös tutkimuskohteenani olleessa ammattikorkeakoulussa. Vuodesta 2007 eteenpäin arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa painottui voimakkaasti organisaatiouudistus, prosessien kehittäminen ja Korkeakoulujen arviointineuvoston kriteereiden entistä tarkempi tarkastelu. Muistiossa todettiin, että

Läpäistykseen auditoinnin tulee laadunvarmistusjärjestelmän vastata KKA:n asettamia auditointikriteereitä (ArPa 23.8.2007).

Laatutoiminnalle on asetettu tavoitteita vuodelle 2008. Pääasiassa ne liittyvät auditointiin valmistautumiseen. (ArPa 24.9.2007.)

Uusinta-auditoinnin läpäisemisen motiivi ilmeni aineistossa muiden muassa siten, että kaikissa ratkaisuisa oli mietitty korostetusti sitä, kuinka ulkoinen auditoija tulee näkemään ja tulkitsemaan tehdyt ratkaisut (vrt. Ala-Vähälä 2011). Toiminnanohjausjärjestelmän rakentamiseen liittyen asiasta oli kirjattu seuraavaa:

Pyydetään joitakin ulkopuolisia asiantuntijoita tarkastelemaan [toiminnanohjaus] järjestelmää auditoidjan näkökulmasta. (ArPa 15.12.2008.)

Toiminnanohjausjärjestelmän kuvaus tulee kirjata kohtaan toiminnanohjaus, jotta järjestelmän käyttö ja periaatteet selviävät niin auditoijille kuin käyttäjille (ArPa 10.12.2007).

Myös arviointi- ja parantamisryhmän oman toiminnan elinkaari nähtiin yhtenevänä arviointiprosessin kanssa. Asia ilmaistiin muistiossa näin:

Vuoden 2009 lopussa tiedot siirretään toiseen [toiminnanohjaus] järjestelmään. [Hlö X] esittää [rehtorille], että ArPa-ryhmä jatkaisi nykyisellä kokoonpanolla lukuvuoden 2008–2009 tulvan auditoinnin takia. (ArPa 5.5.2008.)

Tässä vaiheessa mainittakoon, että kohdeammattikorkeakoulu läpäisi uusinta-auditoinnin menestyksekkäästi huhtikuussa 2009. Ammattikorkeakoulun hallitukselle annettavassa toiminnan välikatsauksessa 1.1.–30.4.2009 kohdeorganisaatio tiedotti, että ”ammattikorkeakoulun yksi keskeisimmistä tavoitteista oli uusinta-auditoinnin läpäisy keväällä 2009. Uusinta-auditointi läpäistiin ja tavoite saavutettiin erinomaisin tuloksin” (Savonia-ammattikorkeakoulun toiminnan välikatsaus 2009, 9).

Kaiken kaikkiaan laadunvarmistustyöllä ja auditoinnilla on konkreettisen arviointituloksen lisäksi vahva psyykkinen merkitys (ks. esim. Morley 2003, 67–68). Arvioinneissa menestymisen jälkeen herkästi oletetaan, että korkeakoulun kaikki toiminnot muuttuvat automaattisesti laadukkaiksi (Tavares, João Rosa & Amaral 2010, 178). Arviointiin valmistautuminen sisältää teknisen prosessin lisäksi paljon sosiaalista kanssakäymistä, yhteistyötä ja toisten tekemiseen luottamista sekä siitä riippuvuutta. Olipa auditoinnin tuloksena hylkääminen tai hyväksyminen, sen vaikutukset ovat moninaiset sekä organisaation että yksilöiden identiteetille.

Laatu- ja huippuyksikköarviointeja on käytetty tuloksellisuusrahoituksen jakopuolesta (Opetusministeriö 2004b, 21), ja kyseinen käytäntö oli mainittu jokaisessa tavoite- ja tulossopimuksessa omana sopimuslausekkeena. Palkitsemiskäytännön tekee kiinnostavaksi se, että opetusministeriö (2004b) on julkaisussaan todennut, että laatu- ja huippuyksikköarviointiin ja tulosrahoitukseen sisältyy mahdollisesti haasteita. Ministeriö toteaa, että ”rahanjakolementin liittäminen arviointiin saattaa tuoda niihin tietyn kilpai-

luelementin, joka saattaa vaikuttaa esimerkiksi itsearviointiin” (Opetusministeriö 2004b, 21). Kohdeammattikorkeakoulu raportoi vuoden 2001 toimintaa todeten, että

(...) toimintaa arvioitiin vuoden 2001 aikana monin tavoin. Haimme syksyllä 2000 aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi ja pääsimme niiden ammattikorkeakoulujen joukkoon, jonne arviointineuvosto suoritti vierailun. Vaikka ammattikorkeakouluanne ei valittu aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi, arviointineuvoston palaute aluekehitystoiminnastamme oli kuitenkin myönteinen. (TASO 2001–2003, Tulosanalyysi 2001, 1.)

Edellä oleva aineistoesimerkki havainnollistaa, että arviointeja tehtiin useita, ja että huippuyksikköstatusta tavoiteltiin vakavasti. Aineistotekstit osoittivat opetusministeriön epäilyksen *mahdollisesta* kilpailun lisääntymisestä todeksi.

Tuloksellisuusrahan jakamisperusteiden painotus on ministeriössä vaihdellut eri vuosina. Opetusministeriö on tavoite- ja tulossopimuksissa linjannut laatuysikkökilpailussa käytettävät mittarit. Kunkin kilpailukierroksen jälkeen ministeriö on julkisesti tiedottanut palkitut ja valintojen perustelut, tuloksellisuusrahan jakamisperusteet sekä jaetut rahasummat. Laatuysikkökilpailu ja siihen osallistuminen esiintyi tutkimusaineistossa lukuisia kertoja. Sen lisäksi, että asia esiintyi kohdeammattikorkeakoulun johdon laatimissa asiakirjoissa, se esiintyi myös arviointi- ja parantamis- sekä koulutuksen kehittämistyöryhmien muistioissa. Seuraavassa on näistä aineistoesimerkit:

Opetusministeriö varautuu myöntämään arvioinnissa parhaiten menestyneille ammattikorkeakouluille ylimääräisenä valtionavustuksena vuonna 2002 yleisten tuloksellisuuskriteerien perusteella yhteensä (...) euroa sekä koulutuksen laatuysikkökriteerien perusteella (...) euroa (TASO 2001–2003, 5).

Erittäin tyytyväisiä voidaan olla koulutuksen laadun kehittymiseen, josta ammattikorkeakoulu sai opetusministeriön myöntämän amk-koulutuksen laatuysikköpalkinnon (TASO 2004–2006, Tulosanalyysi 2002, Liite 1, 1).

Muotoiluakatemia valittu tekemään KKA:n laatuysikköhakemus (Koukero 4.10.2004).

Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointisuunnitelman mukaisesti on vuodelle 2005 alustavasti kirjattu korkeakoulun kokonaisarvioinnin aloittaminen, koulutusaloittaiset arvioinnit erillisten päätösten mukaisesti, aluekehitystoimintaan liittyvät kokonais- ja teema-arvioinnit, täydennyskoulutuksen ja kansainvälisen toiminnan arvioinnit. Lisäksi vuonna 2004 käynnistynyt koulutuksen laatuysikköarvioinnin tulokset julkistetaan. (Toimintasuunnitelma 2005, 9.)

Laatuysikköhakemus: Hakemus lähetetty luonnonvara-alan osalta. Yhteensä 20 hakemusta on tullut KKA:lle. (ArPa 2.4.2008.)

Todettiin, että laatuysikköhakuja on tulevaisuudessa vain yksi TASO-kaudella. KKA:n toimittamassa tiedotteessa on asiaa selvitetty ja kerrottu myös mittarit, joihin perustuen laatuysikköitä valitaan. (ArPa 19.8.2008.)

Laatuyksikkökilvoittelulla on ammattikorkeakouluissa merkittävä rooli: sen lisäksi, että laatuyksikkökilpailussa menestyneet palkitaan rahallisesti, sillä on imagollista merkitystä esimerkiksi markkinoinnissa (vrt. Karvonen 1999, 38). Ahola (2009, 116) on tarkastellut vallitsevaa korkeakoulujen ranking-mittaamista, ja hän tiivistää, että keskustelu paremmuudesta ja sijoituksista institutionalisoituu sitä enemmän, mitä enemmän keskustelua käydään. Jatkuessaan siitä tulee osa kansallista ja kansainvälistä korkeakoulujen ohjaus- ja laatu politiikkaa. Sekä sisäisen että ulkoisen arviointitoiminnan mittava määrällinen lisääntyminen opetusministeriön linjausten johdosta on Rinteen (2000, 137) mukaan johdannut siihen, että koulutuksessa on siirrytty ennakoivasta suunnittelusta seuranta-arviointiin. Se on puolestaan lisännyt oppilaitosten ja arviointitulosten vertailua ja siten entisestään vauhdittanut kilpailua.

Yhdenmukaisuus ja yhteneväisyys liitetään sanoina ja käsitteinä usein laadunvarmistukseen. Laadun määrittelynä ne ovat vain yksi kriteeri monien joukossa (ks. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007; Opetusministeriö 2004b; Harvey & Green 1993). Harisalo (2008) on todennut, että mitä suuremmasta organisaatiosta on kyse, sitä muodollisemmaksi organisaation rakenne muuttuu. Käytännössä tilanne tarkoittaa kirjallisten ohjeiden ja määräysten lisääntymistä, jotta kaikki organisaation edustajat toimivat yhteisellä tavalla, ja että asiat tulevat suoritetuksi joka kerta yhtenäisten periaatteiden mukaisesti (emt., 22–26).

Laatupuheessa peräänkuulutetaan läpinäkyvyyttä, yhteneväisyyttä tai yhdenmukaisuutta. Kyseisten ominaisuuksien katsotaan olevan laadukkaan järjestelmän, ja siten laadukkuuden, edellytys (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 2007; vrt. Harisalo 2008). *Korkeakoulujen laadunvarmistus* -selvityksessä todetaan, että ”Suomalaiselle laadunvarmistustoiminnalle on luoteenomaista avoimuus, luottamus ja vuorovaikutus eri toimijoiden kesken. Korkeakoululainsäädännön ja ohjausjärjestelmän ansiosta koulutusten tasosta on valtakunnallisesti pitkälle yhteneväinen kuva. On voitu luottaa siihen, että tutkintojen laadussa ei ole suuria eroja eri korkeakoulujen välillä.” (Opetusministeriö 2004b, 11.)

Empiirisessä aineistossani laadun ja laadunvarmistusjärjestelmän kehittämiseen viitattiin sekä yhdenmukaisuuden että synonyymisesti käytetyn yhteistyö-termin kautta. Esimerkiksi koulutuksen kehittämissyöryhmän muistioissa laatu, laatu järjestelmä, yhdenmukaisuus ja yhteistyö esiintyivät seuraavasti:

(...) mittariryhmän laatima selvitys ja suunnitelma opiskelijakyselyistä; tavoitteena on, että kysely on kaikille yhdenmukainen (Koukero 17.1.2005).

(...) amk:n yhteinen tuutorikoulutus on tarpeellinen laadukkaan tuutoritoiminnan varmistamiseksi (Koukero 13.4.2005).

Yhdenmukaisuus, yhteneväisyys ja yhteistyö esiintyivät aineiston teksteissä viitattaessa laadunhallintajärjestelmän kehittämiseen tai ulkoiseen auditointiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston syksyn 2006 ulkoinen arviointi painottui aineistossani selkeästi, mikä puolestaan korosti auditoinnin saamaa merkitystä. Esimerkiksi koulutuksen kehittämissyöryhmän muistiossa viitattiin opetussuunnitelmatyöhön, opetussuunnitelmien rakenteisiin ja ulkoiseen auditointiin todeten, että opetussuunnitelmien rakenteiden tulisi olla

yhteiset ja yhtenevät mm. KKA:n [Korkeakoulujen arviointineuvoston] arviointia silmällä pitäen (Koukero 31.1.2006).

Vastaavaa yhteistyön, yhdenmukaistamisen ja auditoinnin keskinäinen yhdistäminen esiintyi arviointi- ja parantamisryhmän aineistossa esimerkiksi näin:

Käytiin lävitse opiskelijapalautetietojen käsittelyä tulosalueilla ja koko ammattikorkeakoulussa; mittariryhmä työstää yhteiset menettelytapaohjeet opiskelijapalautteiden käsittelylle. (...) voisi olla hyvä jatkossa laatia koko strategiakaudeksi yhteinen mittarikortisto ja laatia seuranta- ja raportointimallit strategiakaudeksi: amk-, tulosalue- ja koulutusohjelmatasoille. (ArPa 14.2.2005.)

(...) mittariryhmän laatima selvitys ja suunnitelma opiskelijakyselyistä; tavoitteena on, että kysely on kaikille yhdenmukainen (Koukero 17.1.2005).

(...) mittariryhmä työstää yhteiset menettelytapaohjeet opiskelijapalautteiden käsittelylle (ArPa 14.2.2005).

Yleisesti ottaen opetusministeriön linjaukset näyttivät siirtyvän ammattikorkeakoulun dokumentaatiossa ylhäältä alaspäin, mikä sinänsä on ymmärrettävää kansallisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Ammattikorkeakoulun sisäisessä aineistossa oli kuitenkin havaittavissa myös toiminnan linjausta niin sanotusti alhaalta ylöspäin. Esimerkiksi laatuun liittyen koulutuksen kehittämistyöryhmän kirjaamat tekstimerkinnot toistuivat lähes identtisinä ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmassa. Koulutuksen kehittämisryhmä oli keskustellut asiasta seuraavaa:

Keskustellaan toimintasuunnitelmaan [2007] kirjattavista opetuksen kehittämisen tavoitteista ja toimenpiteistä sekä mitaamisesta. [Ammattikorkeakoululle] myönnetty kahdeksan yamkututkimtoa, joiden laatuun ja markkinointiin kannattaa nyt erityisesti panostaa. (Koukero 15.9.2006.)

Toimintasuunnitelmaan vuodelle 2007 asia oli puolestaan kirjattu näin:

Kaikkien kahdeksan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osalta tehdään koulutusalat ylittävää yhteissuunnittelua sekä toteutetaan yhteisiä opintojaksoja, opinnäytetyöprojekteja ja yhteisohjausta tavoitteena korkea laatu, tehokkuus ja työelämäyhteistyö (Toimintasuunnitelma 2007, 9).

Ammattikorkeakoulun tulosanalyysissä laatutyö korostui, kun laatuysikkötunnustusta ja sen mukanaan tuomaa tuloksellisuusrahaa "suitsutettiin". Vuoden 2003 tulosanalyysissä asia oli ilmaistu näin (kirjoitusvirhe alkuperäisessä tekstissä):

Jatkotutkintokokeilu on onnistunut hyvin. Opiskelijoiden palautteet ovat olleet erittäin myönteisiä ja koulutuksen laatu on pysynyt korkeana. Tulosten perusteella voidaan olla tyytyväisiä [moniin asioihin] ja oppilaitosten kanssa koulutuksen laadun kehittämiseen (erityisesti jatkotutkintokokeilu)(...) Opetuksen kehittämiseen on panostettu moni eri tavoin ja tuloksen ovat näkyneet laadun kehittymisenä. (TASO 2004–2006, Tulosanalyysi 2003, Liite 1, 1.)

Vuoden 2004 tulosanalyysissään ammattikorkeakoulu jatkoi laatutyön korostamista raportoidessaan, että strategiatyöhön ja laadunhallintajärjestelmän rakentamiseen ja yhtenäistämiseen oli kiinnitetty paljon huomiota. Osana yhteispohjoismaista projektia ammattikorkeakoulu oli osallistunut Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointiin. Arvioinnin palauteraportin perusteella ammattikorkeakoulu oli onnistunut laadunhallinnan kehittämistyössä erinomaisesti. Joskin samassa yhteydessä tulosanalyysissä todettiin, kuinka ammattikorkeakoulu oli osallistunut koulutuksen laatuyksikkökilpailuun, mutta ei ollut saavuttanut sellaista tasoa, joka arviointivierailun toteutumiseksi edellyttäisiin (Tulosanalyysi 2004).

Yleisessä kansallisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa tuloksellisuusrahaan liittyvä pohdinta on sittemmin saanut uusia sävyjä. Ammattikorkeakoulun kehittämiseen, sen laadunarviointiin ja tuloksellisuusrahan jakamiseen ilmaisi opetusministeri¹⁹ vuonna 2011 oman näkemyksensä. Hän totesi eräässä haastattelussa, että koulutuksen laadun tulisi olla tulevaisuudessa entistä selkeämmin rahanjaon kriteeri: ”Tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatu pitää asettaa selkeäksi rahanjaon kriteeriksi, kun ammattikorkeakoulujen rahoitusmallia uudistetaan. (...) amk-järjestelmässä tärkeintä onkin talouden ja hallinnon uudistaminen”. (Huotari 2011, 10.) Haastattelussa opetusministeri ei täsmentänyt oleellisinta, eli mitä hän tarkoitti koulutuksen laadulla: laadukasta opetusta vai ulkoisesti arvioituja laadunhallintajärjestelmiä? Poliittinen retoriikka jättää tilaa arvailuille.

Tutkimusaineistoni arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa laatuyksikkökilpailut ja niihin hakeutuminen toistui usein. Vuonna 2008 asiasta kirjattiin linjaus, jossa kilpailuinnokkua rytmitetään näin:

Todettiin, että laatuyksikköhakuja on tulevaisuudessa vain yksi TASO-kaudella. KKA:n toimittamassa tiedotteessa on asiaa selvitetty ja kerrottu myös mittarit, joihin perustuen laatuyksiköitä valitaan. (ArPa 19.8.2008.)

Mikäli raha ja laadukkuus yhdistetään ministeriön taholta vielä voimakkaammin keskenään, tulee korkeakoulujen sisäisissä arviointi- ja laadunhallintasuunnitelmissa laatukilpailun painotus olemaan entistäkin voimakkaampi.

Laatua kohotetaan ja parannetaan

Korkeakoulut laativat laadunhallintasuunnitelmia, joissa esitetään, miten laatua aiotaan parantaa. Niemi (2008) on pohtinut kysymyksiä ”Mikä paranee, kun laatu paranee?” ja ”Mistä keskustellaan, kun keskustellaan laadunhallintasuunnitelmasta?” (ks. myös Saarinen 2010.) Näillä kysymyksillä Niemi viittaa laatu-sanan lisääntyneeseen käyttöön ennen kaikkea abstraktina määreenä.

Laatu-sanaan liitetään automaattisesti miellelyhtymiä puhutun asian laadukkuudesta tai laaduttomuudesta. Kuten koulutuspoliittista retoriikkaa kuvaavassa luvussa 2.4 taustoitin, virkamieskieli sisältää paljon retorisia, abstrakteja yläkäsitteitä (ks. esim. Gunn 2010; Asen 2010a; Bonet & Sauquet 2010; Leiwo, Luukka & Nikula 1992). Yleisellä tasolla puhutaan esimerkiksi asiakaspalvelun laadusta tai viitataan teksteihin, kuten laadunhal-

¹⁹ Opetusministeri Henna Virkkunen

lintasuunnitelmaan, laatukriteeristöön tai laadunvarmistusjärjestelmään sen sijaan, että viitattaisiin täsmällisesti tiettyihin toimintamalleihin tai -ehdotuksiin (Niemi 2008). Kun puuttuvia toimenpiteitä ei pystytä konkretisoimaan, näkyy ilmaisujen onttous asiakirjateksteissä. Toimenpiteiden tarve on yhdistetty abstraktiin hallintokieleeseen ja ilmaisut *laadun kohottaminen* tai *kilpailukyvyyn kasvattaminen* ovat seurausta kahden semanttisen kentän yhteentörmäyksestä.

Teksteihin nojaava hallintokieli "vyöryttää" kyseistä laatuterminologiaa tehokkaasti, ja ministeriöiden puhe toistuu organisaatiotason dokumenteissa. Termien kritiikitön käyttö johtaa siihen, että niistä tulee osa korkeakoulun sisäistä asiakirja- ja arkipuhetta. Sen seurauksena esimerkiksi ministeriön käyttämät abstraktit kielikuvat eivät koskaan saavuta korkeakouluissa sitä konkretian tasoa, josta niitä kuitenkin arvioidaan.

Seuraavat aineistoni esimerkit osoittavat, kuinka opetusministeriön kanssa tehtävien tavoite- ja tulossopimusten kieli toistui samankaltaisena vuodesta toiseen, ja kuinka tietyt retoriset ilmaisut esiintyivät toistuvasti korkeakoulun sisäisissä asiakirjoissa (korostukset kirjoittajan):

*Tavoitteena on osaamisen **tason nostaminen*** (TASO 2001–2003, 1).

*Ammattikorkeakoulujen kehittämisessä asetetaan tavoitteeksi ammattikorkeakouluverkon **toimintakyvyn tehostaminen**, koulutuksen **laatutason kohottaminen** ja alueellisen **vaikutavuuden parantaminen*** (TASO 2004 – 2006, 1).

*Ammattikorkeakouluverkon kehittämisen tavoitteena on toimintakyvyn tehostaminen, koulutuksen **laadun kohottaminen** ja alueellisen vaikuttavuuden parantaminen* (TASO 2007–2009, 1).

*Laadunhallinnan kehittämisessä ja **parantamisessa** keskeisessä roolissa on Euroopan opetusministerien tavoite yhteisestä eurooppalaisesta korkeakoulutusalueesta vuoteen 2010 mennessä. Laadun **parantaminen** ja laatutyö kuuluu jokaiselle työyhteisön jäsenelle.* (Laadunhallintastrategia 2006–2009, 2).

*[Laatukoulutus]mallin kehittäminen ja koulutuksen aloittaminen todettiin tarpeelliseksi. Koulutus on tarkoitus aloittaa syksyllä 2008. Tavoitteena on oman henkilöstön laatuosaamisen **tason nostaminen** järjestelmällisellä koulutuksella. Tarkoituksena on suunnata koulutusta avainhenkilöille, ArPan jäsenille ja muulle henkilöstölle tarpeen mukaan.* (ArPa 23.8.2007.)

Empiirisessä aineistossani toistui lukuja kertoja sellaiset ilmaisut, kuten *laatua kehitetään*, *laadunhallintaa parannetaan* tai *tasoa nostetaan*. Tilastokielelle ominaisten verbien käyttö oli yleistä, vaikka semanttisesti olisi mielekkäämpää puhua asioiden tekemisestä esimerkiksi tehokkaammin, paremmin, huolellisemmin tai nopeammin (vrt. Niemi 2008).

Kyseinen retoriikka ei suinkaan ole kohdeammattikorkeakoulun tuottamaa, vaan muiden muassa opetusministeriön teksteissä on runsaasti vastaavia ilmaisuja. Yleisesti ottaen lukuisissa korkeakouluissa käytetään vastaavia retorisia ilmaisuja toistuvasti. Ministeriö toteaa esimerkiksi kansainvälisten opiskelijoiden määrästä, että "suhteessa suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden määrään ulkomaalaisten määrä ei ole juurikaan

noussut” (Opetusministeriö 2001a, 39). Vastaavasti ministeriö linjaa laadusta, että ”korkeakoulujen laadunvarmistuksen tavoitteena on laadun jatkuva parantaminen” (Opetusministeriö 2004b, 34). Virkakieleen omaksutut ilmaisut toisin sanoen yleistyvät nopeasti ja laajasti korkeakoulujen kaikissa teksteissä.

4.3.3 Opetuksen ja opiskelun laatu

Ammattikorkeakoulun yleisen laadun kehittämisen ohella toinen aineistossani selkeänä esiintyvä laatuteema liittyi opetukseen ja opiskeluun. Se muodostui ennen kaikkea kahdesta teemasta: opetukseen ja opiskeluun liittyvien prosessien määrittelystä, arvioinnista ja niiden kehittämisestä laadunhallintajärjestelmän osina, sekä laadun kehittämisestä yhteistyössä muiden korkeakoulutoimijoiden ja elinkeinoelämän kanssa.

Alueellisten toimijoiden ja sidosryhmien huomioiminen osana ammattikorkeakoulun perustehtävää tuli esiin esimerkiksi tavoite- ja tulossopimuksissa. Sidosryhmien rooli laadunvarmistuksessa ja etenkin ulkoisessa laadun arvioinnissa oli myös merkittävä. Uusinta-auditoinnissa ammattikorkeakoulun oli pystyttävä osoittamaan sidosryhmien kanssa tehtävä yhteistyö laadunvarmistusprosessien mukaisesti ja siihen liittyen esimerkiksi arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa kirjattiin seuraavaa:

Henkilökunta pääsee koko [toiminnanohjaus]-järjestelmään. Sisäverkko-oikeudet omaavilla opiskelijoilla ja kumppaneilla on oma väylänsä eli (...) dokumenttikirjasto, johon he saavat rajatun katseluoikeuden. Ulkoiset sidosryhmät pääsevät katsomaan rajattua osaa (julkinen dokumenttikirjasto) toiminnanohjausjärjestelmästä ulkoverkosta, käytännössä nettisivuilta. (ArPa 15.12.2008.)

Opetusministeriö on korkeakoulu-uudistuksen yhteydessä peräänkuuluttanut suurempia korkeakoulukeskittymiä ja strategista yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Kohdeammattikorkeakoulu oli aineiston todentamana ministeriön tavoitteisiin reagoinut. Toisen ammattikorkeakoulun kanssa tehtävään yhteistyöhön ja sen myötä opetuksen ja opiskelun laatukseskusteluun viitattiin esimerkiksi arviointi- ja parantamisryhmän muistiossa:

[Kahden ammattikorkeakoulun] yhteistyöverkoston kokous on 18.12.2008. Asialistalla on mm arviointimenettelyt sekä aiemmin opitun tunnustaminen ja tunnistaminen. (ArPa 15.12.2008.)

Korkeakoulujen keskinäinen yhteistyö näyttäytyi tekstiaineistossani myös esimerkiksi verkostoyhteistyöstä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisrenkaassa. Yhteistyö oli kirjattu lyhyesti toteamalla, että keväällä 2009 oli käynnistymässä

Ylempien amk-tutkintojen benchmarking (HAMKin vetämä hanke, jossa on 6 työrengasta, [hlö x.x.]vetää hanketta nro 5, laadunvarmistus). Kriteeristön testaus käynnistyy 25.3.2009. (ArPa 26.1.2009.)

Edellä kuvatut teemat ja empiirisen aineistoni tekstiesimerkit liittyvät laajemmin tarkasteltuna Bolognan prosessiin. Kyseisen prosessin kokonaisvaikuttavuus sekä opetuksessa ja opiskelussa että laadunvarmistuksessa on ollut merkittävä.

Muiden muassa Walkenhorst (2008) on kuvannut Euroopan unionin koulutuspolitiikkaa sen eri vaiheiden kautta. Euroopan unionin koulutuspolitiikan ensisijainen tarkoi-

tus oli integroida eurooppalaista koulutusosaamista ja koulutuksia sekä luoda laadukasta koulutusta (Walkenhorst 2008). Tavoitteet mukautuivat 1990-luvulla vallitsevaan globalisoitumisen vaiheeseen, ja korkeakoulujen eurooppalaisen yhteistyön lisäämisen jatkumoksi määriteltiin laadullisia tavoitteita (Walkenhorst 2008, 572; Biggs 2001). Vuoden 1990 jälkeen Euroopan unionin komissio on korostanut koulutuksen roolia Euroopan globaalin kilpailukyvyyn ylläpitämisessä ja parantamisessa. Komission puhe aloitti samalla eurooppalaisessa korkeakoulupoliittisessa uuden vaiheen.

Linjauksen seurauksena korkeakoulupoliittisen keskustelun fokus siirtyi vallinneesta kansallisesta sisäisestä keskustelusta ulkoiseen tarkasteluun. (Walkenhorst 2008, 576.) van Vught (2009, 23) tarkentaa, että ulkoisen arvioinnin lisääntymisen taustalla on ollut ennen muuta markkinataloudellinen asetelma: työvoimakustannusten vuoksi Eurooppa ei pysty kilpailemaan kansainvälisesti muutoin kuin tuottavuuden, koulutuksen ja innovoinnin osa-alueilla.

Ertl ja Phillips (2006) ovat arvioineet Euroopan unionin koulutuksellisia tavoitteita ja niiden saavuttamista ja todenneet, että Bolognan prosessin alkuperäisestä tavoitteesta yhdenmukaistaa koulutusjärjestelmät on jouduttu tinkimään. Tavoite on kutistunut koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyden kehittämiseksi ja siten edelleen vertailtavuuden parantamiseksi. On toki muistettava, että Euroopan Unionin koulutuspolitiikka on alun alkaen korostanut laadukkaan koulutuksen kehittämistä.

Reichert (2010, 103–106) arvioi Bolognan prosessin kokonaisvaikuttavuutta todeten, että vaikutukset ulottuvat pinnallisista ja kosmeettisista asiakirjatason muutoksista syvällisiin, koko organisaatiota muuttaviin linjauksiin ja päätöksiin. Bolognan prosessin tavoitteena oli luoda Eurooppaan yhtenäinen korkeakoulutusalue (vrt. EHEA 1999), mutta oheistuotteena on tapahtunut sekä suppeampia että laajempia seuraamuksia. Ennen kaikkea Bolognan prosessi on luonut ja yhdistänyt kansallista ja monikansallista keskustelua ja aloitteita koulutusorganisaatioissa sekä ”ylhäältä alaspäin” että ”alhaalta ylöspäin”. Reichertin (2010) mukaan korkeakoulutuksen kehittymisen ja uudistumisen näkökulmasta Bolognan prosessi on saavuttanut jopa enemmän, kuin mitä sillä alun perin tavoiteltiin.

Empiirisessä aineistossani alhaalta ylöspäin tapahtuva opetuksen ja opiskelun kehittäminen tuli esiin esimerkiksi kielten ja viestinnän opettajien aloitteellisuutena seuraavasti:

Kielten ja viestinnän opetuksen yhteiset käytänteet. Esitys: Kielten opetuksen työryhmä on laatinut esityksen kielten ja viestinnän opetuksen yhteisistä käytänteistä (...). Keskustellaan ja hyväksytään mahdollisin muutoksin ko. esitys. [Hlö X] tekee asiasta tämän jälkeen viranhaltijapäätöksen, jonka jälkeen dokumentti lähetään tiedoksi opettajille sekä laitetaan Internetiin. (Koukero 15.2.2008.)

Opetukseen ja opiskeluun liittyvät prosessit ovat olleet Bolognan prosessin pääasiallinen kehittämiskohde, joskin Reichertin mukaan Bolognan prosessin mittavin menestys liittyy ulkoiseen laadunarviointiin (Reichert 2010, 109). Laadun parantamisen tulisi Houstonin (2008, 69) mukaan kohdistua opetuksen ja opetussuunnitelmien, ei pelkästään prosessien laatuun.

Järjestelmien laadukkuuteen tähdäten korkeakoulut ovat Bolognan prosessin mukaisesti ottaneet käyttöönsä European Credit Transfer System (ECTS) -järjestelmän ja myöntävät valmistuville opiskelijoille Diploma Supplement -asiakirjan. Näiden järjestelmällisten uudistusten avulla pyritään varmistamaan, että opinnot ovat yhdenmukaisesti tulkittavissa eri puolilla Eurooppaa (ks. esim. European Commission 2010). Toisin sanoen korkeakouluissa keskitytään järjestelmällisyyteen ja sen laadukkuuteen. Laadunvarmistuksen osalta asiat saattavat korkeakoulussa olla opetuksen, opiskelun ja Bolognan prosessin osalta näennäisesti kunnossa, mutta niiden aito, kompetensseihin perustuva osaa-mislähtöinen tarkastelu on jäänyt hyvinkin pinnalliseksi. (Kleijnen ym. 2011; Reichert 2010; Svensson & Wihlborg 2010.)

Empiirisessä aineistossani opetuksen prosesseihin liittyvää keskustelua esiintyi ennen kaikkea koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa. Prosessityö jatkui yli vuoden ajan, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

[Hlö X] jakoi kokouksessa (...) Prosessityöohjeen 12.3.2007 sekä jo laaditut opiskelu-, opetus-, harjoittelu-, opintojen ohjaus-, HOPS- ja opinnäyteprosessit sekä täydennettävät prosessitaulukot prosessin tavoitteista, tuloksista, mittareista jne. Sovittiin prosessien päiöittämisen työnjaosta. (...) Ohjeistus ja mahdolliset täydennykset mittareihin laaditaan tämän jälkeen. (Koukero 16.3.2007.)

Hyöksyttiin stilisoidut hops- ja opinnäytetyöprosessit, joista voi vielä antaa kommentteja [henkilöille X ja Y]. Muut O&O-prosessit tulevat stilisoinnin jälkeen vielä tarkistettavaksi KOUKEROon. (Koukero 9.5.2008.)

Koulutuksen kehittämistyöryhmä pyrki miettimään arviointeja myös muusta kuin prosessinäkökulmasta, mikä oli nähtävissä työryhmän muistiossa esimerkiksi näin:

Syksyn arviointien teemana on oppimisen arviointi. (...) Päätettiin, että ensiksi selvitetään nykykäytäntö siten, että jäsenet kartoittavat yksikköjensä arviointikriteerit ja toimittavat ne [Koukeron puheenjohtajalle]. Laaditaan luettelo asioista, jotka pitäisi kuvata. Oppimisen arviointikäytäntöjen kuvaaminen antaa myös hyvän pohjan pian alkavalle oppimisen tunnistamis- ja tunnustamistyölle. (Koukero 14.3.2008.)

Biggs (2001) on esittänyt opetuksen ja oppimisen sekä laadun yhteensovittamiseksi kolme perustavaa työvaihetta, jotka korkeakoulujen tulisi omaksua. Ensinnäkin osaamista-voitteet tulisi määrittää siten, että niissä kuvataan sekä tavoitellun osaamisen että ymmärryksen taso. Toiseksi oppimisympäristö tulisi rakentaa oppimista tukevaksi. Kolmanneksi oppimistavoitteiden saavuttamista tulisi arvioida simuloimalla käytännön tilanteita, jolloin myös ymmärrys- ja soveltamistason osaaminen on mahdollista arvioida. (Biggs 2001, 225.)

Myös Prøitz (2010) on tutkinut osaamistavoitteiden kansainvälistä määrittelyä. Hän tiivistää, että osaamistavoitteiden aseteluun liittyvä laadunvarmistuksen näkökulma koetaan korkeakouluissa monta kertaa ”muiden” tehtäväksi. Prøitz peräänkuuluttaakin substanssitoimijoiden aktiivisuutta osaamistavoitteiden määrittelyssä ja siihen liittyvässä laatutyössä, muutoin asiat jäävät byrokraattisiksi, yleviksi tavoitteiksi (emt., 133).

Edellä mainittua kritiikkiä voi peilata empiriseen aineistooni. Esimerkiksi kohdeammattikorkeakoulun arviointi- ja parantamisryhmässä Bolognan prosessin käsite esiintyi ainoastaan laadunhallintastrategiassa vuosille 2006–2009. Muutoin työryhmän muistioissa kyseistä termiä ei esiintynyt, vaan keskeisintä oli rakentaa laadunvarmistusjärjestelmä, joka kattaa ammattikorkeakoulun kaikki toiminnot ja läpäisee ulkoisen arvioinnin.

Osaamistavoitteiden määrittelyyn liittyvää keskustelua oli ensisijaisesti käyty koulutuksen kehittämistyöryhmässä. Muistioiden perusteella määrittelytyö ei ollut pelkästään yhden työryhmän aikaansaannos, vaan substanssiosaajien ammattitaitoa oli hyödynnetty osaamistavoitteiden määrittelyssä. Tämä todentuu seuraavissa muistiomerkinnoissa:

KOUKEROn jäsenet keskustelevat omissa yksiköissään siitä, mitkä olisivat amk:n yhteisiä kompetensseja ja että ehdotukset käsitellään tässä kokouksessa. Ydinainesanalyysiä varten on myös laadittu ohjeistusluonnos, joka sisältää kompetenssimäärittelyt ja – rakenteet. Kartoitetaan myös Bolognan prosessiin liittyvät koulutustarpeet. (Koukero 14.1.2005.)

Päätettiin, että pedagogisena koulutuksena kaikille kiinnostuneille [opetushenkilöstölle] toteutetaan (...) koulutus ydinainesanalyysiin liittyvästä kuormittavuusanalyysistä. (Koukero 22.3.2005.)

Jäsenet kertovat oman yksikkönsä osalta kuulumiset ydinainesanalyysin etenemisestä ja päättävät mahdollisen ECTS-seminaarin järjestämisestä aiheesta. Keskustellaan myös, onko tarvetta yhteisiin dokumentteihin (mm. kuormittavuuden seurannan lomake). (Koukero 14.10.2005.)

Yhtenäisyyden laatuakökulma oli mukana opetussuunnitelmatyössä siten, että esimerkiksi

Ehdotettiin, että opetussuunnitelmatyötä voitaisiin tehdä koko amk:n tasolla osin yhteisesti, jotta olennaisimmat käsitteet ja ops:n rakenne saataisiin yhteneväiseksi mm. KKA:n arviointia silmällä pitäen. Sovittiin, että seuraava KOUKEROn kokous 24.2.2006 varataan tälle aiheelle (...). Kokousta varten jäsenet lähettävät oman yksikkönsä osalta viestiä [vararehtorille] siitä, miten ops-työtä on tähän mennessä tehty. (Koukero 20.1.2006.)

Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa muiden muassa ECTS-prosessia tai Diploma Supplement -asiakirjan käytettävyyttä seurattiin ja työstettiin tarkasti:

Hyövinvointiteknologian jatkotutkimuksen Diploma Supplement on valmistunut. Valtakunnallisessa harjoittelun kehittämishankkeessa on nyt menossa kysely, jossa tiedustellaan harjoittelua koskevia muutoksia, jotka ovat aiheutuneet ECTS-järjestelmään siirtymisestä. Todettiin, ettei ECTS-järjestelmään siirtymisestä ole aiheutunut amk-tasolla harjoitteluun liittyviä muutoksia. (Koukero 23.5.2005.)

Opetuksen ja opiskelun substanssin laadusta ei tekstiaineistoissa puhuttu. Huomio kohdistui ennen kaikkea mittareihin, prosesseihin ja niiden yhdenmukaisuuteen ja läpinäkyvyyteen.

Päätettiin, että koulutusohjelmien profiileissa olevat osaamisalueet/-tavoitteet (learning outcomes) kuvataan jokaisen koulutusohjelman kohdalla, jotta voidaan edistää koulutusohjelmien vertailtavuutta ja läpinäkyvyyttä (Koukero 24.2.2006).

Tärkein vaikutin näytti olleen lähestyvä auditointi, johon esimerkiksi koulutuksen kehittämistyöryhmässä viitattiin seuraavasti:

Keskusteltiin Opetusministeriöstä tulleesta ohjeistuksesta koskien koulutuksen kehittämistä/arviointia. Opetussuunnitelmatyöllä alkaa joissakin yksiköissä olla jo kiire, sillä KKA:n opetuksen arviointi on jo toukokuussa -06. (Koukero 14.10.2005.)

Kaiken kaikkiaan Bolognan prosessi ja sen luoma ulkoinen paine ovat osaltaan antaneet oppilaitoksille mahdollisuuden toteuttaa opetukseen liittyviä konkreettisia muutoksia. Oppilaitos voi itsenäisesti työstää esimerkiksi opetusmenetelmiä ja joustavia opiskelu- ja opintopolkuja. Yhtä lailla laadunvarmistusprosesseja on ryhdytty tarkastelemaan sisäisesti esimerkiksi opiskelijapalautteiden ja mittaritietojen näkökulmasta. (Reichert 2010, 105; ks. myös Reichert & Tauch 2005; Crosier ym. 2007.)

Opetusministeriö selittää laatuysikköarvioinnin parantavan ”opetuksen laadun merkitystä korkeakoulujen toiminnassa tutkimuksen rinnalla” ja että laatuysikköarvioinnit tuottavat samalla reaaliaikaista tietoa ”koulutuksen valtakunnallisesta laadusta” (Opetusministeriö 2004b, 21). Empiiriseen aineistooni kuuluneessa vuoden 2006 tulostulosanalyysissä raportoitiin, että ammattikorkeakoulu sekä osallistui ulkoiseen auditointiin että suoritti sisäistä laatumittausta arvioimalla opetuksen suunnittelun ja opetusprosessien laatua. Tavoite- ja tulossopimuksessa 2007–2009 opetuksen laadunvarmistus oli asetettu yhdeksi tavoitteeksi.

Opetuksen laadunvarmistusta toteutetaan opetus- ja opiskeluprosessien kuvauksen ja toteutumisen seurannan, jatkuvien arviointien ja palautteiden (toiminnanohjausjärjestelmä) sekä opetuksen kehittämistyön avulla (TASO 2007–2009, 5).

Sekä vuoden 2006 tulostulosanalyysissä että tavoite- ja tulossopimuksessa 2007–2009 koulutuksen laadun kehittäminen ja arvioiminen vastasivat toisin sanoen järjestelmän ja prosessien arviointia. Ursin (2007, 75) toteaa yliopistosektorille kohdistuvassa tutkimuksessaan, että laadunvarmistusjärjestelmä nähdään yliopistossa ennen kaikkea opetukseen ja tutkimukseen liittyvien prosessin ja käytänteiden kehittämistyönä. van der Wende (1999) muistuttaa, että korkeakoulussa laadun käsite tulkitaan usein kahdella tavalla: akateemisesti laatua voidaan tarkastella erityisosaamisena tai opetuksen ja oppimisprosessin laadukkuutena (van der Wende 1999, 230).

Medinan ja Riconscenten (2005) mukaan yleisessä korkeakoulupoliittisessa laatuksenkustelussa käytetään toistuvasti termejä ”laadukas koulu” ja/tai ”laadukas opetus” synonyymisesti miettimättä sen tarkemmin, mitä nämä termit itse asiassa tarkoittavat tai mikä niiden ero on. Ranking-listojen ja tuloksellisuuspalkitsemisten valossa edellä mainittu käsitteiden yleistäminen voi johtaa opetuksen kapea-alaiseen tarkasteluun ja jopa niiden laadun heikkenemiseen (Medina & Riconscente 2005; vrt. Ahola 2009).

Opiskelijalle laadukkuus merkitsee opetuksen ja oppimisen laatua. Koulutuksen laatu ja sen kehittäminen esiintyivät tutkimani ammattikorkeakoulun sisäisissä dokumenteissa

nimenomaan opiskelijakunnan toiminnan tavoitteissa toimintasuunnitelmissa vuosille 2007 ja 2008 seuraavasti:

Opiskelijakunta edistää opiskelijoiden mahdollisuuksia kehittää ammattikorkeakoulun asiantuntijuutta, asiakaslähtöisyyttä, yhteisöllisyyttä, koulutuksen laatua sekä opiskelijan ohjausta (Toimintasuunnitelma 2007, 14; Toimintasuunnitelma 2008, 16).

Opiskelijajärjestön tavoite esiintyi kahdessa erillisessä toimintasuunnitelmassa peräkkäisinä vuosina. Opiskelijat mielsivät laadun konkreettisina toimenpiteinä, laadukkaana opetuksena ja laadukkaina opettajina ennemminkin kuin laadukkaana prosessityönä, joka ei opiskelijoille välttämättä näy heidän ymmärtämällään tavalla (vrt. Moilanen, Nikkola & Rähä 2008). Opiskelijoiden näkemys oli siis sama kuin Houstonilla (2008), ja sitä voi pitää varsin perusteltuna.

Työryhmissä kilpailu-sana mainittiin ainoastaan arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa ja silloinkin laatuyksikkökilpailuun liitettynä. Ammattikorkeakoulun johdon laatimissa asiakirjoissa kilpailukyvyn ylläpitäminen ja lisääminen olivat sen sijaan usein esillä, esimerkiksi näin:

Uudistukset ja muutokset toteutetaan hallitusti ja päämäärätietoisesti prosesseille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi kilpailukykyä kasvattaen. (...) Laadunhallinnan avulla tähdätään kaikessa toiminnassa asiakas- ja sidosryhmätyytyväisyyttä tuottavaan, erinomaiseen toteuttamiseen ja kilpailukyvyn kasvattamiseen. (Strategia 2008–2012, 7.)

Edellä kuvasin tutkimuskysymyksen ”Mitä laadunvarmistustyöllä tarkoitetaan ammattikorkeakoulukontekstissa?” tulokset. Kohdeammattikorkeakoulun laatuteema muodostui empiirisen analyysin perusteella sekä yleisestä, jokseenkin abstraktista laatupuheesta että konkreettisista prosessien kehitysvaiheista ja niiden kuvaamisesta. Laadunvarmistustyön taustalta löytyivät tarkoituksenmukaisuuden, rahan arvoisuuden ja toiminnan muutokseen tähtäävät motiivit. Ammattikorkeakoulun sisäinen laatupuhe noudatteli yhdenmukaisesti opetusministeriön käyttämää laadun retoriikkaa myös työryhmien muistioissa. Laadunvarmistusjärjestelmän rakentaminen oli tutkittavan ajanjakson keskeinen tavoite, ja tavoitteellisuutta vahvisti vuoden 2006 auditointi. Tekstidokumentit havainnollistivat kevään 2009 uusinta-auditointiin valmistautumiseen liittyvissä merkinnöissä se, kuinka merkittävästi ulkoinen auditointi vaikuttaa sekä laadunvarmistukseen että maineen tavoitteluun.

Olen edellä käsitellyt kansainvälistymiseen ja laatuun liittyviä tutkimustuloksia. Seuraavaksi analysoin tutkimukseni pääkysymyksen ”Millaisena kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyy ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?” liittyviä tuloksia.

4.4 KANSAINVÄLISTYMISEN JA LAADUN YHTEYS TUTKIMUSAI-NEISTOSSA

Vallitsevassa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa kansainvälistymisen ja laatupuheen osuus on lisääntynyt (ks. mm. Knight 2011; Timonen 2011; Opetusministeriö 2004c; van der Wende 1999). Tieto on aina kontekstisidonnaista ja sosiaalista yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välistä keskustelua (Denzin & Lincoln 2005, 24, 184; Duit & Treagust 1998, 8–9; Fraser & Tobin 1998), joten korkeakoulupoliittisessa keskustelussa todellisuuksia voi olla useita. Sosiaalisen konstruktivismin periaatteen mukaisesti ammattikorkeakouluun liittyvä kontekstitarkastelu oli siksi empiirisessä analyysissäni keskeisessä osassa.

Knight (1999) määrittelee kansainvälistymisen konstruktivistisesti vaiheittaisena ja kehittyvänä. Kansainvälistymisen tulisi olla korkeakoulutuksessa keskeisessä roolissa ja sulautettuna sen kaikkiin toimintoihin ja arkipäivään, eikä näkyä ainoastaan sisäisten linjausten ”päälle liimattuna” lisälauseena ja koristeena (Knight 1999, 15–16; Söderqvist 2002). Kansainvälisyyden määrittelyn tulisi lähteä jokaisesta korkeakoulusta itsestään sen opetuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan, hallinnon sekä aluekehityksen lähtökohdista. Korkeakoulun on tarkkaan määriteltävä oma paikkansa ja omat tavoitteensa kansainvälistymisen strategiaa luodessaan (Knight 1999, 17–26; ks. myös Burbules & Torres 2000; Lingard 2000).

Mikäli korkeakoulutuksen kansainvälistyminen ymmärretään kansainvälisen ulottuvuuden lisäämisenä opetukseen, tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä aluekehitykseen, on olennaista, että kehitystyössä muistetaan laadunvarmistus. Yleisesti ottaen opetus sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta pyritään integroimaan korkeakoulun arjessa niin usein kuin mahdollista. Aittolan ym. (2009, 310) mukaan Bolognan prosessin epäsuorana seurauksena on kuitenkin esimerkiksi italialaisten korkeakouluedustajien keskuudessa ollut se, että lisääntyneet paineet tutkimustyön vaikuttavuudesta ovat käytännössä erkaannuttaneet opetusta ja tutkimus- ja kehitystyötä toisistaan. Opetuksen ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan laaja integroiminen on myös Suomessa vielä kehittyvässä vaiheessa (ks. esim. Rantanen ym. 2010; Stenström 2008; Suhonen 2008; Lambert, Reunanen & Helle 2005).

OECD:n tutkimusprojekti *Programme on Institutional Management of Higher Education* (IMHE) summaa raportissaan kolme vaihetta, joiden avulla kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen prosessit voidaan yhdistää. Ensinnäkin kansainvälistymisen tulisi olla korkeakoulujen laadunvarmistustyön olennainen osa. Toiseksi laadunvarmistuksessa tulisi määritellä ja arvioida kansainvälistymisen prosessia ja sen osa-alueita yksityiskohteisesti (esimerkiksi kansainvälinen liikkuvuus, kielikoulutus, kansainväliset harjoittelujaksot). Kolmanneksi laadunvarmistustyön kansainvälistämiseen tulisi itsessään kiinnittää myös huomiota, sillä laadunarviointijärjestelmät voivat hyvin helposti muotoutua kansallisten käytänteiden ja perinteiden varaan. (OECD 1999, 46–47.)

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen nähdään usein koulutuksen laadun parantajana (van der Wende 1999, 225; vrt. Opetusministeriö 2004c; Morgan & Lydon 2009). Kansainvälisen yhteistyön ja opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuuden odotetaan automaattisesti parantavan laatua sekä yksilö-, projekti- että instituutiotasolla. Tälle olettamukselle on varsin niukasti todisteita (van der Wende 1999, 226) johtuen ennen kaikkea siitä, että

Opetusministeriön vuoden 2009 omassa talousarvioehdotuksessa on kirjattu tavoitteeksi, että ”opetuksen ja tutkimuksen laatu ja vaikuttavuus vahvistuvat, korkeakoulujen opetus- ja tutkimushenkilöstön sekä opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus lisääntyy ja korkeakoulujen tuloksellisuus paranee” (Opetusministeriö 2008b, 4). Kansainvälistyminen esitetään liikkuvuutena ja sen lukumääräisinä tavoitteina, ei budjetoituina euroina muutoin kuin Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen (CIMO) määrärahana.

Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 linjataan korkeakoulujen, käytännössä yliopistojen, rahoitusmallia. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallin työstäminen on tämän tutkimusraportin kirjoitusvaiheessa työn alla erillisenä korkeakoulu-uudistuksen osana. (Halonen 2012.) Tunnuslukutavoitteiden lisäksi suunnitelmassa on esitetty rahoitusmalli, joka perustuu vuoteen 2020 asetettuun tavoitteeseen. Sen mukaan Suomi edustaa vuonna 2020 korkeakoulutuksen kansainvälistä huippua (emt.).

Korkeakoulutuksen rahoitusta pohtinut työryhmä ehdottaa, että rahoitusmatriisi muodostuisi yhtäältä vaikuttavuudesta, laadusta ja kansainvälisyydestä, toisaalta koulutuksesta, tutkimuksesta sekä muista koulutus- ja tiedepoliittisista tavoitteista (Halonen 2012). Koulutussektorin 41 % kokonaisuudesta kansainvälisyyden rahoitusosuus olisi 3%, ja tutkimussektorin 34 % kokonaisuudesta kansainvälisyydelle osoitettaisiin 6 %. Koulutus- ja tiedepoliittikan rahoituskokonaisuudessa (25 %) ei ole erikseen määritelty kansainvälisyyden osuutta (emt., 8).

Kohdeammattikorkeakoulussa oli sitouduttu edistämään kansainvälistä liikkuvuutta myös taloudellisesti. Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioista paljastuu, että korkeakoulun talousarviosta oli myönnetty tietty summa liikkuvuuden tukemiseksi. Työryhmän muistioissa toistuvat rahakeskustelut osaltaan liittyivät siis kyseisen summan seurantaan. Asiasta raportoitiin esimerkiksi näin:

[A]mmattikorkeakoululla rehtorin myöntämää erillisrahaa kansainväliseen liikkuvuuteen erityisesti seuraaviin tarkoituksiin: (...)

- 1. Henkilöstön liikkuvuutta yli kuukauden mittaisiin työjaksoihin ulkomailla joko korkeakouluissa tai yrityksissä. (...)*
- 2. Ulkomaisten tänne tulevien opettajien tukemiseen ja ohjaukseen (...)*
- 3. Opiskelijoiden liikkuvuutta Venäjälle ja Kiinaan yli 3 kuukaudeksi (...)*
- 4. Kansainvälisten erityisesti EU-rahoitteisten ko-projektien suunnitteluun (...)*
- 5. Opiskelijoiden osallistuminen muun kuin englanninkielen intensiivikielikursseille ulkomailta (...)*
- 6. Ulkomaisten opiskelijoiden rekrytointiin tutkintoon johtavaan koulutukseen erityisesti Euroopassa*
- 7. Muu henkilöstön ja opiskelijoiden liikkuvuus (...). (Kv-tiimi 26.3.2007.)*

Muistion teksti osoittaa, että kansainvälistymistä ja liikkuvuuden lisääntymistä pyrittiin edistämään kaikin keinoin. Erillisrahalla haluttiin houkutella opiskelijoita ja henkilöstöä liikkuvuuteen tukemalla sitä taloudellisesti.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että taloudelliset motiivit ovat osaltaan edistäneet kansainvälistymisen numeerista lisääntymistä, mutta kansainvälistymisen laatu- ja laajuus ei ole laajentunut eikä edistynyt samassa tahdissa. (van der Wende 1999, 226–234.) Kuten edellä esitin, opetusministeriön tavoite- ja tulossopimuksissa kansainvä-

listymiseen kohdentaman tuen vuosittainen pieneneminen ei siis enää toimi samanlaisena taloudellisena kannustimena kuten aiemmin (vrt. van der Wende 1999). Toisaalta ottaen huomioon Suomen tiiviin 41 korkeakoulun²¹ muodostaman verkoston, opetusministeriön tuen ja yksittäisten korkeakoulujen omien hankkeiden kokonaisuuden, kansainvälistymiseen sijoitetaan taloudellisesti kaiken kaikkiaan tuntuvasti.

van der Wende ja Westerheijden (2001, 235) toteavat, että kansainvälistyvän korkeakoulutuksen laatutyössä uranuurtajamaita 1990-luvulla ovat olleet Yhdysvallat, Iso-Britannia, Australia, Hollanti sekä Suomi. Kahden viimeksi mainitun ansioksi kirjoittajat lukevat itsearviointiin ja mittareihin liittyvän kehitystyön. Sittenkin, van der Wenden ja Westerheijden kirjoitusta lähes kymmenen vuotta myöhemmin, mittareiden ja arviointien tarkoituksenmukaisuutta ja määrää on ryhdytty tarkastelemaan kriittisesti (vrt. mm. Harvey 2008; Ahola 2009; Moitus 2009; Stoltz, Hendel & Horn 2010).

van der Wende ja Westerheijden (2001, 235) toteavat, että kansainvälistyvän korkeakoulutuksen laatutyössä uranuurtajamaita 1990-luvulla ovat olleet Yhdysvallat, Iso-Britannia, Australia, Hollanti sekä Suomi. Kahden viimeksi mainitun ansioksi kirjoittajat lukevat itsearviointiin ja mittareihin liittyvän kehitystyön. Sittenkin, van der Wenden ja Westerheijden kirjoitusta lähes kymmenen vuotta myöhemmin, mittareiden ja arviointien tarkoituksenmukaisuutta ja määrää on ryhdytty tarkastelemaan kriittisesti (vrt. mm. Harvey 2008; Ahola 2009; Moitus 2009; Stoltz, Hendel & Horn 2010).

4.4.1 Kilpailukykyisyys, huippuosaaminen ja hyvinvointi laadukkuuden synonyymeina

Organisaation viestinnässä retoriikka näyttelee suurta osaa (Asen 2010b; Waggoner & Goldman 2005). Asenin (2010b, 126) näkemyksen mukaan retoriikka toimii eräänlaisena välittäjänä poliittisen, abstraktin asiapuheen ja konkreettisen, aineellisen tuloksen välillä. Hän perustelee näkemystään sillä, että poliittisella puheella on toiminnallinen tavoite, mikä puolestaan edellyttää ihmisten osallistumista.

Ihmisten toimintaan pyritään vaikuttamaan retorisin keinoin. Käytännössä esimerkiksi tietyn käsitteen tai termin käyttö yleisty kielen käytössä vähitellen ja lopputulemana on, että sanasta tai käsitteestä tulee kyseenalaistamaton totuus organisaation viestinnässä ja toiminnan ohjauksessa. Engstrom puhuu käsitteiden institutionalisoitumisesta. Hänen mukaansa organisaatioiden muodolliset rakenteet muokkaavat retorista viestintää jopa varsinaista arkipäiväistä toimintaa enemmän (Engstrom 2010, 260–261).

Laatupuheessa ei aina käytetä laatu-sanaa, vaan se on korvattu retorilla ilmaisulla. Poliittisessa keskustelussa paljon käytetty hyvinvoinnin peruste alkoi 1970-luvun jälkeen siirtyä kansainvälisesti laajentuneeseen, markkinaperusteiseen kilpailukykykeskusteluun (Ball 2004; Kauko 2011; Varjo 2007; Kantola 2004). McArthur (2011, 738) esimerkiksi kritisoi, että hyvinvointikeskustelun muuttuminen taloutta korostavaksi keskusteluksi ei sinänsä ole ollut koulutuspolitiikan kehittymiselle epäsuotuisaa, mutta keskustelun kapealaisuus on. Koulutuksesta on muodostunut väline menestyksen tavoittelussa sen sijaan, että koulutus itsessään nähtäisiin prioriteettina (ks. esim. Mason ym. 2001).

²¹ Vuonna 2010 Suomessa oli toiminnassa 16 yliopistoa ja 25 ammattikorkeakoulua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b).

Kantola (2004) on tutkinut suomalaisen kansantalouden strategisen retoriikan muutoksia vuosina 1980–2000 ja toteaa, että yrityssektorilla 1980-luvulla vallinnut puhe kilpailukykyisyydestä siirtyi 1990-luvulla hallitusohjelmiin, ja Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn puhe lisääntyi nopeasti. Yritysten retoriikka muuttui 1990-luvun laman aikana siten, että alettiin suosia muutokseen, tehokkuuteen ja profilointiin liittyvää puhetta (Kantola 2004, 3; Kauko 2011, 73). Alussa kilpailukyvyllä tarkoitettiin hintakilpailukykyä, mutta 1990-luvulla siitä tuli keskeinen termi, jolla perusteltiin kaikkea toimintaa, ja joka esimerkiksi poliittisissa toimenpideohjelmissa esiintyi toistuvasti kaikilla yhteiskunnan sektoreilla.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa painotettiin 1990-luvun loppupuolella ”arvioinnin, tulosvastuullisuuden sekä entistä managerialistisemmän johtajuuden merkitystä koulutuksen ohjausjärjestelmässä” (Varjo 2007, 96). Kilpailulla perusteltiin päätöksiä, ja se nähtiin yhtenä arvioinnin mittana (vrt. Atjonen 2007) ja ohjausvälineenä (vrt. Asen 2010b). Keskustelu teknologioista, innovaatioista, osaamisesta ja niiden merkityksestä yleistyivät 1990-luvulla, ja sellaiset retoriset ilmaisut kuten ”kansallinen menestystekijä” sekä ”globaali markkinajohtaja” yleistyivät (Kantola 2004, 5, 9).

Yhteiskunnalliset muutokset ulottuvat väistämättä myös koulutussektorille, ja Varjon (2007, 97) mukaan 1980- ja 1990-luvuilla oli merkittävä rooli koulutuspoliittisen retoriikan muotoutumisessa. (Varjo 2007, 97). Taloudelliset käsitteet ja tavoitteet esiintyivät 2000-luvulla poliittisessa keskustelussa yhä useammin myös muissa kuin talouteen suoranaisesti liittyvissä teksteissä (Kantola 2004; Varjo 2007). Lisäksi kansainvälistymiseen viitattiin toistuvasti käyttämällä sanaa globalisoituminen, jolloin keskustelun tosiasiallinen tavoite ja mittakaava hämärtyvät.

Kilpailukykyisyyden retoriikka juontuu Kantolan (2004, 9–12) mukaan ammattiyhdistysliikkeen alullepanemasta keskustelusta, jossa kilpailukyky ja sen parantaminen nähtiin vastauksena globalisoitumisen mukanaan tuomiin haasteisiin. Samanaikaisesti laadullisesta hyvinvoinnista tuli poliittisessa keskustelussa perustelu kilpailukyvyyn rinnalle (Kantola 2004, 11, 13). Siten kilpailukykyisyydestä on muodostunut laadukkuuden synonyymi.

Varjo (2007, 66–67) noudattelee Kantolan (2004) näkemyksiä ja painottaa, että lainsäädännössä esimerkiksi julkisen sektorin kilpailukykyisyys mielletään ensinnäkin laadullisesti parempana palveluna. Toiseksi kilpailun ja tehokkuuden katsotaan olevan synonyymeja keskenään. Rinteen (2000) kritiikin mukaan Suomessa liputetaan innokkaasti globalisoitumisen mukanaan tuomaa kilpailun ja kilvoittelun ”hyvyyttä”, ja etenkin korkeakoulusektorilla arviointikulttuuri vahvistuu koko ajan. Myös Varjo (2007) arvostelee Suomen voimakasta sitoutumista kansainväliseen koulutuspoliittiseen keskusteluun ja pohtii, mukautuuko Suomi liian innokkaasti kansainvälisen keskustelun muodostamiin linjauksiin. Koulutuspolitiikassa mukautuminen on havaittavissa ennen kaikkea retorisisina perusteluina: väistämättömyytenä tai vaihtoehdottomuutena, joista ajan saatossa muotoutuu kyseenalaistamattomia perusteluja (Asen 2010b, 127; Varjo 2007, 72–77).

Empiirisessä aineistossani kilpailu oli nähtävissä välittävänä käsitteenä, joka yhdisti laadun ja kansainvälisyyden ammattikorkeakoulun dokumentaatiossa (vrt. Asen 2010b). Kauko (2011) on tutkinut korkeakoulupoliittista dynamiikkaa ja toteaa, että kilpailukyky ja laatu liittyvät toisiinsa tiede- ja teknologianeuvoston vuoden 1993 kannanotossa, ja että

”laatu ja kansainvälistyminen kytkettiin yhteen jo ennen kuin laadunvarmistus yhdys-sanana esiintyi kansainvälisissä tai kansallisissa asiakirjoissa” (Kauko 2011, 72). Kaukon (2011) mukaan kansainvälisten trendien käyttö poliittisten päätösten perusteluna palvelee kolmea tarkoitusta. Kansainvälisen vertailun avulla a) pyritään osoittamaan kansallisessa järjestelmässä olevat haasteet ja heikkoudet, b) löytämään niihin ratkaisut ja c) perustelemaan kansallisesti tehdyt päätökset.

Engstromin (2010, 262–264) mukaan päättäjät altistuvat retorisille perusteluille varhain, jolloin perustelujen kyseenalaistaminen päätösprosessin edetessä on haastavaa, ja pahimmassa tapauksessa saattaa johtaa epäolennaisten asioiden priorisoimiseen. Empiirisessä aineistossani laatu, arviointi ja kansainvälisyys oli nivottu yhteen esimerkiksi kohdeammattikorkeakoulun vuoden 2006 toimintasuunnitelmassa seuraavasti:

(...) laatutoiminnassa keskitytään yhä vahvemmin ydinprosessien toimintaedellytysten luomiseen ja tukemiseen toimintavuonna 2006. Samalla rakennetaan entistä parempia mahdollisuuksia toimia vertailukentässä eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. (...) Kansallisella tasolla benchmarking-yhteistyötä laajennetaan ammattikorkeakouluverkostossa. Kansainvälisessä yhteistyössä panostetaan sekä benchmarking-verkostotoimintaan ja laatu järjestelmien vertailuihin. (Toimintasuunnitelma 2006, 9.)

Morgan ja Lydon (2009) kuvaavat artikkelissaan kansainvälistymisen, kansainvälisen liikkuvuuden ja laadun keskinäistä suhdetta. Bolognan prosessin tavoitteena on yhtenäistää koulutusjärjestelmiä ja siten lisätä kansainvälistä liikkuvuutta. Liikkuvuuden lisääntyessä kilpailu opiskelijoista kiihtyy. Korkeakoulujen keskinäisen kilpailun tiukentuu oletetaan myös laadun automaattisesti lisääntyvän samassa suhteessa. Laatu ja kilpailu eivät kuitenkaan ole synonyymeja keskenään (vrt. esim. Kantola 2004; Harvey & Green 1993).

Morgan ja Lydon (2009, 66) toteavat, että liiallinen keskittyminen liikkuvuuteen ja kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointiin saattaa jopa syrjäyttää laadun kehittämisen ja siten pitkällä aikavälillä heikentää laatua. Sen sijaan, että huomio keskitettäisiin pelkästään liikkuvuusmäärin, on Morganin ja Lydonin (2009, 66) mukaan korkeakoulujen välisessä yhteistyössä parhaiden käytänteiden korostaminen paras keino edistää korkeakoulujen kansainvälistä laadun kehittymistä.

Ammattikorkeakoulu haki aktiivisesti kansainvälisiä yhteistyökorkeakouluja (osin opetusministeriön kannustuksen innoittamana). Empiirisessä aineistossani asia välittyi etenkin kansainvälisten palvelujen muistioissa, joissa pohditaan mahdollisia uusia korkeakoulukumppanuuksia. Myös kansainvälisiä yhteistyösopimuksia on määrällisesti paljon.

Empiirisen aineistoni kaikissa tavoite- ja tulossopimuksissa esiintyi kilpailun ja kansainvälistymisen yhdistelmä. Seuraavassa muutama esimerkki:

Tavoitteena on osaamisen tason nostaminen ja erityisesti pk-yritysten kilpailukyöyn ja kansainvälistymisen edistäminen (TASO 2001–2003, 1).

Yhteiset tavoitteet: Korkeakoulujärjestelmää kehitetään kansainvälisesti kilpailukyöyisenä ja samalla alueellisiin tarpeisiin joustavasti vastaavana kokonaisuutena. (...) Ammattikorkeakoulun tehtävä: Tavoitteena on erityisesti [alueen] pk-yritysten kilpailukyöyn ja kansainvälisty-

misen edistäminen ja alueen hyvinvoinnin lisääminen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös tuoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä huippuosaamista. (...) ammattikorkeakoulu tehostaa aluekehitysvaikuttavuuttaan koulutuksen lisäksi tehokkaalla tutkimus- ja kehitystyöllä ja sen rinnalla toteutettavalla koulutus- ja kehittämisspalveluilla sekä kansainvälisellä toiminnalla. Ne yhdessä lisäävät maakunnan ja koko Itä-Suomen osaamista sekä yritysten ja elinkeinotoiminnan kilpailukykyä. (TASO 2004–2006, 1–2.)

Kansainvälisyyden, kilpailukykyisyyden, hyvinvoinnin ja huippuosaamisen yhdistämisen ja niiden retorinen toisto laadukkuuden synonyymeina oli ilmaistu yhdessä tavoite- ja tulossopimuksessa näin (korostukset kirjoittajan):

*Ammattikorkeakoulujärjestelmää kehitetään duaalimallia vahvoistaen **kansainvälisesti kilpailukykyisenä**. Ammattikorkeakoulun tehtävät: (...) osallistua aktiivisesti myös muihin maakunnallisiin, valtakunnallisiin ja kansainvälisiin hankkeisiin. (...) Tavoitteena on erityisesti [alueen]pk-yritysten **kilpailukyvyyn** ja **kansainvälistymisen** edistäminen ja alueen hyvinvoinnin lisääminen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on myös tuoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä **huippuosaamista**. (TASO 2007–2009, 1–3.)*

Ammattikorkeakoulun opetusministeriölle laatimassa vuoden 2004 tulosanalyysissä kansainvälisestä kilpailusta ja siihen liittyvistä taloudellisista mahdollisuuksista raportoitii, että

Kansainvälisessä hanketoiminnassa on kilpailutilanne selvästi kiristynyt ja hankkeita on yhä vaikeampi saada (TASO 2004–2006, Tulosanalyysi 2004, Liite 1, 4).

Toimintasuunnitelmissa vuosina 2005–2008 sekä ammattikorkeakoulun strategiassa 2008–2012 kilpailu-sana esiintyi kaikkiaan 12 kertaa alueellisen yrityssektorin kehittämisen ja kilpailukyvyyn parantamisen yhteydessä. Laatuun yhdistettynä kilpailu-sana esiintyi aineistossani esimerkiksi seuraavasti:

Laadunhallinnan avulla tähdätään kaikessa toiminnassa asiakas- ja sidosryhmätyytyväisyyttä tuottavaan, erinomaiseen toteuttamiseen ja kilpailukyvyyn kasvattamiseen (Strategia 2008–2012, 7).

[Aluekehitystyön] Kasvavana alueena on tutkimus- ja kehitystoiminnan kiinnittäminen työ- ja elinkeinoelämän kilpailukyvyyn kasvattamiseen niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (Toimintasuunnitelma 2005, 16).

Soveltava tutkimus- ja kehitystoiminta tukee erityisesti [alueen] yritysten kilpailukykyä ja kansainvälistymistä. (...) opetusministeriön toteuttaman korkeakoululaitoksen rakenteellisen kehittämisen lähtökohtia ovat väestönkehitys ja kansainvälinen kilpailukyky. (Strategia 2008–2012, 3.)

Yliopistosektorin kansainvälistymistä koskevissa tutkimuksissa (esim. Nokkala 2007; Cuttance 2005; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001) on päädytty siihen, että kansainvälistymisellä pyritään lisäämään yliopiston mahdollisuuksia menestyä globaalissa kilpailussa. Lisäksi sitä pidetään keinona parantaa korkeakoulutusta. Yliopistojen keski-

näisen kansainvälisen yhteistyön katsotaan olevan vastaus kasvavaan kilpailuun yliopistojen välillä. Esimerkiksi vieraskielisten koulutusohjelmien laadusta opetusministeriö (2001a, 58) on todennut: ”Yliopistot ja ammattikorkeakoulut luovat englanninkielisiä, korkealaatuisia koulutusohjelmia ja opintokokonaisuuksia ulkomaisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden ja suomalaisten opiskelijoiden tarpeisiin”.

Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittymistä ja siinä onnistumista seurataan ministeriön ja korkeakoulun tulostulosprosessin avulla ja ”kansainvälisen toiminnan laajuus otetaan huomioon tuloksellisuusrahoituksessa” (Opetusministeriö 2001a, 59). Huomionarvoista opetusministeriön lauseessa on toteamus *kansainvälisen toiminnan laajuus*, ei siis laadukkuus, vaikka kyseisessä julkaisussa ministeriö nimenomaan viittaa korkealaatuisten koulutusohjelmien luomiseen. Jälleen kerran on siis nähtävissä aikakaudelle ominainen määrällisen arvioinnin painotus, olkoonkin että teksteissä puhutaan laadukkuudesta hyvin yleisellä tasolla niin laadukkaana koulutuksen kuin laadukkaana aluekehitysvaikuttavuuden näkökulmasta (vrt. Aarrevaara & Pekkola 2010; Kantanen 2007).

Ahola (2009, 113–114) on arvioinut kansainvälistä korkeakoulujen paremmuustilastointia. Aholan mukaan paremmuuskeskustelussa on sivuutettu varsinainen laadukkuuden määrittäminen, ja huomio kiinnitetään yksittäisiin mittareihin, jolloin niiden liittyvä kohta korkeakoulun tai koulutuksen laadukkuuteen perustuu enemmän tai vähemmän mielikuviin (vrt. Harvey 1999). Samalla linjalla on Moitus (2009, 31–33) todetessaan, että korkeakouluille menestyminen kansainvälisissä rankingeissa tuottaa ennen kaikkea media- ja imagonäkyvyyttä, joilla tuetaan yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja mielikuvaa laadukkuudesta (vrt. Kauko 2011).

Taulukossa 12 (seuraavalla sivulla) esittelen kootusti kohdeammattikorkeakoulun kansainvälistymisen ja laadun yhdistävät empiiriset tulokset. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa keskeiset käsitteet on lueteltu koodattuina ja toisessa sarakkeessa pelkistettyinä ilmaisuina. Tämän jälkeen ryhmittelin sisällönanalyttisesti temaattiset alakategoriat, jotka esittelen taulukon kolmannessa sarakkeessa. Alakategorioiden avulla kohdeammattikorkeakoulun teksteissä esiintyvät kansainvälistymisen ja laadun yhtymäkohdat muotoutuivat temaattisiksi yläkategorioiksi ja pääkategoriaksi.

Taulukko 12: Kansainvälistymisen ja laadun yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjoissa

Koodaus	Pelkistetyt ilmaisut	Temaattiset alakategoriat	Temaattiset yläkategoriat	Temaattinen pääkategoria
KV LA KEH	kansainväli* laadun kehittäminen	Ammattikorkeakoulun kansainvälisyys ja laatu	Ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen laatu	Laadukkaan ammattikorkeakoulun kansainvälistyminen
LA o&o KV	opetuksen ja opiskelun laatu ja kansainväli*	Opetuksen ja opiskelun kansainvälisyys ja laatu		
KV kilpailu	kansainväli* kilpailu	Kansainvälinen kilpailu	Ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyys	
LA KV yt	kansainväli* laatu yhteistyö	Kansainvälisen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan yhteistyö ja laatu		
LA KV tki	kansainväli* tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta laatu			

KV = kansainväli* = kansainvälisyys ja sen sanajohdannaiset, LA = laatu ja sen sanajohdannaiset, o&o = opetus ja opiskelu, yt = yhteistyö, tki = tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta

Kuten edellä oleva yhteenvetotaulukko osoittaa, laatu-sanaan liittyvät kontekstit erottuivat empiirisen aineistoni teksteissä varsin selkeinä kokonaisuuksina. Niistä muodostuivat temaattiset alakategoriat: a) yleinen ammattikorkeakoulun kansainvälistyminen ja laatu, b) opetuksen ja opiskelun kansainvälistyminen ja laatu, c) kansainvälinen kilpailu sekä d) kansainvälinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan yhteistyö ja laatu. Alakategorioista oli johdettavissa kohdeammattikorkeakoulun kansainvälistymisen ja laadun yhdistävät temaattiset yläkategoriat, jotka sisällönanalyysin perusteella osoittivat, että kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyi

- a) ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen laatuna sekä
- b) ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyytenä.

Kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen laatu voidaan tutkimustulosteni perusteella ja Harveyn ja Greenin (1993) laadun määrittäjä soveltaen tulkita kahdesta näkökulmasta: tarkoituksenmukaisuutena (*fitness for purpose*) sekä toiminnan muutoksena (*transformative*). **Laadun kansainvälisyys** -teeman voidaan yhtä lailla nähdä mukailevan Harveyn ja Greenin (1993) laatumäärittäjä tarkoituksenmukaisuudesta (*fitness for purpose*) ja rahan arvoisuudesta (*value for money*). Harvey (2002) muistuttaa, että laatuun liittyen globaalisti liikkuvat opiskelijat ovat entistä tietoisempia ja odottavat rahoilleen vastinetta. Toisin

sanoen opiskelijoiden tietoisuus ja rahan vastine -ajattelu luovat korkeakouluille ja ministeriöille lisäpaineita.

Kilpailu oli merkittävä yhdistävä tekijä kansainvälisyyden ja laadun keskinäisessä suhteessa ja oli näkyvissä molemmissa yläkategorioissa keskeisenä teemana. Tarkastelen seuraavassa luvussa yksityiskohtaisemmin ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen laatuun liittyvää teematiikkaa. Vastaavasti luvussa 4.4.3 käyn läpi ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyyteen liittyvät tulokset.

4.4.2 Ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen laatu

Ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen laatu -temaattinen yläkategoria muodostui yleisestä ammattikorkeakoulun laatu- ja kansainvälisyyspuheesta, jossa painotettiin kansainvälisyyden, opetuksen ja opiskelun kansainvälisyyden kehittämistä ja edistämistä kohti kansainvälistä laatua. On syytä mainita, että *kansainvälinen laatu* ei ole oma vastineeni mahdolliselle *kansalliselle laadulle*, vaan opetusministeriön kansainvälistymisstrategiassa 2001 todetaan (korostus kirjoittajan): ”Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen keskeisiksi tavoitteiksi on koulutuspoliittisissa asiakirjoissa asetettu toiminnan korkea *kansainvälinen laatu* ja toiminnan vaikuttavuuden vahvistaminen” (Opetusministeriö 2001a, 28).

Nokkala (2008, 90) toteaa, että opetusministeriön kansainvälistymisstrategioissa vuosina 2001 ja 2009 luodaan poliittis-retorisesti mielikuva siitä, että kansainvälinen on oletettavasti korkealaatuista ja kansallinen matalalaatuista (Nokkala 2008, 90; vrt. Opetusministeriö 2001a, 2009). Huttulan (2003) mukaan kyseessä on kansallisen ja kansainvälisen laadunvarmistustyön yhteensovittamisen haaste. Keskustelu muodostuu voimakkaasta tahto- ja tavoitetilasta mutta käytännössä suhteellisen määrittelemättömistä käsitteistä ja toimenpiteistä, ja tämä asetelma näkyi dokumenttimateriaalissani varsin selvästi.

Varjo (2007, 212) toteaa, että 1990-luvulla valtiovarainvaliokunta ja sivistysvaliokunta edesauttoivat laaturetoriikan voimistumista. Molemmat valiokunnat nimittäin kytkivät ammattikorkeakoulujen toimilupien myöntämisen kriteereiksi korkean laadullisen tason sekä kansainvälisen uskottavuuden (emt., 212). Valtiovarainvaliokunnan (VaVL 1994) ammattikorkeakoulujen toimilupa-asiaa koskevassa lausunnossa korkeatasoisuus, laadukkuus ja laadun kohottaminen esitetään näin:

Hallitus on 28.11.1994 ammattikorkeakouluesitystä koskevassa lausumassaan todennut olevan tärkeää, että uudistus toteutetaan tinkimättä tason ja laadun kohottamistavoitteista. Tämän takia ammattikorkeakoulujen perustamisessa on edettävä vain sellaisessa tahdissa, jolla turvataan koulutuksen korkea laatutaso koko kehitys- ja toimeenpanoprosessin aikana. Tästä syystä hallitus ei esityksessään ottanut ehdotonta kantaa ammattikorkeakoululaitoksen lopulliseen laajuuteen. Ammattikorkeakoulun asema on ansaittava ennen ammattikorkeakoulun perustamista osoittamalla koulutuksen tason nostaminen. Samalla ammattikorkeakouluverkko on rakennettava tehokkaaksi ja uskottavaksi sekä alueellisesti ja kieliryhmittäin tasapainoiseksi. (Valtiovarain valiokunta, VaVL 1994.)

Tässä vaiheessa on paikallaan hyvin lyhyesti taustoittaa edellä mainittuja korkea ja matala sanaliitännäisiä ja niiden retorista taustaa laadun kuvaajina. Kotimaisten kielten tutki-

muskeskus tutkii suomen kielen käyttöä ja kehittymistä ja antaa muiden muassa suosituksia ja ohjeita EU:n virkamieskielen käytöstä.

Virkakielelle on ominaista abstraktisuus ja kieliopillisten metaforien käyttö. Heikkinen (2007) on kommentoinut virkakielen raskautta, pitkiä lauseita ja sanojen välisten suhteiden hämärtymistä. Näiden seurauksena lukijalle tai kuulijalle voi jäädä epäselväksi, mihin toiminta kohdistuu, ja millaista toiminta oikeastaan on.

Virkakielessä käsitteet vierivät ylätasoinen hallinnollisista teksteistä toimeenpanevan tason arkikieleen. Heikkinen (2007, 1) antaa esimerkin metaforien käytöstä: ”Työllisyyden kasvua edistetään – painopiste työvoiman *liikkuvuudessa*”. Käytännössä kyseisessä lauseessa mikään ei konkreettisesti kasva eikä työvoima abstraktina kokonaisuutena liiku. Myös Piehl (2004) on kommentoinut EU:n vaikutusta virkakieleen ja hänen mukaansa esimerkiksi korkea-sanan käyttäminen ei-fyysisenä ulottuvuutena on lisääntynyt virkakielissä. Piehl (2004) selittää tätä ilmiötä ennen kaikkea kääntämisen haasteena²² (vrt. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009).

Kansainvälistymiseen ohjaavia toimenpiteitä ja tavoitteita perustellaan ilman teoreettista taustaa. Perusteluina toimivat sellaiset retoriset käsitteet kuten kansainvälistyminen, maine, uskottavuus ja kilpailukyky (Kauko 2011; Engstrom 2010; Nokkala 2008, 89; Karvonen 1999, 49, 259). Kansalliset ja kansainväliset, kansainvälistymisen kehittämiseen tähtäävät prosessit ja strategiset linjaukset tuovat keskusteluun mukanaan kilpailun elementit, kun ammattikorkeakoulun opetuksen ja opiskelun tavoitteet Bolognan prosessin laatulinjausten mukaisesti tulee täyttää.

Kohdeorganisaation kansainvälistymisen laadun tematiikka pohjautuu ajatukselle ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden kehittämisestä, jossa kansainvälistymistoimenpiteitä on jo käynnistetty, ja tahtotila on olemassa. Hivenen yllättävää tässä temaattisessa keskustelussa on kuitenkin kansainvälistymiseen liittyvän laadunvarmistuksen ohuus etenkin, kun tutkittavaa ajanjaksoa leimasi kansainvälistymispaineiden lisäksi laadunvarmistuksen kehittäminen ja auditointiin valmistautuminen.

Kansainvälistymiseen liittyviä kehittämistoimenpiteitä ei tulisi van Dammen mukaan (2001) viedä eteenpäin, mikäli laadunäkökulmaa ei alusta alkaen ole sisällytetty niihin mukaan. Vai onko kenties aineistossani painottuva auditointivalmiuteen keskittyminen aiheuttanutkin sen, että kansainvälistymisen kehittämisen laatu koetaan automaattisesti turvatuksi, kun toteutetaan Bolognan prosessin mukaiset toimenpiteet (vrt. Paasivuori & Koiso-Kanttila 2008)?

Lähtökohtaisesti opetusministeriö (2001, 29) näkee ammattikorkeakoulun laadukkuuden olevan laadukkaan kansainvälistymisen edellytys. Tutkimusaineistoni perusteella voi todeta, että ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja laadun keskinäisessä suhteessa *laadun kansainvälistymisen* teema esiintyi useammin kuin *kansainvälistymisen laadun* varmistaminen. Tutkimustulokseeni peilaten ministeriön julkaisussa on yksi toteamus, jossa kansainvälisyyden ja laadukkuuden suhdetta arvioidaan jopa käänteisesti ministeriön omaan ja ylläpitämäänsä linjaan nähden: ”Näyttäisi siltä, että kansainvälisessä vertailussa korkeakoulujen kansainvälinen vetovoimaisuus mielletään yhdeksi laadun indikaattoriksi (...). Korkeakoulutuksen maine ja arvostus tai vaikeasti määriteltävissä oleva

²² Piehl havainnollistaa asiaa esimerkillä EU:ssa käytettävästä ”Korkea edustaja” (High Representative) -tehtävänimikkeestä (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009).

prestiisi kasvaa vain riittävästä kansainvälisestä tunnettuudesta” (Opetusministeriö 2001a, 29).

Tunnettuus-sana ministeriön edellä kuvatussa lauselmassa on kiinnostava. Sen käyttö lisääntyy etenkin virkakielessä, vaikka Lehtisen (1985) mukaan olisi täsmällisempää ilmaista, että jokin tai joku on tunnettu. Lehtisen määritelmän mukaan tunnettuus ei toisin sanoen ole synonyymi laadulle, kuten eivät ole myöskään sanat maine, arvostus, näkyvyys tai imago (vrt. Karvonen 1999), jotka ministeriön lauseissa mainitaan ja liitetään laadukkuuden määreiksi (ks. myös Opetusministeriö 2004b, 39).

Liikkuvuusluvut ja vetovoima ovat ajaneet kansainvälistymisen laaduntarkkailun edelle. Kohdeammattikorkeakoulussa kansainvälistymisen nähtiin painottuvan Bolognan prosessin toteutumiseen ja tarkemmin liikkuvuuteen. Sen seurauksena ja oheistuotteena liikkuvuuslukuja on seurattu kiinteästi. Liikkuvuuslukujen lisäksi yksi keskeisistä opetusministeriön seuraamista mittareista on korkeakoulun vetovoimaisuus.

Pääkkösen (2010, 45) raportin mukaan oppilaitoksen vetovoima on keskeinen opetusministeriön seuraama mittari (vrt. Rätty ym. 2008). Sillä selitetään myös opintojen etenemistä sekä korkeakoulujen välisiä kustannuseroja. Korkeakoulujen, ei pelkästään empiirisen analyysin kohdeammattikorkeakoulun, motivaatio keskittyä yksittäisiin (ajoittain vaihtuviin) mittareihin ja tunnuslukuihin kansainvälistymisen laadukkuuden kustannuksella juontuu siis yleisestä monisyisestä, ”mittarikeskeisestä” korkeakoulutuspoliittisesta keskustelusta.

Yleisesti ottaen Bolognan prosessi on kaikissa vaiheissaan korostanut laadunvarmistusta. Bolognan julistuksen (1999) ensimmäiset viittaukset korkeakoulujen laadunvarmistukseen saivat jatkoa Berliinin kommunikassa (2003), jossa ohjattiin edistämään laatutyötä institutionaalisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Bergenin kommunikassa (2005) tarkennettiin tavoitteeksi laadunvarmistuksen standardien ja ohjeiden käyttöönotto ENQAn (The European Association for Quality Assurance in Higher Education) raportin mukaisesti. Lontoon kommunikassa (2007) julkaistiin rekisteri niistä auditointi- ja arviointiyrityksistä ja -järjestöistä, joiden katsottiin toimivan Bolognan prosessin ominaispiirteiden kanssa linjakkaasti. Näin syntyi EQAR eli European Quality Assurance Register. (European Commission 2010.)

Tähän taustaan nähden on merkille pantavaa, että tekstiaineistossani arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa ei viitattu lainkaan Bolognan prosessiin nimenomaan Bologna-termillä. Laadunhallintastrategiassa 2006–2009 siihen sen sijaan viitattiin toistuvasti:

Tavoite: Laadunhallintamenettelyt ovat kansainvälisesti vertailtavia. (...) Alueellinen, kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö ja toiminta. Painopistealue: Bolognan prosessin mukaisten toimien onnistumisen varmistaminen. Tavoite: Verkostotoiminnan ja sen kehittämisen yhteistyön toiminnan mallit luodaan ja toiminta on sujuvaa. Menestystekijä: Laadunarviointien eurooppalainen ulottuvuus, menettelyjen, ohjeiden ja toimintatapojen yhdenmukaisuus, arviointi- ja palautejärjestelmän toimivuus, vertailtavuuden helpottavien menettelyjen rakentaminen ja tietojen helppo löydettävyys. Painopistealue: arviointi-, auditointi- ja akkreditointimenettelyjen sekä benchmarkingin kehittäminen. Tavoite: Bolognan prosessin mukaiset menettelyt ja arvioinnit on rakennettu. Menestystekijä: Sisäiset, kansalliset ja kansainväliset tarpeet on huomioitu. Painopistealue: Bolognan prosessin mukaisiin arviointeihin ja auditointeihin osal-

listuminen. Tavoite: Bolognan prosessin mukaiset menettelyt ja arvioinnit on rakennettu. (Laadunhallintastrategia 2006–2009, 8.)

Kansallisessa *Korkeakoulun kansainvälisen toiminnan strategiassa* (Opetusministeriö 2001a) laadun arviointia ja tarpeellisuutta perustellaan muiden muassa kilpailulla lahjakkaita kansainvälisistä opiskelijoista sekä sillä, että englanninkielisen opetuksen tarjonta ja laatu eivät ole riittävän hyviä. Tutkimani kohdeammattikorkeakoulun vuoden 2006 toimintasuunnitelmassa oli kirjattu markkinointitoimenpiteiden yhteyteen lause, jossa kilpailu liitettiin *tasokkaista* opiskelijoista käytävään korkeakoulujen väliseen kamppailuun:

Ammattikorkeakoulun ulkoisen markkinoinnin merkitys korostuu jatkossa, kun kilpailu tasokkaista opiskelijoista kiristyy ikäluokkien pienenemisen seurauksena ja kehittämishankkeiden rahoitusta on yhä vaikeampi saada (Toimintasuunnitelma 2006, 11).

Edellä olevan sitaatissa opiskelija on esineellistetty asiakkaaksi (ks. mm. McArthur 2011), ja kilpailu on liitetty vahvasti rahan vastine -ajatteluun markkinataloudellisen ajattelun siivittämänä (vrt. Harvey & Green 1993).

Mutta millä opiskelijan tasokkuutta mitataan? Korkeakouluissa siirryttiin vieraskielisten koulutusohjelmien yhteishakuun vuonna 2007 (Opetusministeriö 2007a). Yhteishakuun siirtymistä perusteltiin muiden muassa opiskelupaikkojen tehokkaalla täyttämislä, kun motivoituneet opiskelijat ja koulutustarjonta kohtaavat. Ulkomaisten opiskelijoiden määrän toivottiin siten lisääntyvän. Perusteluja ja yhteishakuun päättymistä taustoitettiin lisäksi näin: ”Yhteishaun toteutusta tukevat yhdenmukaiset ja läpinäkyvät valintaperusteet ja hakuprosessit, nettihauksen käyttö, laaja valintakoeysteistyö, ammattikorkeakoulujen verkostoituminen kansallisesti ja kansainvälisesti, eri toimijoiden yhteistyö, yhteiset pelisäännöt ja käytänteet sekä keskinäinen luottamus yhteishaun parissa työs-kentelevien ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen” (Opetusministeriö 2007a, 3).

Ammattikorkeakouluissa vieraskielisten koulutusohjelmien yhteishakuun siirtymisen synnytti Suomessa valintakoeysteistyöverkostoja, kuten esimerkiksi Great Capital Network sekä FINNIPS²³, joista jälkimmäinen on edelleen toiminnassa.

Korkeakoulut harvoin kyseenalaistavat ministeriön linjauksia julkisesti olipa kyse laadun arvioinnista (vrt. Ala-Vähälä 2011) tai kansainvälistymisestä. Ulkoiseen arviointiin osallistuminen on toki määrätty laissa, mutta Ala-Vähälän (2011) mukaan esimerkiksi auditointia ei kritisoida, vaikka laatujärjestelmän kehittämiseen tai siitä saatavaan palautteeseen saatetaan suhtautua kriittisesti. Taustalla lienee korkeakouluissa vallitseva näkemys siitä, että laatutyön nähdään vaikuttavan tavoite- ja tulossopimusneuvotteluihin sekä edelleen korkeakoulun maineeseen ja kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksiin (emt., 69–70).

Empiirisen aineistoni asiakirjoissa ei myöskään kyseenalaistettu ulkoista arviointia tai sen tärkeyttä. Yhtäältä ammattikorkeakoululaki velvoittaa osallistumaan ulkoisiin arviointeihin, toisaalta vallitseva kilpailu ajaa korkeakoulut yritysten lailla kilpailemaan opiskelijoista ja rahoituksesta, ja siten toimimaan linjassa muiden korkeakoulujen (kilpailijoiden) kanssa. Sen sijaan, että korkeakouluissa keskityttäisiin sisäisesti määrittämään

²³ FINNIPS, Finnish Network for International Programmes, on 22 ammattikorkeakoulun muodostama englanninkielisten koulutusohjelmien valintakokeisiin keskittyvä verkosto.

korkealaatuisuutta ja kansainvälistymisen laatua, korkeakoulupoliittinen keskustelu ohjaa toimijoita kilpailemaan ja vertailemaan suorituksia (ks. Brink 2010, 140).

Kohdeammattikorkeakoulun vuosien 2004–2006 tavoite- ja tulossopimuksessa laadunvarmistukseen ja sen kehitystyöhön otettiin kantaa toteamalla lyhyesti, että laadun kehittämisen toimenpiteitä jatketaan (TASO 2004–2006). Painotus oli laadussa ja sen kehittämisessä, kansainvälistymistä ei mainittu. Sen sijaan seuraavassa vuosien 2007–2009 sopimuksessa laadun ja kansainvälisyyden keskinäistä yhteyttä oli haettu yhdistämällä sanat laatu, korkeatasoisuus, kansainvälisyys ja kansainvälistyminen samaan asiayhteyteen (korostukset kirjoittajan):

*Ammattikorkeakouluverkoston kehittämisen tavoitteena on ammattikorkeakoulujen toimintakyvyn tehostaminen, koulutuksen **laadun** kohottaminen ja alueellisen vaikuttavuuden parantaminen. Tutkintoon johtava nuorten koulutus kootaan eurooppalaisesti ja **kansainvälisesti korkeatasoisiin** yksiköihin, jotka järjestävät aluetta palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Yksiköitä kootaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja vähennetään alueellisesti hajaantuneiden toimipisteiden määrä. (...) Ammattikorkeakoulut vahvistavat toimintansa **kansainvälistymistä** ja osallistuvat aktiivisesti eurooppalaisen ja **kansainvälisen** korkeakouluyhteisön luomiseen. (TASO 2007–2009, 1.)*

Sopimuslauseke toistui ammattikorkeakoulun sisäisten työryhmien muistioissa samalla ajanjaksolla. Arviointi- ja parantamisryhmä käsitteli tavoite- ja tulossopimuksen laadun ja kansainvälisyyden yhteyttä esimerkiksi seuraavasti:

Keskustelujen jälkeen ArPa-ryhmä listasi seuraavat keskeiset kehittämiskohteet lähivuosille: kansainvälinen (laatu)yhteistyö ja verkottuminen; Keskusteltiin ArPa-ryhmän vuosien 2007–2009 toiminnan painopisteistä ja kirjattiin seuraavia asioita: kansainvälisten yhteistyökumppaneiden laatutoiminnan kartoitus ja laatu-yhteistyön käynnistäminen keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa. (ArPa 13.9.2006.)

Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa laatu ja kansainvälisyys tai kansainvälistyminen liitettiin toisiinsa harvoin. Käytännössä laatuun viittaavat maininnat liittyivät vuoden 2006 auditoinnin jälkeiseen yleiseen organisaatiouudistukseen ja laatu-järjestelmän kehittämiseen sekä keskeisten prosessien työstämiseen. Työryhmä pohti ennen kaikkea liikkuvuutta, siihen liittyviä prosesseja sekä kansainvälisten palvelujen toimintojen linjakkuutta.

Yhteistyö ja yhtenäistäminen olivat kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa useimmin käytetyt termit. Yhteistyö esiintyi niin ammattikorkeakoulun sisäisesti kehitettävänä ja parannettavana palveluna kuin mainintoina kansainvälisistä yhteistyökumppanuuksista. Yhteistyöllä ja yhtenäistämällä viitattiin opiskelijarekrytoinnin ja markkinoinnin kehittämiseen yhdessä muiden toimijoiden kanssa sekä esimerkiksi liikkuvuuteen liittyvien käytänteiden yhtenäistämiseen. Laatu-sana esiintyi kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa ainoastaan seitsemän kertaa. Laatuun viitattiin muistioissa näin:

Toimintaohjeet kv-harjoitteluun: opettajan rooli kv-harjoittelussa: mm. harjoittelupaikan laadun varmistus. (...) Harjoittelun aikana opiskelija: mm. suorittaa harjoittelun sopimuksen mukaisesti huomioiden mm. harjoittelutehtävien laadun. (Kv-tiimi 2.6.2006.)

Kv-liikkuvuudesta laaditaan tarkemmat prosessikuvaukset kevään aikana laatujärjestelmään liittyen (...). Kv-toiminnan laatu: [Hlö X] pitää kv-tiimille esityksen aiheesta "Mitä tarkoittaa kv-toiminnan laadulla" erikseen sovittavana aikana. (Kv-tiimi 24.1.2007.)

(...) ei ole syntynyt yhtenäisiä tukipalveluprosesseja. Toiminta ei ole kustannustehokasta ja palvelut ovat eritasoisia. (Kv-tiimi 22.8.2007.)

Laadukkuutta käsiteltiin sen sijaan muilla retorisisilla keinoilla, kuten näin:

Tukipalvelujen uudistamiseen sisältyy myös kv-palvelut. Päämääränä on järjestää kv-palvelut amk-tasoisina ja yhtenäisinä (...) amk:ssa on tehty itsearviointi kansainvälisestä toiminnasta, itsearvioinnin teko on osallistuneet kaikki tulosalueet. (...) Jos tarkastellaan amk:n visiota niin ollaksemme kansainvälisesti toimiva uudistaja on meidän kehitettävä kokonaisvaltaisesti kansainvälistymisen osuutta amk:n toiminnassa. (Kv-tiimi 19.9.2007.)

Jälkimmäinen aineistoviittaus todentaa oivallisesti valtapuheeseen liittyvän organisatorisen retoriikan. "Kansainvälisesti toimiva uudistaja" vaikuttaa mittavalta tavoitteelta, ja toteamus näyttäytyy retorisisena, pikemminkin organisaation strategiatason suurellisena visiona kuin työryhmän konkreettisena toimenpiteenä. (vrt. Klejnenin, Dolmansin, Willemis & van Houtin 2011; Waggoner & Goldman 2005.)

Ainoastaan yhdessä kansainvälisessä yhteistyösopimuksessa viitattiin laatuun ja laadukkuuteen, tosin siinäkin laatu-sana oli korvattu virkakielisin termein korkealaatuinen sekä huipputasoinen (ks. Heikkinen 2007; Piehl 2004).

[Partner y] is responsible for coordination the projects/activities to promote top-quality international scientific research (...) [Partner x] will provide the highest knowledge and expertise to support the collaboration in research, education, training and commercial activities. The [project] shall expand its network to and look for partners in EU, try to take the leading role in EU for the top-level research and education (Kansainvälinen yhteistyösopimus 2007.)

Laatunäkökulman puuttuminen kansainvälisistä yhteistyösopimuksista on kiinnostava seikka (vrt. van Damme 2001). Lisäksi kansainvälisten korkeakoulukumppaneiden laadukkuudesta ei kansainvälisten palvelujen työryhmässä keskusteltu, tai mahdollista keskustelua ei ollut kirjattu muistioihin.

Arviointi- ja parantamisryhmä työsti kansainvälisyyttä ja laatua selkeästi ministeriön ja Bolognan prosessin ohjeistuksen mukaisesti (vaikkakaan työryhmän teksteissä ei Bolognan prosessia sanana mainittu). Yhdessä kyseisen työryhmän muistiossa todettiin, että laatutoiminnan tavoitteena oli osaltaan

saada ammattikorkeakouluun arvioijia sekä kansainvälisiin että kansallisiin arviointeihin (ArPa 25.11.2005).

Sama teema jatkui vuotta myöhemmin toiminnan tavoitteiden asettelussa:

[tavoitteena on] kansainvälisten yhteistyökumppaneiden laatutoiminnan kartoitus ja laatu-yhteistyön käynnistäminen keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa (ArPa 13.9.2006).

Nämä poiminnat olivat täydellisesti yhtenevät ministeriön suositusten kanssa:

Työryhmä suosittaa, että korkeakoulut lisäävät suoraan osallistumistaan kansainväliseen laatu-yhteistyöhön. Korkeakoulut hakeutuvat aktiivisesti yhteistyöhön sellaisten arvostettujen kansainvälisten verkostojen kanssa, jotka lisäävät suomalaisten korkeakoulujen näkyvyyttä²⁴ ja kilpailukykyä Euroopassa. (Opetusministeriö 2004b, 39.)

Ministeriön lauselmä on jossain määrin hämmäntävä. Suosituksen alussa korkeakouluja kehoitetaan olemaan aktiivisesti mukana kansainvälisessä laatu-yhteistyössä, toisin sanoen kehittämään ja kehittymään. Jälkimmäinen lause kääntää asetelman niin, että verkostojäsenyyden myötä tavoitteeksi muodostuu näkyvyyden ja kilpailukykyisyyden varmistaminen, ei niinkään varsinainen laatu-yhteistyö.

Tulkintaani tukee Moituksen (2009, 23) auditointiraporteista tekemä havainto, että käytännössä vain osa korkeakouluista konkreettisesti varmistaa kansainvälisen yhteistyökumppanin laadun. Tutkimukseni perusteella kansainvälistymiseen liittyvien konkreettisten toimenpiteiden määrittely jo sinällään näyttää olevan haastavaa, joten laadunvarmistuksen puuttuminen kansainvälistymiskeskustelusta on linjassa Moituksen havaintojen kanssa.

Koulutuksen kehittämistyöryhmän toiminta noudatteli muistioiden perusteella Bologna-prosessin etenemistä. Päähuomio oli prosessin mukaisesti kansainvälisiin kriteereihin vastaavan korkeakoulutuksen kehittämisessä, johon kuuluivat eurooppalainen ulottuvuus ja laadunvarmistustyö (vrt. European Commission 2010; EHEA 1999). Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistioissa yhteistyö korostui kansainvälisten korkeakoulukumppanuuksien johdosta. Yhteistyön muotoja määritettäessä tai tavoitteita asetettaessa laatuun tai laadukkuuteen ei viitattu kuitenkaan juuri lainkaan, vaikka kysymys oli nimenomaan kansainvälisestä kilpailukykyisestä korkeakoulusta ja sen kehittämisestä. Arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa oli puolestaan kiinnostavaa, että kansainvälisiin palveluihin ei sellaisenaan kiinnitetty huomioita, vaan ainoastaan tukipalveluiden muodostamaan kokonaisuuteen. Tämä korostaa yleisen laadunvarmistuksen ja -ajattelun mukaista kokonaisuusien muodostamista ja siten linjakkaiden toimintojen laadunvarmistusta.

Mikäli laadunvarmistuksen näkökulmasta halutaan olla kansainvälisesti laadukas ja kilpailukykyinen ammattikorkeakoulu, ei kansainvälisyyttä kuitenkaan ole – olkoonkin, että kansainvälisten palvelujen toiminnot ovat tukipalvelujen yksi osa – mietitty tai arvioitu eri työryhmissä sen syvällisemmin prosessien kehittämisen yhteydessä. Pohdinta oli kiteytynyt muutamaan lauseeseen, joissa todettiin, että kansainvälisyyden erillistä prosessia ei tarvittu (Koukero 19.9.2005).

Sekä kansainvälistymiseen että laadunvarmistukseen liittyvät paineet heijastuivat koulutuksen kehittämistyöryhmään sen asettaessa opetuksen ja opiskelun tavoitteita vuodelle 2012. Opetuksen kansainvälistymiseen liittyvää suunnitelmallisuutta ja tarkempaa määrittelyä peräänkuulutettiin näin:

Vuoteen 2012 mennessä keskeisiksi opetuksen kehittämisalueiksi määriteltiin O&O:n laadunvarmistus (seuranta, tulosten hyödyntäminen, tehokkuus) (...). Vuoteen 2012 mennessä kes-

²⁴ Aiemmin raportissani viittasin sanojen *tunnettuus, maine, arvostus* ja *imago* käyttöön opetusministeriön teksteissä laadunvarmistuksen miellelyhtymänä.

keisiksi opetuksen kehittämisalueiksi määriteltiin kansainvälistymisen painopisteiden ja prioriteettien selkeä määrittäminen ja suunnitelmallisuus. (Koukero 29.10.2007.)

Opetus ja opiskelu, kansainvälisyys sekä laatu yhdistyivät arviointi- ja parantamisryhmän muistiossa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla. Ammattikorkeakoulu osallistui tutkinnon kehittämiseksi muodostettuun kansalliseen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisverkostoon. Verkostossa toimi erillisiä työreikkeitä, joilla kaikilla oli oma teema: opetuksen suunnittelu, opetuksen toteutus, työelämälähtöisyys, kansainvälisyys, laadunvarmistus ja tutkijaverkosto (ArPa 15.1.2007).

Tavoite- ja tulossopimuksissa kansainvälisyyden ja laadun keskinäinen suhde näytetty ennen kaikkea korkeakoulujen kansainvälisen kilpailukykyisyyden näkökulmasta (esim. TASO 2004–2006, 1). Tavoitteena oli houkuttaa opiskelijoita ja edistää kansainvälistä liikkuvuutta. Kansallisella tasolla samainen yhdistelmä nähtiin yritysten ja aluekehityksen kilpailukykyisyyden varmistajana. Yleisesti ottaen kansainvälistymisen teema konkretisoitui asiakirjoissa mittaritavoitteisiin vastaamisena. Hyvin harvoin kansainvälisyyttä tai kansainvälistymistä ja laadukkuutta avattiin sen enempää tai kuvattiin osaamislähtöisesti. Tavoite- ja tulossopimuksessa 2004–2006 osaamislähtöiseen kansainvälistymiseen viitattiin vain toteamuksella:

Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisellä vastataan työelämän sisällöllisiin osaamisvaatimuksiin (TASO 2004–2006, 1).

Tosin toteamusta seurasivat sopimuksessa tarkkaan määritellyt ja asetetut numeeriset tavoitteet siitä, kuinka monen opiskelijan odotetaan opiskelevan osan tutkinnostaan ulkomailla. Suoranaisesti siis laadukkuutta, toiminnan kehittämisen seurauksia tai syvälisempiä ja tarkempia tavoitteita ei ollut kirjoitettu auki.

Kansainvälisyyden ja laadun keskinäinen suhde on empiirisen analyysini perusteella mahdollista tulkita Harvey'n ja Greenin (1993) laadun määritelmiä soveltaen. Kansainvälistymisen laatu -teemaa kuvaavat analyysin perusteella määreet tarkoituksenmukaisuus (*fitness for purpose*) sekä toiminnan muutos (*transformation*).

Tarkoituksenmukaisuus kansainvälistymisen laadussa tarkoitti käytännössä opetusministeriön vahvaa tulosohejausta ja tavoitteiden määrittämistä, ja siis ammattikorkeakoulun sinnikästä pyrkimystä saavuttaa asetetut ja sovitut tavoitteet. Tarkoituksenmukaisuus kansainvälistymisen laadussa oli käytännössä numeerista, määrällistä mittaamista, kuten esimerkiksi liikkuvuus, kumppanuudet, ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä.

Toiminnan muutos kansainvälistymisen laatuna kuvasi ammattikorkeakoulun pyrkimystä edistää esimerkiksi opetusta sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa yhteistyön kautta. Yhteistyöllä tarkoitettiin tässä yhteydessä kansallista verkottumista eri toimijoiden kanssa sekä kansainvälistä yhteistyötä. Etenkin tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan sektorilla kansainvälisten hankkeiden kautta haettiin uusia kansainvälistymistä korostavia toimintamalleja ja tuloksia. Hankkeet sinänsä edustivat myös Harvey'n ja Greenin (1993) laatumäärittelyssä rahan arvoisuutta (*value for money*) sillä, kuten tutkimusaineistossani myös käy ilmi, kilpailu kansainvälisestä hankerahoituksesta oli kova ja on sitä edelleen (vrt. Kogan 2005; Laudel 2006).

Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistioissa kansainvälisyyttä ja laatua ei juuri-kaan liitetty toisiinsa muutoin kuin kilpailun retoriikkana. Työryhmän muistiot kuitenkin osoittivat, että etenkin vuoden 2007 jälkeen kansainvälistymiseen ja sen pedagogiseen integroitumiseen viitattiin enenevässä määrin. Vaikka suoranainen laatulinkitys – muutoin kuin lähestyvä auditointi – teksteistä puuttui, oli kohdeammattikorkeakoulun pyrkimys kansainvälistymisen kehittämiseen ja siten toiminnan muutokseen havaittavissa.

Sisällönanalyysini tulos osoitti, että kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyi kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa kahtalaisena. Edellä avasin niistä kansainvälistymisen laatuun liittyviä tutkimukseni tuloksia ja keskustelua, seuraavaksi käyn läpi ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyyden temaa.

4.4.3 Ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyys

Tässä luvussa tarkastelemani ammattikorkeakoulun laadun kansainvälistymisen teema lähtee siitä perusajatuksesta, että ensin on luotava laadukas, auditoitu ja siten kansainvälisen vertailtavuuden kestävä ammattikorkeakoulu. Sen jälkeen ammattikorkeakoulua kehitetään kansainvälisesti yhteistyössä korkeakoulukumppaneiden, sidosryhmien sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimijoiden kanssa. Yleisesti ottaen kansainvälisyyden ja laadun yhteys näyttäytyi aineistossa ennen kaikkea kilpailukykyisyyden varmistamisena, toisin sanoen laadukkuus ymmärrettiin kilpailukykyisyytenä. Harveyn ja Greenin (1993) laadun määrittelyjä mukailen, laadun kansainvälisyys oli mielleltävissä tarkoituksenmukaisuutena sekä rahan arvoisuutena.

Tarkoituksenmukaisuuden näkökulma juontui Bolognan prosessiin, opetusministeriön ohjaukseen ja tavoiteasetantaan laajentaa kansallisen laadunhallinnan ulottuvuutta kansainvälisesti. Esimerkiksi vuonna 2004 opetusministeriö perusteli asiaa seuraavasti:

Suomalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmiin kohdistuu edelleen kehittämistarpeita Berliinin kommunikation perusteella, vaikka pääosin kansallinen järjestelmämme on kunnossa ja korkeakoulujen laatutaso moneen muuhun Euroopan maahan nähden homogeeninen ja luotettava. (...)

Vaikka Suomessa on kehitetty korkeakoulutuksen laadunvarmistusta, Bolognan prosessi on vauhdittanut kehitystä ja asettanut tarpeen arvioida suomalaisen mallin riittävyttä. Uudet ratkaisut ovat välttämättömiä, koska Euroopan ulkopuolella suomalaista järjestelmää verrataan laatua ja sen todentamista painottaviin ja sen läpinäkyväksi tekeviin maihin. (Opetusministeriö 2004b, 29.)

Ammattikorkeakoulun työryhmämuistiossa kansainväliseen laatu-yhteistyöhön viitattiin suhteellisen harvoin, mutta asia oli kuitenkin säännöllisesti esillä, etenkin vuosittaisten toimenpidesuunnitelmien laadinnan yhteydessä. Esimerkiksi arviointi- ja parantamistyöryhmän muistiossa asia ilmaistiin näin:

Keskusteltiin ArPa-ryhmän vuosien 2007–2009 toiminnan painopisteistä ja kirjattiin seuraavia asioita: (...) kansainvälisten yhteistyökumppaneiden laatutoiminnan kartoitus ja laatu-yhteistyön käynnistäminen keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa (ArPa 13.9.2006).

Ministeriön sitaattia ja työryhmän muistiomerkintää verrattaessa tarkoituksenmukaisuus näyttäytyy valtapuheena, sillä ammattikorkeakoulun oma tahtotila ja priorisointi etenivät pitkälti opetusministeriön sanelemana.

Rahan arvoisuus (*value for money*) laadun kansainvälisyys -temaattisessa yläkategoriassa kuvasi sitä, että yleiset talous- ja koulutuspoliittiset keskustelut korostivat kilpailua ja kilpailukykyisyyttä. Esimerkiksi opetusministeriö korosti kilpailukykyisyyttä yhteiskunnan kaikilla sektoreilla näin: ”Suomen houkuttelevuutta liiketoiminta-, työ- ja elinympäristönä on vahvistettava. Korkeakoulu-, tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän kansainvälistyminen on yhteiskunnan uudistumisen ytimessä. Korkeakoulujen kansainvälistyminen edistää ympäröivän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän monipuolistumista, kansainvälistä verkostoitumista, kilpailu- ja innovaatiokykyä sekä kansalaisten hyvinvointia, osaamista ja sivistystä.” (Opetusministeriö 2009a, 9–10.)

Korkeakouluopiskelijoista kilpailu on globaalia ja siten rahan arvoista toimintaa kahdesta perspektiivistä. Yhtäältä korkeakoulujen resurssointi kansainvälisyyteen ja esimerkiksi kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointiponnisteluihin on rahanarvoinen strateginen ratkaisu, toisaalta täydet opiskelijaryhmät ja tavoiteajassa valmistuvat opiskelijat takaavat korkeakoululle taloudellisen vakavaraisuuden. Esimerkiksi Stromquist (2007) kiteyttää tutkimuksessaan, että kansainvälistymistoimenpiteet mitataan usein rankingtuloksina tai vastaavina mittarituloksina. Sen seurauksena ne korkeakoulut ja koulutusalat, joilla on jo ennestään pitkä perinne rahanarvolla mitaamisessa ja kilpailussa, menestyvät muita paremmin ja vähemmän ponnisteluin.

Opiskelijan valintapäätökseen koulutusmaasta ja korkeakoulusta pyritään vaikuttamaan monin keinoin, ja siksi markkinoinnissa korostetaan korkeakoulun laadukkuutta ja kansainvälisyyttä. Laadukkuutta tuodaan esille auditointitunnuksin, laatuyksikköleimoin tai akkreditoituihin koulutusohjelmiin (ks. mm. Zajda, Bacchus & Kach 1995). Myös kansainvälisten kumppanuuksien korostamisella luodaan mielikuvaa kansainvälistä korkeakoulusta. Toisin sanoen ajatus kansainvälisen toiminnan määrästä halutaan vähintäänkin retorisisella tasolla liittää korkeakoulun laadukkuuteen.

Zajda ja Zajda (1995) ovat koulutuksen markkinointia tutkiessaan havainneet erilaisia teemoja, joiden avulla oppilaitokset pyrkivät vaikuttamaan opiskelijan valintapäätökseen. Esimerkiksi laadukkuuden mielikuva voidaan luoda ryhmästatukseen perustuvien maineikuvien kansainvälisesti menestyneistä henkilöistä, jotka ovat käyneet kyseisen koulun ja suorittaneet siellä tutkinnon. Vaihtoehtoisesti koulu voi esimerkiksi markkinoida koulutusohjelmiaan vain tietyille markkinasegmenteille, mikä käytännössä viittaa usein rekrytoitavan opiskelijan tai hänen taustaverkostonsa varallisuuteen. Jotkut koulut korostavat markkinointimateriaalissaan oppilaitoksensa pienuutta, yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä, toiset puolestaan rakentavat erinomaisuuden mielikuvaa korostamalla kansainvälistä yhteistyötä, kumppanuuksia tai verkostojäsenyyksien määrää. (Zajda & Zajda 1995, 44–51.)

Opetusministeriön lakiuudistus on mahdollistanut vuodesta 2008 lähtien maksullisen tilauskoulutuksen järjestämisen ulkomaalaisille opiskelijaryhmille, jotka ovat muiden kuin EU/ETA-maiden kansalaisia. Ammattikorkeakoulusektorilla tilauskoulutusta voidaan järjestää vain vahvistettujen koulutusohjelmien puitteissa (Ammattikorkeakoululaki L351/2003). Maksullisen tilauskoulutuksen järjestämisellä nähdään olevan taloudellisia

vaikutuksia ja kannustimia sekä laadukkuutta lisääviä ominaisuuksia, sillä kilpailu kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla on kova, ja korkeakoulun on koulutuksen tuoteistamisen ohella pystyttävä osoittamaan sen laadukkuus.

Ministeriö kannustaa korkeakouluja tarttumaan tilauskoulutusmahdollisuuteen näin: ”Suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen antamalle tutkintoon johtavalle maksulliselle koulutusviennille on opetusministeriön selvityksen mukaan kysyntää. Tilauskoulutuksen kautta korkeakoulut voisivat osallistua kansainvälisille koulutusmarkkinoille erityisesti Kaukoidässä ja Keski-Aasiassa. Toiminta mahdollistaisi verkottumista eri maiden kehittyvien yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa.” (Opetusministeriö 2007c.)

Korkeakouluja kehoitetaan verkottumaan keskenään sekä kansallisesti että kansainvälisesti, jotta tilauskoulutuksen määrä lisääntyisi (ks. esim. Opetusministeriö 2007c). Cain, Höltän ja Kivistön (2012, 221) mukaan tilauskoulutus edellyttää korkeakouluilta vahvaa vientiosaamista, johdon sitoutumista sekä toiminnan koordinoitua. Tarkemmin sanoen kyse on korkeakoulun sisäisestä ja eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä.

Murphy (2007) muistuttaa, että olipa koulutustarjonta kotimaassa tai ulkomailla, on huomioitava kaksi keskeistä kontekstisidonnaista haastetta: koulutuksen saatavuus (*availability*) ja koulutukseen pääsyn mahdollisuus (*accessability*) (Murphy 2007, 199; ks. myös Clifford 2011). Tilauskoulutuskeskustelussa on alusta alkaen korostettu sen haastavuutta, kansallisen tason yhteistyön tarvetta eri organisaatioiden ja korkeakoululaitosten kesken, sekä korkeakoulujen strategista valintaa siitä, keskittyvätkö ne tilauskoulutusmarkkinoihin ylipäätään (vrt. Cai, Hölttä & Kivistö 2012).

Empiiriseen aineistooni kuuluvissa asiakirjoissa ei mainittu maksullista tilauskoulutusta ollenkaan, mikä voi johtua siitä, että sisäistä strategista linjausta tilauskoulutuksen roolista ei kohdeammattikorkeakoulussa ollut tuossa vaiheessa vielä tehty, tai mahdollinen linjaus oli kirjattu ainoastaan johtoryhmän dokumentteihin.

Tavoite- ja tahtotila: laadukas, kansainvälinen ammattikorkeakoulu

Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa kansainvälisyys on ennen muuta yhdistetty Suomen taloudelliseen kilpailukykyisyyteen sekä korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kilpailukykyyn ja tuottavuuteen (Opetusministeriö 2001a). Onko korkeakouluissa sisäisiä alakohtaisia eroja siinä, kuinka tai millä intensiteetillä uudistuksiin, kansainvälistymiseen tai laatuun suhtaudutaan?

Opetusministeriö ei erottele julkaisuissaan asettamiaan kansainvälistymis- ja laatuavoitteita tieteenaloittain. Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tieteenalakohtaisia eroavaisuuksia alojen ”markkinavalmiudessa” tai ”tuoteistamisessa” on (Nikunen 2012; Rinne & Jauhiainen 2012; Rinne ym. 2012; Haapakorpi 2011; Kivinen, Hedman & Peltoniemi 2011; Korhonen-Yrjänheikki 2011; Garam 2010). Sen johdosta esimerkiksi myytävän tilauskoulutuksen toteuttamiseen tai numeeristen kansainvälistymisavoitteiden saavuttamiseen sisältyy haasteita.

Rinteen ja Jauhiaisen (2012) tieteenalakohtaisen tutkimuksen mukaan korkeakouluuudistukseen ja esimerkiksi laadunvarmistukseen suhtautuivat suopeimmin korkeakoulujen hallinnossa työskentelevät. Tutkimus osoitti, että uudistusmyönteisimpiä olivat niin kutsutut ”kovien tieteiden” (kuten lääketiede ja luonnontieteet) edustajat. Samaan tulok-

seen päätyivät yliopistosektorin tuloksellisuutta analysoineet Kivinen, Hedman ja Peltoniemi (2011) sekä laadunvarmistusta analysoinut Haapakorpi (2011). Vastaavasti niin sanottujen ”pehmeiden tieteenalojen” edustajat, kuten yhteiskunta- ja kasvatustieteilijät sekä humanistit, suhtautuivat erilaisiin uudistuksiin keskimääräistä skeptisemmin (emt. 98–99). Kivisen (2011) työryhmä sekä Haapakorpi (2011) ovat päätyneet samaan johtopäätökseen.

Kekälän ja Lehiköisen (2000) tutkimuksessa tieteenalakohtaisia eroja oli osoitettavissa fysiikassa, biologiassa, sosiologiassa ja historiassa. Yhteistä edellä mainituille aloille oli yhteisymmärrys tutkimustyöhön liittyvästä laadukkuudesta, kun taas keskeinen eroavaisuus kohdistui kansainvälistymiseen. Kansainvälistä vertailtavuutta ja erinomaisuutta korostivat etenkin fysiikan ja biologian tieteenalojen edustajat. Korhonen-Yrjänheikki (2011, 205) puolestaan analysoi, että tekniikan alalla korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on edelleen keskeinen haaste, ja että ilman akkreditoitua englanninkielisiä koulutusohjelmia kansainvälistyminen ei toteudu siinä määrin kuin tavoitteet edellyttävät. Ursinin (2007, 58) mukaan yliopistotoimijoiden laadunvarmistukseen liittyvissä käsityksissä ei ilmene merkittäviä alakohtaisia eroja, joskin tiedekulttuuriset erot on syytä tiedostaa.

Kansainvälinen liikkuvuus on korkeakoulujen ja opetusministeriön välisiin tavoite- ja tulossopimukseen sisältyvä tulostittari, ja sitä mitataan ja raportoidaan vuosittain CIMO:lle. Garam (2006; 2010) on raportoinut Suomen korkeakoulujen kansainvälistä liikkuvuutta vuosittain. Empiirisen aineistoni sijoittuessa vuosiin 2005–2009, on tulosten tulkinnan syventämiseksi syytä lyhyesti tarkastella kansainvälisen liikkuvuuden raportteja vuosilta 2005 sekä 2009.

Vuonna 2005 kansainvälinen liikkuvuus oli kokonaisuudessaan (yliopistot ja ammattikorkeakoulut yhteensä) jatkanut kasvuaan, mutta ammattikorkeakoulusektorilla ulkomaille lähti tuolloin aiempaa vähemmän opiskelijoita. Yliopistoissa saapuvien ja lähtevien opiskelijoiden suhde oli tasapainossa, ammattikorkeakouluissa saapuvien vaihto-opiskelijoiden osuus oli vähäisempi kuin Suomesta lähtevien. (Garam 2006, 4.) Garamin (2006) yhteenvedon mukaan korkeakouluilla oli vuonna 2005 yhteistyötä 117 maassa, joskin liikkuvuuden painotus oli Euroopassa. Kaiken kaikkiaan korkeakoulujen liikkuvuuksissa tapahtuu muutoksia satunnaisesti, eli kun liikkuvuuksia katsotaan korkeakouluittain, liikkuvuusmäärät vaihtelevat vuosittain kaikissa korkeakouluissa (Garam 2006, 9).

Kohdeammattikorkeakoulun liikkuvuusluvuissa tapahtui vuonna 2005 muutos lähtevien opiskelijoiden osalta: vuonna 2005 lähteviä opiskelijoita oli 13,7 % vähemmän kuin aikaisemmin. Saapuvia vaihto-opiskelijoita tuli sen sijaan hieman aiempaa enemmän (Garam 2006, 10). Suomesta lähtevien vaihto-opiskelijoiden määrässä oli vuonna 2005 tapahtunut sama ilmiö usean ammattikorkeakoulun kohdalla.

Liikkuvuudessa on eroja eri koulutusalojen kesken. Yliopistosektorilla vuonna 2005 aktiivisimmin liikkuivat kuvataiteen, musiikin, oikeustieteen sekä kauppatieteiden alojen opiskelijat. Vähiten puolestaan farmasian, teologian sekä luonnontieteiden aloilla (Garam 2006, 16). Garam (2006, 15) tähdentää, että opiskelijamäärältään mitä ”pienemmästä” tieteenalasta on kysymys, sitä suurempi prosentuaalinen merkitys yhden opiskelijan liikkuvuudella on. Ammattikorkeakouluissa vuonna 2005 aktiivisimmin liikkuivat mat-

kailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alojen opiskelijat. Tekniikan ja luonnontieteen aloilla liikkuvuus oli vähäisintä (Garam 2005, 17; vrt. Korhonen-Yrjänheikki 2011).

Kun liikkuvuuslukuja verrataan vuoteen 2009, painotus on ammattikorkeakouluissa edelleen Suomesta lähtevissä liikkujissa. Koulutusaloittain oli havaittavissa muutos vuoteen 2005 verrattuna: vuonna 2009 yliopistoissa liikkuvuutta esiintyi eniten kauppatieteellisellä, humanistisella, teknillistieteellisellä sekä yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Ammattikorkeakouluissa matkailu- ravitsemis- ja talousalan sekä liiketalousalan lisäksi liikkuvuudessa aktivoituivat tekniikan ala sekä sosiaali- ja terveysala. (Garam 2010, 8–9.)

Empiirisen analyysini kohteena olevaa ajanjaksoa kuvaa toisin sanoen kansainvälisen liikkuvuuden määrien lisääntyminen. Liikkuvuusmäärät lisääntyivät ennen kaikkea niin kutsutuilla ”kovilla” tieteenaloilla niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa. Maa-kohtaisesti liikkuvuudessa vuonna 2005 vallinnut Eurooppa-painotus väheni vuoden 2009 tilastojen mukaan, ja Aasian maat ja Yhdysvallat lisäsivät suosiotaan (Garam 2010, 11).

Ministeriön strategiassa kansainvälisten opiskelijoiden liikkuvuus nähdään kilpailuna, jossa laadukkaimmiksi koetut korkeakoulut menestyvät: ”Näyttäisi myös siltä, että opiskelijat liikkuvat yleisen hyvinvoinnin ja vaikeammin avautuvan, vastaanottavan maan korkeammaksi mielletyn laadun perässä” (Opetusministeriö 2001a, 16). Kilpailun kiristyessä hyvä ja uskottava koulutuksen ja tutkimuksen laatu on haluttu todistaa tavalla tai toisella, mikä on luonut hedelmällisen maaperän erilaisten virallisten ja epävirallisten ranking-listojen syntymiselle (Opetusministeriö 2001a, 49; vrt. Ahola 2009; Aarveaara & Saarinen 2009; Treuthardt ym. 2006).

Opetusministeriön (2001a) mukaan lakiin perustuva korkeakoulujen laadunarvioinnin velvoite sekä kehittynyt systemaattinen arviointitoiminta ovat osaltaan vahvistaneet koulutusjärjestelmämme kansainvälistä uskottavuutta: ”Koko suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi keskeisistä vahvuuksista on tasainen laatu: huonot korkeakoulut puuttuvat meiltä kokonaan” (Opetusministeriö 2001a, 50). Opetusministeriö viittaa toistuvasti korkeakoulutuksen tasalaatuisuuteen, korkealaatuisuuteen sekä kilpailukykyisyyteen, jotka kaikki toisin sanoen tulkitaan laadukkuuden synonyymeinä. Yhdistelmän kiinnostavuus piilee siinä, että edellä kuvatussa sitaatissa tasa- ja korkealaatuisuus, jotka ovat kaksi eri asiaa, yhdistetään keskenään huonolaatuisuuden vastakohtaksi.

Empiirisen analyysini kohdeammattikorkeakoulun laadunhallintastrategiassa määritettiin (korostus kirjoittajan):

Laadunhallintastrategian tehtävänä on edistää ammattikorkeakoulun erinomaisuutta ja sen avulla lisätä kilpailukyöyn kasvua (Laadunhallintastrategia 2006–2009, 2).

Kun määritelmää tutkii lähemmin ja eritoten korostettuja ilmaisuja, ei voi olla havaitsematta tekstiin sisältyvää retoriikkaa. Asioista puhuttiin abstraktilla tasolla, mikä oli tunnusomaista retorisia ilmaisuja yleistävälle johtamiskulttuurille (ks. Bonet & Saquet 2010; Engstrom 2010; Waggoner & Goldman 2005; Karvonen 1999; Summa 1996). Lisäksi strategiassa visioitiin, että vuonna 2010 ammattikorkeakoulu tulisi olemaan laadukas korkeakoulu, jonka laadunhallinta on kansainvälisesti vertailtavissa, ja jota voidaan pitää tunnustettuna ja kansallisena esimerkkinä. Strategiassa ei täsmennetty, keneltä ja mistä

tunnustusta haluttiin tai odotettiin. Viitteitä tosin antoivat myöhemmin strategiassa määritellyt toiminnan painotukset: osallistuminen enenevässä määrin auditointeihin, akkreditoointeihin sekä sisäisiin arviointeihin. Lisäksi Bolognan prosessin mukaiset laatuarviointit ja toimenpiteet mainittiin erikseen. Laadukkuus ja tunnustus näyttivät siten liittyvän ulkoisiin arviointeihin ja niissä menestymiseen.

Läpinäkyvyys (*transparency*) ja avoimuus liitettiin kohdeorganisaation teksteissä laatuun. Ministeriö on ohjeistanut, että laadunarvioinnin läpinäkyvyyttä ja kansainvälistä uskottavuutta tulee parantaa samalla, kun Korkeakoulujen arviointineuvoston yhteistyötä kansainvälisten arviointielinten kanssa tiivistetään (Opetusministeriö 2001a).

Laadunvarmistus kattaa Harveyn (1999) mukaan kolme toimintoa: vastuullisuus, jatkuva parantaminen sekä tiedon välittäminen. Korkeakoulut ovat vastuullisia akateemisen koulutuksen tarjoamisesta ja ylläpitämisestä, toiminnastaan omistajille, ylläpitäjille, rahoittajille, sekä vastuullisia tuottamaan tietoa. Jatkuva parantaminen vaatii tiedon tuottamista, sen välittämistä sekä hyödyntämistä (Harvey 1999). Jotta vastuullisuus ja arvioinnin objektiivisuus pystytään avaamaan eri yhteistyötahoille, on ulkoisessa laadunvarmistuksessa ryhdytty korostamaan korkeakoululaitosten avoimuutta ja laatupuheessa ryhdytty tarkastelemaan prosessien läpinäkyvyyttä (Klejnen, Dolmans, Willems & vanHout 2011, 143; van Vught & Westerheijden 2010; Commission of the European Communities 2009; vrt. Atjonen 2007, 35; Ursin 2007).

Korkeakoulun laadunvarmistukseen liittyvän läpinäkyvyyden tulisi perustua akateemisiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Siksi van Vught ja Westerheijden (2010, 34) muistuttavat, että esimerkiksi ylläpitäjien tarpeiden taustalla ovat toiminnallisuuden ja tuloksellisuuden lähtökohdat, eivät välttämättä akateemiset.

Korkeakoulutoimijat kokevat Ursinin (2007, 60) tutkimuksen mukaan läpinäkyvyyden lisäävän yksikön luotettavuutta; toiminnot tiedostetaan ja sen seurauksena yhdenmukaistaminen helpottuu. van Vught ja Westerheijden (2010, 33) toteavat, että läpinäkyvyyden suhteen on eroteltava ne asiat, joita voidaan raportoida ja arvioida jälkeenpäin ja ne, joiden arviointi – ja siten tuloksen laadun läpinäkyvyyden varmistaminen – on haastavaa. Esimerkiksi oppimistuloksiin liittyvän laadun ja läpinäkyvyyden arviointi ei ole yksiselitteistä.

OECD on pyrkinyt erilaisten projektien ja hankkeiden avulla edesauttamaan sekä laadukkuuden että kansainvälistymisen mittaamiseen liittyvien haasteiden ratkaisua. Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten laadukkuutta pyritään arvioimaan uuden *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – Feasibility Study* (AHELO) -hankkeen avulla, kansainvälistymisen astetta puolestaan arvioitiin *Internationalisation Quality Review Process* (IQRP) -projektissa.

PISA-arviointien rinnalle luodussa AHELO-hankkeessa on kyse esiselvityksestä, jonka avulla pyritään arvioimaan sitä, kuinka kansainvälisesti voidaan mitata korkeakouluopiskelijoiden oppimista ja osaamista voidaan arvioida (vrt. Coates 2007). AHELO-hankkeeseen osallistuu alkuvaiheessa kaikkiaan viisitoista maata, Suomi mukaan lukien. (Ursin & Hyytinen 2010, 65.) AHELO-esiselvityksessä pilotoidaan kaikkiaan neljää asiaa, Suomessa esiselvitys kohdistuu niistä yhteen: opiskelijoiden geneeristen taitojen mittaa-

miseen. Suomessa esiselvitykseen osallistuu yhteensä kymmenen korkeakoulua²⁵. Muita esiselvityshankkeeseen sisältyviä teemoja ovat tekniikan ja taloustieteen osaamisen arviointi sekä korkeakoulutuksen tuottaman lisäarvon kuvaaminen (Ursin & Hyytinen 2010, 66, 68).

OECD ja Academic Co-operation Association (ACA) toimeksiantivat OECD:n alaiselle Institutional Management in Higher Education (IMHE) -työryhmälle tehtävän, jossa oli tarkoituksena kartoittaa eri maiden korkeakoulujen kansainvälisten toimintojen astetta. Projekti oli nimeltään *Internationalisation Quality Review Process (IQRP)* ja se toteutettiin vuosina 1995–1997 ja 1997–1998 kahdessa vaiheessa.

IQRP-projektin ensimmäisen vaiheen aikana pilotoivat korkeakoulut kehittivät työkalun (*IQRP instrument*), joka käsitti korkeakoulun kansainvälisten toimintojen tai strategian itsearviointin. Toisessa vaiheessa toteutettiin vertaisarviointit. (Knight & de Wit 1999, 46.) Arvioinnissa tarkasteltiin sitä, missä määrin korkeakoulut saavuttavat ne kansainvälistymisen tavoitteet, joita ne itselleen asettavat. Oletuksena oli, että mitä enemmän itsearviointia painotetaan, sitä paremmin se palvelee ja kasvattaa korkeakoulua ottamaan vastuuta laadunvarmistusjärjestelmän kehittamisestä. Vertaisarvioinnin tarkoitus puolestaan oli antaa palautetta korkeakoulun suorittamasta itsearviointista ja sen prosessista. Projektissa ei ollut tavoitteena kuvata tai yhtenäistää kansainvälisyyden mittareita laadunvarmistuksen näkökulmasta, vaan analysoida nykytilaa, ja kannustaa korkeakouluja kansainvälistymisen prosessin kehittämiseen ja arviointiin. (Knight & de Wit 1999, 46–50.)

Edellä mainitun projektin tuloksissa muiden muassa korostettiin, että on tärkeää muistaa korkeakoulujen suorittamissa kansainvälistymiseen liittyvissä itsearvioinneissa, että niiden tavoitteena on analysoida kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen ulottuvuudet, ei pelkästään kuvata korkeakoulun kansainvälistymisen prosessia. Tulosraportti on kriittinen analyysi korkeakoulun kansainvälisten toimintojen suorituskyvystä, ja antaa siten suuntaviivoja kehittämistyöhön. (Knight & de Wit 1999, 52.)

OECD:n (1999) IQRP-projekti sijoittui ajallisesti 1990-luvun loppupuolelle, jolloin Bologna prosessi käynnistyi ja korkeakoulujen kansainvälistymisen tarvetta ryhdyttiin korostamaan. Empiirisen aineistoni perusteella kansainvälistymisen ja kansainvälisyyden laadunvarmistus oli toisin sanoen kulkenut huomattavalla ajallisella viiveellä korkeakoulun sisäisiin teksteihin. Kansainvälistymiseen ja laadunvarmistuksen keskinäisestä yhteydestä oli teksteissä vain yksittäisiä lausemia vuoden 2005 aineistossa. Vasta vuodesta 2007 eteenpäin kansainvälistyminen ja laadunvarmistus olivat molemmat alkaneet saada asiakirjoissa suuremman painoarvon ja niihin oli ryhdytty kiinnittämään huomiota.

Edellä kuvatut kaksi temaattista yläkategoriaa, ammattikorkeakoulun laadun kansainvälisyys ja kansainvälisyyden laatu, muodostivat kokonaisuuden, joka oli ennen kaikkea nähtävissä kohdeammattikorkeakoulun *tavoitteellisena* päämääränä: laadukkaan ammattikorkeakoulun kansainvälistymisenä. Ammattikorkeakoulun tavoite- ja tulosopimukset, toimintasuunnitelmat, strategia sekä työryhmämuistiot näyttivät kaikki yhdessä pyrkivän kohti samaa tavoitetta eli kohti laadukasta, kansainvälistä ammattikorkeakoulua. Laadukkuuden saavuttamisessa kansalliset auditoinnit ja niiden läpäiseminen

²⁵ Hankkeeseen osallistuu sekä ammattikorkeakouluja että yliopistoja.

olivat merkittävässä asemassa. Resursseja ohjattiin valmistelutyöhön ja etenkin, kun korkeakoulu ei ensimmäisellä auditointikierröksellä arviointia läpäissyt, resurssien kohdentaminen laadunvarmistustyöhön lisääntyi entisestään.

Kohdeorganisaatiossa laatutyön yhtenä tavoitteena oli kehittää korkeakoulun omaa, koko henkilöstön ja opiskelijakunnan sitouttavaa laatukulttuuria. Käytännön tasolla tilanne ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen (ks. esim. Ursin 2007). Auditoinnin tai muun ulkoisen arvioinnin läpäissyt korkeakoulu saa arvioinnista laatutunnuksen, jonka saattelemana kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla yhteistyön, vaikuttavuuden ja uskottavuuden rakentamisen koetaan sujuvan jouhevammin.

Pyrkimys ja tahtotila laadukkaan, kansainvälisen ammattikorkeakoulun rakentamisesta on tutkimustulosteni mukaan teksteissä puettu kilpailun retoriikkaan: laatu nähdään kilpailukykyisyytenä sekä kansallisella että kansainvälisillä markkinoilla. Harvey ja Greenin (1993) laatumäärittäisiin peilaten, tutkimusaineistossani kilpailu tarkoitti ennen muuta tarkoituksenmukaisuutta (*fitness for purpose*). Kansainvälistyminen oli puolestaan määrällisesti mitattavaa kansainvälisyyttä, johon koulutuspoliittiset linjaukset olivat aikojen saatossa kannustaneet ja ohjanneet. Vasta vuoden 2007 jälkeen aineistossa viitattiin kansainvälistymisen kehittämiseen sekä laatuyhteistyössä että pedagogisessa kehitystyössä (vrt. Kleijnen ym. 2011; Reichert 2010; Svensson & Wihlborg 2010).

Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa kilpailua selitetään ja sen oikeellisuutta perustellaan kolmella erottelevalla tekijällä: relevanssilla, kansainvälistymisellä ja johtamisella (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8). Relevanssilla tarkoitetaan sitä, että korkeakoulutukselta odotetaan entistäkin suurempaa vaikuttavuutta ja hyödynnettävyyttä. Kansainvälistyminen puolestaan saattaa johtaa äärimmillään kansallisten olosuhteiden vähentelyyn haettaessa ja seurattaessa koulutuksen kansainvälisiä trendejä. Johtamisella on menestymisen kannalta olennainen merkitys, sillä se mahdollistaa tai tukahduttaa korkeakoulujen reagoinnin tai ennakoitavuuden. (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8–9.)

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 (Opetusministeriö 2009) kilpailu korostuu entisestään. Kilpailulla perustellaan toimenpiteiden välttämättömyyttä sekä kiireellisyyttä. Opetusministeriön strategiassa viitataan korkeakoulujen toimintaympäristön muuttumiseen ja kilpailun tiukkenemiseen näin:

Saavutetuista edistyksistä huolimatta Suomen korkeakoulu- ja tutkimusjärjestelmän keskeisiä heikkouksia on edelleen kilpailijoihin verrattuna vähäinen kansainvälisyys. (...) Kansainvälistymiskehitys on ollut toimintaympäristön muutokseen ja globalisaation kehitykseen verrattuna hidasta ja joillakin aloilla kokonaan pysähtynyt. (...) Uhkana on, että Suomen korkeakoulut menettävät asemiaan kiinnostavana yhteistyökumppanina. (Opetusministeriö 2009a, 7.)

Opetusministeriön strategiassa kilpailu esitetään vaihtoehdottomana. Siihen liitetään seuraavia perusteluita: kilpailu osajista kiihtyy, laadun merkitys korostuu, tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminta kansainvälistyy, kansainväliset suositukset, ohjeet, suuntaviivat, vertailut ja rankingit lisääntyvät ja voimistuvat (Opetusministeriö 2009). Tieteenalakohtaisia eroja ei ministeriön kilpailuun ja tuotteistamiseen kannustavissa lauselmassa tunneta (vrt. Rinne & Jauhiainen 2012; Rinne ym. 2012; Kivinen, Hedman & Peltoniemi 2010; Garam 2006, 2010).

Empiirisen analyysini kohdeammattikorkeakoulun strategiassa keskeiset taustateemat ovat täsmällisesti linjassa opetusministeriön strategiaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Toimintaympäristön muutosvoimat. Yhteiskunta on lukuisten muutosten alaisena, joista keskeisimmät ovat:

- väestön ikärakenteen muutos
- globaali työnjaon muutos ja lisääntyvä liikkuvuus (...)

Siten myös opetusministeriön toteuttaman korkeakoululaitoksen rakenteellisen kehittämisen lähtökohtia ovat väestönkehitys ja kansainvälinen kilpailukyky. Tavoitteena on korkeakoulujen päällekkäisyyksien karsiminen, yhteistyön lisääminen ja entistä vahvemmat ja vaikuttavammat korkeakouluyksiköt. Toiminnassa on lisäksi huomioitava yhtenäisemmän eurooppalaisen korkeakoulualan vaatimukset. (Strategia 2008–2012, 3.)

Kansainvälinen konteksti on tuonut mukanaan erilaiset laatuarvioinnit ja korkeakoulutustilastoinnit, ja niistä on tullut ammattikorkeakoulujen arkea. Paremmuustilastointien yleistyminen on aiheuttanut sen, että korkeakoulut asettavat omissa strategioissaan ja visioissaan entistä herkemmin tavoitteeksi ”maailmanluokan statuksen” saavuttamisen viitaten sillä hyviin sijoituksiin kansainvälisissä mittauksissa (King 2010, 586). Kohdeammattikorkeakoulun tekstiaineistossa ei kyseistä paremmuustilastointeihin liittyvää sijoitustavoitetta ollut määritelty muutoin kuin laadunhallintastrategiassa 2006–2009. Siinä visioitiin, että ammattikorkeakoulun on kansainvälisesti tunnustettu vuoteen 2010 mennessä (Laadunhallintastrategia 2006–2009, 2).

Aarrevaaran ja Saarisen (2009, 10) mukaan keskinäisen kilpailun kautta taloudellisen hyödyn saavuttaminen on saanut rinnalleen toiminnallisen hyödyn tavoittelun, ja kilpailu voi parhaimmillaan edistää laadunvarmistustyötä. Deem (2009, 25) puolestaan kritisoi kilpailuasetelman vaikutusta laadun kehittämiseen todeten, että laadunvarmistuksen arvioinnissa on yhtä lailla kyse symbolisesta vallasta kuin todellisesta koulutuksen laadun kehittämisestä. Kilpailuasetelman taustalta löytyvät taloudelliset ja toiminnalliset sitoumukset, jotka pahimmillaan voivat olla täysin ristiriidassa akateemisten sitoumusten kanssa. Etenkin kansainvälisen kilpailukyvykkyyden tai kyvyttömyyden korostaminen esimerkiksi opetusministeriön kansainvälistymis-strategiassa on luonut uusia haasteita.

Kilpailu auttaa näkemään uusia mahdollisuuksia ja voi siten johtaa positiivisiin kehittämistoimenpiteisiin. Toisaalta kansainvälinen kilpailu voi aiheuttaa kansallisen kontekstin aliarvioimisen, jopa syrjäyttämisen (Aarrevaara & Saarinen 2009, 8–10). Kohdeammattikorkeakouluni asiakirjoissa priorisoitiin kansalliset laatuyskikkökilpailut ja kansallisen tason ulkoinen laadunarviointi. Ammattikorkeakoulun strategian tekstit antoivat kuitenkin viitteitä, että tulevaisuuden tavoitteet oli asetettu myös kansainvälisessä kilpailussa menestymiseen, olkoonkin, että niitä ei tekstien laatimisvaiheessa ollut vielä asiakirjoissa tarkemmin määritelty.

Kenen tavoite- ja tahtotila laadukas, kansainvälinen ammattikorkeakoulu on?

Valtakeskustelun näkökulmasta kysymys siitä, kenen tahtotilan mukaisesti laadukasta ja kansainvälistä ammattikorkeakoulua rakennetaan, ei ole niin absurdi kuin miltä ensi tuntumalta saattaa vaikuttaa. Kohdeammattikorkeakoulun asiakirjatekstit osoittivat,

kuinka opetusministeriön linjaukset näkyvät niin ammattikorkeakoulun strategiassa kuin työryhmätason muistioissa.

Vallan käyttöä ja valtapuhetta voidaan lähestyä Tewn (2002) nelikenttäajattelun mukaan, jossa valta nähdään hallinnoivana (*power over*), yhteistyöhön perustuvana (*power together*), tuottavana (*productive*) tai rajoittavana (*limiting*). Mitä hallinnoivampaa ylhäältä alaspäin harjoitettavaa valtopolitiikkaa sovelletaan, sitä enemmän mittareihin perustuvia tarkistuksia ja arviointeja toiminta pitää sisällään. Tewn kuvaamat vallan elementit löytyivät myös kohdeammattikorkeakoulun teksteistä. Hallinnoivaa valtaa osoittaa esimerkiksi kauden 2004–2006 tavoite- ja tulossopimuksen seuraava kohta:

Kaikki ammattikorkeakoulut osallistuvat seuraaviin koko ammattikorkeakoulujärjestelmää koskeviin yhteisiin verkostomaisiin hankkeisiin: 1. Harjoittelun kehittäminen, 2. Itä- ja Kaakkois-Aasian yhteistyöverkosto, 3. Opinnäytetöiden kehittäminen ja valtakunnallinen opinnäytetyökilpailu, 4. Opinto-ohjauksen kehittäminen, 5. Ura- ja rekrytointipalveluiden kehittäminen sekä 6. Virtuaaliammattikorkeakoulun kehittäminen (TASO 2004–2006, 2).

Yhteistyöhön perustuva valta tarkoitti esimerkiksi verkostoitumista ja sitä kautta tavoiteltavaa ”etulyöntiasemaa”. Verkoston avulla pyrittiin hyödyntämään tuottavaa valtaa. Seuraavassa esimerkki tavoite- ja tulossopimuksesta:

(...) ammattikorkeakoulut muodostavat tutkimusverkoston, jonka tarkoituksena on kohottaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön tasoa ja vaikuttavuutta verkostumalla keskenään sekä (...) yliopistojen kanssa vahvistaen rooliaan valtakunnallisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen rahoituksen saajana. (TASO 2007–2009, 3.)

Opetusministeriön linjaukset ovat osaltaan myös tuottavaa vallankäyttöä, kun asetettujen toimenpideinjauksen avulla pyritään kehittämään ja aikaansaamaan mittaroituja tuloksia. Tuottavasta vallasta voidaan puhua myös silloin, kun verkostoyhteistyössä hallinnoidaan tiettyä osakokonaisuutta, ja siten saadaan hyödynnettyä koko verkoston tuottama kehitystyö. Seuraavassa esimerkki arviointi- ja parantamistyöryhmän muistiosta:

Ylempien amk-tutkintojen benchmarking (...) hanke, jossa on 6 työengastaa, [kohdeammattikorkeakoulun hlö X] vetää hanketta nro 5, laadunvarmistus). Kriteeristön testaus käynnistyy 25.3.2009. [Kohdeammattikorkeakoulusta] testaukseen osallistuu: Johtamisen ylempi amk-koulutusohjelma (...) Hyvinvoinnin ylempi amk-koulutusohjelma. (ArPa 26.1.2009.)

Rajoittavaa valtaa esiintyy monella organisaation tasolla esimerkiksi organisaatiomuutosten yhteydessä. Empiirisessä aineistossani kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiossa organisaatiouudistuksen muutokset ja huomioitavat rajoitteet esitettiin näin:

[O]rganisaatiouudistus: Kv-toiminnan suunnittelua ja kehittämistoimintaa varten nimetään kv-suunnitteluryhmä (...) Kv-toimintaa suunniteltaessa on huomioitava myös koko ammattikorkeakoulun osaamiskeskittymät. Koulutuspäälliköiden rooli tulee vahvistumaan kv-toiminnan päätöksenteossa ja suunnittelussa osaamisaloilla. (Kv-tiimi 19.1.2009.)

Tew (2002) korostaa, että hallinnoivan vallan parina tulee olla osaamiseen perustuva, professionaalinen valta. Kun näiden keskinäinen vuoropuhelu on tasapainoista vuoro-

Mitä enemmän kansainvälistä toimintaa, sitä laadukkaampaa opetusta?

Empiirisen aineistoni ehkä kiinnostavin virke on kohdeammattikorkeakoulun vuoden 2005 toimintasuunnitelmassa. Siinä kansainvälisyyden ja laadun kombinaatiosta oli muodostettu oletamus (korostus kirjoittajan):

Kansainväliset toimintavalmiudet kuuluvat nykyisin kaikkien alojen ammattitaitoon. Siksi kansainvälisyys on oleellinen osa opetusta. Voidaan jopa sanoa että mitä enemmän kansainvälistä toimintaa on, sitä laadukkaampaa on opetus. Erityisesti tavoitteena kansainvälisessä toiminnassa on luoda ammattikorkeakoulun henkilöstölle ja opiskelijoille monipuoliset mahdollisuudet työskennellä tai opiskella ulkomailla (...). Tämä tavoitteen saavuttamiseksi ammattikorkeakoulu tekee aktiivisesti yhteistyösopimuksia ulkomaisten korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa. (Toimintasuunnitelma 2005.)

Opetuksen laadukkuuden oletettiin olevan suoraan verrannollinen kansainvälisyyden määrään, vaikka laadukkuus muutoin koko aineistossa tarkoitti laatujärjestelmän laadukkuutta.

Laadun ja kansainvälisyyden yhteys tavoite- ja tulossopimustasolla näkyi vasta kauden 2007–2009 sopimuksessa. Kyseessä oli kilpailukykyisyys ja aluekehityksen näkökulmasta yritysten kilpailukykyyn ja huippuosaamisen varmistaminen (korostus kirjoittajan):

Ammattikorkeakoulujärjestelmää kehitetään duaalimallia vahvistaen kansainvälisesti kilpailukykyisenä. (...). Ammattikorkeakouluverkon kehittämisen tavoitteena on ammattikorkeakoulujen toimintakyöyn tehostaminen, koulutuksen laadun kohottaminen ja alueellisen vaikuttavuuden parantaminen. Tutkintoon johtava nuorten koulutus kootaan eurooppalaisesti ja kansainvälisesti korkeatasoiisiin yksiköihin. (TASO 2007–2009, 1.)

Kohdeammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kehittämisessä kansainvälisyys näytti tarkoittavan tukipalveluiden yhtenäistämistä ja kansainvälisen arvioinnin kehittämistä. Kansainvälistyminen ja laatu nähtiin yleisenä kehittämisenä, jossa tavoitteena oli ammattikorkeakoulun toimintakyöyn tehostaminen sekä kilpailukykyisyyden ylläpitäminen ja parantaminen. Yleisessä linjassa oli muutama poikkeus: tavoite- ja tulossopimus 2001–2003, toimintasuunnitelma 2005 sekä tavoite- ja tulossopimus 2007–2009. Niissä kansainvälistyminen ja laadukkuus kuvattiin eräänlaisena symbioosina opetuksen laadun parantamiseksi sekä kansainvälisyysosaamisen kehittämiseksi. Käytännössä niiden keskeinen teema oli, että opiskelijalla tulee olla riittävät tiedot, taidot ja asenteet, jotta hän selviytyy monikulttuurisessa ja kansainvälisessä työympäristössä.

Onko kansainvälistyminen tavoiteltava arvo sinänsä vai pelkkä välivaihe moniin odotuksiin reagoivan korkeakoulutuksen luomisessa? Ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmassa 2005 korkeakoulupoliittinen valta kansainvälistymisen ja laadun yhteydestä ilmaistiin seuraavasti:

Opetusministeriö edellyttää, että korkeakoulujen laadunvarmistusta kehitetään kansainvälistymisen vaatimusten mukaisesti (Toimintasuunnitelma 2005, 9).

Kansainvälistymisen vaatimuksilla viitattiin Bolognan prosessin mukaisiin toimenpiteisiin ja tarkennettuna sellaisen laadunhallintajärjestelmän kehittämiseen, joka kattaa

koko toiminnan, rakentaa auditointimenettelyn, joka mahdollistaa myös tarvittaessa akkreditoinnit ja toteuttaa sekä opetusministeriön että ammattikorkeakoulun päättämät arvioinnit ja seurannat (Toimintasuunnitelma 2005, 9).

Toisin sanoen kansainvälistymisen ja laadun keskinäinen yhtymäkohta näytti priorisoituvan ministeriön toiveiden mukaisesti ja niitä noudatellen arviointiin, mittaamiseen ja mitattavuuteen.

OECD:n (1999) *Programme on Institutional Management of Higher Education (IMHE)* -raportissa tiivistetään, että kansainvälistymisen taustalla on useita motiiveja. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan muodostavat monikerroksisen perusteiden kentän. Motiivit ovat (OECD 1999, 20):

- a) kansainvälistymisen lisäämisen oletetaan lisäävän korkeakoulutuksen laatua,
- b) korkeakouluissa halutaan huomioida kulttuurinen ja etninen moninaisuus,
- c) korkeakoulut haluavat luoda opiskelijoille edellytykset sellaisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka edesauttavat ymmärtämään ja selviytymään kansainvälisessä työympäristössä.

Kansainvälistymisen ja kansainvälisyysosaamisen lähtökohdista mikään edellä mainituista motiiveista ei yksin riitä, vaan kaikkien motiivien huomioiminen ja keskinäinen vuorovaikutus muodostavat ehjän ja tavoitteellisen kansainvälistymisen kuvan.

OECD:n (1999) IMHE-raportissa ohjeistetaan korkeakouluja työstämään kansainvälistymisen strategiaansa hyvin laajassa monikentässä, jossa vaikuttavina tekijöinä ovat yhtäältä julkisen sektorin, koulutussektorin sekä yksityisen sektorin tarpeet ja tavoitteet. Toisaalta kansainvälistymistoimissa tulisi huomioida poliittiset, taloudelliset, akateemiset ja kulttuuriset perinteet ja vaikuttimet (OECD 1999, 22; ks. myös *Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation*).

IMHE-raportin mukaan kansainvälisten toimintojen ja kansainvälistymisen strategioiden tulisi vastata kaikkiin edellä lueteltuihin positiioihin ja linjata toimintojen tavoitetaso sekä voimakkuus. Sitä kautta kansainvälistymisen strategia konkretisoituu korkeakoululle tavoitteelliseksi toiminnaksi (OECD 1999, 22). Korkeakoulujen profilointivaatimukset (ks. esim. Opetusministeriö 2004a, 2010a) lisäävät IMHE-raportin monikenttäajattelun kiinnostavan lisän (vrt. Kivinen, Lindberg & Hedman 2011; Kantola 2004; McCarthy & Dimitriades 2000). Laaja-alaisesti pohditut kansainvälistymisstrategiset toimenpiteet tulisi toisin sanoen täsmätä korkeakoulun profiiliin.

Kun vertaan empiirisen analyysini tuloksia yllä mainittuun IMHE-raportin monikenttään kansainvälistymisen strategiatyössä huomioitavista eri vaikuttimista, voin tehdä empiirisestä aineistostani seuraavat havainnot: Ammattikorkeakoulussa julkinen sektori oli esitetty eri sidosryhmien, aluekehityksen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön yhteistyöhankkeiden näkökulmasta. Koulutussektori näkyi aineistossa korkeakouluyhteistyönä sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Yksityinen sektori oli parhaiten nähtävissä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan ja aluekehitysvaikuttavuuden maininnoissa. Kaiken kaikkiaan aluekehitystyön ja sidosryhmiin liittyvän toiminnan osuus teksteissä lisääntyi vuosi vuodelta (vrt. Kantanen 2007).

Empiiriseen aineistooni peilaten poliittiset, taloudelliset, akateemiset ja kulttuuriset perinteet ja vaikuttimet olivat sen sijaan vaikeammin poimittavissa. Tavoite- ja tulossopimuksissa, toimintasuunnitelmissa ja strategiassa taloudelliset ja akateemiset vaikuttimet esiintyivät sekä numeerisina tavoitteina että yleisluonteisena puheena kehittämisestä ja edistämisestä. Yleinen korkeakoulupoliittinen keskustelu toki antoi leimansa tavoite- ja tulossopimusteksteille. Työryhmätason muistioissa ja kansainvälisissä yhteistyösopimuksissa ajattelu oli kapea-alaista ja sektorikohtaista.

Taloudelliset vaikuttimet esiintyivät lähinnä kansainvälisten palvelujen työryhmässä kansainvälisten tutkimus- ja kehityshankkeiden tavoittelemisena. Liikkuvuuden painotus oli nähtävissä ennen kaikkea taloudellisena mutta myös akateemisena, opetuksen kansainvälistämistä edistävänä vaikutteena (vrt. Marimon, Lietaert & Grigolo 2009). Vaikuttimien konkreettista ja vuorovaikutteista tarkastelua ammattikorkeakoulun sisäisessä dokumentaatiossa oli verrattain suppeasti. IMHE-raportin mukaisen monikentän avaaminen ja määrittäminen *sekä* kansainvälistymisen *että* laadunhallinnan näkökulmista voisi edesauttaa ammattikorkeakoulun ponnisteluja nykyistä konkreettisemmän, laadukkaan kansainvälisyyden tavoittelussa.

Kansainvälisten yhteistyösopimusten merkitys kansainvälistyvässä laadunvarmistustyössä oli aineistoni valossa vähäinen. Sopimusten ensisijainen päämäärä oli opetusministeriön liikkuvuustavoitteisiin vastaaminen. Eurooppalaiset kahdenväliset Erasmus-yhteistyösopimukset olivat muodoltaan standardoituja. Lomakkeet oli valmiiksi muotoiltu liikkuvuuskeskeisiksi. Sopimuksissa määriteltiin tarkasti liikkuvuusluvut, oliko kyseessä opiskelija- vai henkilöstövaihto, toimiala, opintosuuntaus ja koulutusohjelma tai yksikkö. Lisäksi sopimuksessa oli valmis lauseke, jossa todettiin, että molemmat osapuolet voisivat tehdä yhteistyötä tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Mikäli Bolognan prosessin mukaisen laadunkehitystyön toivotaan kehittyvän tulevaisuudessa myös yhteistyösopimusten avulla, kuten on oletettavaa, tulisi joko sopimusten perusmuotoilua päivittää tai lisätä niihin täsmentävä lisäasiakirja, jossa laatuun liittyviä toimenpiteitä olisi yksityiskohtaisemmin määritetty ja vastuutettu.

Muissa kuin Erasmus-yhteistyösopimuksissa muoto ja sisältö olivat erilaiset ja niissä oli enemmän tilaa sovittavien asioiden kuvaamiselle. Siitä huolimatta niissä ei ollut kirjattuna tarkempia kuvauksia yhteistyön muotoon tai laatuun liittyvistä seikoista. Joko sitä ei tuolloin nähty tarpeellisena dokumentoida, sopimukseen halutaan tietoisesti jättää väljyyttä erilaisten aktiviteettien mahdollistamiseksi, tai asiaa ei ylipäätään nähty tarpeellisesti sopimuksen solmimisajankohtana.

Aito kansainvälisyys

Opetusministeriö esittelee *Korkeakoulun kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015* käsitteen aito kansainvälisyys. Aitous esitetään laatuun yhdistettynä esimerkiksi näin:

Korkeakoulujen henkilöstön kansainvälinen kokemus ja kansainväliset yhteydet parantavat tutkimuksen ja opetuksen laatua sekä tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä. Korkeakoulut tarjoavat korkeatasoista vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta sekä hyödyntävät aktiivisesti kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia erityisesti EU- ja pohjoismaisessa yhteistyössä. Ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä on noussut

vuoteen 2015 mennessä merkittävästi ja korkeakoulut ovat aidosti kansainvälisiä opiskelu- ja työyhteisöjä. (Opetusministeriö 2009a, 10).

Sitaatti ilmentää kaksi asiaa. Ensinnäkin raportissani aiemmin esiintyvä teesi ”Mitä enemmän kansainvälisyyttä, sen laadukkaampaa opetusta” näyttää olevan edellä kuvattun sitaatin mukaan osaltaan myös opetusministeriön tietyn ajanjakson käsitys. Toiseksi aito kansainvälisyys on sidottu - aivan kuten kansainvälinen liikkuvuus - jälleen määrälliseen arviointiin, ei laadulliseen. Eikö ministeriön edellä olevassa sitaatissa peräänkuulluttama ”aito kansainvälisyys” tulisi pikemminkin olla osaamista ja kykyä tulla toimeen kansainvälisessä työympäristössä, eli käytännön monikulttuurisuuden ymmärtämistä ja viestinnällistä osaamista, jota työelämässä tarvitaan?

Etenkin ammattikorkeakouluissa on ryhdytty käyttämään opetussuunnitelmatyössä ja kompetenssimäärittelyissä termiä ”kansainvälisyysosaaminen”, kun viitataan edellä kuvattuun osaamiseen. Timonen (2011) on analysoinut kansainvälisyysosaamista ammattikorkeakoulukontekstissa. Hänen mukaansa Suomessa kansainvälisyysosaaminen määritellään osaamislupauksesi työelämässä tarvittavassa yleisosaamisessa, kun taas kansainvälisessä keskustelussa termillä viitataan viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin (emt., 121).

Stearns (2009) on analysoinut amerikkalaista koululaitosta globalisoitumisen näkökulmasta ja korostaa, että kansainvälisten, ulkomailla suoritettujen opintojen merkittävin anti on opiskelijan kansainvälistymisen ja kansainvälisen tietotaidon, kuten kielitaidon ja kulttuurien tuntemuksen, ja sosiaalisen pääoman lisääminen (Stearns 2009, 87; ks. myös Taajamo 1999). Opetusministeriön (2009a) korostama aito kansainvälisyys tuntuu ensi kuulemalta hämmäntävältä siksi, että esimerkiksi tutkimusaineistossani jo vuosien 2001–2003 tavoite- ja tulossopimuksessa kansainvälisyysosaaminen oli kirjattu näin:

Kansainvälistäminen: ”Ammattikorkeakoulun kansainvälisen toiminnan tavoitteena on tarjota opiskelijoille ja henkilöstölle mahdollisuus kehittää ammatillista osaamista, vieraiden kulttuurien tuntemusta sekä kielitaitoa kv-opiskelun tai harjoittelun avulla. Tavoitteena on myös tukea [alueen] yritysten kansainvälistymistä opiskelija- ja kehittämistoiminnan avulla. (TASO 2001–2003, 2.)

Toisaalta opetusministeriön aito-sanana korostaminen selittynee useiden tutkimusten perusteella. Niiden mukaan esimerkiksi kansainväliset ja kansalliset opiskelijaryhmät voivat tehokkaasti eristäytyä toisistaan niin halutessaan, jolloin kansainvälistyminen on näennäistä ja kansainvälistymisellä tavoiteltavat osaamiset jäävät toteutumatta (ks. esim. Knight 2011, 14; Svensson & Wihlborg 2010; Taajamo 1999). Empiirisessä aineistossani kansainvälisten yhteistyökumppanuuksien määrää korostetaan esimerkiksi kauden 2007–2009 tavoite- ja tulossopimuksessa ylpäesti:

Ammattikorkeakoululla on toimiva henkilövaihtoverkosto EU-maissa noin 150 korkea-asteen oppilaitoksen kanssa sekä aktiivinen t&k-verkosto noin 50 ulkomaisen korkea-asteen oppilaitoksen ja organisaation kanssa (TASO 2007–2009, 7).

Edellisen kaltainen satoja kansainvälisiä korkeakoulukumppaneita sisältävien luetteloiden korostamiseen maineen tavoittelussa ja esimerkiksi markkinoinnissa asettuu ministeriön tuoreimman linjauksen mukaan kokonaan uuteen perspektiiviin.

Svensson ja Wihlborg (2010) ovat todenneet, että korkeakoulutuksen kansainvälisyyskeskustelua käydään yhä edelleen enemmän ideologisella ja retorisella kuin pedagogisella tasolla. Poliittiset päättäjät painottavat tarvetta pysyä mukana globaalissa kilpailussa sekä kilpailla teknologisessa tietotaidossa. Painotuksen perusteet ovat kansantaloudelliset, ja korkeakoulujen odotetaan noudattavan toimenpidelinjauksia niitä kyseenalaistamatta (Svensson & Wihlborg 2010, 596). Kansainvälistymisen retoriikka ja ulkoapäin asetetut tavoitteet voivat aiheuttaa sen, että pedagogiikka jää taka-alalle tai typistyy liikkuvuuden mittaamiseen (ks. esim. Svensson & Wihlborg 2010; Morgan & Lydon 2009; Wagner 2004; Knight 1999; vrt. Opetusministeriö 2001a, 2009a). Atjonen (2007, 20) korostaa, että arvioitiinpa kasvatuksen ja koulutuksen alalla mitä tahansa, sen tulisi liittyä viimekädessä pedagogiseen toimintaan eli tukea oppimista.

Korkeakoulujen kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen yhteydessä olisi syytä siirtää keskustelun painotus pedagogiseen laadunhallintaan ja uusien oppimisympäristöjen luomiseen, mikä puolestaan edellyttää laajaa kansainvälisyyden ymmärtämistä hallinnollisella ja opetuskontekstien tasolla. Vasta silloin kansainvälisyyskompetenssien määrittely ja pedagoginen kehittäminen tuottavat tuloksia (Svensson & Wihlborg 2010, 598–604; OECD 1999, 2004).

OECD:n (2004) raportissa korkeakouluja ohjeistetaan suuntamaan kansainvälistymisen laadunvarmistukseen liittyvät toimenpidesuunnitelmat opetuskapasiteetin ja tehokkuuden mittaamiseen. Pedagogisesti kansainvälistymisessä on kuitenkin ennen muuta kysymys tiedoista, taidoista, asenteista, käyttäytymisestä ja toimimisesta, joten kansainvälisyystaidoissa kyse on osaamisesta (Svensson & Wihlborg 2010, 610).

Kansainväliset kumppanuus- ja yhteistyösopimukset ovat pedagogisista lähtökohdistta oiva mahdollisuus rakentaa laaja-alaisempaa yhteistyötä, mikäli liikkuvuusmäärien rinnalle ja niiden lisäksi yhteistyön muodot määritellään konkreettisista opetuksellisista lähtökohdistta. Tällä hetkellä kansainvälistä pedagogista yhteistyötä tehdään yksittäisten tutkimus- ja kehityshankkeiden tiimoilta (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c). Hankkeissa toimii useampia osapuolia ja kehittämisvastuut jaetaan hankkeessa toimijoiden kesken. Kilpailu hankerahoituksesta tiukkenee. Siksi kansainvälisyyden nimissä tehtävän pedagogisen kehittämisen osalta olisi hyvä, että olemassa olevat kansainväliset kumppanuussopimukset hyödynnettäisiin kaikessa mahdollisessa laajuudessa.

Kansainvälisyysosaamisen pedagogiikkaan liittyy monia näkemyksiä. Helposti mielletään, että esimerkiksi kanssakäyminen kansainvälisessä kampusympäristössä kehittää opiskelijoiden ja henkilöstön kansainvälisyystaitoja lähestulkoon automaattisesti, jolloin haluttuihin oppimistuloksiin (learning outcomes) päästäisiin pelkän kansainvälisyyden määrän lisäämisellä (vrt. Crawford & Bethell 2012). Kansainvälisyyden kirjo voi ”herättää” opiskelijan mielenkiinnon ja pidemmällä tähtäimellä ohjata joidenkin yksilöiden henkilökohtaisia valintoja (esimerkiksi harjoitteluun ulkomaille). Pelkkä kansainvälisten opiskelijoiden runsas lukumäärä ei kuitenkaan takaa monikulttuurista kansainvälisyysosaamista tai sen omaksumista.

Monikulttuurinen ympäristö on olennainen tekijä kansainvälistymisessä, mutta yhtä lailla on muistettava, että oppimistulokseen vaikuttaa aina myös opiskelijan oma motiivi eli se, kuinka hyvin hän kansainvälistymiseen tarjoutuvan tilanteen ja ympäristön käyttää hyödykseen (vrt. Crawford & Bethell 2012; Knight 2011, 14; Svensson & Wihlborg 2010, 604). Käänteisesti voi todeta, että opiskelija ja etenkin yhdestä kansalaisuudesta muodostuva opiskelijaryhmä voi halutessaan eristäytyä vallitsevasta kulttuurista, ja siten jättää hyödyntämättä kansainvälisen oppimis- ja elinkeinoelämän kontekstin. Taajamo (1999) muistuttaa samansuuntaisesti, että kulttuurisessa kehitystehtävässä tulee huomioida Suomessa asuvat ja opiskelevat ulkomaalaiset. Läsnäolo ei riitä kansainvälistymisen tavoitteiden saavuttamisessa, vaan ihmisten on oltava aktiivisia toimijoita.

Svensson ja Wihlborg (2010) kiteyttävät tämän asetelman siten, että mikäli tavoitellaan aitoa kansainvälisyysosaamista, on tavoitteet asetettava ensin kulttuurin ja oppimisympäristöjen konteksteista. Lisäksi on määriteltävä, mitä sisältöjä kansainvälisyysosaaminen edellyttää ja missä määrin: onko esimerkiksi kieli kansainvälisyysopetuksessa sisältö vai väline, ja mikä on informaatioteknologian rooli kansainvälisessä oppimisympäristössä (Svensson & Wihlborg 2010, 604–606; vrt. Saarinen 2012; Hughes 2008)?

Korkeakoulut ovat toistaiseksi kansainvälistymisen paradigman äärellä. Yhtäältä yleinen korkeakoulutuspoliittinen keskustelu, ammattikorkeakoulun sisäiset keskustelut sekä kirjatut visiot ja missiot edustavat ideologista kansainvälistymisen kuvaa, toisaalta pedagoginen konkretia kansainvälistymiskeskustelussa on vasta kehittymässä (vrt. Svensson & Wihlborg 2010; Morgan & Lydon 2009; Wagner 2004).

4.5 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOISTA JA TULOSTEN ARVIOIVAA TARKASTELUA

Tutkimuksen päätehtävänä oli analysoida kansainvälisyyden ja laadun keskinäistä suhdetta kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoissa. Lähestyin päätehtävää kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- Mitä kansainvälisyys ja kansainvälistyminen ovat ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?
- Mitä laadulla tarkoitetaan ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?
- Millaisena kansainvälistymisen ja laadun yhteys näyttäytyy ammattikorkeakoulun asiakirjoissa?

Tutkimani ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen taustalla esiintyi kaksi temaattista yläkategoriaa: opetuksen ja opiskelun kansainvälistyminen sekä kansainvälinen yhteistyö. Näistä jälkimmäinen oli vahvempi asiakirjateksteissä usein toistuvan liikkuvuus- ja hankepainotuksen vuoksi.

Asiakirjateksteistä oli havaittavissa kohdeammattikorkeakoulun halu ja pyrkimys kehittää kansainvälisiä toimintoja sekä ohjata koko ammattikorkeakoulun kansainvälistymistä monialaiseen ja opetusta ja opiskelua tukevaan suuntaan. Kyseisestä pyrkimyksestä olivat asiakirjoissa osoituksena muiden muassa organisatoriset ja prosessityöskente-

lyyn liittyvät viittaukset, joissa kansainvälisyyttä ei pidetty enää irrallisena kokonaisuutena vaan osana ammattikorkeakoulun opetusta, ohjausta sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyötä. Lisäksi kansainvälisten yhteistyösopimusten määrää suhteessa niiden tuottamaan toiminnalliseen arvoon oli etenkin työryhmämuistioissa alettu miettiä entistä tarkemmin vuoden 2007 jälkeen.

Kansainvälistymisen tavoitteiden taustalla näkyivät selkeästi ministeriön valta ja kenties jopa saneluhenkilinen politiikka, joka sai ammattikorkeakoulun reagoimaan vaihtuviin linjauksiin niitä kyseenalaistamatta. Tavoite- ja tulossopimusten kansainvälistymiseen liittyvät linjaukset oli huomioitu työryhmätyöskentelyssä, ja sen osoittivat tavoite- ja tulossopimustekstien kanssa lähes identtiset muistiomerkinnot. Työryhmien muistioissa olleet viittaukset opetusministeriön asettamien kansainvälistymistavoitteiden ”yltiöpäisyydestä” osoittivat, että kohdeammattikorkeakoulussa tahtotila oli olemassa, mutta resurssit ja konkreettiset toimenpiteet eivät vielä olleet linjassa ministeriön tavoitteiden kanssa.

Empiirisen analyysin kohteena olevan ajanjakson 2005–2009 valinta oli kansainvälistymisen arvioinnin osalta onnistunut ratkaisu. Kyseisen ajanjakson aikana oli nähtävissä merkittävä liikahdus liikkuvuuspainotteisesta keskustelusta kohti kokonaisvaltaista korkeakoulun kansainvälistymiskeskustelua (vrt. Knight 1999; Söderqvist 2002), jossa substanssiosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen nähtiin toisiaan täydentävinä eikä toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. Kansainvälistymisen integroimien osaksi kaikkia kohdeammattikorkeakoulun toimintoja oli tekstiaineistoni mukaan etenkin vuoden 2009 kuluessa edistynyt.

Ammattikorkeakoulun laatu -tematiikka osoittautui kaksijakoiseksi: yhtäältä siihen kuului laadun kehittämisen, toisaalta opetuksen ja opiskelun laatu keskustelua. Ensin mainittu sisälsi hyvin yleistä laadun kehittämiseen liittyvää retorista puhetta, jälkimmäinen jo konkreettisia toimenpiteitä ja linjauksia. Kohdeammattikorkeakoulun laatutyö oli sisällönanalyysin perusteella, Harveyn ja Greenin (1993) laadun määrittäjä mukailen, pyrkimystä tarkoituksenmukaisuuteen (*fitness for purpose*), rahan arvoisuuteen (*value for money*) ja toiminnan muutokseen (*transformative*).

Laatu tarkoitti ennen muuta laadunvarmistuksen kehitystyötä, auditointia, mittaamista, Korkeakoulujen arviointineuvoston kriteereiden tutkimista ja kilpailuasetelman vahvistamista. Laatu keskusteluun sisältyi runsaasti laadun määrittäjä, ulkoisen ja sisäisen arvioinnin, mittauksen ja tilastoinnin problematiikkaa sekä erilaisia kansallisia ja kansainvälisiä työryhmiä ja verkostoja.

Ulkoesen auditoinnin läpäisemisen välttämättömyys vaikutti laadunvarmistustyöhön, sen laajuuteen ja tiettyjen asioiden, kuten prosessien priorisoimiseen. Tutkimukseni tarkasteluajanjakso oli erittäin sopiva, sillä siihen osui kaksi auditointia. Siksi auditoinnin merkitys ja laajuus olivat teksteistä hyvin analysoitavissa. Auditointi korostui eritoten arviointi- ja parantamisryhmän muistioissa, mikä on luonnollista, mutta myös aineiston muissa teksteissä viitattiin auditointiin useita kertoja. Asian tärkeys näyttäytyi esimerkiksi siten, että toimenpiteitä tarkasteltiin ja mietittiin nimenomaan auditoinnin perspektiivistä. Tarve läpäistä auditointi, ja saada sitä kautta vankempaa kilpailullista jalansijaa korkeakoulutusmarkkinoilla, oli todellista ja hyvin konkreettista.

Ensimmäisen auditoinnin tulosta ei kyseenalaistettu yhdessäkään empiirisen aineiston tekstissä, kuten ei myöskään Korkeakoulun arviointineuvoston johtopäätöksiä. Kohdamäen (2009) tutkimustulosten mukaisesti ammattikorkeakoulujen kuuliaisuus ja totelevaisuus opetusministeriölle, tai tässä tapauksessa sen alaiselle arviointineuvostolle, olivat yleisiä tunnusomaisia piirteitä koko ammattikorkeakoulusektorilla. Siltä osin kohdeammattikorkeakoulun tunnollisuus vastasi yleistä sopeutuvuuden ilmapiiriä, kuvaten samalla vallitsevaa valtapuhetta.

Kansainvälistymisen ja laadun yhtymäkohdat voidaan empiiristen tulosten mukaan määrittää kohdeammattikorkeakoulussa kahden temaattisen yläkategorian avulla: ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen laatuna sekä laadun kansainvälisyytenä. Kun kyseiset yläkategoriat peilataan laadun määrittelyihin, on kansainvälistymisen ja kansainvälisyyden laadun tematiikka tulkittavissa tarkoituksenmukaisuutena (*fitness for purpose*) sekä toiminnan muutoksena (*transformative*). Vastaavasti laadun kansainvälisyyttä voidaan ytimekkäästi kuvailla määreillä tarkoituksenmukaisuus (*fitness for purpose*) ja rahan arvoisuus (*value for money*) (vrt. Harvey & Green 1993).

Empiirisen aineiston ja sisällönanalyysin tulosten valossa voi todeta, että kohdeorganisaation osalta ensisijainen tavoite oli kehittää laadukas ammattikorkeakoulu, jonka mainetta voitaisiin myöhemmin vahvistaa kansainvälisin laatutunnuksin ja ”rummuttaa” korkeakoulutusmarkkinoilla. Toisin sanoen kansallisesti arvioidulla laadukkaalla ammattikorkeakoululla nähtiin olevan parhaimmat edellytykset kansainvälistymiseen.

Selkeästi toissijaisena oli kansainvälistymisen laadukkuuden tavoittelu, vaikka Bolognan prosessi ja opetusministeriö nimenomaisesti tätä pyrkivät edistämään. Kansainvälistymisen laadun ”toissijaisuus” todentuu aineistossa esimerkiksi siten, että laatuyhteistyö kansainvälisten yhteistyökorkeakoulujen kanssa oli hyvin vähäistä kyseisenä ajanjaksona, kuten oli myös kansainvälisten yhteistyösopimusten laadunkehittämistä tukeva sopimuksellinen anti.

Kansainvälistymisen laadun tavoittelu ei välittynyt kohdeammattikorkeakoulun asiakirjoista. Joko kansainvälistymistä ei ollut haluttu tai osattu vielä määritellä laadun näkökulmasta tai siihen ei ollut riittävästi resursseja. Kenties opetusministeriön kansainvälistymisen määrällisten mittareiden painotus oli luonut ammattikorkeakoululle mielikuvan siitä, että määrällisesti osoitettavissa oleva tavoitteiden mukainen kansainvälistyminen on riittävä laadukkuuden mittari. Määrällisesti osoitettava kansainvälisyys ei siis kuitenkaan osoita laadukkuutta.

Laatu- ja kansainvälistymiskeskustelun yhtymäkohdat olivat aineiston perusteella vähäisiä, ja kansainvälistymisen osuus laadunvarmistuspuheessa oli kyseisellä tarkastelujaksolla hyvin ohut. Organisaatiomuutosten ja laadunvarmistustyön johdosta kansainvälistymiseen liittyviä asioita sivuttiin, mutta teeman käsittely oli pitkälti organisatorista.

Bolognan prosessi oli yksi kansainvälistymistä ja laatua yhdistävä tekijä, mutta työryhmien muistioissa tai kansainvälisten yhteistyösopimuksissa prosessiin ei viitattu siinä määrin kuin mitä ehkä olisi voinut olettaa. Keskeinen yhdistävä tekijä sen sijaan oli kilpailu ja kilpailukyisyys. Kansainväliset ja kansalliset korkeakoulupoliittiset linjaukset ja mietinnöt pakottivat kilpailukykyisyyden parantamiseen – haluttiin sitä tai ei. Ammattikorkeakoulun kontekstissa retorinen puhe muodostui paljolti kilpailukykyisyyden, huippuosaamisen ja hyvinvoinnin perustelujen varaan.

Empiirisestä aineistostani oli löydettävissä useita esimerkkejä siitä, kuinka opetusministeriön linjaukset ja termit kulkeutuivat jopa aivan identtisinä tavoite- ja tulossopimusten kautta ammattikorkeakoulun johdon laatimaan strategiaan, toimitasuunnitelmiin sekä edelleen työryhmien muistioihin. Opetusministeriön harjoittama valta on siis näin arvioiden voimakasta, ja ministeriön käyttämään virkakieleen halutaan vastata samalla retorisella terminologialla keskinäisen ymmärrettävyyden varmistamiseksi.

Tulkintaani tukee muiden muassa Aarrevaaran ja Pekkola (2010) tutkimus, jonka mukaan ammattikorkeakouluissa valta koetaan yliopistoja useammin ylhäältä alaspäin suuntautuvana toimintana (ks. myös Rinne ym. 2012). Lisäksi esimerkiksi Tew (2002) on todennut, että mitä enemmän mittareita ja niihin perustuvia arviointeja suositetaan, sitä hallinnoivammasta ylhäältä alaspäin suunnatusta valtapoliitikasta on kyse.

Korkeakoulu vahvistaa omaa asemaansa ja sanomaansa käyttämällä ylläpitäjien ja arvioijien kanssa yhteistä terminologiaa ja retoriikkaa, kuten esimerkiksi Asen (2010b), Morphew ja Hartley (2006), Cartwright (2007) sekä Waggoner ja Goldman (2005) ovat osoittaneet. Retoriikan toistamisella pyritään varmistamaan keskinäinen ymmärrys sekä korkeakoulun toimintaan ulkoapäin vaikuttavien tahojen kanssa että organisaation sisällä (ks. esim. Morphew & Hartley 2006; Mailloux 2002).

Tutkimusasetelmani taustalla piilee oletamus, että kansainvälisyys lisää laatua. Esimerkiksi opetusministeriö on lausunut kansainvälisyyden ja laadukkuuden keskinäisestä suhteesta: "Kansainvälisen vuorovaikutuksen on nähty olevan olennainen osa koulutuksen laatua" (Opetusministeriö 2001a, 28). Empiirisen tekstiaineistoni ja sisällönanalyysin tulosten perusteella voin todeta, että kansainvälisyyden määrä ei lisää laatua. Kansainvälistymisen lisääntyessä laatu keskustelun pitäisi vastaavasti lisääntyä ja laajeta, mutta kohdeammattikorkeakoulussa kirjallisen aineistoni perusteella se oli vielä tutkittavana ajanjaksona vähäistä. Muistutettakoon, että empiirinen analyysini kohdistui tekstidokumentteihin, toimijoiden omakohtaisten käytännön kokemusten kartoittaminen ei sisällynyt tutkimusasetelmaani. Kirjatuissa kansainvälistymistoimenpiteissä ei huomioitu laadunvarmistusta eikä laatu keskustelun dokumenteissa huomioitu kansainvälistymiskeskustelua siten, kuin koulutuspoliittisten linjausten perusteella olisi voinut olettaa.

Empiirisen analyysini tulosten perusteella voin tiivistää, että kansainvälistyminen ja laatu liitettiin niiden keskinäisessä asetelmassa ennen kaikkea kilpailun ja kilpailukykyisyyden teemoihin (vrt. Varjo 2007; Kantola 2004). Kilpailun retoriikkaa ylläpitää korkeakoulupoliittinen valtapuhe, sillä ammattikorkeakoulun asiakirjat ja etenkin opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa solmittavat tavoite- ja tulossopimukset sekä ministeriön muut julkaisut osoittivat kilpailukykyisyyden arvostuksen lisääntymisen.

Tulosten perusteella kohdeammattikorkeakoululta puuttuivat tutkittavana ajanjaksona kansainvälistymiseen sekä kansainvälistymisen laatu näkökulmaan liittyvät pitkän tähtäimen suunnitelmat, tai ainakaan niitä ei ollut asiakirjoihin kirjattu. Aineistotekstien perusteella korkeakoulun nimeämät laadukkuuteen liitettävät tavoitteet koskivat korkeakoulutuspoliittisia linjauksia noudatellen auditointia, ulkoisten laadunarviointien tuottamia laadunvarmistuksia, mittareita ja laatu kilpailuja. Kansainvälistymisen laadukkuuteen ei keskustelu vielä asiakirjojen perusteella ulottunut.

Tavoite- ja tulossopimuskausiin sidottujen kansainvälistymiseen liittyvien tavoitteiden ja määrällisten mittareiden korostuminen toisaalta ohjaa korkeakouluja suhteellisen

lyhytjäteiseen, muutaman vuoden laajuiseen suunnittelu- ja reagointisykliin. Mittareiden määrä, niiden muuttuminen sekä kytkeytyminen tuloksellisuudesta saatavaan taoudelliseen hyötyyn aiheuttaa sen, että korkeakoulut eivät välttämättä rohkene resursoida pitkän aikavälin kehitys- ja muutosprosesseihin muutoin kuin hankkeiden ja hanke-keräilytyksen avulla.

Sisällönanalyysini tulosten perusteella voi kokoavasti todeta, että

- kansainvälistyminen ja laatu eivät vielä kohdanneet ammattikorkeakoulun sisäisissä tekstidokumenteissa siten, kuten kansallisissa ja kansainvälisissä korkeakoulupoliittisissa keskusteluissa tavoitellaan tai annetaan ymmärtää
- kansainvälistymisen ja siihen liittyvien toimenpiteiden määrä ei sellaisenaan ole lisännyt korkeakoulun tai -koulutuksen laatua
- korkeakoulupoliittinen valtapuhe ja retoriikka ovat ohjanneet ammattikorkeakouluja priorisoimaan kansainvälistymisen ja laadun keskinäisessä kehitystyössä mittareilla osoitettavia määrällisiä indikaattoreita.

Tekstidokumenteihin perustuva tutkimukseni osoitti, että kansainvälistymiseen ja laadunvarmistustyöhön liittyvät tavoitteet, mittarit ja kehittämissuunnitelmat lisääntyivät vuosi vuodelta, ja teemojen integroiminen oli haastavaa. Luvussa 2.5 esitellyt aiemmat tutkimukset korkeakoulutoimijoiden näkemyksistä ja kokemuksista kertovat korkeakoulutuksen kokonaisvaltaisesta muutoksesta; akateemisen työn luonne muuttuu, kun tavoitteet muuttuvat ja tulosvastuut lisääntyvät. Aiempien tutkimusten osoittamat toimijoiden kokemukset täydentävät sitä, mitä empiirisen aineistoni viralliset tekstidokumentit eivät kertoneet muodostaen siten kokonaiskuvaa korkeakoulun kansainvälistymis- ja laadunvarmistustyön moniulotteisuudesta.

5 Pohdinta

Eurooppalaiselle korkeakoulutuspolitiikalle on vuosien ajan ollut ominaista näkemys korkeakoulutuksesta julkisena hyödykkeenä (ks. esim. Välimaa 2012; Marginson 2012; Teichler 2005; Huttula 2003; Rinne 2000). Mahdollisimman monelle kansalaiselle halutaan suoda tasapuolinen mahdollisuus ja tilaisuus korkeakouluttautumiseen ja siihen liittyvät pyrkimykset näkyvät Bolognan prosessina ja sen kansainvälistymiseen, laadunvarmistukseen sekä opintojen tunnustamiseen ja tunnistamiseen liittyvinä tavoitteina.

Korkeakoulutuksesta on akateemisen tehtävän ohella muodostunut kuitenkin entistä enemmän liiketoimintaa. Korkeakouluopiskelijoiden ja työvoiman liikehdintä on globaalia, ja kilpailu osajista, jotka hallitsevat kansainvälisessä toiminnassa tarvittavat tiedot ja taidot on kiihtynyt sekä yritysmaailmassa että korkeakoulutuksessa. Tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa tässä hetkessä tapahtuvan globaalien kommunikaation ja tiedonhankinnan, minkä vuoksi maailma ”kutistuu” Oxford English Dictionaryn *global* ja *global village* -termien määritelmiä mukaillen (ks. OED online). Massy (2009) tiivistää, että korkeakouluilla ei käytännössä ole enää valinnanvaraa osallistuako globaalien markkinoiden ohjaamaan kilpailuun, vaan kysymys on akateemisen ja markkinataloudellisen tasapainon etsimisestä. Kilpailu avautuvista kansainvälisistä koulutusmarkkinoista on saanut aikaan moniulotteisen akateemisten ja markkinataloudellisten motiivien pelikentän (Ball 2012; 2004).

Opetus- ja kulttuuriministeriö ilmaisee toistuvasti huolensa Suomen menestymisestä tulevaisuuden globaalissa kilpailussa ja korkeakoulutuksen markkinoilla (ks. esim. Opetusministeriö 2009a, 2009b, 2007c, 2004a, 2004b, 2004c, 2001a, 2000a, 2000b, 1999b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 2011a, 2011c; vrt. Sitra 2004; Nurmio & Turkki 2010). Huoli perustellaan tilastoilla ja kansainvälisillä vertailuilla, mikä puolestaan on johtanut siihen, että korkeakoulupoliittisissa teksteissä esiintyvät toistuvasti käsitteet kilpailukyisyys (laadukkuuden synonyymina), profiloituminen ja aito kansainvälistyminen. Niillä haetaan ratkaisua mahdollisiin tulevaisuuden menestymishaasteisiin, ja niitä edellytetään kaikilta korkeakouluilta ja kaikissa käänteissä.

Kansainvälisten, kansallisten ja paikallisten haasteiden keskellä korkeakoulut kohtaavat globalisaation monikentän konkreettisesti (ks. mm. Teichler 2004; Morley 2003; Lingard 2000). Empiirisen analyysini tulokset kuitenkin osoittivat, että kansainvälistymisen ja laadun integrointi ei ole ammattikorkeakoulun tekstidokumentaation perusteella mutkatonta.

Tämän taustan ja tutkimustulosteni viitoittamana käsittelen tutkimusraporttini päätteeksi kolmea teemaa. Pohdin aluksi luvussa 5.1 tutkimustulosteni siivittämänä edellä

mainittujen termien (profiloituminen, laadukkuus ja kansainvälistyminen) ”aitoutta” ja tarkemmin kansainvälistymisen laadukkuutta (luku 5.1.1) peilaten niitä korkeakoulupoliittisissa teksteissä hahmoteltuihin tulevaisuuden visioihin (luku 5.1.2). Luvussa 5.2 arvioin tutkimusprosessini kokonaisuutta ja sen onnistumista.

Tutkimuksen onnistumiselle ja luotettavuudelle on olennaista, että tutkija tietää mitä tutkii, ja että fokus pysyy tutkimusasetelman ja -tehtävien ympärillä (vrt. Denzin & Lincoln 2005). Empiirisen analyysin edetessä aineisto kuitenkin kertoi enemmän, kuin mitä tähän tutkimusasetelmaan ja -raporttiin oli tarkoituksenmukaista ja mahdollista sisällyttää. Tutkimusprosessini tiimoilta esiin nousseita kysymyksiä ja siten aiheita mahdollisille jatkotutkimuksille kuvaan luvussa 5.3.

5.1 KANSAINVÄLISTYMISEN, LAADUKKUUDEN JA PROFILOITUMISEN AITOUS

Tutkimukseni valottaa ammattikorkeakoulun perspektiivistä tietyn ajanjakson sisäisiä, dokumentoituja kansainvälistymis- ja laatuteemoja sekä niihin liittyviä retorisia ja siten valtapuheeseen liittyviä ominaispiirteitä. Tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun kansainvälistymiseen ja laadunvarmistukseen liittyviä asioita on vuosien kuluessa työstetty opetusministeriön odotusten mukaisesti sitä ahkerammin, mitä useammin ministeriö on linjauksiaan päivittänyt. Kyse on laajemmasta, kaikkia korkeakouluja koskevasta institutionaalisen tason muutosprosessista, muuntautumiskyvystä ja sopeutuvuudesta, kun ulkopuolisten tahojen asettamat vaatimukset ja ohjeet tulkitaan ja muokataan korkeakoulun omaan kulttuuriin ja käytänteisiin sopiviksi (vrt. King 2010, 586).

Ammattikorkeakoulun eri työryhmien välinen keskustelu kansainvälistymisen ja laadun yhtymäkohdista on tutkimukseni mukaan ollut vähäistä. Työryhmät käsitelivät teemoja erillisinä usean vuoden ajan, ja kukin työryhmä fokuoitiin ”omaan substanssiin” eli joko laatuun, opetukseen tai kansainvälistymiseen. Kansainvälistymisen ja laadun teemoja sivuttiin eri työryhmissä, mutta niiden käsittely jäi pinnalliseksi. Mikäli työryhmissä käsitellään asioita liian kapea-alaisesti, kokonaisvaltainen laadukkaan ammattikorkeakoulun kansainvälistymisajatus tai kansainvälistymisen laadukkuus ei edisty aidosti tavalla, joka olisi olennaista ammattikorkeakoulun kehittämiselle.

Ammattikorkeakoulun kansainvälistymisen laatua on haastavampaa kuvata ja arvioida kuin laadun kansainvälisyyttä. Kohdeorganisaation tekstidokumentit osoittivat, että korkeakoulun ensisijainen tavoite oli olla kansallisesti laadukas, jolla tarkoitettiin sitä, että korkeakoulu on ulkoisesti auditoitu. Ammattikorkeakoulujen laadunvarmistustyötä ohjaavat lakivelvoitteen lisäksi ulkoisten arviointien suorituspainet, ja ulkoisiin arviointeihin suhtaudutaan korkeakouluissa erittäin vakavasti. On vaikea todistaa, missä määrin Bolognan prosessi on aidosti edistänyt laadunvarmistusta tai kansainvälistymistä tai niiden yhteyttä, mutta prosessin luoma paine on sitä vähintäänkin nopeuttanut (ks. Skolnik 2010).

5.1.1 Kansainvälistymisen laadunarviointi

Kansainvälistymisen laadukkuus on haastava ja kiinnostava aihealue. Korkeakouluissa kansainvälistyminen on edelleen pitkälti yksilöiden mielenkiinnon ja kontaktien tulosta (ks. esim. Aittola 2009; Smeby & Trondal 2005), ja henkilökohtaiset tai työryhmäkontaktit ovat kansainvälisen kanssakäymisen yleisin muoto. Ammattikorkeakoulun sisäinen resursointi kansainvälistymistoimenpiteiden edistämiseen ministeriön lisääntyvien tavoitteiden mukaisesti on haastavaa. Esimerkiksi kansainvälisyyden lisääminen opetusministeriön antamien mittaritavoitteiden mukaisesti oli kohdeammattikorkeakoulun teksteissä koettu olevan – kuten muistiossa todetaan – ”hurja”. Sinänsä pieni ilmaisullinen poikkeama, mutta toisaalta kuvaava arki-ilmaus siitä, mihin ammattikorkeakoulun omat resurssit nopean aikavälin muutoksissa voivat ylipäättään riittää. Korkeakoulupoliittisissa teksteissä kansainvälistymisen tavoitteet määrällisesti lisääntyvät ja tiukkenevat kausi kaudelta. Toinen asia on, kuinka realistista asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on, tai kuinka paljon ja konkreettisia toimenpiteitä organisaatioiden työryhmät saavat toteutettua.

Empiirinen analyysini osoitti, että ammattikorkeakoulun kansainvälisissä yhteistyösopimusformaateissa ei puhuta laadusta. Myöskään ministeriön kanssa solmituissa tavoite- ja tulossopimusteksteissä ei viitattu kansainvälistymisen laatuun, vain määriin. Työryhmämuistioihin ei ollut kirjattu viittauksia siitä, että kansainvälisille korkeakoulukumppanuuksille olisi asetettu laadullisia tavoitteita. Yhteistyökumppanuuksien valintaan liittyvä prosessi tai sen kuvaus ei sisällynyt tekstiaineistooni. Aineistossani ei myöskään esiintynyt dokumentoituja yksityiskohtia siitä, kenen toimesta ja millä kriteereillä esimerkiksi yhteistyökorkeakoulut oli valittu tai jätetty valitsematta (vrt. Morgan & Lydon 2009). Kuten olen aiemmin osoittanut, korkeakoulutuspoliittinen retoriikka toistuu ammattikorkeakoulun teksteissä. Siksi edellä mainittujen kansallisessa keskustelussa esiintyvien laadullisten ”puutteiden” toistuminen korkeakoulun teksteissä on yhtäältä selitettävissä yleisellä mittarikeskeisyydellä. Toisaalta kansainvälistymisen laadukkuuden arviointi on haastavaa eikä siihen ole tyhjentävää ratkaisua.

Reeb-Gruber (2009) on lähestynyt edellä mainittuja haasteita yksityiskohtaisen arviointimatriisin avulla. Matriisi on suunniteltu käytettäväksi koulutusohjelmien kansainvälistymisen laadun kehittämiseksi ja varmistamiseksi. Reeb-Gruber muiden muassa kehottaa määrittelemään yhteistyöoppilaitosten valinnassa käytettävät kriteerit nykyistä tarkemmin (emt., 3). Kyseinen matriisi ei ole ainoa ja oikea työkalu kansainvälistymisen laadun arviointiin, mutta se on yksi esimerkki niistä suuntaa-antavista ponnisteluista, joita asian edistämiseksi vaaditaan.

Yleinen mittarikeskeinen ajattelu on johtanut siihen, että korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiat jäävät usein retoriikan tasolle vailla konkreettisia pitkän tähtäimen toimintasuunnitelmia. Crawford ja Bethell (2012, 191) ovat arvioineet korkeakouluihin kohdistuvia muospaineita ja heidän näkemyksensä mukaan syy siihen, että konkreettiset kansainvälistymistä edistävät toimenpiteet puuttuvat edelleen, on vallitseva korkeakoulutuspoliittinen muutostilanne: korkeakouluissa ollaan jossain määrin ehkä jopa haluttomia investoimaan mittaviin kansainvälistymisponnistuksiin, kun korkeakoulusektorilla tulee joka tapauksessa ja jatkuvasti käynnistymään uusia muutoksia.

Kohdeammattikorkeakoulu noudatti tekstien perusteella tarkasti opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksia ja tavoitteli asetettuja tulostavoitteita. Näin toimiessaan se ei suinkaan ole ainoa korkeakoulu, joka tunnollisesti seuraa ja pyrkii toteuttamaan ministeriön ajatuksia. Onhan ministeriö lopulta kuitenkin se määräävä elin, jossa korkeakoulujen olemassaolosta päätetään. Crawfordin ja Bethellin (2012) kuvaamaan varovaisuuteen liittyen jäin esimerkiksi kansainvälistymisen kehittämisen retoriikan osalta miettimään sitä, miksi kansainvälistymisen pitkän tähtäimen suunnitelmalliset linjaukset ja toimenpidesuunnitelmat eivät teksteissä tulleet esille. Johtuiko se resurssien puutteesta? Vai oliko osasyynä kenties se, että ministeriön kausittaisia linjauksia jäätettiin odottamaan, koska ennakoitiin niissä olevien tavoitteiden ja mittareiden kuitenkin muuttuvan?

Tavoitteiden ja mittareiden toistuva päivitys aiheuttaa sen, että reagointiajat jäävät kausiluonteisessa mittaamisessa lyhyiksi, ja ne ohjaavat ja kannustavat siten lyhytjänteiseen toimintaan. Mittava korkeakoulu-uudistus sekä tuloksellisuus- ja vetovoimaisuusvaatimukset ovat ainakin hetkellisesti entisestään lisänneet ministeriön ja korkeakoulujen välistä riippuvuussuhdetta, olkoonkin, että korkeakoulu-uudistuksen sanotaan tulevaisuudessa lisäävän korkeakoulujen autonomiaa (ks. esim. Kohtamäki 2009, 2012).

Kansainvälistymisen, laadunvarmistuksen ja -arvioinnin integroiminen ei ole mutkatonta. Korkeakoulujen arviointineuvoston aiemmat katsaukset eri maiden laadunvarmistustyöhön (ks. esim. Ala-Vähälä 2003, 2005) eivät liitä sitä kohdennetusti kansainvälistymiseen. Kansainvälistymisen ja laadunvarmistustyön yhdistämisen haastavuutta osoittaa myös se, että Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) nimesi 14.4.2011 kansainvälisistä ja kansallisista asiantuntijoista koostuvan neuvottelukunnan toimintansa tueksi. Neuvottelukunnan tehtävänä on konsultoida arviointineuvoston toimintaa ennen kaikkea kansainvälisen arviointitoiminnan osalta. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2011a.) Korkeakoulusektorin kansainvälisten koulutusohjelmien laatuarviointi tapahtuu vuonna 2012 arviointineuvoston suorittamana ja seuraavia kriteereitä noudatellen:

[Opetusministeriön vuosille 2009–2015 laatiman] [k]ansainvälistymisstrategian mukaan arvioinnissa kiinnitetään opetuksen laadun lisäksi huomiota siihen, kuinka korkeakoulujen tarjoamat palvelut tukevat kansainvälisten koulutusohjelmien ulkomaisten opiskelijoiden opintoja ja integroitumista suomalaiseen korkeakouluuyhteisöön ja yhteiskuntaan. Arvioinnista saatavat kehittämissuosituksot auttavat korkeakouluja kansainvälisen opetuksen ja opiskeluympäristön edelleen kehittämisessä. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2011b.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston antaman tiedotteen mukaan opetuksen laatu on tulevaisuudessa arvioinnin kohteena. Laatuauditoinnit ovat kansallisesti kohdistuneet laatujärjestelmien ja korkeakoulujen käyttämien prosessien arviointiin. On kiintoisaa nähdä, millaisia tuloksia kansainvälisten koulutusohjelmien arviointi tuottaa opetuksen ja kansainvälisyyden laadukkuudesta. Kuinka opetuksen laadukkuutta ylipäätään arvioidaan ja millä kriteereillä? Arvioidaanko kansainvälisten koulutusohjelmien opetuksen laatua eri kriteereillä vai samoilla kuin ”kotimaisten” koulutusohjelmien opetuksen laatua arvioitaisiin? Aikanaan ilmestynä Korkeakoulujen arviointineuvoston kokoama korkeakoulusektorin kansainvälisten koulutusohjelmien arviointiraportti toivottavasti vastaa edellä esittämiini kysymyksiin.

Kansainvälisten akkreditointien ja liikkuvuusmittareiden tuottama arviointitieto saatetaan korkeakouluissa helposti mieltää myös kansainvälisyyden laadukkuuden mittariksi. Knight (2011, 15) muistuttaa, että näin ei ole (ks. myös de Wit 2011). Laadun arviointi ei edelleenkaan vielä toistaiseksi mittaa kansainvälisten toimintojen laajuutta tai syvyyttä eikä etenkään pedagogista kytköstä. Keskeisintä niin laatu- kuin kansainvälistymiskeskustelussa on Brandeburgia ja de Witiä (2011, 17) mukaillen muistaa, että korkeakoulujen tärkein tehtävä on varmistaa se, että tulevaisuuden osaajilla on valmius toimia kansainvälisessä ympäristössä.

Korkeakouluilla on laatuauditointien ansiosta todistetusti laadukkaat prosessit, mutta takaavatko ne laadukkaan opetuksen ja oppimisen (vrt. Kristensen 2010)? Akateeminen identiteetti ei Murphyn (2011) mukaan ole oleellisesti muuttunut, vaan ydin on siinä, että korkeakoulutoimijoilta odotetaan tilivelvollisuutta niin usealle taholle, että se aiheuttaa hämmennystä. Lisäksi tilivelvollisuus ja osittain siitä johtuva runsas kokousten määrä ja raportointi vievät resursseja korkeakoulun keskeisten toimintojen kehittämisestä, kansainvälistymisen laadunvarmistamisesta, aidosta opetuksen laadukkuudesta ja aidosta profiloitumisesta.

Kaiken kaikkiaan korkeakoulujen tulisi kietoa profiloituminen, innovatiivisuus ja kansainvälisessä kilpailussa menestyminen somaan ja houkuttelevaan pakettiin. Kokonaan toinen seikka on se, onko korkeakouluilla kuitenkaan uskallusta profiloitua aidosti, tehdä rohkeita kansainvälistymiseen tai laadukkuuteen liittyviä toimenpiteitä, kun kansainvälinen ja kansallinen korkeakoulupoliittinen keskustelu sanelee priorisoitavat ja mitattavat asiat.

5.1.2 Laadukas ja kansainvälinen eli houkutteleva ja kilpailukykyinen korkeakoulutus

Huoli Suomen menestymisestä puetaan kansallisesti erilaisiin mietintöihin, linjauksiin ja toimenpidesuunnitelmiin. Suomi menestyy toistuvasti OECD:n PISA-tutkimuksissa, ja suomalaista koulutusta ja osaamista arvostetaan. Yhtäältä päättäjät ovat huolissaan muiden muassa siitä, houkutteleeko Suomi kansainvälisiä opiskelijoita ja ”huippuosajia” riittävästi. Toisaalta mietitään, onko osaamisen tietovuoto ulkomaille suurempi uhkakuva. Entä jos Suomi ministeriön uhkakuvien mukaisesti putoaa globaalista kisasta pois – loppuuko Suomesta osaaminen? Onko huoli ja menetys enemmän talouteen kuin substanssiin liittyvää? Kuten Rinne, Kallo ja Hokka (2004, 476) toteavat, Suomi toteuttaa ehkä jopa liiankin innokkaasti jokaista OECD:n tai Euroopan Unionin ja Bolognan prosessin linjausta.

Tilastoilla, mietinnöillä ja tulevaisuuden visioilla perustellut huolenaiheet ”vierivät” korkeakouluille kausittaisten tulossopimusten muodossa. Jotta tulossopimusten tavoitteiden saavuttamista ja korkeakoulun suorituskyvyn tasoa on mahdollista arvioida, on tavoitteet määritelty mittarein, jotka painottavat edelleen enemmän määrää kuin laatua. Kun mittareita muutetaan ministeriössä, korkeakouluilla ei ole muuta mahdollisuutta kuin sopeutua asetettuihin uusiin tavoitteisiin ja keskittää voimavaroja määrällisten tulosten osoittamiseksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016* tulevia toimenpiteitä ja uudistuvia mittareita selvästi jo mietitään ja teksteillä luodaan niille perusteluja. Julkaisussa todetaan, että

kansainvälisyys on toistaiseksi näkynyt melko ohuesti korkeakoulujen strategioissa ja profiileissa. Suomen korkeakoulut eivät ole olleet riittävästi houkuttelevia laadultaan, kooltaan tai tarjonnaltaan. (...) Kansainvälinen yhteistyö on pirstaloitunut yksittäisiksi hankkeiksi, joiden vaikuttavuus jää vähäiseksi ja voimavaroja ei hyödynnetä tarkoituksenmukaisella tavalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c, 31.)

Edellä olevassa ministeriön sitaatissa korostuvat yhtäältä epäonnistumiset ja puutteet (vähäinen vaikuttavuus, pirstaleisuus, hyödyttömyys), toisaalta maineen, vaikuttavuuden ja tehokkuuden teesit (houkuttelevuus, laatu, koko, voimavarojen hyödyntäminen).

Bolognan prosessiin liittyneessä Communiqué Leuven (2009) -tapaamisessa ministerit sopivat, että vuoteen 2020 mennessä vähintään 20 %:lla EHEA-alueella valmistuvista opiskelijoista tulisi olla opiskelu- tai harjoittelukokemusta ulkomailta. Lisäksi opiskelijälähtöisyyden tulisi olla opetussuunnitelmatyössä yleiseurooppalainen tavoite (European Commission 2010). Bukarestin kommunikossa laaditussa liikkuvuusstrategiassa (EHEA 2012b) ministerit korostavat edelleen kansainvälistä liikkuvuutta, sen määrää ja mitattavuutta mutta myös laadukkuutta (ks. myös EHEA 2012a). Strategiatekstissä korkeakoulut haastetaan toteuttamaan niiden omia, profiloituneita kansainvälistymisstrategioita liikkuvuuden edistämiseksi (EHEA 2012b, 5).

Opetus- ja kulttuuriministeriön strategiassa 2020 on puolestaan määritelty tavoitteeksi, että ”Suomi on osaamisen, osallistumisen ja luovuuden kärkimaa” maailmassa ja kansainvälisen kehityksen esimerkkipaikka. Strategiassa lisäksi mainitaan *kilpailukykyohjelma*, jonka avulla tunnistetaan *ylivoimatekijöitä* kansainväliseen kilpailuun (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 2–4). Ministeriön strategia sisältää vaikuttavia tavoitteita ja ennen kaikkea vaikuttavaa retoriikkaa.

Korkeakoulujen strategioiden ja missioiden retoriikka on yhtä lailla vaikuttavaa. Esimerkiksi Aalto-yliopisto linjaa missiokseen ”muuttaa maailmaa kansainvälisesti korkeatasoisen tutkimuksen, monitieteisen yhteistyön, edellä käyvän opetuksen, rajojen rohkean ylittämisen ja uusiutumisen keinoin” (Aalto-yliopisto 2012, 7). Tekstien markkinoiva tyyli voi jättää avoimeksi esimerkiksi Aalto-yliopiston strategiatekstissään ilmaiseman ”tavoittelee kansainvälistä huippua valituilla aloilla” (Aalto-yliopisto 2012, 8), kun se ei tekstissä yksilöi aloja.

Opetusministeriö totesi julkaisussaan vuonna 2001, että ”huonot korkeakoulut puuttuvat meiltä kokonaan” (Opetusministeriö 2001a, 50). Rungas kymmenen vuotta myöhemmin, korkeakoululaitoksen uudistusten, duaalimallikeskustelun, ulkoisten auditointien ja lukukausimaksukokeilun pyörteissä vastaavaa lausetta tuskin enää kuulee. Retorisen puheen ansiosta ammattikorkeakouluverkoston laajuudesta keskusteltaessa tilalle ovat tulleet ilmaiset toimintakykyisyys, koulutusyksikön tai -ohjelman profilointi, laatuysikkö, auditoitu korkeakoulu sekä vetovoimaisuus. Tutkimuksessani osoitin, kuinka retoriikalla on merkittävä osuus korkeakoulutuskeskustelussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön 2020 strategiasta voi todeta, että retorinen puhe ei ole ainakaan vähenemässä. Esimerkiksi kansainvälistä liikkuvuutta korostetaan edelleen, mutta se on saanut rinnal-

leen huomionarvoisen määreen, kun ministeriö puhuu ”*laadukkaista* liikkuvuusjaksoista” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c, 34, korostus kirjoittajan).

Vallitsevassa koulutuskilpailussa menestyminen on korkeakouluille merkittävä ja osaltaan myös väistämätön toiminnan tavoite, jolla on sekä välittömiä että välillisiä vaikutuksia esimerkiksi korkeakoulun rahoitukseen. Siten korkeakouluilla on vahva motivaatio tunnustusten tavoitteluun. Esimerkiksi Helsingin yliopisto toteaa tavoitteekseen kuulua ”vuoteen 2020 mennessä maailman viidenkymmenen parhaan yliopiston joukkoon” (Helsingin yliopisto 2012, 11). Vetovoimaisuuskilpailussa menestymisen tavoittelu voi ulottua korkeakoulun kaikkiin toimintoihin. Se on muiden muassa aiheuttanut jo sen, että opettajien ja professorien rekrytoinnit tuodaan jopa lehtien palstoille, kuten Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun uutisointi osoittaa: ”[Yliopisto] voi kohta olla kuuluisa huippuutkijoista ja ulkomaalaisista opettajista. (...) Kauppakorkea tekee rekrytointinsa noustakseen huippuyliopistojen vertailujen kärkikaartiin” (Hallman 2012, 4).

Tutkimani ammattikorkeakoulun laadunhallintastrategiassa 2006–2009 visioidaan yleisellä tasolla tunnustusten saavuttamista, ja sille myönnettiinkin 10.11.2011 Recognised for Excellence -tunnustus. Tunnustus on voimassa kaksi vuotta, ja sen myöntäjä on Excellence Finland, joka itse määrittää kyseisen arvioinnin näin: ”Excellence Finland -arviointi on riippumaton asiantuntija-arviointi, joka toteutetaan joustavasti organisaatiokohtaisesti suunniteltavalla tavalla. Arviointi on suunnattu tulevaisuuden menestykseen tähtääville organisaatioille, jotka haluavat ulkoisen arvioinnin ja/tai Recognised for Excellence -tunnustuksen” (Laatukeskus Excellence Finland 2011). Kohdeorganisaation tekstit osoittivat, että laatutunnustusten tavoittelu on edennyt määrätietoisesti.

Ulkoisen auditoinnin läpäisy on keskeinen tavoite korkeakoulun laadunvarmistustyössä. Tulkintaa tukee muiden muassa Ursinin (2007, 45–46) tutkimus, jonka mukaan korkeakoulutoimijoista valtaosa piti laatupuheen lisääntymisen johtuvan ulkopuolisesta sekä kansallisesta että kansainvälisestä paineesta. Vaikka korkeakoulut tiedostavat laadunvarmistustyön kehittävän näkökulman, laatupuheen lisääntyminen ei Ursinin mukaan juonnu korkeakoulusta itsestään (emt., 46). Haapakorpi (2012) on myöhemmin täsmentänyt, että laadunvarmistus ja auditointi voivat antaa korkeakouluille työkaluja toimintansa kehittämiseen, mikäli organisaatiossa vallitsee myönteinen kehittämisen kulttuuri. Haapakorven tutkimuksessa kritiikki kohdistui laatuarviointien määrään ja niihin liittyvään korkeakoulun sisäisen työn määrään (emt., 185).

Korkeakoulujen arviointineuvosto (2012) uutisoi 28.3.2012, kuinka eräs yliopisto ei läpäissyt uusinta-auditointia. Arviointineuvosto mainitsee, että yliopiston mittavat uudistukset ovat vaatineet runsaasti resursseja, ja että ”suuret kokonaisuudistukset ovat laadunvarmistuksenkin kehittämisen kannalta sekä uhka että mahdollisuus” (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2012, 4). Kokonaisuuden hallitseminen on haastavaa etenkin kun kehitystyön ohessa tulisi varmistaa laadunvarmistusjärjestelmän aukottomuus. Tämän perusteella voi päätellä, että korkeakoulujen on strategisesti mietittävä tarkkaan, milloin mittavat uudistukset toteutetaan, jotta ulkoiseen arviointiin voidaan keskittää kaikki tarvittavat voimavarat. Se johtaa miettimään valtaa ja peruskysymystä: kuka päättää merkittävistä uudistuksista ja niiden ajoituksesta? Vääristäkö laatuarvioitun korkeakoulun statuksen tavoittelu laadunvarmistustyön perimmäistä tavoitetta opetuksen

laadun paranemisesta, jos korkeakoulujen käytännön tavoiteasetanta ylittää vain yhdestä arvioinnista seuraavaan arviointiin?

Akateeminen vapaus (*academic freedom*) vähenee samassa suhteessa kun ulkoiset arvioinnit ja ulkoisten toimijoiden laatimat mittarit lisääntyvät (vrt. Aarrevaara 2010). Paluuta siihen akateemiseen vapauteen, jossa markkina- ja talousajattelua ei juurikaan tunnustettu, tuskin enää on (ks. esim. Ball 2012; Murphy 2011; Dill 2010). Itse asiassa akateeminen ammattilaisuus ja akateeminen vapaus mielletään Murphyn (2011, 513) tiivistämänä liian helposti toistensa synonyymeiksi. Sen johdosta kritiikki jälkimmäisen mahdollisesta menetyksestä mielletään julkisessa keskustelussa akateemisen ammattitaidon arvosteluksi, josta ei kuitenkaan ole kysymys (Murphy 2011, 513). Korkeakoulutuksen yhteiskuntaa sivistävä vaikutus sekä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutteinen suhde (ei pelkkä asiakassuhde) tulee jatkossakin nähdä korkeakoulutuksen keskeiseksi tehtäväksi sen sijaan, että resurssit kohdennetaan ministeriön linjausten seuraamiseen ja niihin reagoimiseen.

Korkeakoulupoliittinen valta rakentuu tulosohjauksesta ja tarkkailusta

Opetusministeriön ohjaava ote on tiukka ja tämän tutkimusraportin valmistumiseen ajoittuva ammattikorkeakoulu-uudistus ainakin hetkellisesti tiukentaa otettaan entisestään, kun esimerkiksi vuoden 2014 alussa toimiluvat haetaan ja myönnetään ammattikorkeakoulun toimintahistoriassa uudemman kerran (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Korkeakoulutuspoliittisissa teksteissä käytetty retoriikka "valuu" hierarkkisesti organisaatiossa alaspäin lähes kopiaituna, kyseenalaistamattomana totuutena muuttuen sanoista toimintaa ohjaavaksi välineeksi. Korkeakouluissa toimitaan kuuliaisesti OECD:n suositusten (ks. Kallo 2009) tai opetusministeriön linjausten (ks. Kohtamäki 2009, 2012) mukaisesti, koska kiristyvässä kilpailutilanteessa ei ole taloudellisesti ja imagollisesti varaa eikä mahdollisuutta toimia muutoin. Myös esimerkiksi akateemisen työn luonteen muuttuminen projektiluonteiseksi, määräaikaisiksi työsuhteiksi on korkeakoulutoimijoiden keskuudessa yhtä lailla "hiljaisesti hyväksytty" markkinahenkisen, yrittäjämäisen työskentelyn ominaispiirteenä (Aarrevaara 2010; Nikunen 2012).

Tulevaisuuden visioissa kuvataan, että korkeakoulujen rahoitus tulisi liittää entistä selkeämmin tuloksellisuuteen, todistettuun laatuun ja kansainvälistymiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b). Yleistyykö ja tuotteistuu Suomessa koko korkeakoulusektorilla Kivisen, Hedmanin ja Peltoniemen (2010) kuvaama luokittelu A++ ja A0-luokkiin, johon liittyy kansainvälisissä paremmuus- ja mainetilastoissa menestyminen sekä syynä että seurauksena?

Perustuipa korkeakoulujen luokittelu oletettuun paremmuuteen tai maineeseen, se joka tapauksessa tarkoittaa korkeakoulujen keskinäistä kilpailua (vrt. Nikunen 2012). Samanaikaisesti ministeriö peräänkuuluttaa korkeakoulujen kansallista yhteistyötä, jotta esimerkiksi myytävän tilauskoulutuksen määrä lisääntyisi (Opetusministeriö 2007c; Cai, Hölttä & Kivistö 2012).

Maksullisen korkeakoulutuksen nähdään edesauttavan sitä, että Suomi on vuoteen 2015 mennessä "yksi maailman johtavista koulutukseen ja koulutusjärjestelmän laatuun perustuvista talouksista" (Valtioneuvoston periaatepäätös 2010, 1). Jotta Suomi menestyy globaaleilla korkeakoulutusmarkkinoilla, on valtioneuvoston (29.4.2010) periaatepäätök-

sen mukaan keskityttävä lähitulevaisuudessa entistä enemmän muiden muassa koulutusvientiin. Edelleen päätöksen mukaisesti,

[k]ansainvälistyminen on tehtävä tavoitteellisesti kohdentaen vienti markkinatutkimusten pohjalta valittaville alueille. Myös tuotteistamista on kehitettävä. Vientituotteiden laatu on pidettävä korkeana ja laatu on myös kyettävä osoittamaan.(...) Erilaisten sertifi kaattien ja laadullisen toimintatavan tunnustusten esittäminen on tärkeä osa toiminnan edellytyksiä kansainvälisillä markkinoilla. (Valtioneuvoston periaatepäätös 2010, 1, 5.)

Tilauuskoulutuksille on opetusministeriön taholta asetettu suuria odotuksia (ks. esim. Opetusministeriö 2007c). Koulutuksen tuotteistaminen ei ole kuitenkaan edennyt odotusten mukaisesti ja esimerkiksi Cai, Hölttä ja Kivistö (2012) ovat arvioineet korkeakoulujen valmiutta kansainväliseen koulutusmyyntiin. Heidän mukaansa vientisuuntautuneisuus muodostuu vientiosaamisesta, johdon sitoutumisesta sekä vientitoiminnan koordinoimisesta (emt., 221). Kiinnostavasti artikkelissa ei mainita laatua tai siihen liittyviä vaateita, vaikka vientitoimintaan liittyvän substanssi- ja kansainvälisyysosaamisen lisäksi maksavia asiakkaita kiinnostanee koulutustuotteeseen ja sen järjestämiseen liittyvä laatu.

Korkeakoulujen välinen kansainvälinen kilpailu laadusta ja tuloksellisuudesta on johtanut siihen, että yhä useammissa maissa korkeakoulutukseen on liitetty ”hintalappu”. Muiden muassa lukukausimaksujen taustalla on kaksi keskeistä taloudellista perustelua. Niillä yhtäältä tasapainotetaan korkeakoulun kulurakennetta, toisaalta maksullisuudella halutaan viestiä laadukkuudesta (Ball 2012; Miller 2010).

Opetus- ja kulttuuriministeriö mahdollisti Suomessa korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun ajalle 1.1.2010–31.12.2014. ETA-alueen ulkopuolelta hyväksytyiltä opiskelijoilta voidaan kokeilun puitteissa periä lukukausimaksu heidän opiskellessaan ylempää korkeakoulututkintoa. Lukukausimaksukokeilussa on mukana yhdeksäntoista korkeakoulua: yhdeksän yliopistoa ja kymmenen ammattikorkeakoulua. Kokeilussa mukana oleminen edellyttää, että korkeakoululla on apurahajärjestelmä opiskelijoiden tukemiseksi. (Pyykkö ym. 2011.)

Kokeilun tuloksia seuraa nimetty työryhmä, jonka ensimmäinen seurantaraportti ilmestyi 21.4.2011. Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilua on perusteltu keinona kehittää kansainvälisen koulutuksen laatua sekä vetovoimaisuutta (Pyykkö ym. 2011, 2). Seurantatyöryhmä raportoi, että korkeakoulut ovat lähteneet varovaisen maltillisesti mukaan lukukausimaksukokeiluun, ja organisaatioiden omat arviot maksavien opiskelijoiden määrästä vaihtelevat suuresti (10–140 maksavaa opiskelijaa). Tosin suurin osa arvioi heitä olevan maksimissaan viisi (emt., 7). Lehtien palstoilla sen sijaan korkeakoulujen edustajat ovat esittäneet henkilökohtaisia näkemyksiään siitä, ettei lukukausimaksu vielä toistaiseksi ole ehkä lisännyt vetovoimaisuutta, mutta se on ”nostanut” opiskelijoiden laatua (Liiten 2011; vrt. Nori 2011, 27).

Yhtäältä korkeakoulujen lukukausimaksujen perimistä ja apurahajärjestelmän kautta tapahtuvaa rahan takaisin maksua on myös kritisoitu (Cai, Hölttä & Kivistö 2012, 226). Toisaalta kokeilua raportoiva työryhmä näkee lukukausimaksuihin liittyvän apurahajärjestelmän toimivan opiskelijan oikeusturvan lisäksi merkittävänä kilpailuvalttina (Pyykkö ym. 2011, 12). Lukukausimaksukokeilun käänteisenä seurauksena voi olla kansainvälistymisen kaventuminen, kun korkeakouluissa luotetaan maksullisten koulutusohjelmien

en tuottavuuteen, ja sen seurauksena resursseja ohjataan toisaalle (Cai, Hölttä & Kivistö 2012). Millerin (2010) tiivistämänä lukukausimaksukeskusteluun liittyy runsaasti poliittista retoriikkaa.

Lukukausimaksukokeiluun osallistuu yhdeksäntoista korkeakoulua²⁶, mikä osoittaa, että korkeakoulut lähtevät suhteellisen halukkaasti mukaan opetusministeriön kokeiluihin. Päätösten ja toimenpiteiden varovaisuus puolestaan osoittaa, että ministeriön aloitteista ei rohjeta kieltäytyä, vaan niihin osallistumisella pyritään ennen kaikkea varmistamaan edelläkävijyyden ja rohkeuden mielikuvaa. Toisaalta varovaisilla ratkaisuilla varmistetaan, että mahdolliset epäonnistumiset aiheuttavat mahdollisimman vähän taloudellista ja imagollista vahinkoa.

Korkeakoulutuksen yhtenäistämistavoitteiden, yhtenäisten laadunarvioinnin kriteereiden ja mittareiden paljoudessa on riski, että niillä profiloinnin sijaan "tasapäisetään" korkeakouluja (vrt. Massaro 2010, 23). Ministeriön kannustus profiloitumiseen on tässä valossa kiinnostava. Kuinka aitoa tai laajamittaista korkeakoulujen profilointi on? Rajoittuuko profilointi yhden koulutusohjelman tai kampuksen profilointiin, jolloin mahdolliset riskit voidaan mahdollisimman tarkasti ennakoita ja siten minimoida? Ohjaavatko ulkoiset arvioinnit korkeakouluja siten, että rohkeita profiloitumisia ei tehdä, koska mittarituloksilla niiden menestymistä ei heti pystytä osoittamaan? Ja edelleen, onko korkeakoulu-uudistuksessa ja esimerkiksi maailmanluokan yliopiston rakentamisessa vallitseva "tulos tai ulos" -ajattelu jopa päämäärähakuista?

Opetus- ja kulttuuriministeriö peräänkuuluttaa aitoa kansainvälistymistä, siksi en voi olla empiiristen tulosteni näkökulmasta provosoimatta, pitäisikö vastaavasti pohtia aitoa laadukkuutta ja profiloitumista. Kuka päättää, mikä on tarpeeksi laadukasta, riittävän kansainvälistä tai profiloitunutta? Ministeriö näkee yhtenä ratkaisuna uuden toimielimen perustamisen, kuten se esittää *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016* -julkaisussa. Ministeriön aloitteesta perustetaan Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen, johon "kootaan Koulutuksen arviointineuvoston, Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Opetushallituksen arviointia koskevat toiminnot" (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c, 39). Ratkaiseeko se arviointikeskeiseen ajatteluun ja toimintaan liittyvät haasteet, se jää nähtäväksi.

5.2 TUTKIMUSPROSESSIN ITSEARVIOINTIA

Tutkimusprosessini kohdistui yhteen ammattikorkeakouluun ja sen tekstidokumentteihin, joten olen hyvin tietoinen tulosteni positiosta vallitsevassa keskustelussa. Pysin taustoitamaan kansainvälistymisen ja laadun teemoja laadukkaasti tieteellisen sekä kansallisen että kansainvälisen lähdekirjallisuuden ja tutkimustiedon avulla, ja onnistuin mielestäni löytämään ajatteluni ja koko ilmiötä avartavia artikkeleita.

Tutkimukseni ei nojannut yhteen teoriaan, vaan lähestyin tutkimuskohdettani laajan viitekehyksen avulla aiempaa tutkimustietoa hyödyntäen ja referoiden. Yhtäältä vahva teoriatausta olisi tuonut tutkimukseeni selkeän juonen, mutta toisaalta kasvatusalan tutkimukselle yleinen viitekehys perustuva lähestymistapa oli tottumattomalle tutki-

²⁶ Suomessa on kaikkiaan 16 yliopistoa ja 25 ammattikorkeakoulua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b, 6)

jalle mielekäs ratkaisu. Tapaustutkimus avasi mikropoliittisella tasolla kohdeorganisaatiossa vaikuttavia tekstejä ja niissä esiintyvää laadun ja kansainvälistymisen tematiikkaa. Sisällönanalyysi oli menetelmällisesti hyvä ratkaisu dokumenttiaineiston arviointiin.

Empiirisen analyysin toistettavuus ja läpinäkyvyys ovat keskeisiä seikkoja, kun laadullisen tutkimuksen onnistumista ja sen raportointia arvioidaan (ks. Denzin & Lincoln 2005). Olen raportissani kuvannut empiirisen analyysini vaiheet tutkimustehtävän asettelusta ja teoreettisesta taustoituksesta aineiston valintaan, keruuseen, analysointiin sekä tulosten kuvaamiseen ja tulkintaan. Tarkan kuvauksen ansiosta vastaava tutkimus olisi mahdollista toteuttaa missä tahansa korkeakoulussa.

Olen valinnut tutkimukseni lähestymistavaksi sosiaalisen konstruktivismiin ja lähestynyt ilmiötä menetelmällisesti laadullisesti sisällönanalyysia soveltaen. Tekstiaineiston yksityiskohtaiseen tulkintaan sisällönanalyysi tarjosi tarkan menetelmätyökalun.

Laadullinen tutkimus voi tutkimusasetelmasta riippuen edetä monialaiseksi tai moniulotteiseksi kokonaisuudeksi (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009; Aaltola & Valli 2007; Guba & Lincoln 2005; Denzin & Lincoln 2005; Maxwell 2005). Tässä tapauksessa tulkintaa kuvaa parhaiten moniulotteisuus, koska dokumenttiaineisto paljasti kansainvälistymis- ja laatuteemojen lisäksi retoriikkaa ja valtapuhetta. Lisäksi aiemmat korkeakoulutoimijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin kohdistuneet tutkimukset (luku 2.5) antoivat tutkimaleni ilmiölle toimijatasen kehystä ja siten kirkastivat tulosten kokonaiskuvaa.

Diltheyn hermeneuttisen kehän ajattelua noudatellen (ks. Raatikainen 2004) hahmotin kokonaisuuden yksittäisistä osista ja niiden suhteista, korkeakoulun tekstidokumenteista, ymmärtäen niitä ympäröivän kokonaisuuden vaikutuksen, tässä tapauksessa korkeakoulupoliittisen keskustelun ja siinä tapahtuneet muutokset. Sekä sosiaalisen konstruktivismiin että sisällönanalyysin vahvana ominaispiirteenä on kontekstin ymmärtäminen ja sisällyttäminen tutkimukseen.

Sisällönanalyysin onnistumisen yksi kriteeri on, että se on todennettavissa tutkimusprosessin, aineiston ja analysoinnin eri vaiheiden kautta (Krippendorff 2004). Toteuttamani kaltainen tapaustutkimus tarjosi mahdollisuuden aineiston ja kohteen yksityiskohtaiseen ja läheiseen tarkasteluun, jossa kohde oli mahdollista tulkita eri asiayhteyksissä ja ympäristöissä kaikkine nyansseineen (Flyvberg 2004). Tutkimusasetelman taustalla piilee usein yleisempi hypoteesi ja oletamus, johon tapausta peilataan, näin myös tässä tutkimuksessa. Kun samasta aihepiiristä toteutetaan useampia tapaustutkimuksia, on yleistettävien johtopäätösten tekeminen mahdollista.

Yksittäisen tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole luoda ennakoivaa teoriaa tai yleistettävissä olevia päätelmiä (Flyvberg 2004, 392–393), vaan tuoda julki taustahypoteesiin liittyvää kontekstisidonnaista lisätietoa. Täsmennetyt lisätiedon tuottaminen oli myös tämän tutkimuksen tavoite. Tutkimustulokseni ja tulkintani saivat tukea aiemmista tutkimuksista, ja oma panokseni oli sisällönanalyysin avulla osoittaa, miten ammattikorkeakoulun mikrotason asiakirjoissa kansainvälinen(kin) korkeakoulupoliittinen keskustelu näkyi. Analyysini osoitti myös valtapuheen ja retorisen virkakielen siirtymisen ammattikorkeakoulun sisäisten työryhmien teksteihin.

Empiirisen aineistoni valinta asiakirjojen luonteen, määrän ja ajanjakson suhteen oli onnistunut. Sen lisäksi, että asiakirjojen avulla oli mahdollista luoda läpileikkaus kohdeorganisaation teksteihin ja ennen kaikkea niiden taustoihin, näyttäytyi auditoinnin mer-

kitys ”oikeassa mittakaavassa” (vrt. Vidgrén 2010). Tarkoitan ilmaisulla sitä, että korkeakoulun keskittyminen laadunvarmistukseen ja eritoten ulkoiseen laatuarviointiin oli merkittävä ja vei runsaasti organisaation energiaa muusta kehitystyöstä.

Mitä tulee empiirisen analyysini tulosten yleistettävyyteen, tutkijana tiedostan ja ymmärrän, että kyseessä oli asiakirjojen eli tekstien tutkimus, joten analyysini tuloksista ei pysty suoraan tekemään johtopäätöksiä ammattikorkeakoulun toiminnasta ja sen todellisuudesta. Yhtä lailla kyseessä on yhden kohdeammattikorkeakoulun asiakirja-aineiston analysointi, joten tulosten yleistäminen kaikkia korkeakouluja koskeviksi ei ole mahdollista.

Tutkimukseni tärkein kontribuutio on kansainvälistymisen ja laadun keskinäisen suhteen sekä siihen liittyvän valtapuheen ja retoriikan mikroanalyttisessä osoittamisessa. Tulokseni havainnollistivat sen, että kansainvälistyminen ja laadunvarmistus olivat tarkasteltavana ajanjaksona vielä (liian) kaukana toisistaan, jotta kansainvälistymisen laadusta voi puhua. Lisäksi pystyin osoittamaan, kuinka määräävä asema opetus- ja kulttuuriministeriöllä on, kuinka kyseenalaistamatta sieltä tulevia linjauksia, vaatimuksia ja mittareita noudatetaan.

Ammattikorkeakoulun asiakirjoissa käytetään paljon virkakielen retoriikkaa, joka siirtyy ”tasolta toiselle” eli ylimmän johdon laatimista teksteistä samat ilmaisut kopioituvat työryhmien muistioihin. Sen johdosta todelliset toimenpidelinjaukset ja mahdollisten toimenpiteiden tulokset jäivät hämäräksi. Empiirinen analyysini myös osoitti, että ministeriö ohjauksessaan keskittää huomion edelleen ennemmin määrään – etenkin kansainvälistymiseen liittyvissä asioissa – kuin laatuun. Valtapuhe ja korkeakoulujen tunnollisuus puolestaan aiheuttavat ketjureaktion, ja korkeakoulut yhtä lailla keskittyvät kansainvälistymisessä määrään eivätkä sen laatuun.

5.3 JATKOTUTKIMUSTARPEET

Tämä tutkimusraportti on syksyllä 2008 käynnistyneen prosessin tulos. Tuolloin korkeakouluissa käytiin vilkasta laatu keskustelua ulkoisten laatuauditointien ja -raporttien johdattamana. Opetusministeriön asettamat kansainvälistymistavoitteet vastaavasti lisääntyivät vuosittain. Vuosia myöhemmin, raporttini viimeistelyvaiheessa voin todeta, että ajankohta tutkimukselleni oli mitä otollisin, sillä korkeakoulujen laatu- ja kansainvälistymiskeskustelut ovat lisääntyneet entisestään. Molempia teemoja tutkitaan intensiivisesti ja monipuolisesti, mikä antaa koulutuspoliittiselle keskustelulle tarpeellista perspektiiviä. Käynnissä oleva mittava korkeakoulu-uudistus on varmistanut, että korkeakoulutussektorilla aiemmin käynnistynyt sisäinen ”myllerrys” jatkuu.

Tapaustutkimukseni avasi tekstien kautta käytävää kansainvälistymis- ja laatu keskustelua mikropoliittisella tasolla. Toisin sanoen keskityin dokumenttimateriaalin avulla suhteellisen kapeaan sektoriin ammattikorkeakoulun kokonaisuudessa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto johdattaa tutkijaa tekemään tutkimusasetelmaan ja sen analysointiin liittyviä valintoja (Denzin & Lincoln 2005). Sisällönanalyysini edetessä ja tulosten alkaessa hahmottua tiedostin monia kiinnostavia asioita, joiden tutkiminen antaisi lisätietoa korkeakoulun vallitsevasta kansainvälistymis- ja laatu keskustelusta. Kyseiset aiheet

eivät kuitenkaan kuuluneet oman tutkimusasetelmani kokonaisuuteen, eivätkä siten olleet sisällytettävissä tähän tutkimukseen (vrt. Denzin & Lincoln 2005; Lincoln & Guba 1985).

Kansainvälistymisen ja laadun keskinäisen suhteen mikrotason asiakirjatarkastelun jälkeen olisi kiinnostavaa jatkaa teeman analysointia ainakin seuraavista vaihtoehtoisista positiosta:

- a) asiakirjoissa esitetyn kansainvälistymisen ja laadun yhteys opetussuunnitelmateksteihin
- b) opettajien ja henkilöstön kokemukset ja näkemykset kansainvälisyys- ja laatustrategioiden ja opetussuunnitelmien välisestä yhteydestä ja toteutumisesta
- c) opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset kansainvälistymis- ja laatu-toiminnasta opetussuunnitelmissa ja korkeakoulun opetuksessa
- d) pitkittäistutkimus valtakurssista ja sen mahdollisista muutoksista korkeakoulu-uudistusta ennen ja sen jälkeen.

Asiakirjatekstien kansainvälistymis- ja laadunvarmistustavoitteiden yhteys opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmatyöhön jatkotutkimusaiheena antaisi lisätietoa Bolognan prosessin toteutumisesta ja sen vaikutuksista. Kun korkeakoulun mission, vision ja strategian tasolta pudottaudutaan opetussuunnitelmien tasolle, millä lailla kansainvälistymisstrategia tai laadunvarmistus näkyy kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa? Millä lailla ministeriön, korkeakoulun johdon tai työryhmien päätökset ja linjaukset huomioidaan opetussuunnitelmatyössä, kuinka ne kirjataan ja suunnitellaan toteutettaviksi? Ketkä opetussuunnitelmatyötä korkeakouluissa tekevät, ja mitkä ovat heidän roolinsa kansainvälistymisessä ja/tai laadunvarmistuksessa?

Kansainvälistymisen ja laadun toteutuminen opettajien ja muun henkilöstön arkipäivässä tarjoaisi dokumenttitekstien analysoinnille seuraavan, syvemmän tason. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun toimijoiden, henkilöstön ja opiskelijoiden haastattelujen avulla olisi mahdollista piirtää tarkempi ja kokonaisvaltaisempi kuva siitä, miten kansainvälistymisen ja laadun suhde näyttäytyy, ja miten se koetaan ammattikorkeakoulun arkipäivän toiminnassa. Millä lailla opettajat ja muu henkilöstö kokevat opetussuunnitelmien toteuttamisen ja toteutumisen kansainvälistymisen ja laadun osalta? Tai toisaalta millä lailla korkeakoulun henkilöstö ja opettajat omassa työssään toteuttavat laadukasta kansainvälistymistä tai kansainvälistä laadukkuutta?

Opiskelijaperspektiivin lisääminen vallitsevaan kansainvälistymis- ja laadunvarmistuskeskusteluun ja ennen kaikkea sen toteutumiseen opiskelijan opinnoissa antaisi hyödyllistä lisätietoa ministeriön tavoitteen asettelun vastapainoksi ja kehittämistoimenpiteiden arvioimiseksi. Kokeeko esimerkiksi opintojensa loppuvaiheen opiskelija olevansa mukana laadunvarmistustyössä tai vastaavasti toteuttamassa kansainvälistymisstrategiaa muutoinkin kuin osallistumalla auditointihaastatteluun tai kansainväliseen liikkuvuusjaksoon? Toteutuuko Bolognan prosessin tavoitteleva kansainvälinen laadunvarmistuksen yhtenäisyys opiskelijan arjessa?

Toistaiseksi Bolognan prosessin suurimpina saavutuksina nähdään ulkoisen laadunvarvioinnin kehittäminen kansallisella tasolla ja yhtenäistämistoimenpiteet eurooppalaisella tasolla (ks. esim. Skolnik 2010, 83). Tämän tutkimuksen laajentaminen käytännön

toimijoiden kokemuksiin mahdollistaisi syväluotaavan analyysin siitä, millä lailla Bolognan prosessin mukainen kansainvälistyvä laadunvarmistus ja laadukas kansainvälisyys käytännössä toimivat, kuinka niihin suhtaudutaan, ja kuinka niitä käytännössä rakennetaan ja toteutetaan.

Edellisten teemojen lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin valtakansainvälisyys ja pitkäjänteistä tutkimuksena seurata, kuinka nopeasti esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämät nousevat talousmaat Kiina, Venäjä, Brasilia ja Intia esiintyvät ammattikorkeakoulujen strategioissa, toimintasuunnitelmissa, kansainvälisen työn strategioissa ja työryhmien muistioissa. Entä muuttuuko ministeriön ja korkeakoulun johdon välisen keskustelun retoriikka korkeakoulu-uudistuksen jälkeen? AHELOn edistymistä tullaan varmasti arvioimaan ja seuraamaan kiinteästi, samoin Korkeakoulujen arviointineuvoston kansainvälisten arviointien tuloksia. Niidenkin osalta korkeakoulutoimijoiden ja opiskelijoiden kokemukset olisivat tervetulleita.

Korkeakoulujen kansainvälistymis- ja laatukseskustelua käydään vilkkaasti, laajasti ja globaalisti. Lisääntyvä sekä makro- että mikropoliittinen tutkimustieto toivottavasti pitää keskustelun jatkossakin vilkkaana ja kriittisenä ja mahdollistaa korkeakoulujen äänen saamisen kuuluville.

Lähteet

- Aalto-yliopisto. 2012. Strategia – Aalto-yliopiston strateginen kehittäminen. Helsinki: Aalto-yliopisto. Luettavissa <http://www.aalto.fi/fi/about/strategy/AALTO-Strategia.pdf> [luettu 13.3.2012]
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus.
- Aarrevaara, T. 2010. Academic freedom in a changing academic world. *European Review* 18 (1), 55–69.
- Aarrevaara, T., Dobson, I. R. & Elander, C. 2009. Brave new world: Higher education reform in Finland. *Higher Education Management and Policy* 21 (2), 89–106.
- Aarrevaara, T. & Pekkola, E. 2010. Muuttuva akateeminen professio Suomessa - maaraaportti. Higher Education and Management Series. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Aarrevaara, T. & Pekkola, E. 2012. A comparative perspective on the work content of the academic profession. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) Higher education research in Finland. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 251–270.
- Aarrevaara, T. & Saarinen, T. (toim.) 2009. Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Academic Ranking of World Universities. 2011. Academic Ranking of World Universities 2010. Shanghai Ranking Consultancy. Luettavissa <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp> [luettu 10.5.2012]
- Aguillo, I. F., Ortega, J. L. & Fernández, M. 2008. Webometric ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments. *Higher Education in Europe* 33 (2), 233–244.
- Ahola, S. 2009. "Johan on markkinat" – eli pitäisikö rankinglistat rankata? Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101–120.
- Aittola, H., Kiviniemi, U., Honkimäki, S., Muhonen, R., Huusko, M. & Ursin, J. 2009. The Bologna process and internationalization – consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe* 34 (3) 303–312.
- Alasuutari, P. 2004. The globalization of qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 507–520.

- Ala-Vähälä, T. 2003. Hollannin peili. Ammattikorkeakoulujen master-tutkinnot ja laadunvarmistus. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki: Edita.
- Ala-Vähälä, T. 2005. Korkeakoulutuksen ulkoisen laadunvarmistuksen järjestelmät Ranskassa. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki: Edita.
- Ala-Vähälä, T. 2011. Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2011.
- Ala-Vähälä, T. & Saarinen, T. 2009. Building European-level quality assurance structures: Views from within ENQA. *Quality in Higher Education* 15 (2), 89–103.
- Altbach, P. G. 2011. Rankings season is here. *International Higher Education* 62 (1), 2–5.
- Alvesson, M. 2002. *Understanding organizational culture*. Trowbridge: Sage.
- Amaral, A., João Rosa, M. & Tavares, D. A. 2009. Supra-national accreditation, trust and institutional autonomy: Contrasting developments of accreditation in Europe and the United States. *Higher Education Management and Policy* 21 (3), 23–40.
- Ammattikorkeakoululaki L351/2003.
- Ammattikorkeakoululaki L564/2009.
- Andersen, F. Ø. 2010. Danish and Finnish PISA results in a comparative, qualitative perspective: How can the stable and distinct differences between the Danish and Finnish PISA results be explained? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 22 (2), 159–175.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. 2002. Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*. Luettavissa <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2002/002/antaki2002002-paper.html> [luettu 10.6.2008]
- Antikainen, P. 2002. Korkeakoulupoliittista vallankäyttöä oppimassa. Tapausesimerkinä ammattikorkeakoulujen vakinaistamis- ja laajentumisprosessi vuosina 1995–2000. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Aristotle. 2007. *On rhetoric: A theory of civic discourse*. Translated by G. Kennedy. 2. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Asen, R. 2010a. Introduction: Rhetoric and public policy. *Rhetoric & Public Affairs* 13 (1), 1–5.
- Asen, R. 2010b. Reflections on the role of rhetoric in public policy. *Rhetoric & Public Affairs* 13 (1), 121–143.
- Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä 464/1998.
- Asher, N. 2004. From discourse macro-structure to micro-structure and back again: Discourse semantics and the focus/background distinction. Teoksessa H. Kamp & B. Partee *Context-dependence in the analysis of linguistic meaning*. London: Elsevier, 29–60.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta. Helsinki: Tammi.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 2004. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (ed.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. Second edition. London: Sage, 56–75.

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Ball, S. J. 2012. Performativity, commodification and commitment: An I-Spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60 (1), 17–28.
- Bauer, M. W. 2000. Classical content analysis: A review. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (eds.). *Qualitative research with text, image and sound – a practical handbook*. London: Sage, 131–151.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. 2000. (eds.) *Qualitative researching with text, image and sound – a practical handbook*. London: Sage.
- Beerens, E. & van der Wende, M. 2007. The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment. *Higher Education* 53 (1), 61–79.
- Bergenin julkilausuma. 2005. The European Higher Education Area – achieving the goals. Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education 19–20.5.2005. Luettavissa http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf [luettu 20.8.2008]
- Biggs, J. 2001. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education* 41 (3), 221–238.
- Bonet, E. & Sauquet, A. 2010. Rhetoric in management and in management research. *Journal of Organizational Management* 23 (2), 120–133.
- Bourn, D. 2011. From internationalisation to global perspectives. *Higher Education Research & Development* 30 (5), 559–571.
- Bowman, N. A. & Bastedo, M. 2011. “Anchoring” the world university rankings. *International Higher Education* 65 (1), 2–3.
- Boyd, S. & Wiley, C. 1994. *Workload and stress in New Zealand universities*. Auckland: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand.
- Bozeman, B. & Gaughan, M. 2011. Job satisfaction among university faculty: Individual, work, and institutional determinants. *The Journal of Higher Education* 82 (2), 154–186.
- Brandenburg, U. & de Wit, H. 2011. The end of internationalization. *International Higher Education* 62 (1), 16–17.
- Brannen, J. 2004. Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 282–296.
- Brink, C. 2010. Quality and standards: Clarity, comparability and responsibility. *Quality in Higher Education* 16 (2), 139–152.
- Brookes, M. & Huisman, J. 2009. The eagle and the circle of gold stars: Does Bologna process affect US higher education? *Higher Education in Europe* 34 (1), 3–23.
- Brown, R. 2004. *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. London: Routledge.

- Burbules, C. N. & Torres, C. A. (eds.) 2000. *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge.
- Cai, Y., Hölttä, S. & Kivistö, J. 2012. Finnish higher education institutions as exporters of education – Are they ready? Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 215–234.
- Campbell, C., & van der Wende, M. 2000. *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education*. The European Network for Quality Assurance in higher education. Helsinki: Monila.
- Cartwright, M. J. 2007. The rhetoric and reality of “quality” in higher education. An investigation into staff perceptions of quality post-1992 universities. *Quality Assurance in Education* 15 (3), 287–301.
- Cheney, G., Christensen, L. T., Conrad, C. & Lair, D. J. 2004. Corporate rhetoric in organisational discourse. Teoksessa D. Grant, C. Oswick, C. Hardy & L. L. Putnam (eds.) *The Sage handbook of organizational discourse*. London: Sage, 79–104.
- Cheng, M. 2011. The perceived impact of quality audit on the work of academics. *Higher Education Research & Development* 30 (2), 179–191.
- Cheng, Y. & Liu, N. C. 2008. Examining major rankings according to the Berlin principles. *Higher Education in Europe* 33 (2), 201–208.
- Christensen, T. 2011. University governance reforms: Potential problems or more autonomy? *Higher Education* 62 (4), 503–517.
- Cippitani, R. & Gatt, S. 2009. Legal developments and problems of the Bologna process within the European Higher Education Area and European integration. *Higher Education in Europe* 34 (3) 385–397.
- Clarke, M. 2007. The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe* 32 (1), 59–70.
- Clifford, V. A. 2011. Internationalising the home student. *Higher Education Research & Development* 30 (5), 555–557.
- Coates, H. 2007. Excellent measures precede measures of excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (1), 87–94.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Commission of the European Communities. 2009. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Report on progress in quality assurance in higher education. Brussels 21.9.2009.
- Communiqué Berlin. 2003. Realising the European higher education area. Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003. Luettavissa http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF [luettu 13.5.2009]
- Communiqué Leuven. 2009. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve. 28–29 April 2009. Luettavissa http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf [luettu 20.4.2010]

- Communiqué Prague. 2001. Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001. Luettavissa http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF [luettu 13.5.2009]
- Council of the European Union. 2010. Council conclusions of 11 May 2010 on the internationalization of higher education. Official Journal of the European Union, C 135/04/26.5.2010.
- Crampton, J. W. & Elden, S. (eds.) 2007. Space, knowledge and power – Foucault and geography. London: Ashgate Publishing.
- Crawford, B. & Bethell, L. 2012. Internationalized campuses just don't happen: Intercultural learning requires facilitation and institutional support. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) Higher education research in Finland. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 189–214.
- Cret, B. 2011. Accreditations as local management tools. Higher Education 61 (4), 415–429.
- Crotty, M. 1998. The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process. London: Sage.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. & Broadbent, M. 2003. Quality in higher education: From monitoring to management. Quality Assurance in Education 11 (1), 5–14.
- Cuttance, P. 1987. Modelling variation in the effectiveness of schooling. Edinburg: Centre for Educational Sociology.
- Cuttance, P. 2005. Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia. Dordrecht: Springer.
- de Wit, H. 2011. Internationalization of higher education: Nine misconceptions. International Higher Education 64 (1), 6–7.
- Deem, R. 2009. Kilpaillako vai eikö kilpailla? 2000-luvun yliopistot valintojen edessä. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19–41.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.) 2005. The Sage handbook of qualitative research. London: Sage.
- Dey, I. 2004. Grounded theory. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) Qualitative research practice. London: Sage, 80–94.
- Dill, D. D. & Soo, M. 2005. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. Higher Education 49 (4), 495–533.
- Dill, D. D. 2010. We can't go home again: Insights from quarter century of experiments in external academic quality assurance. Quality in Higher Education 16 (2), 159–161.
- Donert, K. 2009. Thematic network projects in European higher education: An analysis of agents of change. Higher Education in Europe 34 (1), 106–111.
- Douglas, J. A. 2008. A world of competitors: Assessing the US high-tech advantage and the process of globalisation. Higher Education Management and Policy 20 (2), 57–85.
- Duit, R. & Treagust, D. F. 1998. Learning in science – from behaviourism towards social constructivism and beyond. Teoksessa B. J. Fraser & K. G. Tobin International handbook of sciences education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–26.

- Dunne, C. 2011. Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: Terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development* 30 (5), 609–622.
- EHEA. 1999. European Higher Education Area: The Bologna declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European ministers of education. Luettavissa The official Bologna process website July 2007–June 2010: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [luettu 18.10.2009]
- EHEA. 2012a. Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area. Ministerial conference. Bucharest Communiqué. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Bucharest_Communique.pdf [luettu 30.5.2012]
- EHEA. 2012b. Mobility for better learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). Ministerial conference. Bucharest. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/EHEA_Mobility_strategy_2012.pdf [luettu 30.5.2012]
- Enders, J. 2001. (ed.) *Academic staff in Europe. Changing contexts and conditions*. Westport: Greenwood.
- Engstrom, C. L. 2010. Rhetorical criticism as a method for examining cultural pressures on organizational form. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 5 (3), 259–279.
- Ertl, H. 2006. European Union policies in education and training: The Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education* 42 (1), 5–27.
- Ertl, H. & Phillips, D. 2006. Standardization in EU education and training policy: Findings from European research network. *Comparative Education* 42 (1), 77–91.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2005. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: Multiprint.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2012. Newly founded pan-European agency for quality assurance in higher education: EASPA. Luettavissa <http://www.enqa.eu/newsitem.lasso?id=409> [luettu 15.4.2012]
- European Commission. 2010. *Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audivisual and Culture Executive Agency.
- European Commission. 2012. Eurostat. Student Mobility. Luettavissa http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_thmob&lang=en [luettu 28.5.2012]
- Fairclough, N. 2001. *Language and power*. Second edition. Essex: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. 2003. Semiotic aspects of social transformation and learning. Luettavissa <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003e/doc> [luettu 12.6.2008]
- Fairclough, N. 2004. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Federkeil, G. 2008. Rankings and quality assurance in higher education. *Higher Education in Europe* 33 (2), 219–231.
- Ferlie, E., Musselin, C. & Andreasani, G. 2008. The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education* 56 (3), 325–348.
- Flumerfelt, S. & Banachowski, M. 2011. Understanding leadership paradigms for improvement higher education. *Quality Assurance in Education* 19 (3), 224–247.
- Flyvberg, B. 2004. Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, D. (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 420–434.
- Foucault, M. 1976. The meshes of power. Teoksessa J. W. Crampton & S. Elden (eds.) *Space, knowledge and power – Foucault and geography*. London: Ashgate Publishing, 153–162.
- Foucault, M. 1989. *Archeology of knowledge*. Translated by A. M. Sheridan Smith. London: Routledge.
- Fraser, B. J. & Tobin, K. G. 1998. *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Frazer, M. 1992. *Quality Assurance in Higher Education*. Teoksessa A. Craft (ed.) *Quality assurance in higher education: Proceeding of an international conference Hong Kong*. London: Routledge, 9–25.
- Gamble, N., Patrick, C-J. & Peach, D. 2010. Internationalising work-integrated learning: Creating global citizens to meet the economic crisis and the skills shortage. *Higher Education Research & Development* 29 (5), 535–546.
- Garam, I. 2006. *Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2005*. Cimo Publications 1. Helsinki: CIMO.
- Garam, I. 2009. *Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. Tietoja ja tilastoja-raportti 1*. Helsinki: CIMO.
- Garam, I. 2010. *Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2009. Tietoja ja tilastoja-raportti 2*. Helsinki: CIMO.
- Geall, V., Harvey, L. & Moon, S. 1997. The United Kingdom: Institutional self-evaluation and quality. Luettavissa <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/sachap.pdf> [luettu 20.8.2008]
- Gibbs, P. 2011. Finding quality in ‘being good enough’ conversations. *Quality in Higher Education*, 17 (2), 139–150.
- Gill, R. 2000. Discourse analysis. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (eds.) *Qualitative research with text, image and sound – a practical handbook*. London: Sage, 172–190.
- Gordon, J. 2001. The internationalisation of education – schools in Europe and the Socrates programme. *European Journal of Education* 36 (4), 407–419.
- Green, M. F. & Koch, K. 2010. The competition for international postsecondary education students. *International Higher Education* 59 (1), 11–13.
- Gross, A. G. & Walzer, A. E. (eds.) 2000. *Rereading Aristotle’s Rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 191–216.
- Gunn, J. 2010. On speech and public release. *Rhetoric & Public Affairs* 13 (2), 175–215.
- Guzzini, S. 2005. The concept of power: A constructivist analysis. *Millennium - Journal of International Studies*, 33 (3), 495–521.
- Haapakorpi, A. 2011. Quality assurance processes in Finnish universities: Direct and indirect outcomes and organizational conditions. *Quality in Higher Education* 17 (1), 68–81.
- Haapakorpi, A. 2012. Auditointiprosessi ja yliopisto-organisaation kaksoisrakenne. Teoksessa H. Aittola & T. Saarinen (toim.) *Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011*, 161–188.
- Hallman, K. 2012. Aallon kauppakorkea kansainvälistyy vauhdilla. *Kauppalehti* 6.3.2012, 4.
- Halonen, T. 2012. Kansainvälisyys korkeakoulujen ohjauksessa ja rahoituksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2012/03/Kansainvxlisyys_toimintatapana_liitteet/Tomi_Halonen_07032012.pdf [luettu 5.4.2012]
- Hao, S. 2004. Interaction of global politics and higher education. Teoksessa J. K. Odin & P. T. Manicas (eds.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 167–180.
- Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampere: Yliopistopaino.
- Harvey, L. 1999. Quality in higher education. Paper presented at the Swedish quality conference November 1999. Göteborg. Luettavissa <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/goterburg.pdf> [luettu 13.10.2009]
- Harvey, L. 2002. The end of quality? *Quality in higher education* 8 (1), 5–22.
- Harvey, L. 2008. Rankings of higher education institutions: A critical review. *Quality in Higher Education* 14 (3), Editorial.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9–34.
- Harvey, L. & Williams, J. 2010. Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education* 16 (1), 3–36.
- Hazelkorn, E. 2009. Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices. *Higher Education Management & Policy* 21 (1), 55–76.
- Hazelkorn, E. 2011. Rankings: Does what get counted get done? *International Higher Education* 65 (1), 3–5.
- Heffernan, T. & Poole, D. 2005. In search of “the vibe”: Creating effective international education partnerships. *Higher Education* 50 (2), 223–245.
- Heikkinen, V. 2007. Mitä se selkeä suomi oikein on? [esitelmä] *Virkakieliseminaari* 28.7.2007. Luettavissa <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2211#3Sankkasisltteks tintuuheus> [luettu 24.8.2011]

- Heinze, T. & Knill, C. 2008. Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education* 56 (4), 493–510.
- Hellström, T. 2004. Between a rock and a hard place: Academic institutional change and the problem of collective action. *Higher Education* 48 (4), 511–528.
- Helsingin yliopisto. 2012. Maailman parhaaksi: 2013–2016 Helsingin yliopiston strategia. Luettavissa <http://www.helsinki.fi/strategia/index.html> [luettu 13.3.2012]
- Hénard, F. & Mitterle, A. 2010. Governance and quality guidelines in Higher Education. A review of governance arrangements and quality assurance guidelines. OECD: IMHE. Luettavissa <http://www.oecd.org/dataoecd/14/18/46064461.pdf> [luettu 15.5.2011]
- Hepburn, A. & Potter, J. 2004. Discourse analytic practice. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 168–184.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Hjelt, M., Ahonen, P-P. & Pessala, P. 2009. Kansallisten tutkimuksen huippuyksikköohjelmien 2000–2005 ja 2002–2007 vaikuttavuusarviointi. Suomen Akatemian julkaisuja 1.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2005. Context: Working it up, down, and across. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 483–506.
- Honkonen, R. 1997. Best or Second best Choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. *Acta Universitatis Tamperensis* 546.
- Houston, D. 2008. Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education* 16 (1), 61–79.
- Houston, D., Meyer, L. H. & Paewai, S. 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (1), 17–30.
- Hughes, R. 2008. Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management & Policy* 20 (1), 111–128.
- Huisman, J. & Westerheijden, D. F. 2010. Bologna and quality assurance: Progress made or pulling the wrong cart? *Quality in Higher Education* 16 (1), 63–33.
- Huotari, E. 2011. Opetusministeri Henna Virkkunen: Ammattikorkeakoulujärjestelmässä petrattavaa. *Kauppaopettaja* 1, 9–10.
- Huttula, T. 2003. Laadunvarmistus korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa K. Kauppi & T. Huttula (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluihin*. Helsinki: Edita, 119–136.
- Huusko, M. 2009. Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 46.
- Huusko, M. & Karjalainen, A. 2005. Oulun yliopiston arviointia – Kotkan silmästä siiville. *Aikuiskasvatus* 4, 307–315.

- Hämäläinen, K. 2001. Akkreditointi kansainvälisessä kentässä. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) Erikoistumisopintojen akkreditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2001, 8–12.
- Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T. & Sjölund, M. 2001. Quality assurance in the Nordic higher education – Accreditation-like practices. European Network for Quality Assurance. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima S. & Wahlén, S. 2001. Institutional evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance in Higher education. Helsinki: Monila.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2006. Työelämän tarpeet, sivistys ja elämän laatu – mahdollon yhtälö Euroopan koulutusjärjestelmien kehittäjille? *Aikuiskasvatus* 4, 329–335.
- Häyrynen-Alestalo, M. & Peltola, U. 2006. The problem of a market-oriented university. *Higher Education* 52 (2), 251–281.
- Inayatullah, S. 2004. Corporate, technological, epistemic, and democratic challenges: Mapping the political economy of university futures. Teoksessa J. K. Odin & P. T. Manicas (eds.) *Globalization and Higher Education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 202–218.
- Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI-Project). Luettavissa http://www.impi-project.eu/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 [luettu 19.9.2010]
- Institute for Higher Education Policy (IHEP) 1993–2010. International efforts to improve ranking systems. Luettavissa http://www.ihep.org/Research/internationalefforts_rankingsystems.cfm [luettu 11.7.2011]
- Istance, D. 2011. Education at OECD: Recent themes and recommendations. *European Journal of Education* 46 (1), 87–100.
- Jackson, N. 2002. Growing knowledge about QAA subject benchmarking. *Quality Assurance in Education* 10 (3), 139–154.
- Jakubik, M. & Ritalahti, J. (2008). Internationalization of the curricula of master programmes at Finnish universities of applied sciences. Teoksessa H. Majjala & J. Levenon (toim.) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 173–178.
- Jensen, H. S. 2010. Management – decision and interpretation. *Journal of Organizational Change Management* 23 (2), 134–136.
- João Rosa, M., Cardoso, S., Dias, D. & Amaral, A. 2011. The EUA institutional evaluation programme: An account of institutional best practices. *Quality in Higher Education* 17 (3), 369–386.
- Kain, P. 1998. How to do a close reading. Harvard University Writing Centre. Luettavissa <http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CloseReading.html> [luettu 5.3.2012]
- Kakkuri-Knuuttila, M-L.(toim.) 2007. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Suomalaiset Oikeusjulkaisut.

- Kallo, J. 2009. OECD education policy: A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. Jyväskylä: Finnish Education Research Association.
- Kamp, H. & Partee, B. 2004. Context-dependence in the analysis of linguistic meaning. London: Elsevier.
- Kantanen, H. 2007. Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kantola, A. 2004. Suomea trimmaamassa – strategiset retoriikat yrityksissä, politiikassa ja ay-liikkeessä 1980–2003. Teoksessa Sitra Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta, sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto, 14–118.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1992. The balanced scorecard – Measures that drive performance. *Harvard Business Review* 1, 71–79.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1996. Using the balanced scorecard as a strategic management system. *Harvard Business Review* 1, 3–13.
- Karjalainen, A. 2002. Mitä benchmarking-arviointi on? Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämisympäristö. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2002, 10–19.
- Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. 2007. Koulutusorganisaation prosessit. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karlsson-Fält, C. 2010. Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. Turku: Turun yliopisto.
- Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauko, J. 2011. Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. Helsinki: Unigrafia.
- Kauppi, K. & Huttula, T. (toim.) 2003. Laatu ammattikorkeakouluihin. Helsinki: Edita.
- Kekäle, J. & Lehikoinen, M. 2000. Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kettunen, J. 2009. Essays on strategic management and quality assurance. Oulu: Oulu University Press.
- King, R. 2010. Policy internationalization, national variety and governance: Global models and network power in higher education states. *Higher Education* 60 (6), 583–594.
- Kinman, G. & Jones, F. 2010. 'Running up the down escalator': Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education* 9 (1), 21–38.
- Kivinen, O., Hedman J., & Peltoniemi, K. 2010. Kohti parasta A-luokkaa. Tutkimuksen ja opetuksen tuloksellisuus suomalaisyliopistoissa. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O., Lindberg, M. & Hedman, J. 2011. Tuloksellisuus, kansainvälinen rankingmenestys ja yliopistojen profiloituminen. Vertailussa Aarhusin, Groningenin, Zürichin ja Turun yliopistot. Turku: Turun yliopisto.
- Kivistö, J. & Tirronen, J. 2012. New elitism in universal higher education: The building process, policy and the idea of Aalto University. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) Higher education research in Finland. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 69–88.

- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & van Hout, H. 2011. Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education* 19 (2), 141–155.
- Knight, J. 1999. Internationalisation of higher education. Teoksessa OECD Quality and internationalisation in higher education. OECD: IMHE, 13–28.
- Knight, J. 2011. Five myths about internationalization. *International Higher Education* 62 (1), 14–15.
- Knight, J. & de Wit, H. 1999. An introduction to the IQRP project and process. Teoksessa OECD Quality and internationalisation in higher education. OECD: IMHE, 45–59.
- Knight, P. T. & Trowler, P. R. 2000. Editorial. *Quality in Higher Education* 6 (2), 109–114.
- Kogan, M. 2005. Modes of knowledge and patterns of power. *Higher Education* 49 (1), 9–30.
- Kohtamäki, V. 2009. Financial autonomy in higher education institutions – Perspectives of senior management of Finnish AMK institutions. Tampere: Tampere University Press.
- Kohtamäki, V. 2012. Different worlds of financial autonomy: Reflections on Finnish higher education institutions. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) Higher education research in Finland. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 147–164.
- Koops, B. J. & Winsor, K. A. 2005. Creating a professional learning culture through faculty evaluation. *Journal of Education* 186 (3), 61–70.
- Korhonen-Yrjänheikki, K. 2011. Future of the Finnish engineering education – A collaborative stakeholder approach. Helsinki: TEK.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2005. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2005–2007. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:2005.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2007. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2011a. KKA:lle kv-neuvottelukunta. Luettavissa http://www.kka.fi/?10_m=1070&s=8 [luettu 31.8.2011]
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2011b. Kansainvälisten koulutusohjelmien arviointi 2012. Luettavissa <http://www.kka.fi/index.phtml?s=234> [luettu 31.8.2011]
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2012. Tampereen yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän uusinta-auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:2012. Luettavissa http://www.kka.fi/files/1467/KKA_0412.pdf [luettu 27.4.2012]
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 214.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Luettavissa http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf [luettu 24.8.2011]
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis: An introduction to its methodology. London: Sage.

- Kristensen, B. 2010. Has external quality assurance actually improved quality in higher education over the course of 20 years of the 'Quality Revolution'? *Quality in Higher Education* 16 (2), 153–157.
- Kuo, H-M. 2009. Understanding relationships between academic staff and administrators: An organizational culture perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management* 31 (1), 43–54.
- Laamanen, K. & Tinnilä, M. 2009. *Prosessijohtamisen käsitteet*. Espoo: Teknoliigiteollisuus.
- Laatukeskus Excellence Finland. 2010. EFQM excellence model. Espoo: Laatukeskus.
- Laatukeskus Excellence Finland. 2011. Excellence Finland ja vuoden innovaatio-kilpailun palkinnot 2011. Luettavissa <http://www.laatukeskus.fi/default.asp?docId=51616> [luettu 17.11.2011]
- Lahtonen, S. & Pyykkö, R. (toim.) 2005. Korkeakoulujen vieraskielisen opetuksen arvioinnin seuranta. Luettavissa http://www.kka.fi/index.phtml?C=124&a=results&product_id=184&cs=56 [luettu 15.4.2008]
- Lambert, P., Reunanen, R. & Helle, M. 2005. Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyvä uudenlaista oppimista. *Aikuiskasvatus* 1, 47–57.
- Langford, P. H. 2010. Benchmarking work practices and outcomes in Australian universities using an employee survey. *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (1), 41–53.
- Laudel, G. 2006. The 'quality myth': Promoting and hindering conditions for acquiring research funds. *Higher Education* 52 (3), 375–403.
- Lehtinen, R. 1985. Onko tunnettuus jo tuttu. *Kielikello* 4, 10.
- Leiwo, M., Luukka, M-R. & Nikula, T. 1992. Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M. & Pietikäinen, S. 1996. Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) 1996. Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 85–108.
- Liiten, M. 2011. Yliopiston maksukokeilu nosti opiskelijoiden tasoa. *Helsingin Sanomat* 23.9.2011.
- Lincoln, Y. S. 2001. Engaging sympathies: Relationships between action research and social constructivism. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (eds.) *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage, 124–132.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lingard, B. 2000. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 73–108.
- Linnakylä, P. 2005. Aikuisten avaintaitojen kansainvälinen arviointi – monitahoinen ja jännitteinen. *Aikuiskasvatus* 4, 260–271.
- London, C. 2011. Measuring how the head of department measures up: Development of an evaluation framework for the head of department role. *Quality in Higher Education* 17 (1), 37–51.
- London Communiqué. 2007. Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world. Luettavissa <http://webarchive.nationalarchi>

- ves.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/londoncommuniquefinalwithlondonlogo.pdf [luettu 15.6.2008]
- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: Diskurssin tutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 133–160.
- Lyons, M. & Ingersoll, L. 2010. Regulated autonomy or autonomous regulation? Collective bargaining and academic workloads in Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (2), 137–148.
- Maijala, H. & Levonen, J. (toim.) 2008. *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Mailloux, S. 2002. Re-marking slave bodies: Rhetoric as production and reception. *Philosophy and Rhetoric* 35, 96–119.
- Mailloux, S. 2006. Thinking in public with rhetoric. *Philosophy and Rhetoric* 39 (2), 140–146.
- Maiworm, F. 2001. Erasmus: Continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education* 36 (4), 459–472.
- Majakulma, A. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia ja ylempät ammattikorkeakoulututkinnot. Teoksessa B. Varjonen & H. Maijala (toim.) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioyrmäristöjä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 21–34.
- Malmelin, K. 2011. Arvojen markkinat. Oikeuttavat arvomaailmat suomalaisten suuryritysten yritys vastuupuheessa. Helsinki: Unigrafia.
- Marginson, S. 2012. Korkeakoululaitos omaehtoisena ja yhteiskunnallisena instituutiona – julkisen ja yksityisen uudelleen arviointia. Teoksessa H. Aittola & T. Saarinen (toim.) *Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011*, 19–39.
- Marimon, R., Lietaert, M. & Grigolo, M. 2009. Towards the 'Fifth freedom': Increasing the mobility of researchers in the European Union. *Higher Education in Europe* 34 (1), 25–37.
- Martin, J. R. 2000. Close reading: Functional linguistics as tool for critical discourse analysis. Teoksessa L. Unsworth (ed.) *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspective*. London: Cassell, 275–303.
- Martinmaa, M. 2009. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 3, 214–222.
- Mason, T. C., Arnove, R. F. & Sutton, M. 2001. Credits, curriculum, and control in higher education: Cross-national perspectives. *Higher Education* 42 (1), 107–137.
- Massaro, V. 2010. Cui bono? The relevance and impact of quality assurance. *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (1), 17–26.
- Massy, W. F. 2009. Academic values in the marketplace. *Higher Education Management and Policy* 21 (3), 59–74.
- Maxwell, J.A. 2005. *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage.
- McArthur, J. 2011. Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development* 30 (6), 737–749.

- McCarthy, C. & Dimitriades, G. 2000. Globalizing pedagogies: Power, resentment, and the re-narration of difference. Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 180–204.
- Medina, J. & Riconscente, M. 2005. Accounting for quality. *Journal of Education* 186 (3), 3–10.
- Messer, D. & Wolter, S. C. 2007. Are student exchange programs worth it? *Higher Education* 54 (5), 647–663.
- Miller, B. 2010. The price of higher education: How rational is British tuition fee policy? *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (1), 85–95.
- Miller, P. & Rose, N. 2008. *Governing the present*. Cambridge: Polity Press.
- Milliken, J. & Colohan, G. 2004. Quality or Control? *Management in Higher Education*. *Journal of Higher Education Policy and Management* 26 (3), 381–391.
- Moilanen, P., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 1, 15–24.
- Moitus, S. 2009. Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005–2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 14:2009.
- Morgan, B. & Lydon, J. 2009. Bologna: Some thoughts on its effect on the internationalization of higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education* 1 (1), 63–72.
- Morley, L. 2003. *Quality and power in higher education*. Bershire: McGraw-Hill Education.
- Morphew, C. C. & Hartley, M. 2006. Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *Journal of Higher Education* 77 (3), 456–471.
- Morriss, P. 2002. *Power: A philosophical analysis*. Second edition. Manchester: Manchester University Press.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. 2000. The state, globalization, and educational policy. Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 27–56.
- Murphy, M. 2007. Experiences in the internationalization of education: Strategies to promote equality of opportunity at Monterrey Tech. *Higher Education* 53 (2), 167–208.
- Murphy, M. 2011. Troubled by the past: History, identity and the university. *Journal of Higher Education Policy and Management* 33 (5), 509–517.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2011. ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 1, 14–24.
- Mäki, M. 2000. *Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Nazarko, J., Kuzmicz, K. A., Szubzda-Prutis, E. & Urban, J. 2009. The general concept of benchmarking and its application in higher education in Europe. *Higher Education in Europe* 34 (3), 497–510.
- Newman, D. R., Webb, B. & Cochrane, C. 1996. A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. Luettavissa <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html> [luettu 6.9.2008]
- Niemi, S. 2008. Mistä puhutaan, kun puhutaan laadusta? *Kielikello* 4, 7–9.
- Niiniluoto, I. 1984. *Johdatus tieteenfilosofiaan – käsitteen- ja teorianmuodostus*. Keuruu: Otava.
- Nikula, T. 2000. Pragmaattinen näkökulma kieleen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 331–358.
- Nikunen, M. 2012. Precarious work at the “entrepreneurial” university: Adaptation versus ‘abandon ship’. *Individualization and identity work: Coping with the ‘entrepreneurial’ university*. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 271–290.
- Nokkala, T. 2007. *Constructing the ideal university – the internationalisation of higher education in the competitive knowledge society*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Nokkala, T. 2009. Kilpailukykydiskurssi korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 83–100.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Painosalama.
- Nurmio, A. & Turkki, T. (toim.) 2010. *Elinvoimainen Suomi raportti*. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Luettavissa <http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Elinvoimainen%20Suomi.pdf> [luettu 2.3.2011]
- Odin, J. K. & Manicas, P. T. (eds.) 2004. *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai’i Press.
- OECD. 1999. *Quality and internationalisation in higher education*. OECD: IMHE.
- OECD. 2004. *Internationalisation and quality: Two trends in one*. OECD: IMHE.
- OECD. 2011. *PISA 2009 database*. OECD: Directorate for Education. Luettavissa http://www.oecd.org/statisticsdata/0,3381,en_2649_35845621_1_119656_1_1_1,00.html [luettu 18.10.2011]
- OECD Statistics. Organisation for Economic Co-operation and Development. Luettavissa <http://stats.oecd.org/index.aspx> [luettu 20.3.2011]
- OED 2009. *Oxford English dictionary*. Oxford: Oxford University Press. Luettavissa <http://www.oed.com/> [luettu 11.8.2009]
- OERD 2001. *Oxford English reference dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Onsman, A. 2008. Tempering universities’ marketing rhetoric: A strategic protection against litigation or an admission of failure? *Journal of Higher Education Policy and Management* 30 (1), 77–85.

- Opetushallitus. 2009. Suomenkielinen sanasto. Luettavissa http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/ennakoinnin_sahkoinen_tietopalvelu_ensti/sanastot/suomenkielinen_sanasto#G [luettu 27.10.2009]
- Opetusministeriö. 1999a. Bologna julistus. Luettavissa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html> [luettu 5.11.2009]
- Opetusministeriö. 1999b. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2000a. Ammattikorkeakoulujen yhteiset tavoitteet kaudelle 2001–2003. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 7.3.2000.
- Opetusministeriö. 2000b. Asetus kansainvälisen henkilövaihdon keskuksista. Helsinki. Luettavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2000/20000081> [luettu 2.10.2009]
- Opetusministeriö. 2001a. Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001:23.
- Opetusministeriö. 2001b. Nuorisoasteen koulutuskokeilun arviointityöryhmän muistio 10.1.2001. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_530_nukomuistio.pdf?lang=fi [luettu 5.5.2012]
- Opetusministeriö. 2003a. Ammattikorkeakoululaki. 351/2003.
- Opetusministeriö. 2003b. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. 352/2003.
- Opetusministeriö. 2004a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.
- Opetusministeriö. 2004b. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.
- Opetusministeriö. 2004c. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön julkaisuja 2004:10.
- Opetusministeriö. 2007a. Ammattikorkeakoulujen vieraskieliseen tutkintoon johtavan koulutuksen projektiryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:50.
- Opetusministeriö. 2007b. Valtioneuvosto myönsi toimiluvat kahdelle uudelle ammattikorkeakoululle [tiedote] 15.3.2007. Luettavissa http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/03/Toimiluvat_kahdelle_uudelle_ammattikorkeakoululle.html?lang=fi [luettu 12.4.2012]
- Opetusministeriö. 2007c. Yliopistoille ja ammattikorkeakouluille oikeus tarjota maksullista tilauskoulutusta [tiedote] 4.10.2007. Luettavissa http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/10/yliopistojen_tilauskoulutus.html?lang=fi [luettu 22.8.2011]
- Opetusministeriö. 2008a. CIMOn kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008: 16.
- Opetusministeriö. 2008b. Opetusministeriön ehdotus valtion vuoden 2009 talousarvioon. Opetusministeriön tiedote 1.8.2008. Luettavissa <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/08/opmbudjetti2009.html> [luettu 12.3.2012]
- Opetusministeriö. 2009a. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 21.

- Opetusministeriö. 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 24.
- Opetusministeriö. 2009c. Korkeakoulut 2009. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut korkeakoulupolitiikan toteuttajina. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 49.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010a. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:4.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010b. Ammattikorkeakoulujen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:23.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011a. Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun seuranta ja arviointi. Työryhmän väliraportti 21.4.2011. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/lukukausimaksukokeilu/liitteet/Lukukausimaksukokeilun_vxliraportti_I_-_Final2_x2x.doc [luettu 30.12.2011]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011b. Korkeakoulut 2011 – yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:10.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011c. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa <http://www.valtioneuvosto.fi/ajankoh/taista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=345761> [luettu 19.12.2011]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Sivistyspoliittinen ministeriryhmä 24.2.2012: Ammattikorkeakoulujen toimilupien uudistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/sivpol_24_2_2012.pdf [luettu 23.4.2012]
- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paasivuori, R. & Koiso-Kanttila, P. 2008. Laatutyön suunta ammattikorkeakoulussa. Julkaisussa P. Koiso-Kanttila & R. Paasivuori (toim.) Laatu ammattikorkeakoulujen menestystekijänä. Näkökulmia koulutuksen laatutyöhön. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja 12, 69–71.
- Palonen, K. & Summa, H. (toim.) 1996. Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino.
- Papadopoulos, G. S. 2011. The OECD approach to education in retrospect: 1960–1990. *European Journal of Education* 46 (1), 85–86.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää – näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulu: Oulun yliopisto.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative research and evaluation methods*. Third edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pausits, A. & Pellert, A. 2009. The winds of change: Higher education management programmes in Europe. *Higher Education in Europe* 34 (1), 39–49.
- Peräkylä, A. 2005. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 869–886.

- Peters, M. A. 1996. *Poststructuralism, politics and education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons, P. 2000. Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management. Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 109–130.
- Piehl, A. 2004. Miten välttää korkeat edustajat? Hyvää virkakieltä (117), 22–23. Luettavissa <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2006> [luettu 17.8.2011]
- Prøitz, T. S. 2010. Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 22 (2), 119–138.
- Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoria. *Kasvatus* 33 (5), 466–474.
- Puusa, A. 2007. Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: ”Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?” Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pyykkö, R., Holm, K., Innola, M., Kallunki, J., Ketolainen, J., Lahtinen, M., Raevaara, M., Savola, P., Vuorinen, B. & Bjorn, N. 2011. Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun seuranta ja arviointi. Työryhmän väliraportti 21.4.2011. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/lukukausimaksukokeilu/liitteet/Lukukausimaksukokeilun_vxliraportti_I_-_Final2_x2x.doc [luettu 3.11.2011]
- Pääkkönen, J. 2010. Koulutuksen markkinoilla – arvioita ammattikorkeakoulujen tehokkuuseroista ja niiden syistä. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Raij, K. & Järveläinen, E. 2010. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehityksessä: Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot. *Aikuiskasvatus* 4, 267–279.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2012. The three phases of the research and development activities in the Finnish universities of applied sciences. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 383–406.
- Rastall, P. 2009. Cooperation with Chinese universities – issues and trends. Teoksessa T. Coverdale-Jones & P. Rastall (eds.) *Internationalising the university: The Chinese context*. London: Palgrave Macmillan, 1–10.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä: toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 166.
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) 2001. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reed, M. 2006. Organizational theorizing: A historically contested terrain. Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence & W. R. Nord (eds.). *The Sage handbook of organization studies*. London: Sage, 19–54.
- Reeb-Gruber, S. 2009. *Checklists Program Internationalization*. Haarlem: INHolland University of Applied Sciences. Luettavissa <http://www.nuffic.nl/international->

- organizations/docs/quality-assurance-and-internationalization/checklists-program-internationalization-english-21-07-2009.pdf [luettu 6.5.2012]
- Reichert, S. 2010. The intended and unintended effects of the Bologna reforms. *Higher Education Management & Policy* 22 (1), 99–118.
- Riitaoja, A. 2007. Opettajien kansainvälinen liikkuvuus. Hyöty ja vaikutukset peruskouluissa ja lukioissa sekä ammatillisissa ja korkea-asteen oppilaitoksissa. *Occational Paper 1*. Helsinki: CIMO.
- Rinne, R. 2000. The Globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2012. In the shifting sands of policy – University academics' and employees' views and experiences of Finland's new higher education policy. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 89–110.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola H., Lehto, R., Jauhiainen A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal* 3 (2), 454–485.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ritalahti, J. 2009. Kansainvälisyyden ulottuvuudet. Teoksessa B. Varjonen & H. Maijala (toim.) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 231–238.
- Rizvi, F. 2000. International education and the production of global imagination. Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 205–223.
- Rowlands, J. 2012. Accountability, quality assurance and performativity: The changing role of the academic board. *Quality in Higher Education* 18 (1), 97–110.
- Rowley, J. 2003. Retention: Rhetoric or realistic agendas for the future of higher education. *The International Journal of Educational Management* 17 (6), 248–253.
- Räty, T., Aaltonen, J. & Kirjavainen, T. 2008. Tuloksellisuuden ja tuottavuuden mittaus ammattikorkeakouluissa. *VTT-Tutkimuksia* 137. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) 2000. *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Saarinen, T. 2007. Quality on the move: Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. *Jyväskylä Studies in Humanities* 83.
- Saarinen, T. 2010. What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education* 16 (1), 55–57.
- Saarinen, T. 2012. Internationalization and the invisible language? Historical phases and current policies in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 235–250.

- Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2007. Accreditation, the Bologna process and national reactions: Accreditation as concept and action. *Higher Education in Europe* 32 (4), 333–345.
- Sadlak, J., Merisotis, J. & Liu, N. C. 2008. University rankings: Seeking prestige, raising visibility and embedding quality – the editors' views. *Higher Education in Europe* 33 (2), 196–199.
- Sahlberg, P. & Oldroyd, D. 2010. Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education* 45 (2), 280–299.
- Salmi, J. 2009. *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sandeerson, G. 2011. Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development* 30 (5), 661–676.
- Savonia-ammattikorkeakoulu. 2009. Ammattikorkeakoulun hallituksen kokouspöytäkirja 24.06.2009.
- Savonia-ammattikorkeakoulu. 2011. Savonia-ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmä. Luettavissa http://portal.savonia.fi/img/amk/sisalto_tutustu-savoniaan/organsaatio/SAVONIA_johtamisjarjestelma.jpg. [luettu 24.11.2011]
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikro-poliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Schein, E. H. 2004. *Organizational culture and leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seale, C. 2004. Quality in qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 379–388.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (eds) 2004. *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Serrano-Velarde, K. & Hopbach, A. 2007. From transnational co-operation to national implementation. Teoksessa B. Michalk (ed.) *The quality assurance system for higher education at European and national level*. Bologna seminar in Berlin 15–16.2.2007. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 29–62.
- Siltala, R., Alajääski, J., Keskinen, S. & Tenhunen, A. 2009. Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta. *Aikuiskasvatus* 2, 93–103.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. Second edition. London: Sage.
- Sitra. 2004. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistuskäsky ja taloudellinen menestys. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Luettavissa <http://www.sitra.fi/julkaisut/Heiskala.pdf> [luettu 10.12.2011]
- Skolnik, M. L. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management & Policy* 22 (1), 67–86.
- Smeby, J.-C. & Trondal, J. 2005. Globalisation or Europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education* 49 (4), 449–466.

- Smith, C. W. 2004. Globalization, higher education, and markets. Teoksessa J. K. Odin & P. T. Manicas (eds.) *Globalization and higher education*, Honolulu: University of Hawai'i Press, 69–80.
- Sowter, B. 2008. The Times higher education supplement and Quacquarelli Symonds (THES-QS) world university rankings. *New developments in ranking methodology. Higher Education in Europe* 33 (2), 345–347.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 443–466.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2008. Wilhelm Dilthey. Stanford University. Luettavissa <http://plato.stanford.edu/entries/dilthey/#2.3> [luettu 5.8.2011].
- Stearns, P. N. 2009. Educating global citizens in colleges and universities. *Challenges and opportunities*. New York: Routledge.
- Stenström, M-L. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. *Aikuiskasvatus* 2, 128–134.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. 2000. Multiculturalism and educational policy in a global context (European perspectives). Teoksessa C. N. Burbules & C. A. Torres (eds.) *Globalization and education: Critical perspective*. London: Routledge, 253–269.
- Stolz, I., Hendel, D. D. & Horn, A. S. 2010. Ranking of rankings: Benchmarking twenty-five higher education ranking systems in Europe. *Higher Education* 60 (5), 507–528.
- Stromquist, N. P. 2007. Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education* 53 (1), 81–105.
- Stroud, S. R. 2011. Kant on education and the rhetorical force of the example. *Rhetoric Society Quarterly* 41 (5), 416–438.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 130.
- Summa, H. 1996. Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Suomen akatemia. 2003. Suomen akatemian tutkimuseettiset ohjeet.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012. Ammattikorkeakoulukoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. Luettavissa <http://www.tilastokeskus.fi/til/akop/index.html> [luettu 5.3.2012]
- Svensson, L. & Wihlborg, M. 2010. Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education* 60 (6), 595–613.
- Szekeres, J. 2010. Sustaining student numbers in the competitive marketplace. *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (5), 429–439.
- Söderqvist, M. 2001. The internationalisation and strategic planning of higher-education institutions. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Söderqvist, M. 2002. Internationalisation and its management at higher-education institutions. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tapani, A. 2007. Mistä on kollektiivinen identiteetti ammattikorkeakouluyhteisössä tehty? *Aikuiskasvatus* 1, 25–36.

- Tavares, D. A., João Rosa, M. & Amaral, A. 2010. Does the EUA institutional evaluation programme contribute to quality improvement? *Quality Assurance in Education* 18 (3), 178–190.
- Taylor, P. & Braddock, R. 2007. International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (3), 245–260.
- Teichler, U. 2004. The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education* 48 (1), 5–26.
- Teichler, U. & Jahr, V. 2001. Mobility during the course of study and after graduation. *European Journal of Education* 36 (4), 443–458.
- Teichler, U. & Kehm, B. M. 2007. Research on internationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education* 11 (3/4), 260–273.
- Tesch, R. 2000. *Qualitative research – analysis types & software tools*. London: Falmer.
- Tew, J. 2002. *Social theory, power and practice*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Thune, T. & Well-Strand, A. 2005. ICT for and in internationalization processes: A business school case study. *Higher Education* 50 (4), 593–611.
- Tierney, W. G. 2001. The autonomy of knowledge and the decline of the subject: Postmodernism and the reformulation of the university. *Higher Education* 41 (4), 353–372.
- Times Higher Education. 2012. THE World university rankings 2011–2012. TSL Education. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/europe.html> [luettu 10.5.2012]
- Timonen, L. 2011. Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. *Publications of the University of Eastern Finland* 16.
- Tirronen, J. & Kivistö, J. 2009. Uusi hyödyn aikakausi ja yliopiston kolmas tie. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 57–82.
- Tofallis, C. 2012. A different approach to university rankings. *Higher Education* 63 (1), 1–18.
- Transnational European Evaluation Project (2004). *Methodological reflections*. ENQA occasional papers 6. Helsinki: Multiprint. Luettavissa <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf> [luettu 16.4.2008]
- Treuthardt, L., Huusko, M. & Saarinen, T. 2006. Management by results and higher education evaluation as fashions and success stories: The case of Finland. *Higher Education in Europe* 31 (2), 209–217.
- Treuthardt, L. & Välimaa, J. 2008. Analysing Finnish steering system from the perspective of social space: The case of the “Campus University”. *Higher Education* 55 (5), 607–622.
- Trompenaars, F. 1993. *Riding the waves of culture: Understanding diversity in business*. London: Nicholas Brealey.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Turner, Y. & Robson, S. 2009. Conceptions of internationalisation and their implications for academic engagement and institutional action: A preliminary case study. Teoksessa T. Coverdale-Jones & P. Rastall (eds.) *Internationalising the university: The Chinese context*. London: Palgrave Macmillan, 13–32.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettavissa http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/htkfi.pdf [luettu 8.10.2010]
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ursin, J. 2008. In quality we trust? Teoksessa D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi & S. Wright (eds.) *World yearbook of education 2008. Geographies of knowledge, geometrics of power: Framing the future of higher education*. New York: Routledge, 128–141.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17*, 65–70.
- Usher, A. & Savino, M. 2007. A global survey of university rankings and league tables. *Higher Education in Europe* 32 (1), 5–15.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Valtioneuvoston asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta. 15.10.2009. Asetus 794/2009. Helsinki. Luettavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090794> [luettu 7.5.2008]
- Valtioneuvoston periaatepäätös. 29.4.2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset. Luettavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/koulutusvientiliitteet/Koulutusvientiliitteet_VN_suomi.pdf [luettu 19.3.2011]
- van Damme, D. 2001. Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education* 41 (4), 415–441.
- van der Wende, M. 1999. Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance. Teoksessa *Quality and internationalisation in higher education*. OECD: IMHE, 225–240.
- van der Wende, M. 2001a. The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education* 36 (4), 431–441.
- van der Wende, M. 2001b. Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy* 14 (3), 249–259.
- van der Wende, M. & Westerheijden, D. F. 2001c. International aspects of quality assurance with a special focus on European higher education. *Quality in Higher Education* 7 (3), 233–245.
- van Vught, F. A. 2009. The EU innovation agenda: Challenges for European higher education and research. *Higher Education Management Policy* 21 (2), 13–34.

- van Vught, F. A. & Westerheijden, D. F. 2010. Multidimensional rankings: A new transparency tool for higher education and research. *Higher Education Management and Policy* 22 (3), 31–56.
- Vanttaja, M. & Jauhiainen, A. 2009. Jäähvyäiset autonomialle. *Tiedepolitiikka* 34 (2), 7–14.
- Varis, T. 2007. Globaali oppiminen. *Aikuiskasvatus* 1, 48–55.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varjonen, B. & Maijala, H. (toim.) 2009. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osana innovaatioympäristöjä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- VaVL. 1994. Valtiovarainvaliokunnan lausunto 8/1994. 3.1.1995. Helsinki. Luettavissa <http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=VaVL+8/1994&base=erml&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WP> [luettu 30.10.2011]
- Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vidgrén, M. 2009. Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveyst- ja liiketalousaloilta. Kuopion yliopiston julkaisuja 178.
- Vidgrén, M. 2010. Arviointi tukemassa koulutusinnovaatiotoimintaa ammattikorkeakoulussa. *Hallinnon Tutkimus* 29 (4), 337–346.
- Vitullo, E. & Johnson, J. 2010. University presidential rhetoric and the 2008–2009 economic crisis. *Journal of Higher Education Policy and Management* 32 (5), 475–485.
- Vorley, T. & Nelles, J. 2008. (Re)Conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management and Policy* 20 (3), 119–135.
- Välimaa, J. 2005. Suomalainen korkeakoulutus kriisissä? *Aikuiskasvatus* 1, 70–74.
- Välimaa, J. 2012. The relationship between Finnish higher education and higher education research. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (eds.) *Higher education research in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press, 27–48.
- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Joensuun yliopiston julkaisuja 17.
- Waggoner, D. & Goldman, P. 2005. Universities as communities of fate: Institutional rhetoric and student retention policy. *Journal of Educational Administration* 43 (1), 86–101.
- Wagner, P. 2004. Higher education in an era of globalization: What is at stake? Teoksessa J. K. Odin & P. T. Manicas (eds.) *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 7–23.
- Walkenhorst, H. 2008. Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy* 15 (4), 567–587.
- Wangenge-Ouma, G. & Langa, P. O. 2010. Universities and the mobilization of claims of excellence for competitive advantage. *Higher Education* 59 (6), 749–764.

- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & João Rosa, M. (eds.). 2007. Quality assurance in higher education. Trends in regulation, translation and transformation. Dordrecht: Springer.
- Whitchurch, C. 2008. Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education* 30 (4), 375–386.
- Wickersham, L. E. & Dooley, K. E. 2006. A content analysis of critical thinking skills as an indicator of quality of online discussion in virtual learning communities. *Quarterly Review of Distance Education* 7 (2), 185–193.
- Willer, D. 2003. Power-at-a-distance. *Social Forces* 81 (4), 1295–1334.
- Williams, R. & Van Dyke, N. 2008. Reputation and reality: Ranking major disciplines in Australian universities. *Higher Education* 56 (1), 1–28.
- Wodak, R. 2005. Critical discourse analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 185–202.
- Yates, L. & Young, M. 2010. Editorial: Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education* 45 (1), 4–10.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zajda, J. 1995. Introduction: Defining excellence and quality in education. Teoksessa J. Zajda, K. Bacchus & N. Kach (eds.) *Excellence and quality in education*. Somerville: James Nicholas Publishers, i–xiii.
- Zajda, J., Bacchus, K. & Kach, N. (eds.) 1995. *Excellence and quality in education*. Somerville: James Nicholas Publishers.
- Zajda, R. & Zajda, J. 1995. Marketing school quality and effectiveness in a global culture. Teoksessa J. Zajda, K. Bacchus & N. Kach (eds.) *Excellence and quality in education*. Somerville: James Nicholas Publishers, 41–51.

Liitteet

LIITE 1

EMPIIRISEN AINEISTON MUODOSTAVAT ASIAKIRJAT

Tavoite- ja tulossopimukset (TASO) Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu, myöhemmin Savonia-ammattikorkeakoulu – Opetusministeriö ajalla 2001–2009 yhteensä 3 tavoite- ja tulossopimusta, 6 lisäpöytäkirjaa, 9 tulosanalyysia

- Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välinen tavoite- ja tulossopimus vuosille 2001–2003
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun tulosanalyysi vuoden 1999 toiminnasta
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun tulosanalyysi vuoden 2000 toiminnasta
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun tulosanalyysi vuoden 2001 toiminnasta
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välinen tavoite- ja tulossopimus vuosille 2001–2003. Lisäpöytäkirja vuodelle 2002
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välinen tavoite- ja tulossopimus vuosille 2001–2003. Lisäpöytäkirja vuodelle 2003
- Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu, Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymän ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2004–2006
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun tulosanalyysi vuoden 2002 toiminnasta
 - o Tulosanalyysi Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun vuoden 2003 toiminnasta
 - o Tulosanalyysi Savonia-ammattikorkeakoulun vuoden 2004 toiminnasta
 - o Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välinen tavoite- ja tulossopimus vuosille 2004–2006. Lisäpöytäkirja vuodelle 2005
 - o Savonia-ammattikorkeakoulun, Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymän ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2004–2006. Lisäpöytäkirja vuodelle 2006
- Savonia-ammattikorkeakoulun, Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymän ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2007–2009
 - o Tulosanalyysi Savonia-ammattikorkeakoulun vuoden 2005 toiminnasta
 - o Tulosanalyysi Savonia-ammattikorkeakoulun vuoden 2006 toiminnasta
 - o Tulosanalyysi Savonia-ammattikorkeakoulun vuoden 2007 toiminnasta
 - o Savonia-ammattikorkeakoulun, Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymän ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2007–2009. Lisäpöytäkirja vuodelle 2008
 - o Savonia-ammattikorkeakoulun, Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymän ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2007–2009. Lisäpöytäkirja vuodelle 2009

Savonia-ammattikorkeakoulun laadunhallintastrategia 2006–2009

Savonia-ammattikorkeakoulun strategia toimintavuosille 2008–2012

Savonia-ammattikorkeakoulun toimintasuunnitelmat ja talousarviot:

- Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2002
- Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2003
- Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä: Vuoden 2004 toimintasuunnitelma ja talousarvio
- Savonia-ammattikorkeakoulu: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2005
- Savonia-ammattikorkeakoulu: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2006
- Savonia-ammattikorkeakoulu: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2007
- Savonia-ammattikorkeakoulu: Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2008

Koulutuksen kehittämistyöryhmän muistiot:

- 17.12.2009
- 30.10.2009
- 25.9.2009
- 28.8.2009
- 15.5.2009
- 6.5.2009
- 17.4.2009
- 13.3.2009
- 13.2.2009
- 16.1.2009
- 12.12.2008
- 7.11.2008
- 10.10.2008
- 19.9.2008
- 13.6.2008
- 9.5.2008
- 11.4.2008
- 14.3.2008
- 15.2.2008
- 18.1.2008
- 14.12.2007
- 23.11.2007
- 26.10.2007
- 31.8.2007
- 11.5.2007
- 16.3.2007
- 2.3.2007

- 9.2.2007
- 15.12.2006
- 24.11.2006
- 13.10.2006
- 15.9.2006
- 22.5.2006
- 28.4.2006
- 24.2.2006
- 31.1.2006
- 14.11.2005
- 14.10.2005
- 16.9.2005
- 20.5.2005
- 13.4.2005
- 22.3.2005
- 21.2.2005
- 14.1.2005

Arviointi- ja parantamisryhmän muistiot:

- 23.2.2009
- 26.1.2009
- 12.1.2009
- 15.12.2008
- 3.11.2008
- 8.9.2008
- 19.8.2008
- 2.6.2008
- 5.5.2008
- 2.4.2008
- 7.1.2008
- 10.12.2007
- 5.11.2007
- 24.9.2007
- 23.8.2007
- 29.5.2007
- 14.5.2007
- 23.4.2007
- 12.3.2007
- 5.2.2007
- 15.1.2007
- 1.11.2006
- 4.10.2006
- 13.9.2006

- 30.8.2006
- 16.8.2006
- 22.5.2006
- 24.4.2006
- 20.3.2006
- 27.2.2006
- 30.1.2006
- 16.1.2006
- 19.12.2005
- 21.11.2005
- 31.10.2005
- 26.9.2005
- 2.5.2005
- 3.3.2005
- 14.2.2005

Kansainvälisten palvelujen työryhmän muistiot:

- 13.8.2009
- 19.1.2009
- 30.1.2008
- 19.9.2007
- 22.8.2007
- 26.3.2007
- 24.1.2007
- 13.12.2006
- 11.10.2006
- 2.6.2006
- 3.5.2006
- 1.6.2005

Kansainväliset yhteistyösopimukset:

- Euroopan maat 62
- Aasia 6
- yhteensä 68 sopimusta

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle.* 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas.* 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality.* 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts.* 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä.* 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytännöt teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa.* 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla.* 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students.* 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia.* 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnointi.* 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives.* 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja.* 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences.* 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään.* 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamisessa kohtaamisen tiloissa.* 2011.
17. Matti Vääntinen. *Oikeasti hyövä numero. Oppilaiden avoimmin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun.* 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä.* 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus.* 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla.* 2011.

21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä ”hyvää” ja ”huonoa” vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbir. *Voices from the Margin. Rethinking History, Identity, and Belonging in the Contemporary North African Anglophone Novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja ”pahan koulukunta” – vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.
27. Hanna Mikkola. *”Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus.” Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaneissa*. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissyörmä opettajajhteisössä*. 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa*. 2012
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi*. 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through Language. Studies in L2 Debate*. 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematical Functions*. 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna – Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat*. 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning Entrepreneurial Competences in an International Undergraduate Degree Programme. A Follow-Up Study*. 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa*. 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla – Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle*. 2013.
40. Katarzyna Szal. *Finnish Literature in Poland, Polish Literature in Finland – Comparative Reception Study from a Hermeneutic Perspective*. 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus*. 2013.

EEVA-LIISA AHTIAINEN
*Kansainvälistymisen ja
laadunvarmistuksen yhteys
ammattikorkeakoulun
asiakirjateksteissä*
Tapaustutkimus

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kansainvälistymisen ja laadunvarmistustyön yhteyttä yhden monialaisen ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Sekä kansallinen että kansainvälinen korkeakoulupoliittinen keskustelu korostaa yhtäältä kansainvälistymistä, toisaalta laadunvarmistusta. Tutkimukseni osoittaa, että ammattikorkeakoulun tekstidokumenttien perusteella kyseisten teemojen integroiminen on edelleen haastavaa.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-1055-4 (NID.)

ISSNL 1798-5625

ISSN 1798-5625

ISBN 978-952-61-1056-1 (PDF)

ISSN 1798-5633 (PDF)