



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

Koulutuskuluttajuus Suomessa

Opiskelijoiden asemointi maksullisessa ja
maksuttomassa yliopistokoulutuksessa

Raakel Plamper



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

KOULUTUSKULUTTAJUUS SUOMESSA

Opiskelijoiden asemointi maksullisessa ja
maksuttomassa yliopistokoulutuksessa

Raakel Plamper

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori emeritus Arto Jauhiainen
Kasvatustieteiden laitos
Turun Yliopisto

Professori emeritus Risto Rinne
Kasvatustieteiden laitos
Turun Yliopisto

Dosentti Johanna Kallo
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Tarkastajat

Apulaisprofessori Mari Elken
Department of Education
University of Oslo

Professori Jaakko Kauko
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Jaakko Kauko
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: William Plamper

ISBN 978-952-02-0574-4 (PRINT)
ISBN 978-952-02-0575-1 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama, Turku, Suomi 2026

Emmalle ja Williamille

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

kasvatustiede

RAAKEL PLAMPER: Koulutuskuluttajuus Suomessa: Opiskelijoiden ase-
mointi maksullisessa ja maksuttomassa yliopistokoulutuksessa

Väitöskirja, 170 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

maaliskuu 2026

TIIVISTELMÄ

Yhtäläisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoamiseen pyrkivä maksuton korkeakoulutus on Suomessa mielletty julkisena palveluna ja kansalaisoikeutena (Välimaa & Muhonen, 2018). 2000-luvulla korkeakoulutusta on kuitenkin ryhdytty kehittämään kansainvälisten vaikutusten myötä markkinamuotoisemmaksi (Parreira do Amaral & Fossum, 2021): korkeakoulujen välistä kilpailua on edistetty ja korkeakoulutuksen rahoitus on määritelty tulostavoitteissa onnistumisen perusteella. Viimeisimmät vaiheet markkinoistamiskehityksessä ovat olleet EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden lukuvuosimaksuvelvollisuus vieraskielisessä korkeakoulutuksessa vuonna 2017 ja lukuvuosimaksujen täyskatteellisuus vuodesta 2026 lähtien.

Lukuvuosimaksuilla ja markkinoistamiskehityksellä ei ole seurauksia vain kustannusten jaon perusteisiin korkeakoulutuksessa, vaan ne myös vaikuttavat käsityksiin korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä (Systä & Lahtinen, 2020). Markkinamuotoisessa korkeakoulutuksessa koulutus voidaan mieltää tuotteeksi, opiskelijat voidaan asemoida asiakkaiksi ja kuluttajiksi ja opettajat palveluntarjoajiksi (esim. Williams, 2013). Nämä käytännöt, käsitykset ja asemoinnit ovat osa markkinamuotoistamiseen kytkeytyvää ilmiötä, koulutuskuluttajuutta (Naidoo & Jamieson, 2005). Lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat voidaan asemoida kuluttajiksi ja asiakkaiksi, koska he sijoittavat merkittävän summan koulutukseensa. Myös maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevat voidaan asemoida kuluttajiksi, jolloin he ovat yhteiskunnan tarjoaman koulutuksen palvelunkäyttäjiä. (Brooks, 2021.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutuskuluttajuuden ilmiötä yliopistokoulutuksessa Suomessa. Käsitteen määrittelemiseksi tiivistin kuvailevassa narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskirjallisuuden määritelmiä opiskelijan asiakasasemasta. Lisäksi analysoin lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen suomalaisten maisteriopiskelijoiden (N=34) haastattelupuheesta ensinnäkin narratiivis-diskursiivisen lähestymistavan avulla opiskelijoiden asemoitumista opiskelija-asiakas-diskurssiin ja toiseksi kriittisellä diskurssianalyysillä korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavia diskursseja. Tarkastelemalla lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheen eroja jäsenin maksullisuuden vaikutuksia opiskelijoi-

den asemoinnin rajoihin ja mahdollisuuksiin. Analysoimalla erilaisten asemointien ja korkeakoulutuksen merkitystä kuvaavien diskurssien hegemoniakamppailuita hahmotin sekä erilaisten diskurssien että opiskelijan asemien välisiä jännitteitä.

Tutkimuskirjallisuudesta tiivistetty määritelmä opiskelijan asiakasasemasta kuvasi opiskelijaa rationaaliseksi sijoittajaksi, oikeuksistaan tietoiseksi palvelunkäyttäjäksi, laadukkaan koulutuksen määrittäjäksi ja koulutuksen yhteistuottajaksi. Nämä käsitykset korostavat korkeakoulutuksen mieltämistä yksityisenä sijoituksena, tuotteena ja välineenä, jolloin mahdolliset muut merkitykset jäävät vähemmälle huomiolle. Haastattelujen analyysissä havaitsin, että lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat ovat pyrkimyksistään riippumatta sidotumpia asiakkaan asemaan kuin maksuttoman koulutuksen opiskelijat. Maksuton korkeakoulutus tarjoaa tilan ja mahdollisuuden asemoitua toisin: joustavimmat suoritusmahdollisuudet ja merkittävän henkilökohtaisen taloudellisen sijoituksen puuttuminen mahdollistavat vaihtoehtoiset asemoinnit. Näissä asemoinneissa korostuivat opiskelijoiden kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä ja velvollisuus hyödyttää yhteiskuntaa. Myös lukuvuosimaksuvelvollisten asemoinnissa asiakasasemaa pyrittiin torjumaan juuri näillä asemoinneilla, vaikka maksullisen opiskelun rajoitukset vaikeuttivat etäännyttä. Korostamalla korkeakoulutuksen merkitystä ihmisen kokonaisvaltaisena kasvamisena sekä velvollisuutena kehittää yhteiskuntaa on mahdollista etäännyä markkinoistetun korkeakoulutuksen yksipuolisesta merkityksestä taloudellisten ja positionaalisten tuottojen tuottajana. Korkeakoulutuksen kehittämisessä tulisi huomioida aikaa ja rauhaa vaativan reflektiivisen opiskelun ja intellektuaalisen ponnistelun merkityksellisyys opiskelijoiden kehittämisessä.

ASIASANAT: korkeakoulutus, koulutuskuluttajuus, lukuvuosimaksut, markkinointi, opiskelijat, asemointi, diskurssit

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Educational Sciences

RAAKEL PLAMPER: Student Consumerism in Finland: Positioning of Non-Fee-Paying and Fee-Paying University Students.

Doctoral Dissertation, 170 pp.

Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

March 2026

ABSTRACT

In Finland, free higher education aimed at providing equal higher education opportunities has been perceived as a public service and a civic right (Välimaa & Muhonen, 2018). In the 21st century, however, the international trend of marketisation of higher education (Parreira do Amaral & Fossum, 2021) has fuelled the development in Finland: competition between higher education institutions has been promoted and funding for higher education has been determined based on success in achieving performance targets. The most recent reforms in market development include the introduction of tuition fees for students from outside the EU and EEA-area in foreign-language higher education in 2017, and the implementation of full cost recovery of fees in 2026.

Tuition fees and market development in general have consequences not only for the basics of cost allocation in higher education, but also affect perceptions of the private and social meanings of higher education (Systä & Lahtinen, 2020). In marketised higher education, education can be perceived as a product, students can be positioned as customers and consumers, and teachers as service providers (e.g. Williams, 2013). These practices, perceptions, and positionings are part of the phenomenon associated with marketisation: student consumerism (Naidoo & Jamieson, 2005). Students who are liable for tuition fees can be positioned as customers because they invest a significant amount in their education. Non-fee-paying students can be positioned as consumers and service users of the education provided by society. (Brooks, 2021.)

In this study, I examine the phenomenon of student consumerism in university education in Finland. To define the concept, I conducted a descriptive narrative literature review, synthesising definitions from existing research on the student's position as a customer. In addition, I analysed interview data from international fee-paying and Finnish non-fee-paying Master's degree students (N=34) using a narrative-discursive approach to examine how students position themselves towards the student-as-customer discourse. Furthermore, employing critical discourse analysis, I explored the discourses that articulate the meanings attributed to higher education. By looking at the differences in speech between those who are liable for tuition fees and those who are entitled to higher education free of charge, I articulated the effects of tuition fees on the limits and possibilities in student positioning. By

analysing the hegemonic struggle over student positions and discourses that construct the meaning of higher education, I interpreted the tensions both between competing discourses and among differing student positionings.

The summarised definition of a student's customer position from research literature describes the students as rational actors who invest in education, entitled service-users, determinators of the quality of education and co-producers of education. These perceptions emphasise the perception of higher education as a private investment, product, and instrument, with less attention being paid to other possible meanings. In the positioning analysis of the interview data, I found that fee-liable students, regardless of their aspirations, are more tied to the customer-position than non-fee-paying students. In the case of non-fee-paying students, there is more space and possibilities for positioning differently: more flexible options for completing studies and a lack of significant personal financial investment allow alternative positionings. These positionings emphasised the comprehensive growth of students as human beings and their duty to benefit society. It was also these positionings that were constructed when rejecting customer-position of fee-liable students, although the constraints imposed by tuition fees made it difficult to distance the students from customer-position. By emphasising the meaning of higher education as a holistic growth of students as human beings and students' duty to develop society, it is possible to distance the students from the one-sided meaning of marketised higher education as a producer of economic and positional returns. In the development of higher education, it is important to acknowledge the significance of reflectivity in studying and intellectual struggle, both of which require peaceful time, for students' personal and academic growth.

KEYWORDS: higher education, student consumerism, tuition fees, marketisation, students, positioning, discourse

Kiitokset

Olen ollut onnekas. Olen saanut mahdollisuuksia, aikaa, tukea ja kannustusta niin monilta eri ihmisiltä, niin monina erilaisina aikoina. Ilman mitään näistä en olisi oppinut niin paljon, eikä olisi tämä väitöskirjakaan valmistunut. Olen syvästi kiitollinen tästä kaikesta. Kaikki tämä on arvokasta, ja kannan sitä nyt ja aina. Kiitos.

Ohjaajiani professori emeritus Arto Jauhiaista, dosentti Johanna Kalloa ja professori emeritus Risto Rinnettä haluan kiittää asiantuntevasta ohjauksesta ja uskosta tähän työhön. Kiitos Arto eteenpäinvievistä kommentteista ja mutkattomasta kannustuksesta, mutta myös läsnäolosta, rauhallisuudesta ja ymmärryksestä. Kiitos Johanna siitä, että tarjosit työhöni aina laajemman katsantokannan: autoit katsomaan lintuperspektiivistä, kannustit, kun tunsin epävarmuutta, ja annoit konkreettisia ohjeita ja lähteitä, jotka todella auttoivat työssäni eteenpäin. Kiitos Risto työn kommentoinnista, fokuksen ylläpitämisestä, kannustuksesta ja tutkijan itseluottamukseen johdattamisesta – on ollut kunnia saada työskennellä kaltaisesi kasvatustieteen nestorin kanssa! Kiitos teille kaikille myös pitkäjänteisyydestä ja kärsivällisyydestä tämän useampivuotisen, ajan myötä muuttuneenkin työn tukemisessa! Ristolle ja Artolle lisäksi myös erityinen kiitos monivuotisesta yhteistyöstä erilaisten tutkimusprojektien parissa! Olen oppinut niin paljon!

Kiitos työn esitarkastajille apulaisprofessori Mari Elkenille ja professori Jaakko Kaukolle. Työ saavutti sellaista selkeyttä ja tarkkuutta, johon en ilman tarkkanäköisiä kommenttejanne olisi voinut yltää. Kiitos myös, Jaakko Kauko, suostumuksestasi toimia työni vastaväittäjänä.

Kiitos kanssakirjoittajilleni Päivi Siivoselle ja Nina Haltialle. Te olette taikaa! Opin teiltä jotain ainutlaatuista tieteellisestä kirjoittamisesta, jota en osaa kuvata muuten kuin että päässäni syttyi lamppu. Teidän ansiosta. Kiitos!

Kuten alussa sanoin, olen ollut onnekas. Tämän onnekkouden voi tiivistää yhteen ympäristöön: Turun yliopisto on tarjonnut minulle pitkäaikaisen ja inspiroivan yhteisön, puitteet oppimiselle ja tutkimisille, useita erilaisia mahdollisuuksia tehdä ja tukea yliopistotyötä sekä kanavan kansainväliseen akateemiseen yhteisöön. Tutkimukseni taloudellisesta tuesta kiitän Turun yliopiston lisäksi Suomen Kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahastoa ja Turun Yliopistosäätiötä.

Turun yliopiston sisällä kiitokseni ansaitsevat sellaiset inspiroivat yhteisöt kuin kasvatustieteiden laitos, KEVEKO-tohtoriohjelma, kasvatustieteiden tiedekunta, maantieteen ja geologian laitos sekä tutkimuspalvelut ja sieltä erityisesti tutkimusedellytysten tiimi. Minulla on ollut ilo ja kunnia saada työskennellä kaikissa näissä yhteisöissä Turun yliopistossa! Vaikka kaikki eivät ole suoraan yhteydessä väitöskirjatyöhöni, on niillä kaikilla osansa innostuksessani yliopistomaailmaan, ja ne ovat kannattaneet ja kannattavat edelleen niitä seiniä, joiden sisällä olen saanut oppia, kasvaa ja väitöskirjani valmistaa.

Olen ollut onnekas erityisesti siksi, että olen saanut tavata, työskennellä ja jakaa niin monien ihmisten kanssa. Kiitos kaikille näistä kohtaamisista yliopistotyön parissa! Työhöni väitöskirjan parissa liittyy kuitenkin aivan erityisiä ihmisiä, joita haluan kiittää. Erityisen kiitokseni haluan lausua sinulle, Hanna Laalo. Kiitos, kun olet. Kiitos kaikesta, mitä yhdessä olemme tehneet ja pohtineet. Sinä luot iloa, lämpöä ja hyvyyttä ympärillesi. Kiitos Tuuli Kaunisto, Aino Nevalainen ja Sonia Lempinen hauskoista hetkistä tuesta ja pohdinnoista arjen pyörteissä. Kiitos Suvi Jokila, että olen saanut jakaa kanssasi inspiraation ja innostuksen hetkiä, ja saanut nähdä, kuinka taidokkaasti ja asiantuntevasti viet työtä eteenpäin. Kiitos kaikista yhteisistä hetkistä Marja Peura, Kalypso Filippou, Mervi Lahtomaa, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho, Hanna Nori, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Larimatti Pynnönen, Nina Nivanaho-Ahvenjärvi, Taina Heinonen, Reeta Lehto, Marko Lähteenmäki, Jenni Tikkanen, Heikki Kinnari, Susanna Mansikkamäki ja monet muut.

Kiitos myös perheelleni, äidilleni Pirkolle, isälleni Ilkalle ja siskolleni Ruutille, siitä turvallisesta ympäristöstä, jossa sain kasvaa, kurotella ja löytää.

Ja vielä, kiitos Emmalle, Williamille ja Nikolle. Emma ja William, te olette aarteita. Sädehditte harmaimmassakin arjessa, ja teette siitä merkityksellisen. Niko, kiitos tinkimättömästä tuesta, rehellisyydestä ja kärsivällisyydestä. Sinä seisot mullistuksissakin tukena järkähtämättä kuin kallio. Kiitos rakkauden vaalimisesta. Vaikka aika tulee ajamaan tämän väitöskirjankin ohi, niin kaikki se silloin ja nyt jaettu rakkaus ei koskaan jää ajan jalkoihin. Toivon, että voimme sen heijastaa edelleen kaikkialle, missä kuljemmekin.

Turussa 17.2.2026
Raakel Plamper

Sisällys

Kiitokset	8
Sisällys	10
Osajulkaisuluettelo.....	13
1 Johdanto	14
2 Yliopistolaitoksen kehitys kohti markkinoistamista Suomessa.....	19
2.1 Suomen yliopistolaitosta ohjaavien periaatteiden muutokset 1600-luvulta 2000-luvulle	19
2.2 Markkinaohjautuvuuden vahvistuminen 2000-luvulla.....	22
2.3 Maksulliset kansainväliset tutkinto-ohjelmat	25
2.4 Lukuvuosimaksuvelvollisuus kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa	29
2.5 Yhteiskunnan asettamat odotukset yliopisto-opiskelijoille eri aikoina Suomessa.....	33
3 Markkinoistaminen ja korkeakoulutuksen tuottamat hyödyt.....	36
3.1 Korkeakoulutuksen markkinoistaminen	36
3.2 Korkeakoulutus globaalina liiketoimintana	38
3.3 Kansalliset ja globaalit korkeakoulutusmarkkinat.....	40
3.4 Markkinamuotoisuus ja korkeakoulutuksen ei-taloudelliset hyödyt	43
4 Koulutuskuluttajuus	48
4.1 Opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemien moniulotteisuus	50
4.2 Yhteenveto.....	54
5 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	56
6 Tutkimuksen metodologia	59
6.1 Narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsaus opiskelijan asiakasasemasta	62
6.2 Opiskelijoiden asemoinnin analysoiminen	64
6.3 Interdiskursiivinen tulkinta	65
6.4 Aineistot ja niiden analyysit	67

6.4.1	Kirjallisuuskatsaus opiskelijoiden asiakasasemasta	67
6.4.2	Opiskelijahaastattelut	69
6.4.2.1	Haastattelumenetelmä	71
6.4.2.2	Tutkimukseen osallistuneet maisteriopiskelijat	72
6.4.2.3	Haastatteluaineiston analyysi.....	73
7	Tulokset	75
7.1	Opiskelijan asiakasaseman määritelmä.....	75
7.2	Opiskelijan asemointi asiakkaaksi ja kuluttajaksi maksullisessa ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa	77
7.2.1	Toisin asemoinnin mahdollisuudet.....	79
7.3	Korkeakoulutuksen merkitysten ja erilaisten asemointien hegemoniakamppailu	80
8	Johtopäätökset ja pohdinta	85
8.1	Näkökulmia korkeakoulutuksen kehittämiseen Suomessa.....	89
8.2	Tutkimuksen arviointi.....	93
	Lähteet	97
	Liitteet	107
	Alkuperäisjulkaisut.....	115

Taulukku- ja Kuvioluettelo

Taulukko 1.	Tutkimuksen osajulkaisut, aineistot ja menetelmät tutkimuskysymyksittäin.	57
Taulukko 2.	Haastateltujen opiskelijoiden (N=34) maisteriohjelma, kansalaisuus ja lukuvuosimaksuvelvollisuus (Artikkeli II, s. 146).	73

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Uudet ulkomaalaiset korkeakouluopiskelijat 2000–2024. (Vipunen, 2025d.)	30
Kuvio 2.	Korkeakoulujen uudet lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat (Vipunen, 2025c).....	31

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Plamper, R., & Jauhiainen, A. (2021). Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Kasvatus*, 52(1), 79–94. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107966>
Plamperin kontribuutio artikkeliin on ollut tutkimusasetelman ideointi ja suunnittelu, aineiston keruu ja analysointi, tulosten tulkinta, artikkelin jäsentäminen ja kirjoittaminen. Jauhiainen on osallistunut jäsentämiseen ja kirjoittamiseen.
- II Plamper, R., Siivonen, P., & Haltia, N. (2023). Student-as-customer discourse as a challenge to equality in Finnish higher education – the case of non-fee-paying and fee-paying master’s degree students. *International Studies in Sociology of Education*, 32(1), 140–160. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2121307>
Plamperin kontribuutio artikkeliin on ollut tutkimusasetelman ideointi ja suunnittelu, aineiston keruu ja analysointi, tulosten tulkinta, artikkelin jäsentäminen ja kirjoittaminen. Siivonen ja Haltia ovat osallistuneet tutkimuksen ideointiin, jäsentämiseen ja kirjoittamiseen.
- III Plamper, R. (2023). Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa. *Kasvatus*, 54(5), 493–506. <https://doi.org/10.33348/kvt.142135>

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Globaaleista korkeakoulutusmarkkinoista on muodostunut 2000-luvulla yksi merkittäviä hyötyjä tuottavista markkinoista. Teknologian kehitys on mahdollistanut ihmisten, pääomien ja ajatusten sujuvan liikkuvuuden yli kansallisten rajojen (Rizvi, Lingard & Rinne, 2022), mikä puolestaan on luonut uusia kansainvälisiä liiketoimintamahdollisuuksia korkeakouluille (Parreira do Amaral & Fossum, 2021). Samanlaisesti valtiot, kuten Suomi muiden mukana, ovat pyrkineet uudistamaan korkeakoulutusta osana yleisiä pyrkimyksiä tehostaa julkisia palveluita. Nämä tehostamispyrkimykset sisältävät myös markkinoistamisen, jossa julkisiin palveluihin sovelletaan markkinamuotoisia käytäntöjä, kuten kilpailua, käyttömaksuja, kysyntäpainotteisuutta ja yksilön vastuuta ja valinnanvapautta. Valtiot kuitenkin edelleen rahoittavat julkisia palveluja ja säätelevät niiden markkinoita. (Teixeira, Jongbloed, Amaral & Dill, 2004.)

Suomi on liittynyt globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille käynnistämällä englanninkielisiä korkeakoulututkinto-ohjelmia ja markkinoimalla niitä globaalisti. Kansainvälisten tutkinto-ohjelmien kehittäminen ja kansainvälisten opiskelijoiden rekrytoiminen on kytketty osaksi koulutusviennin tavoitteita. Tuottojen hankkimisen lisäksi tavoitteena on rekrytoida ulkomailta tulevaisuuden osaajia suomalaiseen yhteiskuntaan vastaamaan hidastuneesta väestönkasvusta johtuviin haasteisiin (Valtioneuvosto, 2021). Tässä kontekstissa korkeakoulutus rakentuu kansainvälisille hakijoille ostettavaksi tuotteeksi ja sijoitukseksi, ja korkeakouluille tuottojen hankkimisen väyläksi (Parreira do Amaral & Fossum, 2021). Tällaisessa korkeakoulutuksen markkinoistamiskehityksessä merkittävin askel oli lukuvuosimaksuvelvollisuuden käyttöönotto EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille vieraskielisessä korkeakoulututkintokoulutuksessa vuonna 2017. Tämän uudistuksen voidaan nähdä tuoneen korkeakoulutuksen kehittämiseen Suomessa uuden suunnan: kaupallistamisen (Jokila, 2020a) eli ymmärryksen koulutuksesta kuluttajien tarpeisiin vastaavana, myytävänä ja ostettavana tuotteena (Parreira do Amaral & Fossum, 2021).

Suomessa korkeakoulutuksen maksuttomuus on tarkoittanut, että yhteiskunta tarjoaa yhtäläiset korkeakoulutusmahdollisuudet kaikille kansalaisille taustasta riippumatta (Välimaa & Muhonen, 2018). Taustalla on ajatus siitä, että maksuton korkeakoulutus on yhteiskunnassa taloudellisesti ja kulttuurisesti merkittävä jul-

kishyödyke (Antikainen, 2016, s. 236–237). Maksuttomuus mahdollistaa kyvykkäiden yksilöiden pääsyn korkeakoulutukseen varallisuudesta riippumatta. Tämän on korkeakoulupoliitikassa nähty olevan välttämätöntä korkeakoulutuksen tuottavuuden maksimoimiseksi Suomen kaltaisessa pienessä maassa (ks. esim. Kalenius, 2023, s. 91).

Suomessa lukuvuosimaksuvelvollisuus ei koske suomen- ja ruotsinkielistä korkeakoulutusta eikä englanninkielistä korkeakoulutusta EU-kansalaisille. Markkinoistamispyrkimys on kuitenkin tunnistettavissa korkeakoulupoliittisissa toimenpiteissä, kuten yleisessä korkeakoulutuksen taloudellisten hyötyjen korostamisessa, korkeakoulujen välisen kilpailun vahvistamisessa ja rahoituksen jakamisessa tulostavoitteissa suoriutumisen pohjalta. On huomioitava, että Suomi on osallistunut eurooppalaisen korkeakoulutuksen kehittämiseen vuorovaikutuksessaan kansainvälisten organisaatioiden (kuten OECD) ja muiden globaalien verkostojen kanssa. Korkeakoulutuksen markkinoistaminen onkin yksi koulutusuudistusprosessi, johon liittyvät toimintatavat ja linjaukset muovautuvat asiantuntijaverkostoissa alueellisten, kansallisten ja globaalien toimijoiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa (Volmari, 2024). Ei ole kyse siis siitä, että globalisaation vaikutus kaikenkattavana voimana muuttaa kansallisia järjestelmiä, vaan kansalliset toimijat osallistuvat politiikkojen muodostamiseen globaaleissa verkostoissa saaden vaikutteita, mutta myös pyrkien vaikuttamaan periaatteisiin ja linjauksiin kansallisten ja alueellisten intressien saavuttamiseksi (Volmari, 2024).

Globaalilla, kansallisella ja alueellisella tasolla ja niiden välisessä vuorovaikutuksessa muovautuviin korkeakoulutuksen kehittämisprosesseihin on vaikuttanut 1900-luvun lopulla yleistynyt globaalin kapitalismin intressejä suosiva tulkinta globalisaatiosta. Kyseessä on ollut pyrkimys uudistaa yhteiskuntaa markkinamuotoisemmaksi yksilöiden taloudellista vapautta korostaen. (Rizvi ym., 2022.) Yhteiskuntien kehittämisen periaatteellisena pohjana tämä globalisaation uusliberalistinen tulkinta, eli käsitys siitä, että markkinasuhteet luovat maailmanlaajuista lähentymistä (Rizvi, 2011), ei kuitenkaan ole osoittautunut kestäväksi. Yleisesti sitä ovat horjuttaneet viime vuosikymmenen aikana ainakin valtioiden sisäisen ja välisen epätasa-arvoisuuden tunnistaminen, innovaatiot mobiiliteknologiassa ja muutokset viestintäyhteyksien muodoissa, lisääntynyt tietoisuus ympäristöongelmista, muuttuva geopolitiittinen tilanne, datafikaatio, auditointikulttuurin vahvistuminen ja uudet hallinnoinnin muodot, tekoälyn ja bioteknologian kehittyminen sekä nationalististen, populististen ja antiglobalisaatiota kannattavien näkemysten vahvistuminen. (Rizvi ym., 2022, s. 4.) Tämän myötä myös korkeakoulutuksen markkinamuotoistamiselle on muodostunut vastapaino, joka vaikuttaa ja tulee vaikuttamaan korkeakoulutuksen globaaliin ja kansalliseen kehittämiseen.

Markkinoistamisessa suosittujen yritysmaailmasta ja yksityiseltä sektorilta omaksuttujen käytäntöjen myötä koulutukseen on siirtynyt uudenlainen puhetapa,

jossa painottuvat tietynlaiset käsitykset koulutuksesta ja yhteisön jäsenistä (Ball, 2004). Markkinoistetun korkeakoulutuksen näkökulmasta liiketoiminnasta omaksumtu puhetapa ja käsitteistö tarkoittavat esimerkiksi sitä, että opiskelijat voidaan asemoida korkeakoulutuksen asiakkaiksi ja kuluttajiksi. Tässä tutkimuksessa erottelen nämä käsitteet niin, että opiskelija-asiakkaalla tarkoitan koulutuksestaan maksavaa asiakasta, kun taas koulutuskuluttajan aseman liitän myös opiskelijoihin, jotka eivät välttämättä maksa koulutuksestaan. Asemoitaessa opiskelijat asiakkaiksi heidät mielletään sijoittajina, korkeakoulutuksen kustannukset katetaan suurelta osin lukuvuosimaksuilla ja opiskelijoita turvaavat kuluttajaoikeudet korkeakoulupalvelun käyttäjinä. Korkeakoulutus rakentuu yksityiseksi sijoitukseksi. (Brooks, 2021; Naidoo & Jamieson, 2005; Tomlinson, 2016; Williams, 2013.) Korkeakoulutuksen kuluttajina opiskelijat sen sijaan ovat yhteiskunnan tarjoaman korkeakoulutuspalvelun käyttäjiä. Olennaista kuitenkin on, että opiskelijat voidaan asemoida kuluttajiksi siis maksuttomassakin korkeakoulutuksessa (ks. Koivisto, Komulainen & Rätty, 2020; Siivonen & Filander, 2020; Vuori, 2013). Viime kädessä kyse ei ole vain maksullisuuden tuottamista muutoksista korkeakoulutuksen käytännöissä ja rahoituksessa, vaan myös kulttuurisesta ja sosiaalisesta muutoksesta ymmärryksessämme siitä, mitä on olla opiskelija (Williams, 2013). Opiskelijan asemointia asiakkaaksi tai kuluttajaksi on kritisoitu siitä, että joskus epämiellyttäväksikin osoittautuvaa intellektuaalista ponnistelua ja kriittistä reflektointia pyritään välttämään, kun opiskelijat asemoidaan tuottoihin (eli korkeakoulutuksen tapauksessa työllistymiseen) ja tyytyväisyyden kokemuksiin keskittyviksi asiakkaiksi (esim. Molesworth, Nixon & Scullion, 2009; Morley, 2003; Naidoo, Shankar & Veer, 2011; Williams, 2013).

Suomessa kansainvälisiä tutkinto-ohjelmia on kehitetty osittain erillään kansallisista tutkinto-ohjelmista. Kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissä maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut suomalaiset ja muut EU-kansalaiset opiskelevat kuitenkin yhdessä EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien kansainvälisten lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden kanssa. Maksuttoman ja maksullisen korkeakoulutuksen ympäristöt sekoittuvat opiskelijoiden yhteisessä arjessa. Siihen lukuvuosimaksuvelvollisuus tuo omanlaisensa piirteen: mahdollisesta apurahasta riippuen se merkitsee suurempaa tai pienempää henkilökohtaista taloudellista sijoitusta. Lukuvuosimaksuvelvollisuus rajoitteineen ja mahdollisuuksineen on sosiaalinen käytäntö, joka vaikuttaa niin opiskelijoiden kuin muunkin korkeakouluyhteisön käsityksiin ja näkemyksiin korkeakouluopiskelijoista ja korkeakoulutuksen merkityksestä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten maksuttomuus ja lukuvuosimaksuvelvollisuus heijastuvat suomalaisten ja EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien maisteriopiskelijoiden haastattelupuheessaan konstruoimiin merkityksiin korkeakoulutuksesta ja opiskelijoiden asemasta korkeakoulutuksessa. Eroja tarkastelemalla jäsenen kuvaa siitä, mitä koulutuskuluttajuus tarkoittaa opiskelijan näkökulmasta suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Koulutuskuluttajuudella tarkoitan korkeakoulutuk-

sen markkinamuotoistamiseen kytkeytyvää ilmiötä, jossa erilaiset asemoinnit, merkitysjärjestelmät, diskurssit ja sosiaaliset käytännöt konstruoivat opiskelijoiden asiakas- ja kuluttaja-asemia. Korkeakoulutuksen markkinoistaminen muuttaa käsityksiämme opiskelijoista ja korkeakoulutuksen merkityksestä. Tällä muutoksella on merkitystä korkeakoulutuksen kehittämislle (ks. myös Sakhnovskaia, 2025). Opiskelijoiden käsityksiä markkinoistamiskehitykseen kytkeytyvästä opiskelijan aseman muutoksesta ei ole juuri tutkittu Suomessa (ks. kuitenkin opiskelija-asiakkaista Koivisto ym., 2020; Nieminen & Tuijula, 2011; Siivonen, 2010; Siivonen & Filander, 2020; Vuori, 2013).

Tutkimukseni koostuu kolmesta vertaisarvioidusta artikkelista ja tästä yhteenvedo-osasta. Ensimmäisessä artikkelissa tarkastelen opiskelija-asiakkuuden käsitettä tutkimuskirjallisuudessa ja kuvailevan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmällä tiivistän opiskelijan asiakasaseman määrittelyn. Toisessa artikkelissa keskityn tulkitsemaan, miten opiskelijat suhtautuvat opiskelija-asiakas-diskurssiin haastattelupuheessaan ja millaisia sosiaalisia eroja lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden välille kerronnassa rakentuu. Lopuksi kolmannessa artikkelissa tarkastelen, millaista muutosta koulutuskulututtajuus maksullisen ja maksuttoman koulutuksen kontekstissa tuottaa käsitykseen korkeakoulutuksen yksityisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tässä yhteenvedo-osassa jäsenän, mistä koulutuskulututtajuuden ilmiössä on Suomessa kyse osatutkimusteni tulosten pohjalta. Analysoin ja tulkiten tuloksistani ristiriitoja ja jännitteitä, joita lukuvuosimaksuvelvollisuus sosiaalisena käytäntönä ja koulutuskulututtajuus diskursiivisena ilmiönä pääosin maksuttomassa korkeakoulutuksessamme tuottaa.

Viime aikoina lukuvuosimaksukeskustelussa ja osana korkeakoulutuksen kehittämistoimenpiteitä on korostunut ajatus opiskelijoiden nopean valmistumisen ja työllistymisen merkityksestä yhteiskunnan talouskasvulle. Systä ja Lahtinen (2020) huomauttavat pohdinnassaan lukuvuosimaksuista, että poliittiset väittelyt korkeakoulutuksen maksullisuudesta osallistuvat koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen määrittelyyn. Lisäksi ne määrittelevät opiskelijan roolia ja asemaa niin korkeakouluyhteisön kuin yhteiskunnankin jäsenenä. Koulutuskulututtajuus on linjassa viimeaikaisten keskusteluaiheiden ja käsitysten kanssa, koska se tunnistaa opiskelijan tuottamat taloudelliset hyödyt: opiskelija osallistuu korkeakoulutuksen tuottamiseen maksamalla lukuvuosimaksuja, ja koulutuksen tavoite eli työllistyminen tuottaa taloudellista kasvua. Samalla korkeakoulutus rinnastuu vain yhdeksi kulutusmuodoksi muiden joukossa. Korkeakoulutukselle voidaan kuitenkin tunnistaa muitakin merkityksiä kuin yksityiset ja yhteiskunnalliset taloudelliset hyödyt sekä kuluttaminen yhteiskunnan jäsenyyden muotona. Esitän tässä väitöstutkimuksessani, että koulutuskulututtajuus kaventaa käsitystä korkeakoulutuksesta opiskelijalle merkityksellisenä elämänvaiheena ja yksipuolistaa ymmärrystä opiskelijasta yhteiskunnan tuottavana jäsenenä. Jos korkeakoulutuksen tavoitteena on kasvattaa maailman muuttajia, jotka

pystyvät ja ovat motivoituneita vastaamaan viheliäisiin ongelmiin, tulee opiskelijoille luoda olosuhteet, joissa he voivat rauhallisesti ja pitkäjänteisesti kasvaa, kehittyä ja jakaa näkemyksiään yhteiskunnassa.

2 Yliopistolaitoksen kehitys kohti markkinoistamista Suomessa

Tässä luvussa esittelen suomalaisen yliopistolaitoksen ohjauksen periaatteita historian eri vaiheissa. Luvun lopussa painottuvat viimeisimmät muutokset markkinaohjautuvuuden vahvistuttua. Erittelen tarkemmin yhtä markkinaohjautuvuutta kuvaavaa käytäntöä Suomessa: maksullisten kansainvälisten tutkinto-ohjelmien perustamista ja lukuvuosimaksuvelvollisuutta. Lopuksi tarkastelen sitä, millaisia odotuksia yliopisto-opiskelijoille on asetettu yhteiskunnassa historiallisen kehityksen aikana.

2.1 Suomen yliopistolaitosta ohjaavien periaatteiden muutokset 1600-luvulta 2000-luvulle

Korkeakoulutuksen kehittämistä ohjaavat periaatteet ovat vaihdelleet eri aikoina ja eri kansallisissa järjestelmissä. Ohjaavia tahoja voivat olla akateeminen oligarkia, valtio ja markkinat, ja näiden ohjausvoimat painottuvat eri tavoin erilaisissa kansallisissa järjestelmissä (Clark, 1983). Akateemisen yhteisön kollegiaalista toimintakulttuuria on pidetty yliopistojen itsesäätelyn muotona, jolla on historiallinen perusta (ks. Välimaa, 2018, s. 350–356). Lisäksi on myös muita ohjaavia voimia, kuten kansalaisyhteiskunta (Rinne, 2004), joita ei voi yksiselitteisesti asettaa johonkin näistä tahoista (Rekilä, 2006, s. 27). Kansallisen korkeakoulutuksen kehittämiseen on selvästi viime vuosikymmeninä vaikuttaneet monet kansainväliset paineet ja tahot. Ohjausvoimat ovat paikoin myös päällekkäisiä, esimerkiksi silloin, kun valtio käyttää markkinaohjautuvuutta korkeakoulutuksen säätelyn välineenä (Rekilä, 2006, s. 28–29).

Suomessa historian eri vaiheissa ohjaavien voimien painotukset ovat vaihdelleet. Tutkimuksessa on tunnistettu neljä erilaisiin periaatteisiin pohjautuvaa korkeakoulupoliittista doktriinia (Rinne, 2010; Rinne, Jauhiainen & Kankaanpää, 2014; Rinne, Plamper & Jauhiainen, 2024), jotka osoittavat myös ohjausvoimien historiallisia vaihteluita. Akateemisen perinteen doktriini (1960-luvulle asti) määritteli yliopistot itseohjautuviksi, kehittämisdoktriinissa (1960-luvun lopulta 1980-luvun lopulle) korkeakoulutusta kehitettiin valtiojohtoisesti, tulosvastuullisen ohjauksen ja kilpai-

lun doktriini (1980-luvun lopulla ja 1990-luvulta eteenpäin) perustui ajatukselle korkeakoulujen ohjautuvuudesta tulostensa mukaan ja uuden julkisjohtamisen uusliberalistinen doktriini (2000-luvulta alkaen) on asettanut markkinat keskeisempään rooliin korkeakoulujen toiminnan ohjaamisessa.

Suomen ensimmäisen yliopiston perustamisesta 1640 lähtien aina 1960-luvulle asti yliopistot olivat melko itsenäisiä yhteisöjä. Tätä Suomessa yli kolmesataa vuotta yliopistojen toimintaa ohjannutta periaatetta voidaan kutsua akateemisen perinteen doktriiniksi. (Rinne ym., 2014.) Ajanjakso alkaa Kuninkaallisen Turun Akatemian perustamisesta valtakunnan itäiselle alueelle osana Ruotsin valtakunnan yhtenäistämispoliittikkaa. Yliopiston tehtävänä oli kouluttaa virkamiehiä ja parantaa koulutusta ja sivistystasoa Suomessa. (Klinge, 1987; Välimaa, 2018, s. 98–99.) Venäjän valloitetta Suomen 1808 Turun Akatemia vannoni uskollisuusvalan keisarille, joka lupasi säilyttää kaikki instituutiot Suomessa entisellään. Venäläisiä kuitenkin huolettivat yliopiston edelleen jatkuneet suhteet Ruotsiin ja läntiseen vaikutuspiiriin. Yliopisto siirrettiinkin Turun palon jälkeen vuonna 1828 Suomen uuteen pääkaupunkiin Helsinkiin, lähemmäs Venäjän vaikutuspiiriä. Samassa yhteydessä sen nimeksi vakiinutettiin keisarillinen Aleksanterin yliopisto. Helsinkiin siirtämisen johdosta opiskelijoita ja yliopistoa voitiin valvoa paremmin. (Klinge, 1989; Välimaa, 2018, s. 144, 152–153). 1800-luvun aikana perustettiin useita oppilaitoksia, jotka kehittyivät 1900-luvulla korkeakouluiksi ja yliopistoiksi (esim. Teknillinen korkeakoulu 1908, Kauppakorkeakoulut 1911, 1927) (Välimaa, 2018, s. 190). Suomen itsenäistyttyä 1917 yliopiston kaitsijaksi tuli Suomen valtiovalta ja yliopisto nimettiin Helsingin yliopistoksi. Korkeakoululaitos laajeni, kun Turkuun perustettiin Åbo Akademi (1919) ja Turun yliopisto (1920) sekä Helsinkiin kansalaiskorkeakoulu (1925)¹. Vuonna 1863 perustettu Jyväskylän seminaari nimettiin kasvatusopilliseksi korkeakouluksi vuonna 1934². (Välimaa, 2018.)

Akateemisen perinteen doktriinin mukaisesti Suomessa korostettiin korkeakoulujen itseohjautuvuutta ja ajateltiin, että valtion ei tule puuttua yliopistojen toimintaan muuten kuin takaamalla niiden resurssit. Toiminnan ohjauksen tuli olla professoreiden yhteisöllä, jolla oli korkein asiantuntemus korkeakoulunsa asioista ja toiminnan yhteiskunnallisesta relevanssista. Tämä ajattelutapa piti pohjalla pintansa, vaikka valtaa pitävät tahot vuorollaan ohjailivat yliopistoa omia poliittisia päämääriään tavoitellen. Systemaattista kansallista korkeakoulupoliittikkaa ei kuitenkaan harjoittanut edes itsenäistymisen jälkeen perustettu opetusministeriö (tuolloin nimellä kirkollis- ja opetusasiainministeriö), joka toimikin pääasiassa Helsingin yli-

¹ Kansalaiskorkeakoulun nimi muutettiin yhteiskunnalliseksi korkeakouluksi vuonna 1931, ja vuonna 1960 korkeakoulu muutti Tampereelle. Yhteiskunnallinen korkeakoulu nimettiin vuonna 1966 Tampereen yliopistoksi.

² Kasvatusopillisesta korkeakoulusta tuli Jyväskylän yliopisto vuonna 1966.

opiston vaikutuskanavana. Helsingin yliopiston valta-asema ainoana valtionyliopistona näkyi siinä, että se vaikutti vahvasti myös muiden korkeakoulujen tutkintovaatimuksiin ja tiedekuntien perustamiseen, ja näin osaltaan ohjasi korkeakoulupolitiikkaa aina 1960-luvulle asti. (Kivinen, Rinne & Ketonen, 1993.)

Korkeakoulupoliittinen murros tapahtui 1960-luvulla, kun korkeakouluja alettiin kehittää kansallisten korkeakoulupoliittisten tavoitteiden suunnassa. Korkeakoulupolitiikassa siirryttiin valtiojohtoisen kehittämisen doktriiniin. Korkeakoulutuksen kehittämislaki säädettiin ohjaamaan kasvavia opiskelijavirtoja eri koulutusaloille ja takaamaan korkeakouluille vähimmäiset resurssit. Korkeakoululaitos laajeni, kun korkeakoulu- ja aluepoliittisista syistä uusia korkeakouluja perustettiin eri puolille maata. Kun opiskelijapaikkamäärien tarjontaa alettiin säädellä, korkeakoulupolitiikka muuttui kysyntäpainotteisesta tarjontapainotteiseksi. Keskushallinnon vakiintumista vauhditti yksityisten korkeakoulujen valtiollistaminen. Valtiollistamiseen lopulta päädyttiin, kun yksityisillä varoilla perustetut korkeakoulut sitoutuivat asteittain aina tiukemmin valtion ohjaukseen tilapäisen valtionavun lopulta vakiintuessa jatkuvaksi ja sen määrän suurentuessa. Samalla purkautui Helsingin yliopiston asema korkeakoulupolitiikan ohjaajana. (Kivinen ym., 1993.)

1960-luvulla alkanut valtiojohtoisen kehittämisen doktriini hallitsi korkeakoululaitoksen ohjausta 1980-luvun loppuun asti, jolloin korkeakoulupolitiikka siirtyi tulosvastuullisen ohjauksen ja kilpailun doktriiniin. Tulosohtaus ja kilpailu vahvistettiin yliopistojen toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi. Instituutioiden välinen kilpailu vahvistui, kun 1990-luvulla yliopistojen ohelle vakinaistettiin ammattikorkeakoulusektori ammatillisten koulutusten asemaa vahvistamaan ja luomaan lisää opiskelupaikkoja (Välimaa, 2018, s. 326–327). Tulosvastuullisen ohjauksen ja kilpailun doktriinin aikana korkeakoulujen valtionrahoitus sidottiin yhä enemmän niiden tuotavuuteen. Rahoittajillensa tilivelvollisiksi määrittyvien korkeakoulujen tuloksia alettiin seurata toiminnan arviointi- ja raportointijärjestelmän avulla. (Kivinen ym., 1993.) 1990-luvulla korkeakoulujen ja opetusministeriön väliset tulosneuvottelut vakiintuivat korkeakoulujen ohjauksen välineeksi (Nevala & Rinne, 2012). Kun aikaisemmin korkeakoulujen ja valtiovallan suhdetta oli määritellyt luottamus siihen, että korkeakoulujen autonomisella toiminnalla on yhteiskunnalle myönteisiä vaikutuksia, nyt suhde perustui ehdollisille sopimuksille. Korkeakoulupolitiikassa siirryttiin valtion kontrollista ja rationaalisesta suunnittelusta valtion ohjaukseen ja kohti markkinaorientaatiota. Vaikutteet näille muutoksille saatiin Euroopan Unionilta ja OECD:ltä. Tuolloin Suomen korkeakoulupolitiikka kytkeytyi tiiviimmin osaksi yhteiseurooppalaista korkeakoulupolitiikkaa ja sen tavoitetta luoda Euroopan korkeakoulutuksesta kilpailukykyinen globaaleilla korkeakoulutusmarkkinoilla. (Kauko, 2011; Kallo, 2009; Rinne ym., 2024.)

2.2 Markkinaohjautuvuuden vahvistuminen 2000-luvulla

Suomessa viimeisin korkeakoulupoliittinen murros ajoittuu 2000-luvun alkuun. Kuten muihinkin julkispalveluihin (esim. sosiaali- ja terveystalouteen³), myös korkeakoulutuksen ohjaamiseen alettiin soveltaa uusliberalistisen rationaliteetin mukaisia periaatteita, esimerkiksi managerialismia, järjestelmän tehokkuuden ja tuottavuuden parantamiseksi. Kilpailun lisääminen ja valinnanvapauden mahdollistaminen ovat nousseet tärkeiksi mekanismeiksi uudenlaisen ohjauksen toimeenpanossa. (Rinne, Silvennoinen & Varjo, 2021.) Vaikka tällaiset julkisen sektorin uudistuksiin tähtäävät periaatteet ja toimenpiteet ovat osa Euroopassa laajalle levinnyttä uuden julkisjohtamisen (engl. *New Public Management*) mallia ja korkeakoulutusuudistusten tapauksessa niiden tavoitteena on muokata korkeakouluja manageriaalisen (engl. *corporate-managerial*) organisaatiomallin mukaisiksi, ne ovat saaneet erilaisia muotoja eri konteksteissa. Kansallisissa koulutuspolitiikoissa niitä on sovellettu eri tavoin. Yliopistojen perinteinen byrokraattinen akateeminen (engl. *bureaucratic-academic*) organisaatiomuoto, kansallisten korkeakoulujärjestelmien rakenteet ja perinteet, paikalliset linjaukset sekä yliopisto-organisaatioiden sisäinen hallinto, uudistamistaho ja hierarkia ovat vaikuttaneet periaatteiden soveltamiseen, toteutettuihin uudistuksiin ja niiden tuloksiin puhumattakaan yliopistojen muiden ulkoisten kumppanien ja sidosryhmien vaikutuksista. (Bleiklie, Enders & Lepori, 2017.) On myös huomioitava, että tasapainottelu toisaalta yliopisto-organisaation autonomian ja valtiojohtoisuuden, toisaalta tieteen omaehtoisen kehityksen tavoitteen ja yhteiskunnan intresseihin vastaamisen välillä on vaikuttanut yliopistoissa muinakin aikoina siitä lähtien, kun kansallisvaltiot ovat syntyneet. Yliopisto-organisaatioissa erilaiset tavoitteet ja intressit ovat jännitteessä, ja eri aikoina ja eri konteksteissa ne voivat kilpailla keskenään tai tukea toisiaan. (Olsen, 2007.) Tämänhetkisessä tilanteessa voidaan puhua Euroopassa kansainvälisesti jaetusta paineesta uudistaa korkeakouluinstituutioita uuden julkisjohtamisen oppien mukaisesti (Bleiklie ym., 2017), jota kansainväliset organisaatiot, kuten esimerkiksi EU korkeakoulutuksen harmonisoinnin ja sisämarkkinoiden luomisen tavoitteessaan (osana Bolognan prosessia) ja OECD suosituksissaan, levittävät (van der Wende & Huisman, 2004), mutta joka toteutuu eri tavoin eri konteksteissa, ja joka ei kuitenkaan ole syrjäyttänyt akateemisiä ideaaleja esimerkiksi yliopiston ja tieteen autonomiasta.

Suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa uusliberalistisen doktriinin ja uuden julkisjohtamisen oppien on todettu painottuneen erityisesti vuonna 2009 säädetyssä yli-

³ Esimerkiksi vanhuspalvelujärjestelmän markkinoistamisesta on kirjoittanut Karsio (2024). Varhaiskasvatuksen yksityistämisestä on kirjoittanut Ruutiainen, Paananen & Fjällström (2023), ja peruskoulun yksityistämisen muodoista Kiesi (2024) ja Nivanaho (2024).

opistolaissa. Yliopistojen itsenäisyyttä vahvistettiin asettamalla niille taloudellinen vastuu toiminnastaan. Rehtorin valtaa hallitukselle vastuullisena yliopiston johtajana lujitettiin ja yliopistojen hallitusten jäsenistön määrättiin koostuvan yliopistolaisten lisäksi elinkeinoelämän edustajista. Laissa on tunnistettavissa pyrkimys markkinaorientoituneemman korkeakoululaitoksen kehittämiseen, vaikka valtio edelleen ohjaa korkeakoulujen toiminnan painotuksia rahoituksen jakomallien avulla. (Rinne ym., 2014; Rinne ym., 2024.)

Kasvatuksen ja koulutuksen tarjontaan kytkettyjen markkinamekanismien käyttöönotto on nähty ratkaisuksi valtion säästöjen kerryttämiseen ja rahoitustahojen monipuolistamiseen. Uusliberalistisen rationaliteetin mukaiset tavoitteet yksilöllisten oikeuksien ja valinnanvapauden sekä koulutusjärjestelmän tehokkuuden ja tuloksellisuuden vahvistamiseksi näkyvät myös varhaiskasvatuksen yksityistämässä (Laiho & Pihlaja, 2022; Ruutiainen ym., 2023) ja korkeakoulutuksen markkinoistamiskehityksessä (Hölttä, Jansson & Kivistö, 2011). Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen tavoitteet kytkeytyvät nekin markkinoistamispyrkimykseen (Kauko & Medvedeva, 2016). Koulutusviennin (Schatz, 2015) ja osalle opiskelijoista maksullisten kansainvälisten tutkinto-ohjelmien (Jokila, 2020a) kehittämisen tavoitteena on ollut paikata korkeakoulutuksen rahoitusvajetta ja kerätä korkeakouluille lisätuloja.

On todettu, että yleisesti koulutuksen tuottaman taloudellisen hyödyn merkitys on vahvistunut Suomessa 2000-luvulta lähtien (Tervasmäki & Tomperi, 2018). Koulutuksen tehostamista ja tuloksellisuutta on tavoiteltu osallistamalla yksityisen ja järjestösektorin toimijoita perinteisesti julkisena palveluna tarjotun koulutuksen tuottamiseen. Peruskoulussa digitalisaatiota edistetään yhdessä yksityisten yritysten kanssa (Nivanaho, 2024; Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp, 2020). Korkeakoulutuksen kentällä yksityisen sektorin toimijat järjestävät maksullisia valmennuskursseja parantamaan hakijoiden menestymismahdollisuuksia (Kosunen & Haltia, 2018; Kosunen, Haltia & Jokila, 2015) ja tarjoavat palveluita, joita hyödynnetään kansainvälisten tutkinto-ohjelmien markkinoinnissa ja opiskelijarekrytoinnissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM, 2022, s. 36). Tästä huolimatta koulutus ymmärretään Suomessa yleisesti edelleen julkisena palveluna ja yritysten intresseistä ja voitontavoittelusta vapaana (Välimaa & Muhonen, 2018). Nivanaho (2024) on kuitenkin todennut, että kun kaupallinen toiminta verhoutuu yhteistyöksi ja yhdessä kehittämiseksi, yritysten intressien vaikutus voi jäädä toiminnassa huomattomaksi.

Uusliberalistisen rationaliteetin vahvistumista korkeakoulupolitiikassa voidaan eritellä myös korkeakoulumallien muutoksen näkökulmasta. Korkeakoulutusjärjestelmien historiallisia ja yhteiskunnallisia perustuksia jäsentäviä korkeakoulumalleja on tunnistettavissa Euroopasta useampia, ja niihin sisältyy vaihtelevia muotoja yliopistojen hallinnosta, kilpailusta ja rahoituspohjasta sekä valtion säätelyn voimak-

kuudesta (Rinne & Koivula, 2008). Napoleonilaisessa mallissa (Ranska) yliopistot painottavat virkamieskoulutusta ja yliopiston yhteys yhteiskuntaan on tiivis. Humboldtilaisen mallin (Saksa) periaatteet nojautuvat tutkimuksen ja opetuksen vapautteen, sivistyskasvatukseen, autonomiaan ja valtiokeskeisyyteen. Suomessa korkeakoulutus on saanut vaikutteita humboldtilaisesta mallista erityisesti valtiokeskeisyyttä koskien. (Rinne, 2010.) Humboldtilaisuuden lisäksi yliopisto on Suomen historian vuoksi saanut vaikutteita myös venäläisestä kansallisesta yliopistojärjestelmästä, joka on ollut vahvasti autoritaarinen (Aniluoto, 2020, s. 94, 203).

Viime vuosikymmeninä muihin korkeakoulumalleihin on omaksuttu periaatteita ja käytäntöjä anglosaksisesta korkeakoulumallista, joka eroaa muista malleista selkeällä markkinaohjautuvuudella ja perustuu korkeakoulujen väliselle kilpailulle. Korkeakoulut toimivat kuin yritykset, ja opiskelijat sijoittavat korkeakoulutukseensa. Onkin todettu, että muut korkeakoulumallit ovat alkaneet lähentyä anglosaksista mallia. Toisaalta pohjoismaista korkeakoulumallia on kutsuttu käänteiseksi kuvaksi anglosaksisesta mallista. Pohjoismaisen mallin historiallisia erityispiirteitä ovat nopea laajentuminen, yliopistojen ja valtion kiinteät suhteet ja aluepolitiikka. Valtio on ohjannut korkeakoulutusta ja markkinat ovat pysyneet rajattuina. Korkeakoululaitos koostuu pääasiassa julkisista instituutioista ja korkeakoulujen välinen kilpailu on vähäistä. Pohjoismaista mallia luonnehtii tiukka keskushallinto ja vahva luottamus siihen, että tarjoamalla tasa-arvoiset mahdollisuudet korkeakoulutukseen ylläpidetään sosiaalista tasa-arvoa yhteiskunnassa. (Rinne, 2010.) Koulutus on opiskelijalle maksutonta, jonka ajatellaan takaavan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet (Kivistö & Hölttä, 2009, s. 111). Suomalaiseen koulutusjärjestelmään on kuulunut käsitys koulutuksesta suhteellisen itsenäisenä instituutiona, mikä on tuonut vastapainoa globaaleille uusliberalistisille vaikutuksille (Rinne ym., 2021).

Suomalaiseen koulutusajatteluun on historiallisesti kytkeytynyt moraalinen tehtävä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tuottajana (Rinne ym., 2021). Pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin kehittymisen yhteydessä tämän tasa-arvon ylläpitämisen on nähty tukevan talouskasvua, myös osana korkeakoulutusta (Antikainen, 2016). Näin ollen voidaan sanoa, että perinteisen käsityksen mukaan maksuttoman, tasa-arvoiset mahdollisuudet tarjoavan korkeakoulutuksen on ajateltu johtavan niin yksilöiden parempaan elintasoon kuin yhteiskunnan talouskasvuunkin (Kettunen, 2006).

Käsitys koulutuksen oikeudenmukaisuudesta on kuitenkin muutoksessa. Perinteisen universaalisuuden periaatteeseen nojaavan ajattelun mukaan tasa-arvo toteutuu mahdollistamalla kaikkien kansalaisten yhtäläinen koulutus (peruskoulu) ja kaikkien mahdollisuudet korkeakoulutukseen taustasta riippumatta. Koulutusjärjestelmä tuotetaan julkisena palveluna, se koetaan laadukkaaksi ja siihen osallistuvat kaikki kansalaiset. Uusliberalistisessa oikeudenmukaisuuskäsityksessä korostuu kuitenkin yksilön oikeudet. Uusliberalistisen ajattelun mukaan oikeudenmukainen järjestelmä

tarjoaa yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja valjastaa näin kaiken yksilöllisen potentiaalin hyötykäyttöön. Käsitykset eivät ole yhteensopimattomia, mutta niiden pohjalta voidaan tehdä erilaisia koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä poliittisia päätöksiä ja toimenpiteitä. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016.) Yksilön korkeakoulutuksesta saamia hyötyjä painottamalla lukuvuosimaksut yhtenä markkinamekanismina voidaan esittää yhteiskunnassa oikeudenmukaisena käytäntönä (Virén, 2011).

2.3 Maksulliset kansainväliset tutkinto-ohjelmat

Yksi korkeakoulutukseen omaksuttu markkinamekanismi on yksityisen rahoituksen lisääminen koulutuksen kustannusten kattamiseksi. Suomessa korkeakoulutuksessa selkein esimerkki markkinaohjauksen vahvistumisesta on kansainvälisten tutkinto-ohjelmien tarjonnan kytkeminen globaaleihin korkeakoulutusmarkkinoihin ja tutkintojen muuttaminen maksullisiksi EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille englanninkielisissä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkinto-ohjelmissa (pl. tohtorikoulutus). Muutoksessa Suomi on pyrkinyt vastaamaan EU:n tavoitteeseen kilpailukykyisen korkeakoulutustarjonnan luomisesta globaaleille markkinoille. Lukuvuosimaksujen käyttöönottoa perusteltiin osana korkeakoulutuksen kansainvälistymisen uusia tavoitteita (Jokila, 2020b).

Vielä 1990-luvun alussa korkeakoulutuksen kansainvälistymistä pyrittiin kehittämään vahvistamalla opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkuvuutta ja muita yhteistyön muotoja ulkomaalaisten korkeakoulujen kanssa. 2000-luvulle tultaessa kehittämisen painopiste vaihtui osana EU:n tavoitteita kansainvälisten tutkinto-ohjelmien perustamiseen ja ulkomaisten opiskelijoiden määrän kasvattamiseen. (Nokkala, 2007, s. 26–30.) Suomea ennen Pohjoismaista Tanska (2006) ja Ruotsi (2011)⁴ alkoivat periä lukuvuosimaksuja EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta. Maksujen ja apurahajärjestelmien käyttöönoton tavoitteena oli houkutella parhaimmat opiskelijat EU:n ulkopuolelta sen sijaan, että koulutus olisi avoin kaikille halukkaille. (Elken, Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2015.) Norjassa EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevia koskeva lukuvuosimaksuvelvollisuus alkoi vuonna 2023, ja maksujen täytyi kattaa kaikki koulutuksen kulut. Kesällä 2025 Norjan hallitus on kuitenkin esittänyt, että täyskatteellisuudesta luovutaan, ja korkeakoulut voivat itse päättää maksujen suuruudesta jatkossa (Norwegian Ministries Digitalisation Organisation, 2025).

Suomessa Euroopan yhteiset tavoitteet globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille osallistumisesta ja erityisesti Britannian, Yhdysvaltojen ja Australian menestys kor-

⁴ Ruotsin lukuvuosimaksuvelvollisuus uudistusta koskevasta keskustelusta ja kehityksestä on julkaissut esityksen Nilsson & Westin (2023).

keakoulutusmarkkinoilla herättivät kiinnostusta ja vahvistivat ymmärrystä Suomessa tarjottavan kansainvälisen korkeakoulutuksen mahdollisuuksista kannattavana liiketoimintana (Opetusministeriö OPM, 2005; Weimer, 2013). Kansainvälisen tutkinto-ohjelmien markkinakelpoisuuden kehittämisen erityiseksi esteeksi kuitenkin tunnistettiin korkeakoulutuksen maksuttomuussäännös (OPM, 2005). Maksuttomuussäännöksen muuttaminen edes vieraskielistä korkeakoulutusta koskien tarvitsi kuitenkin vahvoja argumentteja taakseen suomalaisessa yhteiskunnassa hegemonia-asemassa olevasta maksuttomuuden ja tasa-arvon yhteyttä kuvaavasta käsityksestä johtuen. Koska korkeakoulutus on maksettu verovaroista, voitiin kuitenkin argumentoida, että koulutuksen tarjoaminen maksutta kansainvälisille opiskelijoille oli epäoikeudenmukaista (Weimer, 2013). Ulkomaisten opiskelijoiden määrän kasvattaminen ja julkisella rahoituksella järjestetty koulutus nähtiin kestävämmänä yhdistelmänä (OPM, 2005). Weimerin (2013, s. 80) mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kehittämiseen vakiintui kilpailun ja talouden narratiivi yhteistyön narratiivin tilalle.

Vuonna 2005 perustettiin korkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden maksutyöryhmä, jonka tehtävänä oli selvittää maksullisuuden vaikutuksia suomalaisten korkeakoulujen kansainvälistymisen edellytyksiin ja erilaisia maksujen toteuttamistapoja sekä arvioida maksujen hyötyjä ja haittoja. Maksutyöryhmä toteaa muistiossaan (OPM, 2005), että korkeakoulutusmarkkinoille aktiivisesti osallistuaan Suomi voi hyötyä merkittävästi. Työryhmä päätyi ehdottamaan lukuvuosimaksujen käyttöönottoa EU:n ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille. Maksujen tuli kattaa osa koulutuksen kustannuksista, ja opiskelijoiden toimeentulomahdollisuuksien parantamiseksi tuli ottaa käyttöön apurahajärjestelmä. Ehdotuksen toimeenpano edellytti yliopisto- ja ammattikorkeakoululakeihin kirjatun maksuttomuussäännöksen muuttamista. (OPM 2005.) Työryhmän ehdotus ei kuitenkaan joutunut toimenpiteisiin vaan vaalien lähestyessä asia jätettiin seuraavan hallituksen ratkottavaksi. Vaalien jälkeen poliittista konsensusta lukuvuosimaksuista ei löydetty ja päädyttiin kompromissiin: korkeakouluille tarjottiin mahdollisuus osallistua vapaaehtoiseen viisivuotiseen lukuvuosimaksullisen tutkintokoulutuksen järjestämisen kokeilujaksoon (2010–2014). (Weimer, 2013.) Kokeilun tavoitteena oli selvittää maksullisuuden vaikutuksia korkeakoulujen kansainvälistymiseen, suomalaisen korkeakoulutuksen vetovoimaan, opiskelijavirtoihin ja koulutuksen laatuun. Kokeiluun osallistui kuitenkin niin vähän korkeakouluja ja tutkinto-ohjelmia, että kokeilun arviointiryhmä totesi raportissaan kokeilun tavoitteiden jääneen saavuttamatta. Työryhmä ei pystynyt tekemään yleistettäviä johtopäätöksiä. Taloudellisia merkityksiä kokeilulla ei ollut, koska suurin osa tutkinnoissa opiskelleista maksullisuuden piirissä olleista opiskelijoista sai apurahan. (OKM, 2014.)

Jo ennen kokeilun varsinaista alkamista vuonna 2009 korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015 (OPM, 2009) määriteltiin yhdeksi tavoitteeksi

koulutusviennin edistäminen. Strategia nosti uudistamiskohteeksi esimerkiksi yliopistolain: Vahvistamalla yliopistojen taloudellista ja hallinnollista asemaa haluttiin parantaa yliopistojen edellytyksiä toimia joustavasti kansainvälisessä toimintaympäristössä. Kansainvälisellä toimintaympäristöllä tarkoitettaneen globaaleja korkeakoulutusmarkkinoita. EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville maksulliset ylempät tutkinto-ohjelmat ja tutkintoon johtava tilauskoulutus nostettiin lainuudistuksen yhteydessä korkeakoulujen kansainvälistymisen uusiksi välineiksi. (OPM, 2009, s. 23.) Strategiassa koulutusviennin edistäminen yhdistetään myös muutokseen käsityksessä opiskelijoiden asemasta: ”Osaamisen viennin ja uudenlaisten koulutusyhteistyön muotojen kehittäminen merkitsee opiskelijan ja kuluttajan näkökulman vahvistamista korkeakoulujen toiminnassa” (OPM, 2009, s. 40).

Seuraavaksi maksujen käyttöönoton välttämättömyyttä perusteltiin vuonna 2013 ilmestyneessä koulutusviennin edellytysten parantamisen toimenpideohjelmassa ”Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille” (OKM, 2013). Toimenpideohjelman laatineella koulutusviennin edistämisen selvitysryhmällä oli käytössään lukukausimaksukokeilun tulokset ennen niiden julkaisemista. Ryhmä nosti ohjelmassa kannattavimmaksi korkeakoulutuksen liiketoimintamahdollisuudeksi juuri maksullisen tutkintokoulutuksen: ”Korkeakoulututkinto on myös yleisin rajat ylittävä koulutus tuote. Pääosa maailmanlaajuisen koulutuspalveluiden kaupan arvosta muodostuu tutkintoon johtavan korkeakoulutuksen myynnistä” (OKM, 2013, s. 10). Ohjelmassa maksullisen tutkintokoulutuksen tarjoaminen tilauskoulutuksena tai kansainvälisinä tutkinto-ohjelmina muodostettiin synonyymiksi koulutusviennille, eikä muita koulutusviennin muotoja juuri käsitelty. Kansainvälinen kiinnostus Suomen koulutusosaamista kohtaan nähtiin mahdollisuutena kannattavaan yritystoimintaan. Maksuttomuussäännöksen muutosta lakiin ja lukuvuosimaksujen käyttöönottoa EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille perusteltiin toimenpideohjelmassa seuraavasti:

Mikäli koulutusviennin lainsäädännöllisiä esteitä ei pureta, suomalaisten opilaitosten ja korkeakoulujen resurssit eivät lisäänty, vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä houkuttelisi merkittävästikin ulkomaisia opiskelijoita suorittamaan tutkintoja Suomeen. Suomen ei ole mahdollista kattaa kehittyvien maiden tai nousevien talouksien koulutuskysyntää kasvattamalla jatkuvasti maksuttoman koulustarjonnan volyymiä samaan aikaan kun koulutuksen julkiseen rahoitukseen kohdistetaan merkittäviä leikkauksia. Tällainen kehitysnäkymä ei edistä globaalia vastuunkantoa inhimillisen pääoman kasvattamisesta, uhkaa opetuksen ja tutkimuksen kansainvälistymistä ja sitä kautta koulutuksemme ja osaamisemme laatua ja kilpailukykyä. (OKM, 2013, s. 11.)

Kyse ei siis enää ollut vain siitä, että maksuttomuus nähtiin korkeakoulujen kansainvälistymisen esteenä, vaan yksityisen rahoituksen kasvattaminen todettiin välttämättömäksi, jotta kansainvälistä koulutusta voidaan tarjota ja Suomi voi kantaa vastuunsa korkeakoulutuksen hyötyjen tuottamisesta niin kansallisesti kuin globaalistikin.

Toimenpideohjelmaa mukailleen vuonna 2015 Juha Sipilän hallitus nosti ohjelmassaan tehtäväkseen ottaa käyttöön lukukausimaksut EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille (Valtioneuvosto, 2015, s. 38). Hallituksen esityksessä lukuvuosimaksuja ehdotettiin alempiin ja ylempiin korkeakoulututkintoihin. Tieteellistä jatkokoulutusta maksut eivät koskeneet. Luonnoksen lausunnoissa esitystä kannatti 44 ja vastusti 22 lausunnonantajaa. Kuten lukuvuosimaksukeskustelussa on yleensä ollut, vastustajia olivat pääasiassa opiskelijajärjestöt, joiden mukaan esitys vaaransi korkeakoulujen kansainvälistymiskehityksen ja rikkoi maksuttoman koulutuksen periaatetta (ks. myös Weimer, 2013). (HE 77/2015, 11.)

Hallituksen eduskunnalle antamassa esityksessä (HE 77/2015) lukukausimaksujen käyttöönottoa perusteltiin samoin kuin koulutusviennin edistämisen toimenpideohjelmassa. Hallituksen tavoitteena oli koulutusviennin edistäminen ja volyymin nostaminen sekä korkeakoulujen rahoituspohjan laajentaminen (HE 77/2015). Eduskunta hyväksyi esityksen vuoden 2015 lopulla⁵. Voimaantullessaan vuoden 2016 alussa uusi laki mahdollisti lukuvuosimaksujen perimisen. Kaikkia korkeakouluja velvoittavaksi periaatteeksi lukuvuosimaksujen periminen EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta tuli elokuussa 2017. Tuolloin lukuvuosimaksujen tuli kattaa osa koulutuksen kustannuksista, ja korkeakouluilla oli velvollisuus tarjota apurahoja. Kesällä 2024 Petteri Orpon hallitus esitti, että korkeakouluissa siirryttäisiin siihen, että vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa lukuvuosimaksuilla katettaisiin kaikki koulutuksen järjestämisestä aiheutuneet kustannukset (HE 51/2024). Yliopistolakiin tehtiin tarvittavat muutokset, ja täyskateellisuus tulee voimaan syksyllä 2026. Tuolloin maksettujen lukuvuosimaksujen tulee kattaa myös apurahat, joiden tarjoaminen on kuitenkin korkeakouluille vapaaehtoista.

Edellä kuvatun katsauksen perusteella näyttää siltä, että kun lukuvuosimaksut legitimoitiin koulutusvientinä, uudistusta ryhdyttiin viemään eteenpäin määrätietoisemmin ja ehdottomammin kuin aikaisemmin. Lukuvuosimaksuja ei kytketty pelkästään korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen vaan myös korkeakoulujen liiketoimintaan. Globaalit korkeakoulutusmarkkinat nähtiin kansallisesta, opiskelijalle maksuttomasta korkeakoulutustarjonnasta erillisenä ympäristönä. Lukuvuosimaksujen käyttöönotto osana koulutusviennin edistämisen prosesseja näyttäytyy uuslibe-

⁵ Lukuvuosimaksuja kannattivat yksimielisesti hallituspuolueet (keskusta, kokoomus ja perussuomalaiset) sekä suurin osa SDP:n ja kristillisdemokraattien edustajista. Esitystä vastustivat vihreät, vasemmistoliitto ja RKP. (Weimer, 2013.)

ralistiselle diskurssille ominaisena vaihtoehdottomana ja välttämättömänä ratkaisuna.

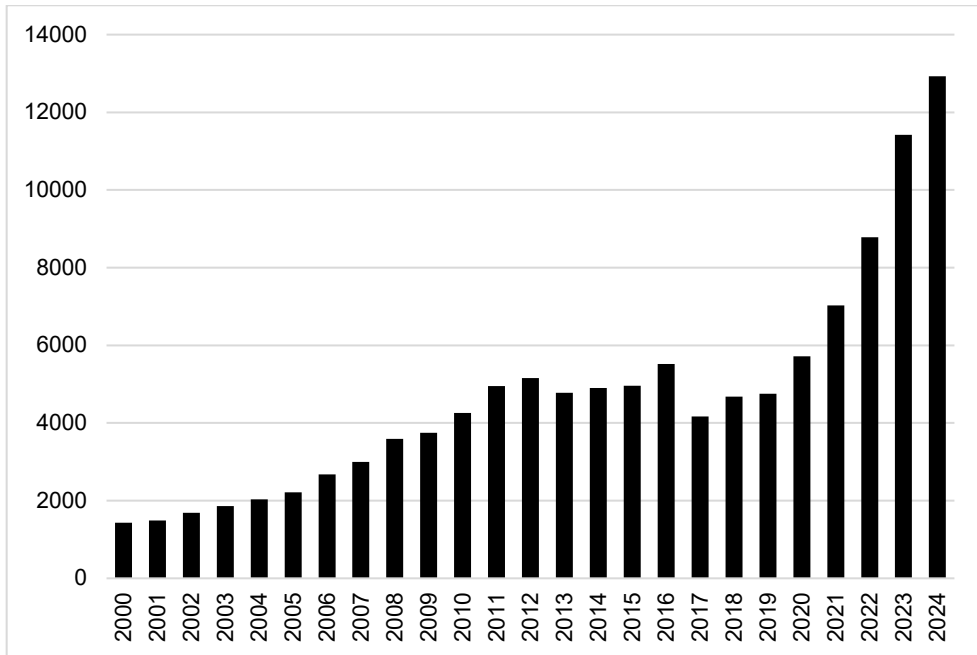
Lukuvuosimaksujen käyttöönotto, ja erityisesti viimeisin muutos täyskateellisuudesta, ovat merkinneet korkeakoulujen suurempaa vastuuta kansainvälisten tutkinto-ohjelmien menestymisestä. Korkeakoulujen on täytyntä panostaa siihen, että tutkinto-ohjelmat muotoutuvat kannattavaksi liiketoiminnaksi. Jokilan (2020b) mukaan maksujen käyttöönotto on merkinnyt siirtymistä kaupallisesti suuntautuneeseen politiikkaan, jossa korkeakoulutus mielletään yksityiseksi hyödykkeeksi eikä julkishyödykkeeksi. Kilpailu maksavista asiakkaista globaaleilla korkeakoulutusmarkkinoilla määrittelee tutkinto-ohjelmien pysyvyyden ja elinvoimaisuuden. Markkinaohjautuneisuus muodostaa siten kansainvälisille tutkinto-ohjelmille ja opiskelijarekrytoinnille kansallisesta korkeakoulutuksesta poikkeavan toimintaympäristön.

2.4 Lukuvuosimaksuvelvollisuus kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa

Korkeakoulut velvoitettiin perimään lukuvuosimaksuja EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta korkeakouluopiskelijoilta englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa vuodesta 2017 lähtien. Tohtorikoulutus jätettiin uudistuksen ulkopuolelle.

Kansainvälistymistavoitteiden mukaisesti ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden määrä on kasvanut kiihtyvällä tahdilla 2020-luvulle tultaessa. Kun vuonna 2010 ulkomaalaisia opiskelijoita opiskeli ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa 15810, niin vuonna 2024 määrä oli kasvanut jo 37773:een (Vipunen, 2025b)⁶. Uusien ulkomaalaisten perustutkintoa suorittavien korkeakouluopiskelijoiden määrien huippulukemat ennen vuoden 2017 lukuvuosimaksuvelvollisuutta ovat vuodelta 2016, jolloin uusia ulkomaalaisia opiskelijoita aloitti 5517 (kuvio 1). Vuonna 2024 määrä oli noussut yli kaksinkertaiseksi: korkeakouluissa aloitti 12927 ulkomaalaista opiskelijaa. (Vipunen, 2025d.)

⁶ Määriin sisältyy alemmaa, ylempää, tohtorin ja lisensiaatin tutkintoa suorittavat.

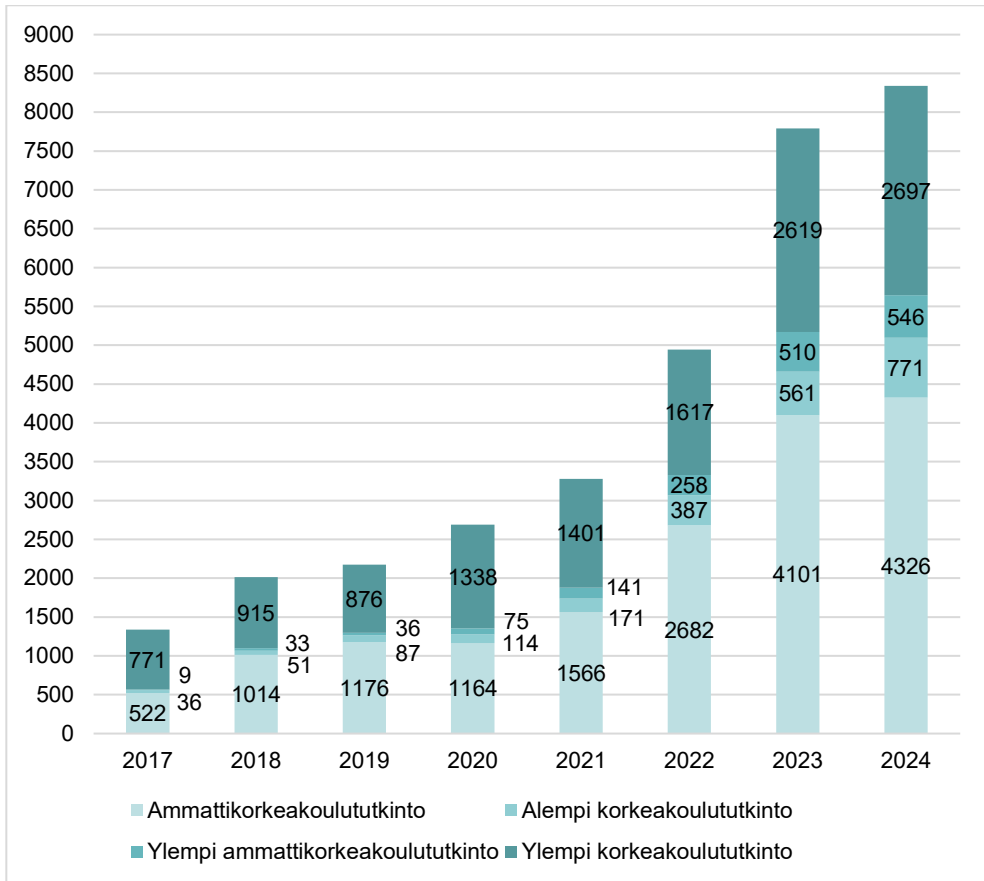


Kuvio 1. Uudet ulkomaalaiset korkeakouluopiskelijat 2000–2024. (Vipunen, 2025d.)⁷

Uusien opiskelijoiden määrä notkahti ennakoidusti lukuvuosimaksuvelvollisuuden alkaessa vuonna 2017. Vuoden 2026 syksyllä voimaan astuva täyskatteellisuus voi jälleen vähentää opiskelijamääriä lukuvuosimaksujen todennäköisesti noustessa ja apurahamahdollisuuksien vähetessä.

Vuonna 2020 kaikista ulkomaalaisista korkeakouluopiskelijoista (pl. tohtorin- ja lisensiaatintutkintoa suorittavat) lukuvuosimaksuvelvollisia oli 37 prosenttia (OKM, 2022, s. 21). Vuonna 2024 lukuvuosimaksuvelvollisia opiskelijoita suoritti tutkintonsa korkeakouluissa yhteensä 18213. Määrä on yli 13-kertainen verrattuna vuoden 2017 lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden määrään (1356). (Vipunen, 2025a.) Opiskelijoiden määrän kasvu on havaittavissa myös kuviossa 2, jonka mukaan uusia lukuvuosimaksuvelvollisia korkeakouluopiskelijoita aloitti vuonna 2017 yhteensä 1338 ja vuonna 2024 yhteensä 8340 (Vipunen, 2025c).

⁷ Määriin sisältyy sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijat, jotka suorittavat alempia tai ylempiä korkeakoulututkintoja.



Kuvio 2. Korkeakoulujen uudet lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat (Vipunen, 2025c).

Suurin osa lukuvuosimaksuvelvollisista opiskelijoista kuitenkin opiskelee apurahan tai maksuvapautuksen turvin. Näistä ei ole saatavilla tarkempia tilastotietoja. Korkeakoulujen lukuvuosimaksujen käyttöönoton seuranta- ja arviointityöryhmän loppuraportissa (OKM, 2022, s. 59) kuitenkin todetaan, että korkeakoulujen mukaan valtaosa lukuvuosimaksuvelvollisista on saanut apurahan. Vuonna 2020 lähes kaikki korkeakoulut arvioivat myöntäneensä vähintään 50 prosentille lukuvuosimaksuvelvollisista apurahan tai maksuvapautuksen, valtaosalla korkeakouluista osuus oli yli 75 % lukuvuosimaksuvelvollisista. Raportissa käsitellyn opiskelijakyselyn mukaan opiskelijoiden pääasiallinen syy valita nykyinen korkeakoulu oli opinto-ohjelman sopivuus (yli 80 %) ja toiseksi tärkein syy oli mahdollisuus apurahaan (yli 60 %) (OKM, 2022, s. 40).

Raportista muotoutuvan kuvan mukaan apurahajärjestelmien perustaminen näyttää vaatineen korkeakouluilta mittavaa suunnittelu- ja hallintotyötä (OKM, 2022, s. 57–58). Korkeakouluilla on erilaisia apurahajärjestelmiä ja -kategorioita, joissa apu-

rahan tai vapautuksen määrä vaihtelee 25 prosentista 100 prosenttiin. Yleistä on ollut, että edellisen vuoden opintomenestys vaikuttaa seuraavan vuoden apurahan saamiseen. Apurahat ja maksuvapautukset myönnetään useimmiten aikaisempien akateemisten ansioiden perusteella, eikä esimerkiksi taloudellisen tilanteen mukaan. Vain muutamat korkeakoulut ovat myöntäneet lukuvuosimaksujen kattamisen lisäksi apuraha elinkustannuksiin. Korkeakoulut ovat rahoittaneet apurahat lukuvuosimaksuista saaduilla tuotoilla. (OKM, 2022, s. 56–58.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2022, s. 36) mukaan lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden rekrytoinnissa korkeakoulut ovat kasvattaneet kaupallisten toimijoiden ja edustajien avun hyödyntämistä, ja resursseja markkinointiin on lisätty. Markkinoinnista on tullut kohdennetumpaa ja ammattimaisempaa. Väylinä on käytetty usein online-tapahtumia, sosiaalisen median kampanjoita ja suoramarkkinointia. Korkeakoulut ovat ryhtyneet kehittämään agenttiverkostoja ja hyödyntämään paremmin erilaisia markkinointiportaaleja. Ammattimaisuuden kehittymisestä huolimatta rekrytoinnin on kerrottu kuitenkin olevan korkeakouluissa haastavaa, eikä kansainvälisiä opiskelijoita ole saatu rekrytoitua tavoitteiden mukaisesti. Merkittävä osa koulutukseen valituista ei aloita opintojaan. Korkeakoulujen mukaan tämä johtuu esimerkiksi seuraavista syistä: hakijat valitsevat toisen opiskelupaikan, heillä ei ole taloudellisia edellytyksiä aloittaa koulutusta tai oleskelulupapäätöksessä kestää liian kauan. (OKM, 2022, s. 36–37.)

Vuonna 2020 lukuvuosimaksujen määrä vaihteli 4000 eurosta 11700 euroon (OKM, 2022, s. 55). Tuolloin korkeakoulujen arviot lukuvuosimaksujen tuotoista olivat hyvin vaihtelevia. Myönnettyjen apurahojen ja maksuvapautusten jälkeen tuottojen maksimiarvio oli 3 973 000 euroa ja mediaani 204 750 euroa. Arvioon sisältyvissä kustannuksissa ei kuitenkaan ole otettu huomioon hallinto- ja markkinointikuluja. (OKM, 2022, s. 61–62.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2022, s. 62) todetaan, että lukuvuosimaksuilla on pääasiassa kustannettu maksuvapautuksia ja apurahoja. Korkeakoulun apurahapolitiikkaa luonnehditaan raportissa joko avokätiseksi, tiukaksi tai tasapainotelluksi näiden välillä. Avokätisellä apurahapolitiikalla on pyritty houkuttelemaan opiskelijoita, ja tiukka apurahapolitiikka on keskittynyt taloudellisten tuottojen saavuttamiseen. Apurahojen lisäksi korkeakouluille jäävää tuottoa on käytetty maksullisten tutkinto-ohjelmien kehittämiseen, opetukseen, palveluihin, hallintoon ja markkinointiin. (OKM, 2022, s. 63–65.)

Korkeakouluissa on tällä hetkellä käynnissä apurahapolitiikan uudelleen pohdinta, sillä vuodesta 2026 eteenpäin lukuvuosimaksujen tulee kustantaa kaikki koulutuksen kulut. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi 2024 selvityksen valtakunnallisesta apurahajärjestelmästä ja valmistumisen jälkeisistä kannustimista (OKM, 2024). Selvityksessä suositellaan sellaisen yhtenäisen ja valtakunnallisesti hallinnoidun järjestelmän perustamista, jossa hakijoille tarjotaan selkeässä ja helposti saa-

tavilla olevassa muodossa tiedot apurahojen päätöksenteon aikatauluista, myöntöperusteista ja muista säännöistä. Korkeakoulut edelleen päättäisivät itse apurahoista, mutta tietojen julkaisu siirrettäisiin kansalliselle tasolle. Apurahojen haku järjestettäisiin osana samaa järjestelmää, jossa koulutukseen hakukin tapahtuu.

2.5 Yhteiskunnan asettamat odotukset yliopisto-opiskelijoille eri aikoina Suomessa

Yliopistolaki määrittelee yhdeksi yliopistojen tehtävistä tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antamisen. Siihen ja yliopistojen niin kutsuttuun kolmanteen tehtävään eli yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, kytkeytyen yliopistolaki määrittelee yliopistoille myös kasvatustehtävän: Yliopistojen tulee kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa (Eduskunta, 2009). Kasvatustehtävällä on kaksi historiallisesti rakentunutta ulottuvuutta: tapakasvatus ja valtion jäseneksi kasvattaminen (Aniluoto, 2013). Suomen historiassa näihin on kietoutunut suomalaisuusaatteen vahvistaminen ja juurrutus, joka levisi yliopistosta kansan keskuuteen (Klinge, 1989; Välimaa, 2018).

Suomen yliopiston alkuaikoina tapojen opettaminen ja moraalikasvatus olivat yliopistokoulutuksen kiinteä osa (Aniluoto, 2013). Yliopisto oli pääasiassa kansan ylempien kerroksien jälkeläisten opinahjo (Välimaa, 2018, s. 126–128). Opinnot aloitettiin nykyistä nuorempana, ja yliopistoilla oli kurinpitovalta opiskelijoihinsa (Aalto, 2013b). Lisäksi osakunnat toimivat toverikasvatuksen ympäristöinä osallistuen kasvatustehtävään (Aalto, 2013a). 1800-luvulla korkeakoulutuksen tehtävänä oli valmistaa Suomen eli Venäjän suuriruhtinaskunnan palvelukseen virkamiehiä hoitamaan valtion tehtäviä (Välimaa, 2018, s. 159–160). Yliopistolla säilyi suhteellisen vahva autonomia, ja sen piirissä säilyivät yhteydet länsimaisiin vaikutteisiin ja mahdollisuudet uusien ajatusten kehittämiseen esimerkiksi osakuntien toimintaa (Välimaa, 2018, s. 181–185). Korkeakoulutettujen osallistuminen kansakunnan rakentamiseen kytkeytyi yliopistoissa moraalikasvatukseen jo 1600-luvulta lähtien, mutta 1800-luvulla siihen liittyi selvemmin ajatus kansalaisuudesta ja siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista yhteiskunnassa virkamieheksi valmistumisen jälkeen (Aniluoto, 2013, s. 35–36).

Suomen itsenäistyttyä korkeakoulutus oli pääosin ylempien yhteiskuntaluokkien eliittikoulutusta (Välimaa, 2018, s. 245). Sotien jälkeisenä aikana korkeakoulutuksella oli merkittävä rooli hyvinvointivaltion kehittämisessä (Välimaa, 2018, s. 249–250). 1900-luvun alkupuolella korkeakouluopiskeluun liitetty ihanne sivistyneeksi kansalaiseksi kasvamisesta sisälsi yliopisto-opiskelijoiden velvollisuuden toimia tulevaisuudessa yhteiskunnan ja sen kulttuurin vaalijana ja kehittäjänä (Plamper & Laalo, 2017).

1950-luvulla koulutuksellista tasa-arvoa ei edistetty niinkään päämääränä siinänsä, vaan se oli lähinnä keino hyödyntää kaikki kansalliset lahjakkuusresurssit (Kivinen ym., 1993, s. 191). Korkeakoulutuksen rahoittaminen nähtiin yhteiskunnallisena sijoituksena eikä uhrauksena (Välimaa, 2018, s. 269). Maksuton korkeakoulutus rakentui siis yhteiskunnassa kulttuurisesti ja taloudellisesti merkittäväksi julkishyödykkeeksi (Antikainen, 2016, s. 236–237). Edelleen 2000-luvun koulutuspoliittisissa asiakirjoissa kansan lahjakkuusreservin hyödyntäminen merkitsee julkispalveluna tarjotun koulutuksen järjestämistä taloudellisesti tehokkaasti, kuten opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan tilastotietoja esittelevässä Sivistyskatsauksessa vuodelta 2023 esitetään:

Toisaalta julkista rahoitusta perustelee yhdenvertaisuuden toteutuminen. Jos osallisuus kulttuuriin tai koulutukseen vaatii taloudellisia voimavaroja, taloudellisesti vähempiosainen osa väestöstä jää palvelujen ulkopuolelle. Palvelujen julkinen tuki niiden tekemiseksi maksuttomiksi tai edullisemmiksi tukee täten yhdenvertaisuuden toteutumista mahdollistamalla kaikkien väestöryhmien tulon palvelujen piiriin. Sivistyspalveluissa yhdenvertaisuusperuste on yhteydessä tehokkuusperusteeseen, koska mahdollisuuksien eriarvoisuus aiheuttaa taloudellisia tehokkuustappioita. Jos osa väestöstä pääsee esim. koulutuksen piiriin muita huonommin sukupuolensa tai sosioekonomisen, alueellisen tai etnisen taustansa takia, koulutuspanostukset kohdentuvat tehottomasti ja lahjakkuusreservi tulee alihyödynnetyksi. (Kalenius, 2023, s. 91.)

Samoin taustamuistiossa korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiotyölle (OKM, 2017) kaikkien lahjakkaiden kansalaisten osallistaminen korkeakoulutukseen samaistetaan koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuuteen ja tehokkuuteen eli huolenpitoon kansakunnan inhimillisestä pääomasta:

Suomalainen koulutusjärjestelmä yhdistää onnistuneesti korkeatasoisen osaamisen, tasa-arvon ja tehokkuuden. Suomen koulutuspolitiikan pitkä linja on perustunut huolenpitoon inhimillisestä pääomasta. Suomen koulutusjärjestelmä ottaa käyttöön koko kansan lahjakkuusreservit ja vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa. (OKM, 2017, s. 5.)

Vaikka odotukset valmistuneilta yhteiskunnan palveluksessa näyttävät muuttuneen, on lahjakkuusreservi-argumenteissa pysynyt taustalla odotus julkisen panostuksen tuotoista. Opiskelijan näkökulmasta tuotto-odotukset kääntyvät velvollisuudeksi osallistua yhteiskunnan ylläpitämiseen. Kun yhteiskunta rahoittaa lahjakkaan kansanosan korkeakoulutuksen, on valmistuneiden velvollisuudeksi määrittynyt ensinnäkin historiallisesti kansakunnan rakentaminen, hyvinvointivaltion kehittäminen

ja sittemmin 2000-luvulla yleistyneen diskurssin mukaisesti ilmaistuna kilpailukyisen valtion rakentaminen. Opiskelijalle maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelijat ovat yhteiskunnallinen sijoitus, jolloin korostuvat opiskelijan velvollisuudet yhteiskuntaa kohtaan (Brooks, 2021).

Historiallisesti suomalaisen eliittiyliopiston tehtävään kasvattaa opiskelijat valtion jäseniksi kytkeytyi kasvatusta moraaliseen velvollisuudentuntoon isänmaan edessä. 2000-luvun yliopistossa käsitys opiskelijoiden kasvattamisesta velvollisuuteen jää julkilausumattomaksi, käsittelemättömäksi ja epäselväksi, vaikka maksuttoman korkeakoulutuksen saaneille on yhteiskunnassa asetettu paljon odotuksia. Korkeakoulupoliittisia tavoitteita tarkasteltaessa herää ajatus, että lieneekö 2000-luvun opiskelijan velvollisuus yhteiskuntaa kohtaan siirtyä nopeasti koulutusasteelta toiselle ja valmistua korkeakoulusta nopeasti yhteiskunnalle tuottoja takkovaiksi, innovaatioita luovaksi ja globaalisti verkostoituneeksi yrittäjäksi (ks. myös Laalo & Jauhainen, 2019).

Opiskelijalle maksuttomaan korkeakoulutukseen kytkeytyvä ajatus opiskelijan velvollisuuksista vaihtuu markkinaohjatussa, maksullisessa korkeakoulutuksessa opiskelijan oikeuksien korostamiseen. Markkinoilla toimintaa säätelevät kilpailun lisäksi kuluttajaoikeudet. Rachel Brooks (2021) onkin huomauttanut, että englantilaisessa vahvasti markkinaohjatussa korkeakoulujärjestelmässä korostuvat velvollisuuksien sijaan opiskelijan oikeudet merkittävän yksityisen sijoituksen tekijöinä. Korkeakoulutuksen ollessa yksityinen sijoitus on selvää, että korkeakoulutuksesta saatavien yksityisten hyötyjen (erityisesti palkka ja sosiaalinen status) merkitys korostuu. Korkeakoulutuksen muut kuin taloudelliset tai positionaaliset hyödyt jäävät tunnistamattomiksi ja mielletään vain satunnaisesti syntyvinä sivutuotteina (Marginson, 2007, s. 314). Korkeakoulutuksen ymmärtäminen kulutustuotteena vahvistaa myös ajatusta korkeakouluopetuksesta palveluna ja opettajista asiakaspalvelijoina. Tällöin opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde muuttuu, jolloin on tarpeellista kysyä, millainen tila yliopiston kasvatustehtävälle tässä kontekstissa muodostuu.

3 Markkinoistaminen ja korkeakoulutuksen tuottamat hyödyt

Luvun alussa esittelen, miten korkeakoulutuksen markkinoistamista ja korkeakoulutusmarkkinoita on määritelty aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Erittelemällä kansallisen korkeakoulutuksen ja globaalien korkeakoulutusmarkkinoiden eroja esitän, kuinka erilaisten käytäntöjen toimeenpanemista ne vaativat. Erilaisiin käytäntöihin ja tavoitteisiin liittyvät käsitykset korkeakoulutuksen hyödyistä ja opiskelijoista kohtaavat kansainvälisten tutkinto-ohjelmien arjessa Suomessa, koska näissä ohjelmissa maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut ja lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat kohtaavat yhteisten opintojen parissa. Päätän luvun korkeakoulutuksen ei-taloudellisten hyötyjen tarkasteluun ja pohdintaan siitä, miten markkinamuotoinen korkeakoulutus ja koulutuksen mieltäminen kulutustuotteena ohittavat ja uudelleen määrittelevät korkeakoulutuksen arvoja.

3.1 Korkeakoulutuksen markkinoistaminen

Taloustieteessä esitetään, että markkinat sosiaalisena mekanismina säätelevät itseään ja tuottavat tehokkuutta. Adam Smith (1776/2001) esitteli tunnetun metaforan markkinoiden ”näkyvästä kädestä”, jolla on viitattu hyödykkeiden jakautumiseen optimaalisesti. (Teixeira ym., 2004, s. 2.) Markkinat mielletään persoonattomaksi ja neutraaliksi instituutioksi, joka tuottaa sosiaalista ja yksilöllistä hyvinvointia (Parreira do Amaral & Fossum, 2021).

Markkinamekanismien soveltamista korkeakoulutukseen on perusteltu uusliberalistisen rationaliteetin mukaisesti kritisoimalla valtion sääteilyä liialliseksi tai epätarkoituksenmukaiseksi, jolloin sen nähdään olevan esteenä korkeakoulujen laadun, suoriutumisen ja innovatiivisen toiminnan kehitykselle (Teixeira ym., 2004, s. 5) sekä yksilön valinnanvapauden toteutumiselle (Jongbloed, 2003). Koulutuksen johtamista on uudistettu uuden julkisjohtamisen (engl. *New Public Management*) opeilla, jotka oikeuttavat taloudellisen ajattelun sekä taloudellisten normien ja toimintojen painottamisen koulutuksen tarjonnassa, johtamisessa ja arvioinnissa (Parreira do Amaral & Fossum, 2021). Valtion kontrollin sijaan korkeakoulutuksen or-

ganisoinnissa olennaisemmaksi tekijäksi nousee korkeakoulujen ja yksilöiden päätöksenteon vahvistaminen. Valtion tehtävänä on interventioiden tekemisen ja sääntöjen sanelemisen sijaan luoda viitekehys, rajat ja pelisäännöt korkeakoulutusmarkkinoiden toimijoille. (Jongbloed, 2003, s. 129–131.) Korkeakoulutuksen tarjontaa ja valvontaa koskevia käytäntöjä ovat tilivelvollisuus ja laadunvarmistus. Markkinoistettu korkeakoulutus kytkeytyy logiikaltaan myös rahoitusmarkkinoiden piiriin (opintolainat, sijoittaminen). (Parreira do Amaral & Fossum, 2021.)

Korkeakoulutuksen markkinoistaminen vahvistaa sitä, että korkeakoulutusta arvostetaan ja arvioidaan pääosin taloudellisesta näkökulmasta eli korkeakoulutus taloudellistetaan (*economization*) (Parreira do Amaral & Fossum, 2021). Taloudellistamisessa on lopulta kyse symbolisesta ja semioottisesta prosessista, jossa koulutus valmistellaan markkinoille (*“education is made ready for the market”*, Parreira do Amaral & Fossum, 2021, s. 304). Liiketoiminnasta omaksuttujen käytäntöjen soveltamisen ohella koulutukselliset prosessit sanoitetaan liiketoiminnan kielelle ja muotoillaan kaupankäynniksi. Korkeakoulutus kaupallistetaan ja hyödykkeellistetään (*commodification*) eli koulutus mielletään tuotteena, joka voidaan myydä ja ostaa, ja jonka tulee vastata kuluttajan toiveita. (Parreira do Amaral & Fossum, 2021.)

Markkinat tai muutos markkinamuotoiseksi eivät *tapahdu*, vaan ne tuotetaan eri toimijoiden teoissa. Sanamuoto ”markkinoistuminen” viittaa yleisluontoisesti markkinamuotoisuuden kehkeytymiseen, mutta muoto ”markkinoistaminen” osoittaa markkinamuotoiseksi muuttamisen prosessilla olevan tahoja, jotka tuottavat toiminnallaan markkinat. Tässä tutkimuksessa käytän sanamuotoa markkinoistaminen, jotta tulee huomioiduksi, että markkinoilla on tekijänsä, joilla saattaa olla erilaisia intressejä. Markkinat eivät ole yhteiskunnasta ja sen instituutioista ja käytännöistä ulkopuolisia, vaan ne tehdään ja niitä uudistetaan sitä mukaa, kun uusia tuotteita ja palveluita sekä rajoja ja tiloja tunnustetaan, keksitään, kuvitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja torjutaan (Robertson & Komljenovic, 2016, s. 211). Markkinat muotoutuvat ylikansallisissa verkostoissa, joissa julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin toimijat välittävät ideoitaan pyrkien ajamaan taloudellisia tai poliittisia tavoitteitaan ja vakauttamaan tai haastamaan institutionalisoituneita sääntöjä ja normeja (Verger, Steiner-Khamsi & Lubienski, 2017). Markkinoistamisessa ei siis ole kyse vain julkispalvelujen, kuten korkeakoulutuksen, tarjonnassa tapahtuvista muutoksista, vaan eri toimijoiden intressikamppailusta sekä muutoksista käsityksissä korkeakoulutuksen toimijoiden asemista ja korkeakoulutuksen merkityksistä.

Korkeakoulutuksen markkinoistaminen, kaupallistaminen, taloudellistaminen ja hyödykkeellistäminen ovat käsitteitä, joita käytetään ajoittain samankaltaisissa merkityksissä. Tässä tutkimuksessa käytän markkinoistamista yleistason käsitteenä kuvaamaan kaikkea sitä toimintaa, käytäntöjä ja käsitystapoja, jotka kytkeytyvät korkeakoulutusmarkkinoiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Tällaisissa prosesseissa korkeakoulutus mielletään tuottavana liiketoimintana.

3.2 Korkeakoulutus globaalina liiketoimintana

Globaalit korkeakoulutusmarkkinat ovat korkeakoulutuksen tarjonnassa ja sääte-lyssä uudenlainen ympäristö, jossa koulutuksen taloudellinen arvo korostuu (Par-reira do Amaral & Fossum, 2021). Globalisaatio on edistänyt kansainvälisten kor-keakoulutusmarkkinoiden muotoutumista ja koulutuksen ymmärtämistä liiketoimin-tana (Foskett, 2011; Rizvi, 2011). Käsite "globalisaatio" on yleistynyt 1980-luvulta lähtien viitaten globaaliin lähentymiseen ja kansallisten rajojen ylittymiseen. Glo-baaleja prosesseja ovat edistäneet eri tekijät, kuten teknologian kehitys, jonka joh-dosta ihmiset, pääomat ja ajatukset voivat liikkua yli kansallisten rajojen vaivatto-masti ja nopeasti. (Rizvi ym., 2022.) Globalisaatioon liittyy kansainvälisesti vallit-sevaksi muotoutunut uusliberalistinen näkemys siitä, että pääoman liikkeet tulee va-pauttaa kansallisesta sääteystä ja rajoituksista (Olssen & Peters, 2005, s. 213–214). Tästä näkökulmasta katsottuna globalisaatioon voidaan siis liittää käsitys siitä, että markkinasuhteet luovat maailmanlaajuista yhteyttä ja lähentymistä (Rizvi, 2011). Valtioiden avautuessa globaaleille markkinoille tarjoutuu uusia liiketoimintamah-dollisuuksia.

Euroopan Unioni on 2000-luvun alusta lähtien pyrkinyt kehittämään Euroopasta globaalisti kilpailukykyistä tietotaloutta maailman markkinoille. Tieto mielletään ra-jattomaksi resurssiksi ja vaurauden lähteeksi. Tässä prosessissa korkeakoulutus tie-don ja tietotyöläisten tuottajana on määritelty tärkeimmäksi toimijaksi. (Olssen & Peters, 2005.) Digitalisaation kehitys ja liikkuvuusmahdollisuuksien parantuminen tarjoavat korkeakouluille mahdollisuuden markkinoida tuotteitaan ja palveluitaan globaalisti. Korkeakoulutuksen potentiaali kannattavana liiketoimintana on huomi-oitu. Vuonna 2024 maailmanlaajuisten korkeakoulutusmarkkinoiden arvo oli 828,85 miljardia Yhdysvaltain dollaria (715,14 miljardia euroa), ja arvon ennustetaan nou-sevan 2557,93 miljardiin dollariin (2207,01 miljardia euroa) vuoteen 2034 mennessä (Precedence Research, 2025). Tietotalouksissa korkeakoulutuksesta muovataan markkinakelpoista tuotetta, jonka myynnillä tavoitellaan mittavia voittoja. Toisin sa-noen korkeakoulutus markkinoidetaan. (Robertson & Komljenovic, 2016.)

Korkeakoulutuksen liiketoimintamahdollisuuksien hyödyntämiseksi Euroopan Unionin pyrkimyksenä on ollut kehittää niin korkeakoulutuksen sisämarkkinoita kuin tarjota eurooppalaisia tutkintoja globaaleilla markkinoilla. Korkeakoulutuksen kehittämisessä on keskitytty jäsenvaltioiden korkeakoulututkintojen harmonisoimi-seen ja englanninkielisten tutkinto-ohjelmien kehittämiseen. Euroopan Unionin tie-totalouden rakentamisen prosessissa on tunnistettavissa kolme globaalisti suuntau-tunutta eurooppalaisen korkeakoulutuksen strategiaa: parhaimpien kyvykkyyksien rekrytoiminen maailmalta, eurooppalaisten korkeakoulujen kehittäminen houkutte-leviksi vaihtoehdoiksi opiskelijoille ja korkeakoulutuksen kehittämisen prosessien globaalin ulottuvuuden vahvistaminen lahjakkuuksien rekrytoimiseksi ja markkinoi-den muodostamiseksi (Robertson, 2008). Koulutuksesta on tullut yksi globaalin lii-

ketoiminnan muoto, josta sijoittajat ja voittoa tavoittelevat yritykset ovat kiinnostuneet. Yleisesti valtion säätelemänä julkisena palveluna tarjottuun koulutukseen on tullut uusia toimijoita. Kaupallisen ja julkisen sektorin toimijat osallistuvat koulutusta koskevissa verkostoissa koulutusta koskevaan päätöksentekoon, uudistuksiin ja toimenpiteisiin, jotka vaikuttavat niin koulutuksen johtamiseen kuin opetusmenetelmiinkin. Koulutusliiketoiminta on muotoutunut yhä kasvavaksi globaaliksi taloudelliseksi sektoriksi, jossa koulutustuotteita ja -palveluita tuotetaan, kaupataan ja kulutetaan. Koulutustuotteiden ja -palveluiden kysynnän ja tarjonnan dynamiikassa muodostuu prosesseja, sääntöjä ja sosiaalisia voimia, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi globaali koulutusliiketoiminta rakentuu. (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016.)

Ideaalimuotoisia korkeakoulutusmarkkinoita voidaan kuvailla kuudella piirteellä. Ensinnäkin instituutioilla on autonomia eli korkeakouluilla on vapaus päättää palveluntarjonnastaan, hinnoista ja opiskelijamäärästä itsenäisesti. Toiseksi uudet korkeakoulut pääsevät markkinoille vapaasti, ja korkeakoulut kilpailevat keskenään pyrkimyksensä tuottaa kilpailijoita laadukkaampaa palvelua asiakkaille. Kolmanneksi koulutus on asiakkaalle maksullista eli opetuksen kulut katetaan kokonaan tai pääosin asiakkaiden maksamilla lukuvuosimaksuilla. (Brown, 2011a; 2011b; Teixeira ym., 2004.) Neljänneksi koulutuksen laatu määräytyy sen mukaan, miten korkeakoulu pystyy vastaamaan asiakkaiden toiveisiin (Brown, 2011a; 2011b; Furedi, 2011a). Viidenneksi asiakkaille tarjotaan rationaalisen koulutusvalinnan tekemisen pohjaksi tarkkaa tietoa koulutuksista, niiden hinnoista, laadusta, saavutettavuudesta ja työllistymismahdollisuuksista (Brown, 2011a; 2011b). Kuudenneksi korkeakoulutuksen oston ja palvelun käytön säätely perustuu hintakilpailuun ja kulluttajansuojalakiin (Brown, 2011a). Opiskelijoiden ideaalimuotoiset korkeakoulutusmarkkinat muodostavat siis kentän, jolla palveluntarjoajat eli korkeakoulut ja asiakkaat eli opiskelijat (ja heidän vanhempansa) kohtaavat, ja jolla toimintaa sääteleväksi mekanismiksi muodostuvat koulutuksien hinnat (Brown, 2011b; Jongbloed, 2003). Markkinoilla toimivien asiakkaiden tavoitteena on valita itselle optimaalinen koulutus vertaamalla eri tarjoajien mainetta, koulutuksien sisältöjä, hintoja ja työllistymismahdollisuuksia. Korkeakoulut puolestaan pyrkivät tehostamaan ja parantamaan toimintaansa niin, että koulutuksien laatu ja hinta ovat houkuttelevampia asiakkaille kuin muissa korkeakouluissa. Korkeakoulutusmarkkinoiden kontekstissa korkeakoulun ja opiskelijoiden suhde määrittyy siis palveluntarjoajan ja asiakkaan väliseksi suhteeksi.

3.3 Kansalliset ja globaalit korkeakoulutusmarkkinat

Koulutuksen kontekstissa puhutaan näennäismarkkinoista (*quasi-market*) (Ball & Youdell, 2008; Le Grand & Bartlett, 1993) eli korkeakoulutusmarkkinoita säädel- lään kansallisten painotusten mukaan enemmän tai vähemmän valtion taholta (Brown, 2011a; Marginson, 2013). Korkeakoulutusmarkkinoita säädel- lään valtion taholta kolmesta syystä. Ensinnäkin korkeakoulutusmarkkinoilla alemmista sosio- ekonomisista taustoista tulevien hakijoiden pääsy korkeakoulutukseen voi vaikeu- tua, mikä yhteiskunnan näkökulmasta voidaan nähdä lahjakkuusreservin hukkaami- sena (Jongbloed, 2003, s. 112) ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden esteenä (Teixeira ym., 2004, s. 3). Toiseksi koulutusten laadusta ja tuloksista on hankalaa tarjota tarpeeksi tarkkaa ja luotettavaa informaatiota hakijoille päätöksenteon poh- jaksi. Kolmanneksi kilpailun vähydestä tai muusta syystä johtuen joillekin institu- tioille voi keskittyä enemmän markkinavoimaa, mikä luo mahdollisuuksia monopo- liaseman syntymiselle. (Jongbloed, 2003, s. 112; Teixeira ym., 2004, s. 2.) Näen- näismarkkinat eivät siis toimi vapaasti kysynnän ja tarjonnan periaatteen mukaisesti, vaan niissä on kyse markkinamuodon simuloimisesta julkisten palveluiden tarjon- nassa.

Näennäismarkkinat ovat valtion julkiselle sektorille luomat markkinat. Valtio säätelee ja rahoittaa korkeakoulutustarjontaa, mutta joitain markkinamekanismeja, kuten kilpailua, käyttömaksuja, kysyntäpainotteisuutta, yksilöllistä vastuuta ja valin- nanvapautta, voidaan soveltaa korkeakoulujärjestelmään kansallisista painotuksista riippuen. Korkeakoulutuksen näennäismarkkinoita on luotu vahvistamalla kilpailua korkeakoulujen välillä, yksityistämällä korkeakoulutusta tai vakiinnuttamalla kor- keakoulujen taloudellista autonomiaa. (Teixeira ym., 2004.) Korkeakoulutuksen tar- jontaan on sovellettu markkinalogiikkaa pohjoismaisissakin järjestelmissä, joissa korkeakoulutus ei ole kotimaisille opiskelijoille maksullista. Suomen korkeakoulu- tuspolitiikassa on pyritty vahvistamaan korkeakoulujen välistä kilpailua sitomalla valtion tuen määrä korkeakoulujen tuloksista riippuvaksi ja takaamalla korkeakou- lujen taloudellinen autonomia yliopistolaissa.

Osana korkeakoulutusmarkkinoiden luomista valtiot voivat myös mahdollistaa yksityisten voittoa tavoittelevien korkeakoulujen toimimisen ja kaupallisten korkea- koulutukseen liittyvien palveluiden tarjonnan osana korkeakoulutusjärjestelmäänsä. Tätä voidaan kutsua ulkoiseksi yksityistämiseksi (engl. *exogenous privatisation*) (Ball & Youdell, 2008). Markkinoistaminen ei kuitenkaan edellytä korkeakoulutuk- sen yksityistämistä. Markkinoistamisessa on kyse yleisesti julkiseksi palveluksi mielletyn korkeakoulutustarjonnan organisoinnista markkinasuuntautuneesti, kun taas yksityistäminen viittaa tarkemmin yksityisen pääoman, omistajuuden ja vaiku- tusvallan työntymiseen julkisesti rahoitettuun ja omistettuun korkeakoulutukseen (Brown, 2011a, s. 17). Korkeakoulutuksen yksityistymiskehitys voi edetä myös sel-

laisissa järjestelmissä, joissa korkeakoulutus mielletään edelleen pääasiallisesti julkisena palveluna. Tällöin voidaan ensisijaisesti puhua sisäisestä yksityistämisestä (engl. *endogenous privatisation*) eli yksityiseltä sektorilta omaksuttujen ideoiden, tekniikoiden ja käytäntöjen soveltamisesta, jotka muuttavat julkis palveluiden toimintaa yritystoiminnan kaltaiseksi (Ball & Youdell, 2008). Esimerkiksi kilpailu korkeakoulutuksen sääntelyn periaatteena voidaan nähdä korkeakoulutuksen sisäisen yksityistämisen ja korkeakoulujen yritysmäisemmän toiminnan mahdollistajana (Rizvi ym., 2022) riippumatta siitä, toimiiko korkeakoulutusjärjestelmässä yksityisiä voittoa tavoittelevia korkeakouluja. Ball & Youdell (2008, s. 16) kutsuvatkin markkinamuotoisuutta ”koulutuksen piiloyksityistämisen avaintekijäksi”, koska korkeakoulutuksen markkinamuotoiseksi kehittäminen ei välttämättä mahdollista voiton tavoittelua osaksi korkeakoulujen toimintaa, mutta kannustaa yritysmäiseen toimintaan. Korkeakoulutustarjonta voi muuttua yksityisen sektorin palveluntarjonnan kaltaiseksi ilman varsinaisten voittoa tavoittelevien korkeakoulujen perustamista. Suomessa kansallisen korkeakoulutuksen kehityslinjoissa voidaan nähdä sisäisen piiloyksityistämisen merkkejä (esimerkiksi korkeakoulujen välisen kilpailun vahvistaminen), mutta kansainvälisen korkeakoulutustarjonnan kehittämiseen kytkeytyy myös ulkoista yksityistämistä: korkeakoulut käyttävät kaupallisten toimijoiden palveluita kansainvälisten opiskelijoiden rekrytoinnin apuna (OKM, 2022, s. 36).

Globaalissa korkeakoulutuksessa markkinamuotoisuus toteutuu selkeämmin. Kansainväliset korkeakoulutusmarkkinat poikkeavat kansallisesta korkeakoulutuksesta kolmella tavalla. Ensinnäkin globaaleilla korkeakoulutusmarkkinoilla tutkintojen myynnin tavoitteena on tuottaa voittoja korkeakouluille, kun taas kansallisilla näennäismarkkinoilla tuotetaan tuloja, mutta eksplisiittisenä tavoitteena ei ole luoda voittoja (Komljenovic & Robertson, 2016, s. 627). Toiseksi globaaleilla markkinoilla tarjottua kansainvälistä korkeakoulutusta ohjaa yhä vahvemmin kansainväliset lait ja sopimukset kansallisen ohjauksen sijaan. Korkeakoulutuspolitiikkaa tehdään kansainvälisten järjestöjen (OECD, UNESCO, WTO, Maailmanpankki) vaikutuspiirissä, jolloin kansallisten hallitusten rooli on alisteinen kansainväliselle vaikutusvallelle. (Maringe & Foskett, 2010.)

Kolmanneksi globaaleilla korkeakoulutusmarkkinoilla toimiminen vaatii uudenslaisia käytäntöjä ja strategista johtamista korkeakouluilta. Globaalit markkinat ovat monimuotoisempia ja epävakaita kuin kansalliset markkinat, ja kansainvälisillä markkinoilla toimimisessa tarvitaan pitkälle kehitettyjä operationaalisia ja strategisia taitoja (Foskett, 2011, s. 34). Globaalien korkeakoulutusmarkkinoiden kontekstissa korkeakoulutus on liiketoimintaa, jossa toimitaan globaalin koulutusliiketoiminnan sektorille ominaisten prosessien, sääntöjen ja sosiaalisten voimien mukaan (Verger ym., 2016). Koulutusliiketoiminnaksi muodostuneessa kansainvälisessä korkeakoulutuksessa hakijoiden ja korkeakouluopiskelijoiden palvelemiseen on muodostunut oma hallinnollinen teknologia, joka on luonut omat sääntönsä perustuen markkinoin-

nin asiantuntemukseen (Rizvi, 2011). Osallistuminen globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille pakottaa korkeakoulut uudistamaan hallintoaan ja kehittämään tai ostamaan kaupallisia palveluita. Tämä on vahvistanut kansainvälisten tutkinto-ohjelmien yksityistämisen- ja kaupallistamiskehitystä (Jokila, 2020a). Tällaiset tuotteet ja palvelut liittyvät esimerkiksi opiskelijarekrytointiin, markkinointiin, brändäykseen, konsultointiin, verkko-opetukseen tai erilaisiin tietokoneohjelmistoihin. Korkeakoulut ostavat kaupallisilta toimijoilta koulutustoimintaansa tukevia palveluita, jolloin nämä toimijat yhdessä korkeakoulujen kanssa osallistuvat niin korkeakoulutusmarkkinoiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen kuin korkeakoulutuksen tuotteiden ja palveluiden määrittelyyn (Komljenovic & Robertson, 2016; Robertson & Komljenovic, 2016).

Kansallisilla näennäismarkkinoilla ja globaaleilla markkinoilla korkeakoulut tarjoavat samoja tuotteita erilaisten järjestelmien ehdoilla. Molemmissa järjestelmissä säätelevinä mekanismeina ovat kilpailu ja valinnanvapaus, joita näennäismarkkinoilla ohjaavat pääasiassa valtiot ja globaaleilla markkinoilla pääasiassa kansainväliset sopimukset. Myös tuotteen hinnoittelu on erilaista: esimerkiksi Suomen kansallisessa järjestelmässä tutkinnolla ei ole eksplisiittisesti kerrottua hintaa, mutta globaaleilla markkinoilla tarjotuilla tutkinnoilla on. Toisena esimerkkinä voidaan mainita Englannin järjestelmä, jossa tutkinnon hinta on korkeampi ulkomaalaisille opiskelijoille kuin kotimaisille. Koska Suomen kansallisessa järjestelmässä tutkinnon kulut katetaan yhteiskunnan varoista, voidaan kansallisilla korkeakoulutuksen näennäismarkkinoilla nähdä asiakkaan olevan yhteiskunta. Globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille osallistuttaessa asiakkaaksi asemoidaan myös Suomessa opiskelija. Tämä käsitys kuvastuu poliittisissa teksteissä (Jokila, 2020a), ja on nyt myös vahvistettu korkeakoulupoliittisen päätöksen tasolla, kun EU:n ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden lukuvuosimaksujen suuruus päätettiin vuodesta 2026 lähtien nostaa sille tasolle, että kaikki koulutuksen kustannukset tulevat maksuilla katetuiksi.

Suomessa kotimainen ja kansainvälinen korkeakoulutustarjonta eivät kuitenkaan kehity toisistaan erillisinä. Kansainvälisessä maksullisessa korkeakoulutuksessa korkeakoulutus eittämättä mielletään yksityisenä sijoituksena, mutta tutkinto-ohjelmia kehitetään kuitenkin kansallisten tavoitteiden pohjalta (Jokila, 2020b). Esimerkiksi ulkomaalaisten lahjakkuuksien rekrytoimisen tavoitteena on heidän työllistymisestään koituvat hyödyt yhteiskunnalle. Kotimaisessa korkeakoulutuksessa vaikuttavat puolestaan kansainvälistämisen tavoitteet ja käytännöt, kuten vaihto-ohjelmat, kotikansainvälistyminen ja tavoitteet kasvattaa opiskelijoista globaaleja kansalaisia. Lisäksi kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissä kotimaiset ja lukuvuosimaksuvelvolliset kansainväliset opiskelijat kohtaavat toisensa. Eri järjestelmissä rakentuvat käsitykset korkeakoulutuksen merkityksestä, opiskelusta ja opiskelijan asemoitumisesta risteävät korkeakoulujen arjessa.

3.4 Markkinamuotoisuus ja korkeakoulutuksen ei-taloudelliset hyödyt

Markkinamuotoisessa korkeakoulutuksessa korostuvat korkeakoulutuksen taloudelliset hyödyt yksilölle ja yhteiskunnalle. Korkeakoulutus voidaan mieltää myös positionaalisena hyödykkeenä, koska sen avulla yksilön mahdollisuudet työmarkkinoilla paranevat. Positionaalinen hyödyke on luonteeltaan yksityinen, koska hyöty, yksilön työmarkkina-aseman parantaminen, on yksinomaan koulutuksen haltijalla ja näin ollen saatu hyöty on todennäköisesti poissuljettu muilta. Korkeakoulutuksen positionaalinen hyöty kytkeytyy vahvasti instituution maineeseen. (Tomlinson, 2018.) Myös maksuttomassa koulutuksessa korkeakoulutus voidaan mieltää positionaalisena hyödykkeenä.

Kun korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja toimenpiteet kohdistuvat korkeakoulutuksen yksityisten ja julkisten taloudellisten hyötyjen vahvistamiseen, jäävät korkeakoulutuksen tuottamat muut hyödyt vähemmälle huomiolle (Marginson 2007, s. 314). Uusliberalistisessa taloudellisia hyötyjä korostavassa diskurssissa korkeakoulutuksen muut hyödyt tai sosiaaliset kontribuutiot rakentuvat satunnaisesti tapahtuviksi sivuvaikutuksiksi, joiden tunnistamiseen tai kehittämiseen ei välttämättä kiinnitetä tarkempaa huomiota. On kuitenkin selvää, että markkinamuotoisuudesta riippumatta korkeakoulutus hyödyttää yhteiskuntaa ja yksilöä muillakin tavoin.

Yhtenä sosiaalisia hyötyjä tuottavana ulottuvuutena on nähty yhtäläisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen. Se on kuitenkin globaalien korkeakoulutusmarkkinoiden kontekstissa kyseenalainen. Stuart Tannock (2013) on huomauttanut, että yhtäläisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoamisen on käsitetty koskevan vain kansallista korkeakoulutusta, vaikka YK:n määritelmä ihmisoikeuksista⁸ sisältää kaikkien maailman ihmisten oikeuden kouluttautua, myös korkeakoulutasolla, kykyjään vastaavasti (Yhdistyneet kansakunnat YK, 1948). Samoin Järvinen (2023, s. 8) huomauttaa, että Suomessa syrjintää koskevan yleissopimuksen (Eduskunta, 1971)⁹ mukaan taloudellinen asema on kielletty erotteluperuste. Sosioekonomisesti huonommassa asemassa olevat eivät pysty hyödyntämään kansainvälisiä korkeakoulutusmarkkinoita samaan tapaan kuin varakkaat keskiluokkaiset perheet. Lukuvuosismaksullisessa kansainvälisessä korkeakoulutuksessa ei ole tasa-arvoisia korkeakoulutusmahdollisuuksia. Sen sijaan kansainvälisestä korkeakoulutuksesta on raken-

⁸ YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 26. artiklan, 1. kohdan mukaan: ”Jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta. Alkeisopetuksen on oltava pakollinen. Teknistä ja ammattiopetusta on oltava yleisesti saatavilla, ja korkeamman opetuksen on oltava avoinna yhtäläisesti kaikille heidän kykyjensä mukaan” (YK, 1948).

⁹ Asetus syrjinnän vastustamista opetuksen alalla koskevan yleissopimuksen voimaansäätämisestä (Eduskunta, 1971).

tunut yksityinen markkina, jolla korkeakoulut voivat tehdä merkittäviä voittoja. Tannock (2013) osoittaa, että kotimaastaan riippuen opiskelijat ja hakijat ovat eri asemassa. Hän peräänkuuluttaa tasa-arvon uutta määritelmää globaalissa kontekstissa. (Tannock, 2013.)

Simon Marginson (2007) puolestaan toteaa, että korkeakoulutuksella on myös globaalin julkishyödykkeen ulottuvuus: korkeakoulut levittävät tietoa ja ymmärrystä sekä mahdollistavat kulttuurista vaihtoa yli rajojen. Hänen mukaansa olennainen kysymys on, kenen näkökulmasta hyödyke määrittyy globaaliksi julkishyödykkeeksi eli miten eri tavalla eri alueet ja valtiot pääsevät käsiksi tai voivat nauttia kyseisestä julkishyödykkeestä. Marginson (2007) ehdottaa hallitustenvälisen globaalin tilan luomista. Siinä korkeakoulutuksen globaalin julkisen hyödyn ulottuvuus tunnistettaisiin ja yhteisistä hyödyistä neuvoteltaisiin ja niitä kehitettäisiin. Marginsonin (2007) mukaan vain globaalin yksityisen hyödyn ulottuvuus on huomioitu eli kansainvälisten tutkintojen hyöty yksilölle tunnustetaan, mutta korkeakoulutus globaalina julkishyödykkeenä jää artikuloimatta.

Iso-Britannian korkeakoulutuksessa markkinoistaminen on levittäytynyt osaksi tasa-arvoisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoamisen ja korkeakoulutuksen sisältöjen ulottuvuuksia. Laajempaa osallistumista eri sosiaaliluokista tavoitellaan korkeakoulujen *widening participation*-ohjelmilla, joissa kannustetaan ja tuetaan alemmasta sosioekonomisesta taustasta tulevia ja aliedustettuja vähemmistöryhmiä hakeutumaan korkeakoulutukseen. McCaig (2011) huomauttaa, että nämä valtion rahoittamat, osana korkeakoulujen markkinointistrategioita kehitetyt ohjelmat ja toimenpiteet ovat korkeakouluille tärkeitä, koska niillä on vaikutusta instituution markkina-asemaan. Toinen ilmiö koskee korkeakoulujen tehtävää vastata kuluttajien toiveisiin. Opiskelijoiden tyytyväisyyskyselyjen tulosten ohjatessa opetusta opettajat voivat pyrkiä toimimaan niin, etteivät opiskelijat saisi aihetta tehdä valituksia tai kanteita. Frank Furedi (2011a, s. 3) kutsuu tätä ”defensiiviseksi koulutukseksi”, joka on syntynyt valitusten tekemisen kulttuurista. Lopulta myös ihmisenä kasvamisesta voidaan tehdä korkeakoulutuksessa tarjottava hyvinvointipalvelu: kasvuprosessien ajatellaan rakentuvan henkilökohtaisissa transformaation projekteissa, joissa opiskelija tarkastelee itseään ja emotionaalista polkuaan tiedon oppimisessa sen sijaan, että hän reflektoi itse opittavaa aihetta (Williams, 2013). Ashwin, Abbas & McLean (2016) esittelevät tällaisten korkeakoulutuskokemuksessa rakentuvien transformatioprosessien sisältävän opiskelijoiden reflektointia opintojensa arvosta ja hyödyistä, heidän sosiaalisesta integraatiosta opiskelijaelämään ja heidän intellektuaalisen sitoutumisensa tasosta. Joanna Williams (2013, s. 141) kritisoi transformatioprojektien muokkautuvan koulutuskuluttajuuden kontekstissa luonteeltaan terapeuttisiksi projekteiksi, joissa reflektoinnin kohteena ovat opiskelijalle oppiainettaan kohtaan syntyneet tunteet oppiaineen ymmärtämisen sijaan. Tällainen käsitys henkilökohtaisesta reflektiosta nostaa korokkeelle opiskelijan egon, minkä on myös todettu tapah-

tuvan opiskelija-asiakkaiden tyytyväisyyden tavoittelussa osana koulutuskokemustaan. Nixon, Scullion ja Hearn (2018) tunnistivat opiskelija-asiakkaiden tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden kokemusten muotoutuneen jopa narsistiseksi luonteeltaan.

Korkeakoulutuksen hyötyjen erilaisen luonteen tunnistamiseksi Marginson, Cantwell, Platonova ja Smolentseva (2023) ovat luokitelleet hyötyjä korkeakoulutuksen ulkoisiin ja sisäisiin kontribuutioihin. Ulkoisia kontribuutioita korkeakoulutus tuottaa yhteistyössä muiden sosiaalisten sektoreiden kanssa. Tällaisiksi hyödyiksi voidaan tunnistaa esimerkiksi taloudelliset hyödyt, valmistuneiden työllistyminen ja yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Olennaista on huomata, että vastuu ulkoisten kontribuutioiden tuloksista jakautuu niiden tuottamiseen osallistuvien sektoreiden ja korkeakoulujen kesken. Sisäiset kontribuutiot puolestaan ovat sellaisia, joita on vaikeampaa todentaa mittaamalla, ja joita korkeakoulut ja yliopistot tuottavat osana ydintehtäviään eli osana opetusta ja tutkimusta. Näihin hyötyihin lukeutuvat esimerkiksi opiskelijan oppimisprosessissaan saavuttama kehitys sekä reflektiivinen toimijuus. (Marginson ym., 2023.)

Sisäisiin kontribuutioihin voidaan myös katsoa kytkeytyvän ajatus siitä, että korkeakoulutus tulisi nähdä itseisarvona eli huomio kiinnitetään oppiaineeseen ja sen oppimiseen ja syvälliseen ymmärtämiseen. Arvoa ei tulisi mitata pelkästään korkeakoulutuksen ulkopuolelle asettuvilla hyödyillä eli ulkoisilla kontribuutioilla, kuten taloudellisten hyötyjen ja yhteiskunnan inklusiivisuuden vahvistumiseen vaikuttavan hyödyn muodossa. (Furedi, 2011b; Williams, 2013.) Furedi (2011b) kiinnittää huomion koulutuksen arvoon sukupolvien välisenä tapahtumana, jossa nuorempi sukupolvi kehittää ajattelu- ja arviointikykyään nykyisyydestä refleктоimalla menneisyyttä koskevaa tietoa ja oppiaineen traditiota. Vaikka Furedi (2011b) käsittelee kirjoituksessaan peruskoulutusta, on samankaltaiset näkemykset olleet osa perinteisiä käsityksiä korkeakoulutuksessakin. Markkinamuotoisen korkeakoulutuksen diskursseissa tämä korkeakoulutuksen arvo tuntuu jäävän tunnistamatta, vaikka sitä ei pois suljetakaan.

Markkinamuotoisuus painottaa korkeakoulutuksesta saatavia taloudellisia hyötyjä yksilölle ja yhteiskunnalle. Se kiinnittää huomion korkeakoulutuksen tuottoon työllistymisen muodossa niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kohdalla. Markkinamuotoon sorvattu korkeakoulutus rakentuu siististi paketoituksi tuotteeksi, jota voidaan myös kuluttaa tässä ja nyt. Korkeakoulutuksessa karttuvia hyötyjä ei kuitenkaan voi palauttaa yhteen opetushetkeen tai kurssisuoritukseen (Naskali, 2010, s. 265). Herää kysymys, mitkä sisäiset kontribuutiot nousevat olennaisiksi markkinamuotoista korkeakoulutusta kehitettäessä, ja kuinka markkinamuotoistaminen niihin vaikuttaa. Toisaalta markkinamuotoisessa ympäristössä myös sisäiset kontribuutiot voidaan muotoilla palveluiksi ja tuotteiksi, joita korkeakoulutuksessa kulutetaan. Onkin kritisoitu, että kun markkinamuotoisessa korkeakoulutuksessa reflektointi-

kyky osana opiskelijan kokonaisvaltaista kehittymistä opinnoissaan tuoteistetaan, rakentuu eräänlainen terapiapalvelu, jossa opiskelijaa ohjataan reflektoimaan oppiainetta kohtaan syntyneitä tunteitaan itse oppiaineen ymmärtämiseen tähtäävän reflektoinnin sijaan (Williams, 2013, s. 141).

Korkeakoulutuksen ymmärtäminen arvokkaaksi itsessään kohdistaa huomion toisaalle: sellaisiin korkeakoulutuksen sisäisiin kontribuutioihin, jotka ovat jääneet vähemmälle huomiolle markkinoistamiskehityksessä. Gert Biesta (2005) muistuttaa, että oppiminen, myös korkeakouluoppiminen, tapahtuu opettajan ja opiskelijoiden välisessä herkässä suhteessa, johon välttämättä sisältyy valta-asetelma. Oppimisen tulokset voivat olla arvaamattomat, ja opettajalla on vastuullinen asema opiskelijoidensa ohjaamisessa tällaisissa mahdollisesti henkilökohtaiseen muutokseen johtavissa oppimisprosesseissa. Kun tämä valta-asetelma pyritään neutralisoimaan asiakas-palveluntuottaja-suhteeksi tai jopa kääntämään päinvastaiseksi asettamalla ensisijaiseksi palvelun tuottamisessa opiskelija-asiakkaan toiveet, opettajan tehtäväksi määrittyy kehitysprosessien herättämisen sijaan ennemminkin pyrkimys välttää prosessin mahdollisesti herättämän epämiellyttävyyden kohtaamista (Naidoo & Jamieson, 2005; Naskali, 2010). Yksi mahdollinen vaikutus on kaiken mahdollisesti epämiellyttävyyttä herättävän siivoaminen opetuksesta (Furedi, 2011a, s. 3–4). Pohdinnessaan opiskelijasta ”oikeassa olevana” asiakkaana Rautanen (2009, s. 108) tiivistää tähän liittyvän kysymyksen, johon markkinoistaminen voi osaltaan vaikuttaa: ”Miten tunnistetaan vaalimisen arvoiset akateemiset traditiot niistä, joista on jo aika luopua?”. Jos korkeakoulutus mielletään asiakaspalveluna, on mahdollista, että oppiaineen opiskelussa käsiteltäviä aiheita ohjaa akateemisen yhteisön asiantuntijuuden sijaan periaate, että opetuksessa on vältettävä epämiellyttävien tunteiden herättämistä.

Markkinoiden on ajateltu olevan tehokas ja reilu tapa jakaa yhteiskunnan resursseja. Michael Sandel (2012) argumentoi, että markkinoilla on kuitenkin moraaliset rajansa, ja siksi on vahingollista ajatella, että markkinajärjestelmään siirtyminen yleisesti yhteiskunnassa voisi ratkaista kaikki sosiaaliset ongelmat. Sandel on esittänyt kaksi vastaväitettä tälle käsitykselle. Oikeudenmukaisuutta koskevan vastaväitteen mukaan ihmisten toiminta markkinoilla ei ole aina vapaaehtoista: kun ihminen on epätoivoisessa tilanteessa tai muuten epätasa-arvoisessa asemassa, hän ei välttämättä toimi vapaaehtoisesti. Toinen vastaväite kiinnittää huomion siihen, että markkinat korruptoivat tiettyjen hyödykkeiden arvoa: jotkut moraaliset tai yhteiskunnalliset hyödyt heikkenevät tai turmeltuvat, kun ne ostetaan ja myydään. (Sandel, 2012.)

Kun korkeakoulutus rakentuu ostettavaksi tuotteeksi, voidaan tieto ja koulutus mieltää irrallisina niiden yhteydestä kulttuuriin ja moraalikäsitteisiin. Korkeakoulutus kuitenkin edustaa yhteiskunnan kollektiivisen tiedon ja ymmärryksen historiallista kertymää (Williams, 2013, s. 18). Korkeakoulutuksen on ajateltu tukevan tiedon kerryttämistä ja refleksiivisyyttä yhteiskunnassa sekä kasvattavan yhteiskunnallista

ymmärrystä kehittäessään yhteisön jäsenten kykyä tarkastella ja haastaa yleisesti hyväksytyjä tietoja ja uskomuksia (Bengtsen & Barnett, 2020). Lisäksi on ajateltu, että koulutuksessa seuraavalle sukupolvelle tarjotaan tila reflektoida kerrytettyä tietoa ja käyttää opittuja asioita yhteiskunnan kehittämiseen paremmaksi (Furedi, 2011b). Näiden näkemysten voidaan nähdä sivuavan myös ajatusta korkeakoulutuksen opiskelijaa velvoittavasta luonteesta yhteiskunnan kehittäjänä.

4 Koulutuskuluttajuus

Tässä luvussa tarkastelen koulutuskuluttajuuden (*student consumerism*) ilmiötä ja käsitettä pääasiassa eurooppalaisen, mutta myös laajemmin angloamerikkalaisen korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuskuluttajuudella on kuvattu opiskelijan asemaa ja toimintaa markkinamuotoisessa korkeakoulutuksessa. Sillä on viitattu koulutuksen taloudellistamisen prosesseissa muotoutuvaan käsitykseen opiskelijan roolista ja asemasta koulutuksen asiakkaana tai kuluttajana. Opiskelijat asemoituvat koulutuspalvelun käyttäjiksi, joiden tarpeista koulutuksen kuluttajina huolehditaan (Naidoo & Jamieson, 2005). Kun opiskelijat mielletään kuluttajina, huomio kiinnittyy kuluttajaoikeuksien ja asiakastyytyväisyyden takaamiseen, jolloin koulutuksen välineellinen ja taloudellinen arvo painottuu (Williams, 2013).

Markkinamuotoistamisen yhtenä tavoitteena on ollut kasvattaa opiskelijoiden ja korkeakoulujen tietoisuutta päätöstensä taloudellisista seurauksista (Jongbloed, 2003, s. 113–114). Furedin (2011a, s. 3) kriittisen näkemyksen mukaan markkinamuotoistaminen on poliittinen prosessi, jonka taustalla on pyrkimys ohjata akateemista toimintaympäristöä opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa luoman kuluttajapaineen avulla (Furedi, 2011a, s. 3). Korkeakoulutuksen markkinamuotoistaminen ei kuitenkaan ole vain korkeakoulutuksen talouteen liittyvä ja poliittis-ideologinen prosessi, vaan se on myös kulttuurinen ilmiö (Furedi, 2011a, s. 2). Kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna markkinoistamisessa on kyse koulutuksen muotoilemisesta tuotteeksi tai hyödykkeeksi (*commodification*) (Furedi, 2011a, s. 2). Tällöin koulutus mielletään kaupankäynnin ja markkinoinnin mekanismien alaisena myytävänä ja ostettavana tuotteena tai palveluna (Parreira do Amaral & Fossum, 2021). Kun koulutus ymmärretään tuotteena, korvautuvat sen opettajan ja opiskelijan väliselle suhteelle, ei-materialistisuudelle ja abstraktisuudelle perustuvat ominaispiirteet aineellisuuden, mitattavuuden ja välineellisyyden periaatteilla (Furedi, 2011a; ks. myös Ball, 2004, s. 14; Naskali, 2010, s. 252–256). Tuotteistettuna koulutus on yksityinen hyödyke, jonka tulee vastata kuluttajan toiveita ja joka kytkeytyy myös osaksi rahoitusmarkkinoita (esim. opintolainat) (Parreira do Amaral & Fossum, 2021; Poutanen, 2023). Kun markkinoistamista tarkastellaan kulttuurisena prosessina, havaitaan, että siinä ei ole kyse vain korkeakoulutuksen kustannusten siirtämisestä vahvemmin yksityisiin varoin maksettaviksi, vaan se pohjimmiltaan vaikuttaa myös käsityksiimme

korkeakoulutuksen luonteesta ja merkityksestä sekä opiskelijan roolista ja asemasta korkeakoulutuksessa. Opiskelijoiden asemointi kuluttajiksi ja asiakkaksi vaikuttaa opiskelijaidentiteetin määrittelyyn (Williams, 2013).

Opiskelijoiden käsittäminen kuluttajina ja asiakkaina on valtavirtaistunut vuosituhannen vaihteessa korkeita lukuvuosimaksuja perivissä korkeakoulutusjärjestelmissä, kuten Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa. Joanna Williams (2013, s. 6) kuitenkin huomauttaa, että maksujen maksaminen ei ole edes Englannissa ainoa asiakas- ja kuluttaja-asemaa rakentava tekijä. Englannissa opiskelijan asemaa asiakkaana on rakennettu aktiivisesti erityisesti poliittisissa diskursseissa ja korkeakoulutuksen kehittämisen prosesseissa sekä mediassa. Sen tuottamiseen ovat osallistuneet lisäksi niin koulut ja uravalmentajat kuin opiskelijat ja vanhemmatkin. (Williams, 2013, s. 6–8.) Nämä diskurssit kuvastavat yhteiskunnallista, poliittista ja kulttuurista muutosta käsityksissä siitä, mitä on olla korkeakouluopiskelija. Kyseessä on asenne tai herkkyys mieltää korkeakoulutus henkilökohtaisten odotusten mukaisen työn takaavana oikeutena (*entitlement*) tai oikeutuksena työhön. (Williams, 2013.) Kuluttajana opiskelija mieltää itsensä koulutuskokemuksensa omistajaksi tai osakkaaksi, jolla on oikeuksia ja valtaa vaikuttaa korkeakoulun tehokkuuteen, koulutussisältöihin ja tapoihin tarjota koulutusta (Tomlinson, 2018).

Korkeakoulutuksen merkityksen kulttuurisesta siirtymästä johtuen opiskelijat voidaan käsittää asiakkaina tai kuluttajina riippumatta koulutuksen maksullisuudesta. Williams (2013, s. 8–9) huomauttaa, että korkeakoulutus voi olla maksullista ilman opiskelijoiden mieltämistä asiakkaina, samoin kuin opiskelijat voidaan mieltää asiakkaksi, vaikka koulutus olisi maksutonta. Tämä kulttuurinen muutos saattaa siis myös olla sen taustalla, että Suomessakin on tunnistettu korkeakouluopiskelijoiden asemointi asiakkaksi (ks. Koivisto ym., 2020; Siivonen & Filander, 2020; Vuori, 2013). Koulutuksen maksuttomuudesta huolimatta suomalaisillakin opiskelijoilla on tutkimusten mukaan havaittu asiakasmaista käyttäytymistä. Tämä näyttäytyy esimerkiksi passiivisena koulutuksen vastaanottamisena, käsityksenä oikeudesta yksilöllisiin järjestelyihin, neuvotteluna arvosanoista, tyytyväisyyden kokemusten tavoitteluna, korkeakoulutuksen työllistymishyötyjen ensisijaiseksi asettamisena, käytännönläheisen opetuksen ensisijaisuutena ja teoreettisen tiedon merkityksen väheksymisenä.

Koska korkeakoulutusta järjestetään tällä hetkellä Euroopassa ja Suomessa sekä maksullisena että maksuttomana, on syytä huomioida asiakkaan ja kuluttajan käsitteiden välinen ero maksullisuuden näkökulmasta. Yhden määritelmän mukaan opiskelijan asiakasasemalla (*customer, client*) voidaan viitata maksavan asiakkaan asemaan (eli opiskelija tai opiskelijan perhe maksaa koulutuksen), kun taas ymmärretäessä opiskelija kuluttajaksi (*consumer*) viitataan opiskelijan asemaan korkeakoulutuspalvelun käyttäjänä silloin, kun joku toinen taho huolehtii koulutuksen kuluista (Barnett, 2011, s. 43). Barnett (2011, s. 43) jatkaa käsitteiden eron määrittelemistä

siten, että kuluttaja yksinkertaisesti vain kuluttaa hänelle tarjottua palvelua, kun taas asiakkaan toiminnan luonnetta määrittelee myös hänen asiakassuhteensa (*custom*) itse valitsemaansa palveluntarjoajaan. Tämä merkitsee sitä, että asiakas on tiiviimässä yhteydessä palveluntarjoajaan kuin kuluttaja. Palveluntarjoajan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että asiakkaiden tarpeista on ehdottomasti huolehdittava, jotta he eivät vaihda asiakkuuttaan muualle, mutta kuluttajia ei tarvitse samaan tapaan huomioida (Barnett, 2011, s. 43). Opiskelijan mieltäminen tämän määritelmän mukaisesti kuluttajana johtaa myös siihen, että yhteiskunta voidaan käsittää koulutuksen kulut maksavana asiakkaana. Suomessa kotimaisilla kielillä tarjotussa korkeakoulutuksessa asetelma onkin näin: korkeakoulujen toimintaa ohjaa rahoitusmalli ja korkeakoulujen ja opetus- ja kulttuuriministeriön väliset tulosneuvottelut, joiden ainakin näennäisesti voidaan ajatella muokkautuvan yhteiskunnan tarpeiden mukaisesti. Järjestelmissä, joissa korkeakoulutuksen kulut katetaan verotuloista, opiskelijat asemoituvat asiakkaiden sijaan yhteiskunnallisiksi sijoituskohteiksi (Brooks, 2021).

Opiskelijan asiakasasema maksullisessa korkeakoulutuksessa ja opiskelijan kuluttaja-asema maksuttomassa korkeakoulutuksessa sisältävät samanlaisen eetoksen opiskelijalle kuuluvasta oikeutuksesta tai oikeudesta, mutta eroavat joiltain opiskelua ohjaavilta rakenteiltaan. Selkein ero kytkeytyy luonnollisesti lukuvuosimaksujen maksamiseen ja näin ollen myös tarpeeseen määritellä koulutusohjelmille kilpailukykyinen hinta, joka puolestaan vaikuttaa hakijoiden tekemiin valintoihin. Lukuvuosimaksujen myötä korkeakoulutuksesta tulee yksiselitteisesti yksityinen taloudellinen sijoitus¹⁰. Lisäksi maksuja maksavien opiskelija-asiakkaiden turvaksi institutionalisoidaan kuluttajaoikeudet, joiden noudattamista valvotaan. Esimerkiksi Englannissa opiskelijoiden kuluttajaoikeuksia valvoo erityinen virasto, *Office for Students*¹¹.

4.1 Opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemien moniulotteisuus

Tutkimuskirjallisuudessa opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemaa on perusteltu ja kritisoitu 1990-luvulta lähtien. Sekä opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-aseman kannattajat että kriitikot kuvaavat aseman vaikuttavan opiskelijoiden ja opettajien toimintaan ja heidän väliseen suhteeseensa, mutta seurauksien arvioidaan olevan erilaisia, jopa vastakkaisia. Opiskelijan asiakasasemaa voidaan perustella sillä, että se vahvistaa opiskelijan osallisuutta koulutukseensa ja sitouttaa (Bowden, 2011; Guilbault,

¹⁰ Korkeakoulutus voidaan mieltää sijoituksena kuitenkin myös maksuttomassa korkeakoulutuksessa. Esimerkiksi Suomessa opintotuen lainapainotteisuuden vahvistaminen voi kannustaa mieltämään korkeakoulutus sijoituksena (Oikarinen, 2024).

¹¹ <https://www.officeforstudents.org.uk/>

2016; Mark, 2013). Kun korkeakoulu kohtelee opiskelijoitaan kuin asiakkaita, he saavat ansaitsemansa arvostuksen, ja heidän panostaan koulutuksen kehittämiseen palautteen antajina pidetään tärkeänä. Asiakasasemalla on siis opiskelijaa aktivoiva ja korkeakoulutuksen laatua parantava vaikutus. Kritiikissä asiakasaseman nähdään sen sijaan passivoivan opiskelijoita. Kritiikin mukaan opiskelijan toiminta korkeakoulunsa asiakkaana, niin kuin minkä muun tahansa palvelun asiakkaana, typistyy siististi paketoitujen kurssisisältöjen (ts. koulutustuotteiden) vastaanottamiseksi (Naidoo & Jamieson, 2005) ja opetukseen osallistumiseksi opetussuunnitelmaan kirjattujen vaatimusten mukaisesti (Naidoo & Williams, 2015; Newson, 2004). Asiakkaana toimiminen ei edellytä perusteellisempaa vaivannäköä, kuten aktiivista älyllistä ponnistelua, itsenäistä kriittistä reflektointia tai syvällistä pohdintaa (Nixon ym., 2018; Williams, 2013). Asiakkaana tai kuluttajana opiskelijan huomio kiinnittyy opiskelussaan *tutkinnon saamiseen tai omistamiseen (to have a degree) oppimassa olemisen (to be a learner)* sijasta (Molesworth ym., 2009). Vaikka asiakasasemaan ei kuulu tällaisen toiminnan vastustaminen, asiakasasema voi vahvistaa jo opintojen hakuvaiheessa opiskelijalle yksipuolista kuvaa korkeakouluopiskelusta ja opiskelijoille asetetuista odotuksista.

Asiakasaseman kannattajat ovat vastanneet kritiikkiin vetoamalla nykyaikaisiin käsityksiin asiakkaan aktiivisesta roolista palvelukokemuksensa luomisessa yhdessä palveluntarjoajan kanssa (Guilbault, 2016; Mark, 2013). Asiakasasema on liitettävissä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen siitä, että oppijat rakentavat tietoa yhdessä: opiskelija-asiakas on aktiivinen oppija, joka tuottaa koulutuksen yhdessä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijan mieltäminen asiakkaana tai kuluttajana muuttaa myös käsityksiä opettajan roolista ja opiskelijan ja opettajan välisestä suhteesta. Palveluntarjoajana tai asiakaspalvelijana opettajan voidaan nähdä keskittyvän opiskelijoidensa tarpeisiin ja tarjoavan opiskelijoille sopivin opetusmenetelmin parasta koulutusta työmarkkinoiden näkökulmasta (Mark, 2013). Toisaalta asetelma voi johtaa myös siihen, että molemmat osapuolet pyrkivät suoriutumaan työstään mahdollisimman vähällä vaivalla. Asiakaspalvelijaopettajan ja opiskelija-asiakkaan välinen suhde voi määrittyä myös erilaisten intressien näkökulmasta: opettaja pyrkii herättämään opiskelijoiden ajattelua opetuksellaan, mutta opiskelijat keskittyvät vain suorittamaan kurssin, eivätkä reflektoi omia käsityksiään tai opittavaa substanssia (Naidoo & Jamieson, 2005.) Markkinoistuneen korkeakoulutuksen kontekstissa opettaja- ja opiskelijasuhteen muutoksen problematiikka tiivistyy määriteltäessä opiskelijan oikeuksia. Esimerkiksi Englannissa kuluttajaoikeudet turvaavat opiskelijoita, ja poliittisessa puheessa kuluttajaoikeuksista opiskelija-asiakkaat ovatkin voimaantuneiden asiakkaiden sijaan asemoitu haavoittuvaisiksi (Brooks, 2018). Poliittinen puhe korostaa opiskelijoiden suojelemista kuluttajaoikeuksien avulla, koska he ovat *alttiita tuottajien intresseille* eli korkeakoulujen henkilöstön keskittymiselle tutkimukseen

opetustyönsä kustannuksella (Brooks, 2018). Haavoittuvaisuudella on viitattu myös siihen, että opiskelijat ovat korkeakoulujen käyttämien riistävien markkinointitekniikoiden uhreja (Williams, 2013, s. 135). Brooks (2018) mukaan politiikassa markkinoistamiskehityksen kielteisiä seurauksia ei tunnisteta, vaan sen sijaan opiskelijoiden turvaamiseksi kannustetaan korkeakoulutuksen vahvempaan markkinoistamiseen. Tämä osaltaan voi vaikuttaa opettajien ja opiskelijoiden väliseen suhteeseen, ja tällainen vastakkainasettelu opiskelijoiden ja opettajien välille voi luoda opintojen arkeen turvattoman ilmapiirin, joka estää oppimisen (ks. Biesta, 2005).

Opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemasta on kirjoitettu runsaasti, mutta huomattavasti vähemmän on toteutettu empiirisiä tutkimuksia kuluttaja-aseman ja sen seurauksien todentamiseksi. Empiirisissä tutkimuksissa on selvitetty opiskelijoiden kuluttaja-asenteita ja käsityksiä korkeakoulutuksen arvosta. Selvityksissä siitä, mieltävätkö opiskelijat itsensä asiakkaiksi, on saatu ristiriitaisia tuloksia. Esimerkiksi Gillespie Finney ja Finney (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhdysvaltalaisen opiskelijoiden keskuudessa käsitys opiskelijasta asiakkaana oli yleinen, kun taas Saunders (2015) havaitsi tutkimuksessaan päinvastaista. Koska jälkimmäisessä tutkimuksessa otos koostui juuri opintonsa aloittaneista opiskelijoista ja edelliseen tutkimukseen osallistui opintojen eri vaiheissa olevia opiskelijoita, voidaan pohtia, vahvistavatko korkeakouluopintojen rakenteet ja prosessit mahdollisesti opiskelijan asiakasasemaa (Saunders, 2015, s. 22).

Opiskelijoiden kuluttaja-asemaa Iso-Britanniassa tutkinut Michael Tomlinson (2017) havaitsi opiskelijoilla erilaisia asenteita kuluttajuutta kohtaan: äärimmäisissä päissä olivat opiskelijat, jotka mielsivät itsensä aktiivisiksi palvelunkäyttäjiksi ja opiskelijat, jotka vastustivat kuluttaja-asemaa. Aktiivisina palvelunkäyttäjinä opiskelijat mittasivat koulutuskokemuksensa ja sen tuottojen arvoa rahassa ja arvioivat ja halusivat vaikuttaa koulutuksensa tehokkuuteen. Kuluttaja-asemaa vastustavat opiskelijat kokivat kuluttaja-aseman opiskelijan roolin ja toimijuuden merkitystä vähättelevänä. Näiden asenteiden väliin jäi joukko opiskelijoita, jotka olivat tietoisia oikeuksistaan asiakkaina, mutta silti etäännyttivät itsensä kuluttaja-asemasta. Tällainen osittainen kuluttajaksi identifioituminen näyttäytyi myös siten, että osassa koulutuskokemuksistaan opiskelija mielsi itsensä asiakkaaksi ja osassa ei. Koris tutkimusryhmineen (2015) on osoittanut virolaisten opiskelijoiden¹² käsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan, että opiskelijat odottivat korkeakoulun toimivan asiakasorientoituneesti keräämänsä opiskelijapalautteen pohjalta, mutta opiskelijoiden valmistumiseen korkeakoulun asiakasorientoituneen toiminnan ei kuulunut vaikuttaa. Opiskelijoiden asenteet muiden koulutuskokemuksensa osien suhteen vaihteli-

¹² Otoksessa oli sekä maksullisessa että maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevia kauppatieteiden opiskelijoita. Ryhmien vastausten välillä tehtiin vertailuja, mutta erojen efektiivisyydet olivat pieniä. (Koris ym., 2015.)

vat enemmän. Esimerkiksi melko usein opiskelijat odottivat kommunikaation palveluhenkilökunnan kanssa ja opetusmenetelmien olevan asiakaskeskeisesti toteutettuja. Sen sijaan melko usein ajateltiin arvioinnin, opetussuunnitelman, tieteellisen tarkkuuden ja luokkahuonekäyttämisen olevan koulutuskokemuksen osia, joihin korkeakoulun asiakassuuntautuneisuuden ei odotettu vaikuttavan. (Koris ym., 2015.)

Sekä Tomlinson (2016; 2017) että Koris ym. (2015) havaitsivat tutkimuksissaan, että opiskelijat tunnistavat, että heidän on työskenneltävä aktiivisesti ja nähtävä vaiivaa oppiakseen, eikä kuluttaja-asema poista tällaista lähestymistapaa opiskeluun. Tomlinson (2017) kuitenkin tarkentaa, että opiskelijat painottivat oman aktiivisuutensa luonnetta ja merkitystä eri tavoin. Osalle opiskelijan toimijuus oli enemmänkin sitä, että opiskelija vaatii maksamansa rahan arvoista koulutuskokemusta ja sijoitukselleen tuottoja, kun taas osalle toimijuudessa oli pääasiassa kyse sitoutuneisuudesta oppiaineeseen, vaivannäöstä ja reflektiivisyydestä niin luentosalissa kuin itsenäisessä opiskelussa. (Tomlinson, 2017.)

Aktiivisina palvelunkäyttäjinä opiskelijat arvioivat koulutuksensa arvoa laskeamalla, kuinka paljon opetustunnit maksavat (Tomlinson, 2017, s. 459; ks. myös Nixon ym., 2018, s. 933). Woodall, Hiller ja Resnick (2014) selvittivät tutkimuksessaan tarkemmin, mistä korkeakoulutuksen nettoarvo (eli hyötyjen ja uhrauksien erotus) opiskelija-asiakkaille Englannissa muodostuu. Tutkimuksessa havaittiin, että kotimaisille opiskelijoille nettoarvon muodostumisessa olennaista oli koulutuksen hinnan ja palvelun ominaisuuksien (opetuksen laatu, tilat ja tukipalvelut) välinen tasapaino, kun taas kansainvälisille opiskelijoille tulosten (parantuneet työllistymismahdollisuudet ja sosiaalinen asema) ja hankinta- ja suhdekustannusten (aika, vaiva ja sosiaaliset haasteet) tasapaino oli merkityksellisempi. Voidaan pohtia, millaista suhtautumista opiskeluun tuottaa se, että oppimiseen olennaisesti liittyvät ajan käyttö ja vaivannäkö mielletään uhrauksina.

Kuluttaja-aseman käsittäminen opiskelijan keskittymisenä oikeuksiinsa saada rahan arvoista laadukasta koulutusta, joka mahdollistaa tuotot työmarkkinoilla, vahvistaa käsitystä koulutuksen välineellisestä arvosta. Kuluttajan oikeuksiin kytkeytyy kuitenkin myös odotus siitä, että koulutuspalvelu herättää tyytyväisyyden kokemuksia. Opiskelijapalautteiden kerääminen ja opiskelijoiden mielipiteiden painottaminen koulutuksen kehittämisessä vahvistavat mielikuvaa siitä, että koulutuksen tulee tuottaa tyytyväisyyttä (Williams, 2013). Nixon, Scullion ja Hearn (2018) keskittyivät tarkastelemaan opiskelijoiden narratiiveissa rakentuvien tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden kokemusten narsistista luonnetta markkinoistuneessa korkeakoulutuksessa Iso-Britanniassa. Tästä näkökulmasta katsottuna opiskelijakuluttajat odottavat koulutukseltaan mielihyvän kokemuksia, jotka syntyvät valinnanvapaudesta, hoi-vaavilta ja huolehtivaisilta opettajilta saadusta huomiosta, opetuksen viihdyttävyydestä, helposti omaksuttavista ja egoa uhkaamattomista oppimateriaaleista ja haluttujen arvosanojen saamisesta. Opiskelijat väheksyivät teoreettisen tiedon oppimista,

koska se koettiin vaikeaksi ja epäolennaiseksi tulevan työn kannalta. Tutkimuksen kriittisessä analyysissä opiskelijakuluttajan koulutuskokemuksen olennaisiksi osiksi tunnistettiin ego-ideaalin vahventaminen ja epämiellyttävien kokemusten välttäminen. Opiskelijoiden miellettiin kuluttaja-asemansa takia olevan kaikkietäviä koulutuksen laadun parantajia, joiden kuului menestyä itsenäisesti, ja joiden matkaa menestymiseen opettajien tulee tukea sen sijaan, että he aiheuttaisivat turhautuneisuutta. (Nixon ym., 2018.)

4.2 Yhteenveto

Koulutuskuluttajuuden käsite kuvaa opiskelijan toimintaa korkeakoulutuksen kuluttajana ja asiakkaana sekä kuluttajaopiskelijan tapaa suhtautua koulutukseen ja sen tavoitteisiin. Joanna Williams (2013) kuvaa koulutuskuluttajuutta opiskelijan oikeutena saavuttaa välineellisiä tavoitteita ja odotuksena kokea tyytyväisyyden tunteita opinnoissaan. Ensinnäkin opiskelija pyrkii saavuttamaan parhaat mahdolliset välineelliset hyödyt opinnoistaan mahdollisimman vähin uhrauksin. Kuluttajaopiskelija mieltää oikeudekseen sellaisen tutkinnon saamisen, jonka avulla hän saa hyvän työpaikan. Toiseksi kuluttajaopiskelija odottaa koulutuskokemukseltaan tyytyväisyyttä herättäviä elämyksiä. Saavuttaakseen nämä opiskelijan on olennaista tehdä oikeat koulutusohjelma- ja kurssivalinnat sekä vaatia korkeakoulultaan parempaa palvelua. Nämä odotukset opiskelijan toiminnasta näyttäytyvät myös korkeakoulujen toiminnassa. Tarjoamalla opiskelijoille ohjaus- ja tukipalveluita ja tarttumalla esimerkiksi opiskelijapalautteissa ilmi tulleisiin vaatimuksiin, korkeakoulut parantavat koulutuspalvelunsa laatua ja parantavat mainettaan. (Williams, 2013.)

Tässä tutkimuksessa koulutuskuluttajuus määritellään edellisen kuvauksen mukaisesti sellaiseksi opiskelijan toiminnaksi ja suhtautumistavaksi koulutukseen, joka pohjautuu välineellisten päämäärien, hyöty-uhraus-tasapainon saavuttamisen ja tyytyväisyyden kokemusten tavoitteluun. Koulutuskuluttajuuteen liittyy odotus miellyttävästä koulutuskokemuksesta sekä käsitys oikeudesta saada työllistymisen varmistava tutkinto. Koulutuskuluttajuus vahvistaa suorituskeskeisyyttä ja korostaa koulutuksen taloudellisten hyötyjen merkitystä.

Koulutuskuluttajuus ja opiskelijan asiakasasema kytkeytyvät siihen, että opiskelija maksaa koulutuksestaan. Tutkimusten mukaan maksullisuus ei kuitenkaan ole välttämätöntä koulutuskuluttajuuden ilmiön esiintymiselle. Tutkimuksessani käytän määritelmää, jonka mukaan maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevat opiskelijat eivät ole asiakkaita, koska he eivät tee merkittävää yksityistä sijoitusta. Heidät voidaan kuitenkin asemoida koulutuspalveluja käyttäviksi kuluttajiksi.

Kuluttamiseen liittyvällä käsityksellä tuotteen tai palvelun nauttimisesta ilman ostajan henkilökohtaisia ponnisteluita voi koulutuksen kontekstissa olla vahingollisia seurauksia opiskelijan syvälliselle oppimiselle. Koulutuskuluttajuutta voidaan li-

säksi tarkastella myös kansalaiskuluttajuuden (Halava & Pantzar, 2010) käsitteen avulla. Kuluttaminen on kansalaisten yleinen ja yhteinen kokemus, jolloin korkeakoulutuskin voidaan mieltää kaikille mahdollisena ja yhteisenä kokemuksena. Opiskelijoiden mieltäminen kuluttajina voi osaltaan kumota elitistisen käsityksen yliopisto-opiskelijoista erityisasemassa olevana ihmisryhmänä yhteiskunnassa. Toisaalta kuluttajuus yhteiskunnan jäsenyyden kokemusta ohjaavana periaatteena sisältää myös toisen ulottuvuuden: se vahvistaa yksilöllisten tarpeiden merkitystä yhteisöllisten etujen tavoittelun sijaan (Halava & Pantzar, 2010). Käsitys korkeakoulutuksesta pelkkänä koulutuspalvelun kuluttamisena sivuuttaa ensinnäkin näkemyksen opiskelijasta aktiivisena ja tuottavana yhteiskunnan jäsenenä ja toiseksi ajatuksen yliopistoajasta opiskelijan merkittävänä kasvuvaiheena elämässä.

5 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, mitä koulutuskuluttajuus on korkeakoulutuksessa, jossa opiskelee sekä lukuvuosimaksuvelvollisia että maksuttomaan koulutukseen oikeutettuja opiskelijoita. Tutkimuksessa määrittelen, mitä koulutuskuluttajuus ja opiskelijan asiakasasema tarkoittavat, sekä tarkastelen, miten koulutuskuluttajuus rakentuu opiskelijoiden puheessa ja millaiseksi korkeakoulutuksen yhteiskunnallinen merkitys muotoutuu asemoitaessa opiskelijat kuluttajiksi suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Analysoimalla lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheen ja asemoitumisen eroja tavoitteenani on hahmottaa ensinnäkin lukuvuosimaksujen yhteyttä koulutuskuluttajuuteen ja toiseksi koulutuskuluttajuuden rakentumista opiskelijalle maksuttomassa korkeakoulutuksessa. Analysoin, kuinka erilaiset korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijoiden asemoinnit kamppailevat hegemonia-asemasta. Jäsenän ymmärrystä koulutuskuluttajuudesta osana suomalaisen korkeakoulutuksen kehitystä. Tavoitteenani on tulkita ja ymmärtää lukuvuosimaksuvelvollisuudesta ja korkeakoulutuksen markkinoistamispyrkimyksistä juontuvia jännitteitä ja ristiriitoja osana sosiaalista ja kulttuurista ymmärrystä korkeakoulutuksesta ja korkeakouluopiskelusta Suomessa.

Tutkimustehtäväksi määrittelin: Miten ja millaiseksi koulutuskuluttajuus rakentuu opiskelijoiden näkökulmasta markkinoistuvassa korkeakoulutuksessa, jossa opiskelee sekä lukuvuosimaksuvelvollisia että maksuttomaan koulutukseen oikeutettuja opiskelijoita?

Tutkimustehtävään etsin vastauksia kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asema määritellään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa?
2. Miten eri tavalla lukuvuosimaksuvelvolliset ja maksuttomaan koulutukseen oikeutetut maisteriopiskelijat asemoivat yliopisto-opiskelijat koulutuskuluttajuuteen?

3. Miten opiskelijoiden puheessa rakentuvat erilaiset korkeakoulutuksen merkitykset suhteutuvat toisiinsa? Miten opiskelijoiden puheessa rakentuvat erilaiset opiskelijan asemat suhteutuvat toisiinsa?

Käytän tutkimuksessa käsitteinä sekä opiskelijan asemaa asiakkaana että kuluttajana. Määrittelen tässä tutkimuksessa käsitteiden eron niin, että asiakasasemaan kytkeytyy maksullisuus ja kuluttaja-asemaan ei. Opiskelijoiden asemointi asiakkaiksi ja kuluttajiksi sekä erilaiset merkitysjärjestelmät, diskurssit ja sosiaaliset käytännöt, jotka rakentavat opiskelijoiden asiakas- ja kuluttaja-asemia, ovat osa markkinoistamiskehitykseen kytkeytyvää koulutuskuluttajuuden ilmiötä. Korkeakoulutuksen merkityksellä tarkoitan kaikkia niitä käsityksiä ja merkityksiä, jotka kertovat korkeakoulutuksen tavoitteista, arvoista ja siitä, miksi korkeakoulutus on tärkeää. Merkitysten ja asemointien toisiinsa suhteutumista tarkastelen analysoimalla niiden välisiä kamppailuita tai sitä, miten ne tukevat toisiaan.

Taulukko 1. Tutkimuksen osajulkaisut, aineistot ja menetelmät tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuksen osat ja tutkimuskysymykset	1. Miten opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asema määritellään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa?	2. Miten eri tavalla lukuvuosimaksuvelvolliset ja maksuttomaan koulutukseen oikeutetut maisteriopiskelijat asemoivat yliopisto-opiskelijat koulutuskuluttajuuteen?	3. Miten opiskelijoiden puheessa rakentuvat erilaiset korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijoiden asemat suhteutuvat toisiinsa?
Artikkelit	Artikkeli I	Artikkeli II ja Artikkeli III	Artikkeli III
Aineisto	Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus (N=54)	Lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen maisteriopiskelijoiden haastattelut (N=34)	
Menetelmä	Narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsaus	Narratiivis-diskursiivinen lähestymistapa	Kriittinen diskurssianalyysi

Tutkimus koostuu kolmesta osasta, jotka kukin käsittelevät eri tutkimuskysymyksiä (taulukko 1). Tutkimuksen ensimmäisessä osassa (artikkeli I) määrittelen kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden avulla opiskelija-asiakkaan käsitteen ja tarkastelen, millaista opiskelijan asemointia se tuottaa. Ensimmäisen osan tuloksia olen hyödyntänyt haastattelukysymysten laadinnassa tutkimuksen toisen ja kolmannen osan aineistonkeruuta varten. Toisessa ja kolmannessa osassa (artikkelit II ja III) tarkastelen, miten opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemat sekä korkeakoulutuksen merkitykset rakentuvat maisteriopiskelijoiden puheessa. Erittelen lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa tuotettuja erilaisia asemointeja ja korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavia diskursseja.

Tutkimukseen kuuluu kolme julkaistua artikkelia. Ensimmäisessä artikkelissa ”Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen” (artikkeli I) vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen narratiivisen kuvailuvan kirjallisuuskatsauksen (Baumeister & Leary, 1997) avulla. Tässä katsausartikkelissa tiivistän eri tieteenaloilla ja erilaisin menetelmin toteutetuista opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemaa käsittelevistä tutkimuksista asiakasaseman määrittelyn. Toista tutkimuskysymystä olen ratkonut tutkimuksessani julkaistuissa artikkeleissa ”Student-as-customer discourse as a challenge to equality in Finnish higher education – the case of non-fee-paying and fee-paying master’s degree students” (artikkeli II) ja ”Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa” (artikkeli III). Lisäksi jälkimmäisessä artikkelissa pureudun myös kolmanteen tutkimuskysymykseen. Edellisessä artikkelissa tarkastelen lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen maisteriopiskelijoiden haastattelupuheessa rakentuvaa asemointia suhteessa opiskelija-asiakas-diskurssiin. Analyysiani ohjaa diskursiivinen lähestymistapa narratiiveihin (Davies & Harré, 1990; Taylor, 2006; Taylor & Littleton, 2006). Jälkimmäinen artikkeli jäsentää kriittistä diskurssianalyysia (Fairclough, 1992; 2010) hyödyntäen opiskelijoiden puheessa rakentuvia korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavia diskursseja, niissä tarjoutuvia opiskelija-asemia sekä näiden diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja välisiä kamppailuita.

Tässä yhteenveto-osassa erittelen osatutkimusten tulosten pohjalta opiskelijoiden asemoinnin dynamiikkaa ja korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavien diskurssien välistä kamppailua suomalaisessa, markkinoistuvassa korkeakoulutuksessa. Peilaan tuloksia koulutuskuluttajuuden käsitteeseen ja laajemmin korkeakoulutuksen yhteiskunnallisiin merkityksiin. Korkeakoulutusjärjestelmä Suomessa ei edusta vahvasti markkinamallia (Hölttä ym., 2011), mutta lukuvuosimaksuvelvollisuuden käyttöönotto osalle opiskelijoista on selvä askel lähemmäksi pohjoismaisesta korkeakoulumallista poikkeavaa anglosaksista korkeakoulutuksen markkinamallia. Tutkimuksessani pyrin heijastamaan tuloksia laajempaan historiallis-yhteiskunnalliseen käsitykseen korkeakoulutuksesta Suomessa. Tulkitsen markkinoistamiskehityksen tuottamia jännitteitä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ymmärryksessä korkeakoulutuksesta ja -opiskelusta, ja lopulta opiskelijan asiakkaaksi asemoimisen mahdollisia vaikutuksia korkeakoulutuksen kehitykseen Suomessa.

6 Tutkimuksen metodologia

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tieteenfilosofiset ja metodologiset lähtökohdat sekä kuvailen aineistot ja niiden keruu- ja analysointimenetelmät. Tutkimuksen ensimmäisessä artikkelissa menetelmänä oli kuvaileva narratiivinen kirjallisuuskatseaus, toisessa hyödynnettiin narratiivis-diskursiivista lähestymistapaa ja kolmannessa kriittistä diskurssianalyysia. Tässä yhteenveto-osassa syvennän osajulkaisuissa toteutettua opiskelijan aseminnin analyysia. Kirjoittamisessa olen hyödyntänyt tekoälyä kielenhuollossa (kielioppikorjaukset, sujuvuus); tutkimuksen suunnittelu, analyysi ja tulokset ovat omiani.

Tutkimuksessani tarkastelen opiskelijan asiakasaseman määritelmiä tutkimuskirjallisuudessa sekä asemoiteja ja diskursseja opiskelijoiden selonteissa. Ymmärrän opiskelija-asemien ja diskurssien olevan sosiaalisia konstruktioita, joita tuotetaan ja muokataan vuorovaikutuksessa. Tieteenfilosofisesti tutkimus kytkeytyy diskursiivisen sosiaalipsykologian (Parker, 2015; Potter & Wetherell, 1987) ja kriittisen diskurssianalyysin (Fairclough, 1992; 2010) viitekehyksiin. Tutkimus lähentyy sosiaalisen konstruktivismin suuntausta, joka perustuu käsitykseen siitä, että tietoa tuotetaan, ylläpidetään ja valikoidaan sosiaalisissa prosesseissa ja ihmisen toiminnassa, ja että tieto kytkeytyy historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (Burr, 2015). Sosiaaliset konstruktioit, kuten asemat, aseminnit ja diskurssit, eivät ole olemassa sellaisinaan tai objektiivisesti havainnoitavissa, vaan ne rakentuvat kielenkäytössä, kuten teksteissä, keskusteluissa, puheessa ja kerronnassa. Kriittisen realismin mukaisesti käsittän korkeakoulutuksen käytännöt (kuten korkeakoulutuksen maksullisuus ja maksuttomuus) kuitenkin reaaliksi aseminnin ja diskurssien sosiaaliseen rakentamiseen vaikuttaviksi sosiaalisiksi rakenteiksi.

Aseminnin käsitettä on kehitelty diskursiivisessa sosiaalipsykologiassa. Käsitteen kehittäminen on käynnistynyt psykologian konstruktivistisesta kritiikistä. Psykologian tapaa ymmärtää tutkimuskohteensa, eli *itse*, itsenäisenä kokonaisuutena on kritisoitu, ja sen sijaan, että tutkittaisiin itsen todellista luontoa, huomio on kiinnitetty siihen, miten käsitystä itsestä rakennetaan (Parker, 2015; Potter & Wetherell, 1987). Rom Harrén (2015) aseminniteorian mukaan vuorovaikutustilanteissa rakentuvat dynaamiset positiot määrittävät osallistujien oikeudet, velvollisuudet ja moraaliset vastuut keskustelussa. Keskustelun osallistujat asemoituvat, asemoivat ja heidät

asemoidaan suhteessa keskustelutilanteeseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin sekä puheen aiheisiin. Sosiaaliseen kontekstiin (eli Harrén teorian käsittein tarinalinjaan) kytkeytyy asemia (kuten haastattelussa haastattelijan ja haastateltavan asemat). Niihin sisältyy kulttuurisesti liitettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia, joiden mukaan osallistujien oletetaan toimivan. (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 2010.) Kerronnallista asemointia on kehittänyt Michael Bamberg (1997; 2004; 2011), joka keskusteluanalyysin sijaan kohdistaa huomionsa kerronnalliseen identiteettiin. Bambergin (1997; 2004; 2011; 2020) mukaan yksilö rakentaa jatkuvasti identiteettiään kolmella tasolla: kyse on itsen dynaamisesta asemoinnista suhteessa kertomuksen henkilöihin, suhteessa vuorovaikutustilanteeseen ja suhteessa laajempiin kulttuuriin narratiiveihin ja normatiivisiin diskursseihin. Näiden ajatusten voidaan nähdä lukeutuvan narratiivis-diskursiiviseen lähestymistapaan, jossa huomio kiinnitetään siihen, että yksilöt käyttävät henkilökohtaisia narratiivejaan ja kulttuurisesti rakentuneita diskursseja resursseina identiteettityössään: yksilöt jatkuvasti asemoivat itseään sekä aikaisempiin kertomuksiin itsestään että yhteiskunnassa kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneisiin ideoihin ja merkityksiin (ts. diskursseihin) (Taylor, 2006; Taylor & Littleton, 2006).

Vaikka diskursiivinen sosiaalipsykologia huomioi diskurssien sosiaalisen muotoutumisen, se ei kuitenkaan tarjoa välineitä yhteiskunnallisten rakenteiden analyysiin. Sen tavoitteena on ymmärtää, miten psykologiset ilmiöt rakentuvat diskursseissa. (Potter & Wetherell, 1987.) Kriittistä diskursiivista psykologiaa kehittänyt Ian Parker (2015) on korostanut, että diskursseja analysoitaessa tulisi huomioida myös niitä tukevat instituutiot sekä niiden tuottamat valtasuhteet ja ideologiset vaikutukset. Parker huomauttaa, että sosiaalisiin rakenteisiin kytkeytyy diskursseja, jotka asemoivat ihmisiä ja ylläpitävät valtasuhteita. Parkerin ajatukset makrotason analyysistä eivät kuitenkaan huomioi selkeästi sitä, miten diskurssit mahdollisesti muuttavat sosiaalisia käytäntöjä. Vaikka tutkimukseni paikantuukin selvästi vahvemmin Parkerin käsityksiin diskursiivisesta psykologiasta kuin Potterin ja Wetherellin, olen makrotason analyysissä hyödyntänyt sosiolingvististä kriittistä diskurssi-analyysia hahmottaakseni sosiaalista muutosta, jota opiskelija-asiakas-diskurssi tuottaa käsityksiin korkeakoulutuksesta. Hyödynnän Norman Faircloughin (1992; 2010) kriittiseen diskurssi-analyysiin liittyvää interdiskursiivista tarkastelua, jotta voin tulkita analysoimieni jännitteiden heijastumista yhteiskunnalliselle tasolle, ymmärrykseemme korkeakoulutuksen merkityksestä.

Sekä Parkerin että Faircloughin ajattelussa yhdistyy alun perin Michel Foucaultilta (1983) peräisin oleva käsitys siitä, että subjekti rakentuu diskursiivisesti valtasuhteissa. Foucault on tutkimuksissaan tarkastellut sitä, miten ihmissubjektit objektivoidaan eli tehdään subjekteiksi yhteiskunnallisissa rakenteissa. Foucaultin mukaan ihmissubjekti rakentuu, kun se asemoidaan yhteiskunnallisten rakenteiden ja

diskurssien muodostamissa valtasuhteissa, jotka määrittävät sen aseman, identiteetin ja toiminnan mahdollisuudet.

Tutkimukseni aluksi selvitin, miten opiskelijan asiakasasema määritellään. Tätä varten toteutin kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta opiskelijan asiakasaseman määritelmiä tiivistävän ja kuvaavan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen (artikkeli I). Toiseksi tarkastelin opiskelijoiden asiakas- ja kuluttajapositioneita soveltamalla asemoinnin käsitettä kahdella eri tavalla. Tätä analyysia varten toteutin lukuvuosimak-suvelvöllisten ja maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen maisteriopiskelijoiden haastatteluita (N=34), joiden analyysissa hyödynsin narratiivis-diskursiivista lähestymistapaa ja kriittistä diskurssianalyysia. Ensinnäkin selvitin, millaista on opiskelijoiden asemointi suhteessa opiskelija-asiakas-diskurssiin (artikkeli II). Toiseksi tavoittelin tarkempaa ymmärrystä siitä, miten asiakas- ja kuluttaja-asemia torjutaan tai miten niistä pyritään etäännyttämään (artikkeli III). Opiskelijan asiakasasemalle on vaikeaa, ellei mahdotonta, muodostaa vastakkaista asemaa. Vaihtoehtoiseksi tai simultaaniseksi metaforaksi on ehdotettu ainakin koulutuksen yhteistuottajaa (McCulloch, 2009), yhteistyökumppania (Bay & Daniel, 2001), koulutusprosessin tuotetta (Conway, Mackay & Yorke, 1994; Emery, Kramer & Tian, 2001), työntekijää (engl. *partial employee*, Hoffman & Kretovics, 2004) tai oppivaa työntekijää (engl. *learning worker*) (Albanese, 1999). Vaihtoehtoa on myös hahmoteltu opettajan ja opiskelijan suhteen määrittelyn kautta: Baileyn (2000) mukaan englanninkielisen sanan ”*customer*” sijaan parempi sana olisi ”*client*”, koska se viittaa luottamusta vaativaan suhteeseen ammattilaisen ja asiakkaan välillä. Kun on pyritty havainnollistamaan sosiaalidemokraattisen koulutusdiskurssin eroavaisuutta uusliberalistisesta koulutusdiskurssista, on opiskelija asemoitu kansalaiseksi (Nordensvärd, 2011; Nordensvärd & Ketola, 2019). Koska opiskelijan asemoinnissa on kyse erilaisista (tai samanlaisista vain nimeämällä asema toisin¹³) määritelmistä siitä, miten opiskelija toimii ja mitä hän tavoittelee opiskelullaan, tarkastelin tässä tutkimuksessa myös erilaisia korkeakoulutuksen merkityksiä. En siis pyrkinyt määrittelemään asiakaspositiolla vastaakohtaa tai edes tarkkaan määriteltyjä vaihtoehtoja. Tarkastelin korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavien diskurssien ja niihin sisältyvien subjektipositioiden välisiä kamppailuita, jotta saisin selvitettyä, miten ensisijaisesti koulutuksen taloudellisia tuottoja korostavia asiakas- ja kuluttaja-asemia torjuttiin ja miten niistä etäännyttiin. Korkeakoulutuksen merkityksillä tarkoitan niitä asioita, jotka mielletään korkeakoulutuksen hyödyiksi, tavoitteiksi ja arvoksi sekä sitä, miksi korkeakoulutus käsitetään tärkeäksi. Asemoinnin analyysia olen pyrkinyt syventämään interdiskursiivisen tar-

¹³ Huomioitavaa on, että opiskelijan mieltäminen koulutuksen (yhteis)tuottajana ei välttämättä ole erillinen asiakkaaksi asemoimisesta. Se kiinnittää huomion opiskelija-asiakkaan aktiiviseen rooliin, mutta saatetaan silti kytkeä markkinoistettuun korkeakoulutukseen, (ks. Bowden, 2011).

kastelun avulla tulkitakseni sitä, miten asiakas- ja kuluttaja-asemien omaksuminen heijastuu sosiaaliseen ja kulttuuriseen ymmärrykseemme korkeakoulutuksesta Suomessa.

6.1 Narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsaus opiskelijan asiakasasemasta

Ymmärtääkseni, mitä opiskelijan asiakasasemalla tarkoitetaan ja miten sitä on eritelty, toteutin narratiivisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aihetta käsittelevistä tutkimuksista (artikkeli I). Kirjallisuuskatsauksen tulos toimi teoreettisena pohjana opiskelijan asiakasaseman käsitteelliselle ymmärrykselle ja tutkimukseni seuraaville vaiheille.

Yleisesti kirjallisuuskatsauksien tavoite on tiivistää tietyn aiheen tutkimuksia. Katsauksien toteuttamisen systemaattisuudessa on vaihtelevuutta, ja katsaukset voidaan jakaa pääpiirteissään kuvaileviin ja systemaattisiin katsauksiin sekä meta-analyysieihin. Kuvailevilla kirjallisuuskatsauksilla selvitetään tutkittavaa ilmiötä laajemmin kuin systemaattisilla katsauksilla tai meta-analyysillä, jotka puolestaan ovat selvästi rajatumpia aiheiltaan ja noudattavat täsmällisempiä kriteereitä ja menetelmiä aineistonhaussa. (Salminen, 2011.)

Kuvailevat kirjallisuuskatsaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin: narratiivisiin ja integroiviin katsauksiin. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa aihe on tarkemmin rajattu ja aineisto valikoidaan tarkemmin kriteerein kuin narratiivisessa (Evans, 2007). Narratiivinen kirjallisuuskatsaus voidaan valita menetelmäksi, kun tutkittava aihe on niin laaja tai monella tieteenalalla tutkittu tai käsitteellisesti niin moniulotteinen, että ei ole mahdollista kerätä jokaista aiheelle relevanttia tutkimusartikkelia (Snyder, 2019, s. 335). Koska narratiivinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa erilaisin menetelmin toteutettujen ja eri tieteenaloilla toteutettujen tutkimusten yhdistämisen laaja-alaisesti, sen avulla voidaan selvittää tutkimusten välisiä yhteyksiä ja tehdä tulkintoja tutkimusaiheesta sekä sitä voidaan käyttää teorian muodostuksen tai arvioinnin välineenä. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi myös toimia pohjana meta-analyysille, kun sen avulla muodostetaan meta-analyysissä testattava hypoteesi. (Baumeister & Leary, 1997.) Narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi toimia tutkimusalueen kartoittamisena, tämänhetkisen tiedon synteessinä, jatkotutkimusaiheiden ideoimisen pohjana tai historiallisen yleiskatsauksen tai aikajanan tarkasteluna (Snyder, 2019, s. 335).

Kirjallisuuskatsaukseni tavoitteena oli käsitteen selkeyttäminen ja ymmärtäminen. Käsitteenmäärittelyjen lisäksi tarkastelin, miten asiakasasemaa perusteltiin ja kritisoitiin. Kansainvälistä kirjallisuutta opiskelijan asiakasasemasta on paljon, mutta se on heterogeenista ja paikoin poleemistakin. Menetelmänä narratiivinen kirjallisuuskatsaus sopi tutkimusten tiivistämiseen ja synteessin ja tulkintojen tekemi-

seen, koska opiskelijan asiakasasema ei ole selkeä tieteellinen termi eikä siitä ole muodostettu yhtenäistä teoriaa, ja sitä on käsitelty eri tieteenoaloilla ja eri menetelmin. Tutkimuskirjallisuusaineiston avulla tein johtopäätöksiä opiskelijan asiakasaseman käsitteellistämisestä (Baumeister & Leary, 1997, s. 312¹⁴). Tuloksena oli synteesi ja tiivistetty kuvaus opiskelijan asiakasaseman määritelmistä sekä sen perusteluista ja kritiikistä.

Tutkimusten luotettavuuden varmistamiseksi tavoitteenani oli sisällyttää katsaukseeni sellaisia tutkimusartikkeleita, jotka oli julkaistu vertaisarviointia vaativissa julkaisuissa. Käytännössä todensin vertaisarvioinnin tarkistamalla sen julkaisijan internet-sivuilta. Toisaalta on huomioitava, että erityisesti vuosikymmeniä sitten julkaistujen artikkeleiden vertaisarvioinnista ei voi saada täyttä varmuutta, koska julkaisun käytännöt voivat olla muuttuneet.

Narratiivista kirjallisuuskatsauksen menetelmää on kritisoitu siitä, että sen metodinen keveys voi johtaa vinoumiin. Kun aineiston valikointia ja analyysia ei tehdä järjestelmällisesti, saattaa aineistoksi valikoitua tutkimuksia aiheiltaan, näkemyksiltään tai tuloksiltaan kapea-alaisesti tai analyysi voi jäädä pintapuoliseksi. On todettu, että narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi filosofisuudessaan herättää ajatuksia ja edistää tieteellistä keskustelua, mutta toisaalta siitä voi tulla vinoutunutta, kapea-alaista tai jopa mielipiteisiin perustuvaa. (Green, Johnson & Adams, 2006.) Tästä syystä noudatin aineiston valikoinnissa järjestelmällisyyttä, joskin en niin täsmällistä kuin systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa vaaditaan. Lisäksi pyrin takaamaan aineiston analyysin tarkkuuden hyödyntämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Hsieh & Shannon, 2005). Laadullinen analyysi kuten temaattinen tai sisällönanalyysi on yleinen menetelmä narratiivisissa kirjallisuuskatsauksissa aineiston analyysissa (Snyder, 2019, s. 335).

Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen nimityksessä *narratiivisuudella* viitataan tutkimuksista kirjoitetun synteesin helppolukuisuuteen (Green ym., 2006, s. 103) tai kompleksisen, moniulotteisen aineiston yhteyksien tai uudelleentulkinnan rakentamiseen (Baumeister & Leary, 1997)¹⁵. Katsauksessani narratiivisuus ilmenee myös niin, että käsitän tutkimuskirjallisuuden vuoropuheluna, joka rakentaa markkinoistetun korkeakoulutuksen opiskelija-asiakkaan narratiivia. Opiskelu voidaan käsittää ajallisena jatkumona opintoihin hakeutumisesta opiskeluun ja lopulta valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen, ja näitä opiskelija-asiakkaan kertomuksen tapahtumia määritelmässä myös käsitellään. Ymmärrän kuitenkin narratiivin tapahtumakul-

¹⁴ Baumeister ja Leary (1997, s. 312) puhuvat tässä yhteydessä kirjallisuuskatsauksen yhdestä mahdollisesta päämäärästä: teorian kehittämisestä. Kirjoittajan tavoite on tuolloin tarkastella olemassa olevan teorian pätevyuden kannalta merkityksellistä kirjallisuutta.

¹⁵ Toisaalta esimerkiksi tutkimusaiheen historiallista kehitystä kuvaava kirjallisuuskatsaus voidaan rakentaa narratiiviseksi siinäkin mielessä, että siinä kuvataan ajallisia tapahtumakulkuja (Baumeister & Leary, 1997, s. 312).

kuja laajemmin opiskelija-asiakkaan kokemusten jäsenyyksensä ja merkitysten rakentamisena, joiden rakentamiseen tutkimuskirjallisuus osallistuu vuoropuhelullaan (esim. Bamberg, 2020). Michael Bambergia (2011)¹⁶ soveltaen analysoin kirjallisuuskatsauksessani sitä, miten tutkimuskirjallisuus asemoi opiskelijat osallistuesaan opiskelija-asiakkaan narratiivin konstruointiin.

6.2 Opiskelijoiden asemoinnin analysoiminen

Asemoinnilla (engl. *positioning*) tarkoitetaan yksilöiden paikantamista tai sijoittamista suhteessa johonkin. Pöysän (2010, s. 168) mukaan ”asemoinnin käsite on olemukseltaan tilallinen metafora”. Asemointiin sisältyy ajatus siitä, että asemat ovat identiteettipaikkoja sosiaalisesti jaetussa tilassa, jotka määrittelevät yksilöitä tietyllä tavalla ja joihin yksilöitä on mahdollista paikantaa. Yksilö voi koetella erilaisia asemia, paikantaa itseään dynaamisesti erilaisissa yhteyksissä ja näin muokata jatkuvasti käsityksiään itsestään ja muista. Asemoinnin käsitettä onkin käytetty roolin käsitteen sijaan, jotta vältettäisiin roolin käsitteeseen liittyvä staattisuus ja muodollisuus (Davies & Harré, 1990). Asemointi on tilanteista ja yhteistoiminnallista identiteetin tuottamista vuorovaikutuksessa (Pöysä, 2010).

Yksilö voidaan asemoida tai hän voi asemoida itseään ja muita suhteessa vuorovaikutustilanteeseen, aikaisempiin selontekoihin tai laajempiin sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin ideoihin ja merkityksiin¹⁷. Tässä tutkimuksessa en tarkastele vuorovaikutustilannetta tai opiskelijaidentiteettiä laajemmin, vaan keskityn vain yhteen tilanteeseen ja mahdolliseen identiteettipaikkaan asemoitumiseen. Käsitän opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemien olevan markkinoistetussa korkeakoulutuksessa vakiintuneen diskurssin tarjoamia identiteettipaikkoja tai subjektiasemia¹⁸. Narratiiv-

¹⁶ Michael Bamberg (1997; 2004; 2011; 2020) keskittyy kirjoituksissaan minäkerronnan analysointiin ja itsen asemointiin tilanteisesti tuotetuissa kertomuksissa. Hän ottaa kuitenkin huomioon, että ihmiset asemoivat myös toisiaan. Vaikka hänen huomionsa on lähinnä siinä, että mitä kerrontatilanteessa puhujan tekemä muiden asemointi oikeastaan kertoo puhujasta itsestään, voidaan käsitystä soveltaa myös niin, että huomio on siinä, mitä merkitsee, kun puhuja (tässä tapauksessa tutkimuskirjallisuus) asemoi toisia (tässä tapauksessa opiskelijoita).

¹⁷ Taylor (2006) käyttää käsitettä kanoninen narratiivi (Bruner, 1991) viitaten kulttuurisesti tunnistettaviin ja hyväksytyihin kehityskertomuksiin. Bamberg (2004) puolestaan puhuu normatiivisista diskursseista. Tässä tutkimuksessa käsitän opiskelija-asiakasdiskurssin tällaiseksi markkinoistetun korkeakoulutuksen kontekstiin liittyvistä ideoista ja merkityksistä koostuvaksi normatiiviseksi diskurssiksi.

¹⁸ Tässä tutkimuksessa käsitteitä asema ja subjektiasema käytetään synonyymisesti. Narratiivis-diskursiivisen lähestymistavan mukaan subjektiasema tarkoittaa tilanteista identiteettiä, jonka puhuja omaksuu tai joka hänelle annetaan. Puhuja käsittää maailman ja hänet ymmärretään valitun tai annetun subjektiaseman kautta. Diskursseihin sisältyy subjektiasemia. (Davies & Harré, 1990.)

vis-diskursiivisen lähestymistavan mukaisesti miellän tämän opiskelija-asiakas-diskurssin yhdeksi resurssiksi (Taylor, 2006) opiskelijan määritellesä itseään opiskelijana. Opiskelija-asiakas-diskurssin käsitän institutionalisoituneena tapana puhua (Davies & Harré, 1990) korkeakoulutuksesta tuotteena, opiskelusta palvelunkäytönä ja opiskelijasta korkeakoulutuksen asiakkaana ja kuluttajana. Diskurssit tarjoavat tilan, joka puhuttelee yksilöitä kutsuen heitä tiettyihin subjektiasemiin (Parker, 2015, s. 158). Diskurssit voivat kilpailla keskenään tai niissä voi rakentua toisistaan poikkeavia ja ristiriitaisia versioita todellisuudesta (Davies & Harré, 1990). Opiskelija-asiakas-diskurssi asemineen on siis yksi mahdollinen opiskelijaidentiteettiä konstruoiva koherentti merkitysjärjestelmä, joka voi myös muuttua ja sitä voidaan haastaa (Parker, 2015).

Diskursseihin sisältyviä subjektiasemia voidaan lähestyä kolmella tavalla: ketä diskurssi puhuttelee, mitä asemoidulta odotetaan (eli miten toimitaan diskurssin mukaisesti) ja miten diskurssiin asemoidutaan (Parker, 2015, s. 158–159). Jälkimmäiseen kysymykseen liittyy huomio, että diskurssin tarjoamia asemia voi myös vastustaa. Sosiaaliset rakenteet, joihin diskurssit kytkeytyvät, voivat kuitenkin rajoittaa vastustusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten korkeakoulutuksen maksullisuus ja maksuttomuus sosiaalisina rakenteina vaikuttavat diskurssiin asemoitumisessa: millaisia ehtoja, rajoja ja mahdollisuuksia rakenteet luovat asemoinnille. Pyrin hahmottamaan sitä dynaamista liikettä, miten opiskelija-asiakas-diskurssin tarjoamiin asemiin kiinnitytään, miten niitä lähennytään ja torjutaan sekä miten niistä etäännytetään.

Tässä tutkimuksessa ensinnäkin käsitän opiskelija-asiakas-diskurssin tarjoavan opiskelijoille asiakkaan ja kuluttajan subjektiasemia, joihin kytkeytyy tietynlaisia odotuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Toiseksi käytän asemointia analyysivälineenä, kun analysoin, miten opiskelijat asemoituvat suhteessa opiskelija-asiakas-diskurssiin. Ymmärrän asemoinnin liikkeenä suhteessa johonkin: se on kiinnittymistä, lähentymistä, etäännyttämistä ja torjumista. Se on sekä erittelyä ja erottelua että yhdistämistä ja yhdistymistä (Bamberg, 2011, s. 11). Asemointi soveltuu hyvin analyysivälineeksi, kun pyritään tarkastelemaan, miten vaihtelevasti yksilöt paikantuvat sekä miten he paikantavat itseään ja muita suhteessa johonkin.

6.3 Interdiskursiivinen tulkinta

Kriittistä diskurssianalyysia kehittänyt Norman Fairclough esittelee diskurssien analysoinnin avuksi kolmiulotteisen viitekehyksen (Fairclough, 1992, s. 73). Ensimmäisellä tasolla analysoidaan tekstiä¹⁹ eli sen kielellisiä piirteitä. Toisella tasolla analy-

¹⁹ Faircloughin (2010, s. 233) tapaan ymmärrän tekstin laajasti eli käsittäen kaikenlaisen sosiaalisen kielenkäytön kirjallisista ja suullisista ilmaisuista visuaalisiin tuotoksiin.

soidaan diskursiivista käytäntöä eli tarkastellaan sitä, miten teksti on tuotettu ja miten sitä jaetaan ja tulkitaan. Kolmannen tason analyysi keskittyy diskurssin suhteeseen laajempiin sosiaalisiin käytäntöihin, kuten ideologioihin, valtasuhteisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Faircloughin mukaan diskurssit ovat sekä representatiivinen että konstitutiivinen osa yhteiskuntaa. (Fairclough, 1992, s. 71–73.)

Osana kriittistä diskurssianalyysia Fairclough kiinnittää huomion siihen, miten tekstit ovat suhteessa toisiin teksteihin eli esimerkiksi ottavat vaikutteita toisistaan. Fairclough sijoittaa intertekstuaalisuuden osaksi diskurssien järjestyksen (*orders of discourse*) käsitettä, joka kuvaa, miten eri diskurssit ovat järjestäytyneet tietyssä institutionaalisessa tai yhteiskunnallisessa kontekstissa (Fairclough, 1992, s. 43). Intertekstuaalisuudesta Fairclough erottaa kaksi tyyppiä: ilmeinen intertekstuaalisuus (*manifest intertextuality*) ja interdiskursiivisuus (*interdiscursivity* tai *constitutive intertextuality*)²⁰. Ilmeisestä intertekstuaalisuudesta on kyse, kun tekstissä viitataan suoraan toiseen tekstiin. Interdiskursiivisuudesta puolestaan on kyse, kun yhdessä tekstissä sekoitetaan eri diskursseja. (Fairclough, 1992, s. 85.) Interdiskursiivisessa tarkastelussa tunnistetaan, miten diskursseja yhdistellään: miten ne suhteutuvat toisiinsa, miten tukevat toisiaan tai kamppailevat toistensa kanssa. Diskurssien välinen vuorovaikutus tekstissä heijastaa valtasuhteita. Se paljastaa, kuinka ideologioita tuotetaan ja haastetaan, ja kuinka identiteettejä ja suhteita muokataan. Faircloughin mukaan suhteuttamalla diskursseja toisiinsa on mahdollista luoda tila sosiaaliselle muutokselle. (Fairclough, 1992, s. 95–99, 101–105; Fairclough, 2010, s. 230–234, 291.)

Vallalla oleva diskurssien järjestys osoittaa diskurssien välisiä suhteita tietyssä kontekstissa. Sosiaalisissa käytännöissä hegemonisessa asemassa olevien ideologioiden ja käytäntöjen piirissä yleistyneet diskurssit ovat samoin hegemonia-asemassa suhteessa muihin diskursseihin. Hegemonia-asema rajoittaa diskurssien välisiä kamppailuita, mutta toisaalta, kuten interdiskursiivinen tarkastelu osoittaa, kamppailu ja muutos ovat mahdollisia. Interdiskursiivisia prosesseja ja diskurssien järjestyksen haastamista voidaan tarkastella kamppailuna hegemonia-asemasta diskursiivisella tasolla, millä on vaikutusta sosiaalisiin käytäntöihin ja valtasuhteisiin. Diskurssien välisessä hegemoniakamppailussa on kyse vallalla olevan diskurssien järjestyksen uudelleen tuottamisesta, uudelleen järjestelystä ja haastamisesta. (Fairclough, 1992, s. 91–96.)

²⁰ Fairclough puhuu intertekstuaalisista ketjuista sekä tekstien ja diskursiivisten tapahtumien verkostoista, joilla hän viittaa siihen, että ihmiset hyödyntävät kielenkäytössään laajasti aikaisempia diskursiivisia tapahtumia ja tekstejä. Kun näitä aikaisempia tapahtumia ja tekstejä liitetään uusiin konteksteihin, ne mahdollisesti muuttuvat. Myöhemmissä kirjoituksissaan tätä prosessia kuvatessaan Fairclough käyttää myös termiä uudelleen kontekstualisointi (*recontextualisation*). (Ks. Fairclough, 2010, s. 420–422)

Tutkimuksessani sovelsin interdiskursiivista tarkastelua, jotta voisin tulkita minikälaisten merkitysten ja subjektiasemien kanssa markkinoistettuun korkeakoulutukseen liittyvät merkitykset ja subjektiasemat kamppailevat. Lähestyin tätä analysoimalla opiskelijoiden puheesta korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavia diskursseja. Interdiskursiivisen tarkastelun avulla analysoin näiden diskurssien välisiä kamppailuita hegemonia-asemasta ja hahmotin, millaisiin merkityksiin opiskelijan asiakasasema liittyi, ja millaisin merkityksin sitä torjuttiin ja haastettiin. Asemien ja diskurssien välinen kamppailu hegemonia-asemasta paljastaa, kuinka valta ja ideologia toimivat diskursseissa.

Tutkimukseni tarkastelukohteena olevia sosiaalisia käytäntöjä ovat lukuvuosismaksuvelvollisuus ja oikeus maksuttomaan korkeakoulutukseen. Faircloughin ajatuksia mukaillen voidaan sanoa, että sosiaalisina käytäntöinä ne ovat sekä institutionalisoituja, ideologisesti latautuneita että diskursiivisesti rakentuneita eli kielellisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita tapoja määritellä esimerkiksi korkeakoulutukseen pääsyä (ks. luvut 2 ja 3). Korkeakoulutuksen maksullisuuden ja maksuttomuuden kontekstissa rakentuvien diskurssien välinen kamppailu osallistuu yhteiskunnassamme sen määrittelyyn, kenellä on oikeus korkeakoulutukseen ja millä ehdoilla. Yhtä lailla kuin maksullisuus ja maksuttomuus sosiaalisina käytäntöinä myös diskurssit korkeakoulutuksen merkityksistä maksullisessa ja maksuttomassa koulutuksessa vaikuttavat yhteiskunnallisten erojen tuottamiseen, ylläpitämiseen ja haastamiseen. Koska diskurssit eivät vain representoi sosiaalisia käytäntöjä vaan myös vaikuttavat niihin, mahdollistuu diskurssien välisessä kamppailussa tila sosiaaliselle muutokselle (Fairclough, 1992; 2010). Tutkimukseni tulkinnoissa tavoittelen ymmärrystä erilaisten opiskelijan asemien ja korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavien diskurssien välisistä jännitteistä.

6.4 Aineistot ja niiden analyysit

6.4.1 Kirjallisuuskatsaus opiskelijoiden asiakasasemasta

Opiskelijan asiakasaseman määritelmiä tiivistävää narratiivista kirjallisuuskatsausta (artikkeli I) varten keräsin tutkimuskirjallisuutta tieteellisistä aikakauslehdistä ja kirjoista. Vaikka narratiivisissa kuvailevissa kirjallisuuskatsauksissa ei yleensä toteuteta kovinkaan systemaattista aineiston hakuprosessia (Green ym., 2006), toteutin katsaustani varten systemaattisia tietokantahakuja (hakutermit: *student customer*, *student consumer*, *higher education*), joista valikoin aineiston asettamieni kriteerien mukaisesti (ks. tarkemmin katsauksen toteutuksen kuvaus Artikkelin I, s. 82–84). Opiskelijan asiakasasemaa on käsitelty kasvatusta-, sosiaali- ja kauppatieteellisissä julkaisuissa, joten toteutin haut eri tieteenalojen tietokannoissa. Haun systemaattisuudesta huolimatta haun tulokset olivat epätarkkoja ja niistä jäi uupumaan osa ai-

hetta käsittelevistä tutkimuksista. Tätä aukkoa pyrin korjaamaan sillä, että lisäsin kaksi aineistonhakuohjelmalla julkaistua artikkelia mukaan aineistoon ja systemaattisessa haussa löytyneiden tutkimusten lähdeluetteloista valikoimiani katsaukseen soveltuvia tutkimuksia. Ensimmäisessä vaiheessa (tietokantahaut) aineistoon valikoitui 27 tutkimusta. Toisessa vaiheessa (lähdeluetteloista valitut tutkimukset ja omat lisäykset) aineisto kasvoi 27:llä artikkelilla. Lopullinen aineisto koostui siis yhteensä 54:stä vuosina 1994–2018 julkaistusta opiskelijan asiakas- tai kuluttaja-asemaa käsittelevästä tutkimuksesta. Tutkimuksista 50 oli tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuja tutkimusartikkeleita ja 4 oli tieteellisten kirjojen lukuja.

Aineistoon sisältyi sekä empiirisiä (laadullisin ja määrällisin menetelmin toteutettuja) (n=26) että käsiteanalyttisiä (n=28) tutkimuksia. Suurin osa tutkimuksista oli julkaistu kasvatustieteellisissä koulutusta ja opetusta käsittelevissä (n=24) ja koulutuksen markkinoinnin ja johtamisen tutkimuksia julkaisevissa kauppa- ja taloustieteellisissä (n=12) aikakauslehdissä. Lisäksi julkaisijoihin lukeutui koulutussosiologiaan, koulutuspolitiikkaan, koulutuksen lainsäädäntöön, laadun tutkimukseen, kuluttajatutkimukseen, sosioekonomiaan ja liiketaloustieteeseen keskittyviä aikakauslehtiä. Aineistoon valikoituneiden kirjojen aiheita olivat korkeakoulutuksen markkinoistuminen ja laadun varmistaminen.

Tutkimuksissa käsiteltiin opiskelija-asiakkuutta monista eri näkökulmista. Käsiteanalyttisissä tutkimuksissa tarkasteltiin opiskelijan asiakasaseman ilmenemistä ja käsitteen taustaa sekä tulkittiin opiskelijan asiakasaseman merkityksiä ja käsitteen käyttökelpoisuutta korkeakoulutuksessa. Käsiteanalyysit sisälsivät pohdintaa vaihtoehtoisista asemista opiskelijalle sekä erilaisten argumenttien erittelyä. Empiiriset tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan opiskelijoiden asiakaskäyttäytymistä, asiakasasemaa rakentavia diskursseja tai eri korkeakoulutuksen ryhmien käsityksiä opiskelijan asiakasasemasta.

Aineisto oli siis monessa mielessä heterogeeninen, joten monimuotoisen aineiston tiivistämiseen sopivana menetelmänä narratiivinen kirjallisuuskatsaus oli perusteltu. Narratiivinen ote mahdollisti toisaalta monimuotoisten näkökulmien tulkinnan kokonaisuudeksi (Baumeister & Leary, 1997), toisaalta erilaisten kantojen vuoropuhelun esittämisen.

Aineistoon valikoituista tutkimuksista keräsin opiskelija-asiakkuuden määritelmää, kuvauksia ja argumentteja asiakasaseman puolesta ja sitä vastaan. Analyysissä keskityin siihen, millaiseksi opiskelija-asiakkaan toiminta ja häneen kohdistuvat odotukset käsitetään ja kuvataan tutkimuskirjallisuudessa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kehikkona sovelsin Brownin (2011a) määritelmää markkinoistetun korkeakoulujärjestelmän piirteistä (ks. luku 3.1), joihin opiskelija-asiakkaan toiminnan kuvaukset (teemat) luokiteltiin.

Aineistosta poimitut analyysiyksiköt (opiskelijan asiakasaseman määritelmät ja kuvailut) pelkistin teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä (Hsieh & Shannon, 2005)

teemoiksi. Näin voitiin saada yhtenäinen kokonaisuus eli kuvaus opiskelija-asiakkuudesta moninaisen tutkimuskirjallisuuden mukaan. Sisällönanalyysi on menetelmä, jossa toteutetaan järjestelmällinen koodaamisen ja teemojen tunnistamisen prosessi, ja tehdään sen perusteella tulkintoja (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia voidaan käyttää teorian testaamiseen, jolloin teoriaa voidaan mahdollisesti myös tarkentaa (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Koska opiskelijan asiakasasemasta ei ole teoriaa, sovelsin teoriaohjautuvuutta niin, että käytin analyysin kehyksenä opiskelija-asiakkaan ympäristöä kuvaavaa korkeakoulutuksen markkinamallia (Brown, 2011a). Koodasin siis aineistosta määritelmiä markkinamallin piirteisiin, ja näin sain tulokseksi kuvauksen opiskelija-asiakkaan toiminnasta ja tavoitteista markkinoistetun korkeakoulutuksen ympäristössä. Tuloksena oli ideaalinen kuvaus opiskelijan toiminnasta ja häneen kohdistuvista odotuksista markkinamuotoisena tarjotussa korkeakoulutuksessa. Lopuksi tulkitsin tulokseksi saamastani kuvauksesta, miten tutkimuskirjallisuus asemoi opiskelijan asiakkaaksi. Jäsenin siis opiskelijan asemaa asiakkaana ja kuluttajana tarkemmaksi. Asemoinnin tarkastelussa kiinnitin huomioni siihen, minkälaiset rajat ja mahdollisuudet opiskelijalle asiakkaana määrittivät.

6.4.2 Opiskelijahaastattelut

Tutkimukseni haastatteluaineisto koostuu kahdesta suomalaisesta yliopistosta kerätyistä lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten (n=20) ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen suomalaisten (n=14) maisteriopiskelijoiden teemahaastatteluista (N=34). Molemmista yliopistoista osallistui sekä maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettuja että lukuvuosimaksuvelvollisia opiskelijoita eri koulutusalojen suomenkielisistä ja kansainvälisistä maisteritutkinto-ohjelmista. Järjestin haastattelut keväällä 2019²¹ yliopistojen tiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli 30:sta minuutista 90:een minuuttiin. Haastattelut olivat tutkimuksessani aineistona artikkeleissa II ja III.

Haastatteluja varten otin yhteyttä kahteen suomalaiseen yliopistoon, ja pyysin tutkimuslupaa ja haastattelukutsun välityspyyntöä maisteriopiskelijoille. Tutkimuslupien järjestyttyä yliopistojen asiakaspalveluista välitettiin haastattelukutsut suomen- ja englanninkielisinä (liite 1) maisteriopiskelijoiden sähköposteihin. Haastattelukutsun mukana toimitin linkin tutkimuksen tietosuojaselosteeseen. Toisessa yli-

²¹ Haastattelut järjestettiin siis juuri ennen koronapandemian alkua. Näin ollen opiskelijoiden jakamat kokemukset ja näkemykset edustavat aikaa, jolloin pandemia ei vielä tuottanut haasteita opiskeluun, (ks. kansainvälisten opiskelijoiden kokemista haasteista Suomessa koronapandemian aikana Filippou & Jokila, 2024; Jokila & Filippou, 2021; 2024; Jokila, Filippou & Jolkkonen, 2023).

opistossa kutsu lähetettiin kaikille, toisessa yliopistossa osalle maisteriopiskelijoita satunnaisotannalla. Jälkimmäisessä yliopistossa kutsu välitettiin pyynnöstäni myös toiselle satunnaisotokselle, koska ensimmäisestä otoksesta ei tullut tarpeeksi yhteydenottoja.

Toteutin tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia eettisiä periaatteita (TENK, 2019) noudattaen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavat ottivat kutsussa olevien yhteystietojen kautta minuun yhteyttä ollessaan kiinnostuneita osallistumaan. Tiedotin tutkittavia henkilötietojen käsittelyn periaatteista tietosuojaselosteessa, joka oli luettavissa haastattelukutsussa olevan linkin kautta ja paperikopiona saatavilla haastattelun alussa. Ennen haastatteluita kerroin tutkittaville tutkimuksesta ja sen tavoitteista, haastattelun sisällöstä, keskeyttämis- ja lopettamismahdollisuudesta sekä tietojen käsittelystä osana tutkimusta. Keräsin ja tallensin tutkittavilta tietoon perustuvan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ennen haastattelun alkua. Tutkimuksessa käsitelin tutkittavien henkilötietoja EU:n yleisen tietosuojasetuksen, tietosuojalain ja Turun yliopiston tietosuojajohtajien mukaisesti.

Kansainvälisten opiskelijoiden haastattelut toteutin englanniksi ja suomenkielisten opiskelijoiden suomeksi. Nauhoitin haastattelut, ja tuhosi nauhoitukset sen jälkeen, kun olin kirjoittanut ne auki tekstitiedostoiksi. Kirjoittaessani haastatteluja tekstitiedostoiksi poistin tai muutin niistä kaikki suorat henkilötiedot. Nimien sijaan käytin haastattelutiedostoista koodeja, jotka sisälsivät satunnaisen järjestysnumeron, yliopiston numeron (1 tai 2) ja tiedon siitä, oliko haastateltu maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettu vai lukuvuosimaksuvelvollinen. Myöhemmin tulosten raportoinnin kirjoittamista varten keksin haastatelluille pseudonyymit, joita tutkimusartikkeleissa käytettiin koodien sijaan.

En kerännyt tutkimuksessa tarkoituksellisesti sensitiivisiä henkilötietoja. Haastatteluissa osa opiskelijoista kuitenkin kertoi herkistäkin aiheista, kuten masennuksesta. Näissä tapauksissa nostin esiin ja keskustelimme myös tukimahdollisuuksista, kuten opiskelijoiden terveydenhuollosta ja ainejärjestöissä saatavilla olevasta tuesta.

Haastattelu eteni teemoittain, joiden käsittelyn avuksi valmistelin kysymyksiä (ks. haastattelurunko liite 2). Teemoja olivat koulutusvalintojen tekeminen, opiskelu, opintojen rahoitus, opiskelijoiden asema (tasa-arvoisuus ja maksullisuus/maksuttomuus-asetelma) ja tulevaisuuden suunnitelmat. Teemojen ja kysymysten muodostamisessa hyödynsin tekemäni kirjallisuuskatsauksen (artikkeli I) tulosta sekä tietojani lukuvuosimaksuvelvollisuuden käytännöistä Suomessa. Ennen varsinaisia haastatteluita toteutin myös viisi koehaastattelua suomeksi, joiden pohjalta tarkensin kysymyksiä ja niiden ymmärrettävyyttä.

6.4.2.1 Haastattelumenetelmä

Tässä tutkimuksessa miellän haastattelutilanteen sellaiseksi prosessiksi, jossa osallistajat yhdessä rakentavat merkityksiä: tieto rakentuu dynaamisesti haastattelutilanteen aikana vuorovaikutuksessa. Haastattelu on osallistujien aktiivisessa merkitysten ja asemointien rakentamisen prosessissa luoma tuotos, eikä kyse ole siitä, että haastattelijä saisi haastateltavastaan totuuden esille tai tiedon paljastetuksi. (Holstein & Gubrium, 1995.) Valitsin haastattelun tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi ensinnäkin siksi, että haastattelun avulla tavoittelin opiskelijan omaäänistä, syvälistä ja moniulotteista pohdintaa opiskelijan asemasta ja toiseksi siksi, koska tutkimuksessani pyrin dynaamisen asemoinnin hahmottamiseen eli analyysini kohdistui ennemminkin merkitysten muodostamisen ja asemoinnin prosessiin haastattelupuheessa kuin vastauksiin sellaisinaan. Tällaisen prosessin ylläpitäminen on mahdollista vuorovaikutteisessa tilanteessa. Käsitykseen haastattelumenetelmästä osallistujien aktiivisena merkitysten rakentamisena sisältyy sen huomioiminen, että haastattelijä osallistuu tiedon rakentumiseen haastattelutilanteessa (Holstein & Gubrium, 1995).

Toteutin haastattelut keskustelunomaisina ja annoin haastateltaville tilaa keskittyä siihen, mitä he itse halusivat puhua aiheesta. Näin haastattelussa tuli paremmin näkyväksi narratiivisia kytköksiä (engl. *narrative linkages*) eli kytkemällä vastauksiaan muihin konteksteihin, kertomuksiin tai näkökulmiin haastateltava rakensi merkityksiä ja asemointia (Holstein & Gubrium, 1995). Asemointia tapahtuu, kun haastateltava kerronnassaan suhteuttaa itseään käsiteltävään aiheeseen (Taylor, 2006). Haastattelujen tavoitteena oli kerätä aineistoa, jossa haastateltavat opiskelijat ensinnäkin puhuivat opiskelusta ja korkeakoulutuksesta ja toiseksi miten he kerronnassaan konstruoivat merkitykselliseksi sen, mistä puhuivat suhteessa kysytyihin kysymyksiin (Holstein & Gubrium, 1995). Haastattelujen sisällöt painottuivat siis tilanteisesti haastateltavan puheen mukaisesti, mutta pidin myös huolta, että jokaisesta teemasta keskusteltiin. Lähtökohtani oli, että käsitykset opiskelijan asemasta esimerkiksi asiakkaana ja kuluttajana rakentuvat siinä prosessissa, kun osallistajat asemoivat opiskelijoita suhteessa opiskeluun ja korkeakoulutukseen. Oletin kuitenkin, että opiskelijan asema ei ole yksiselitteinen eikä itsestään selvä, ja että se saattaa tulla ilmi haastateltavan kytkiessä opiskelua ja korkeakoulutusta käsittelevät selontekonsa sellaisiin asioihin, kokemuksiin tai näkemyksiin, joita ei voi ennalta arvata. Pyrin haastattelussa tarkentavien jatkokysymysten avulla kannustamaan haastateltavaa syventämään ja perustelemaan ajatteluaan ja refleктоimaan näkemyksiään, jotta saisin aineistoa, jossa haastateltava asemoi itseään opiskelijana ja opiskelijoita yleensä käsiteltävään aiheeseen. Olennaisempaa oli keskustella eri teemoista haastateltavan painotusten ja reflektointien mukaan, kuin kysyä jokaista yksittäistä kysymystä haastattelurungossa. Tästä syystä haastattelukysymykset (liite 2) toimivat haastattelussa joustavana oppaana, eivätkä käsikirjoituksena (Holstein & Gubrium, 1995).

Pyrin välttämään sanoja ”asiakas”, ”kuluttaja” tai vastaavan kaltaisia sanoja haastattelun aikana, jotta haastateltavan oli mahdollista ottaa ne käsittelyyn mahdollisesti omasta aloitteestaan. Haastattelun tavoitteena ei kuitenkaan ollut päätyä lopputulokseen siitä, että onko haastateltu opiskelija tai opiskelijat yleisesti asiakkaita vai ei. En pyrkinyt siihen, että haastateltava ottaisi tähän kantaa, vaikka osa haastatelluista teki sen oma-aloitteisesti osana haastattelun kulkua. Myöhemmin haastattelun edetessä kysyin kuitenkin suoremmin, että voiko korkeakoulutuksen mieltää samanlaisena palvelunkäyttönä kuin minkä tahansa muunkin palvelun. Tämän kysymyksen kysyin kaikilta haastateltavilta. Lisäksi kysyin myös tutkittavien käsityksiä maksavien ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevien tasa-arvoisuudesta. Varmistin lisäksi, että haastatellut pohtivat korkeakoulutuksen maksullisuutta ja maksuttomuutta sekä sen seurauksia opiskelulle. Haastattelut olivat luonnollisesti hieman erilaisia riippuen siitä, oliko haastateltava lukuvuosimaksuvelvollinen. Suomalaisilta opiskelijoilta kysyin, millaista opiskelu olisi, jos se olisi maksullista. Lukuvuosimaksuvelvollisilta opiskelijoilta puolestaan kysyin, muuttuisiko heidän opiskelunsa, jos maksuja ei olisi.

Koska käsitän haastatteluaineistoni olevan yhteistä merkitysten konstruointia ja vuorovaikutuksessa syntyvä tuotos, olen haastattelijana ollut osa tätä merkitysten rakentamisen prosessia. Aktiivisena haastattelijana olen toisaalta antanut haastateltavalle tilaa reflektoida hänelle tärkeitä asioita opiskelussa ja korkeakoulutuksessa jättäen haastattelurungon toiset aiheet vähemmälle huomiolle, toisaalta ohjannut haastateltavaa syventämään ja refleктоimaan vastauksiaan saadakseni aineistoa, jossa haastateltava asemoi itseään ja muita opiskelijoita suhteessa hänelle merkityksellisiin kertomuksiin ja näkemyksiin. Taustatietoni ja kokemukseni yliopisto-opiskelusta ja työstäni korkeakoulututkijana ja opettajana yliopistossa ovat olleet resursseja, joita olen voinut hyödyntää haastattelun ohjaamisessa. Holsteinin ja Gubriummin (1995) tavoin miellän haastattelijan tällaisen aktiivisen roolin tärkeänä osana haastattelua, koska sen avulla kertyy sellaista aineistoa, josta voidaan analysoida ja tulkita kertomusten ja asemointien rakentumista. Aktiivisen haastattelijan on olennaista vaalia ja pitää yllä haastateltavan narratiivista toimintaa rohkaisemalla haastateltavaa tähän. (Holstein & Gubrium, 1995.)

6.4.2.2 Tutkimukseen osallistuneet maisteriopiskelijat

Haastatteluihin osallistui maisteriopiskelijoita monilta eri koulutusaloilta. Useimmiten haastatellut opiskelivat insinööri-, rakennus- tai taidealoja. Muita koulutusaloja olivat tieto- ja viestintäteknologia, matematiikka, kauppatiede, kasvatustiede ja humanistiset tieteet. Maksuvelvolliset opiskelijat olivat kotoisin Aasiasta (n=9), Etelä-Amerikasta (n=5), Afrikasta (n=3) ja Pohjois-Amerikasta (n=1). Kaksi opiskelijaa ei ilmoittanut yhtä kotimaata, vaan kertoi asuneensa useammassa maassa eri mantereilla.

Haastatelluista opiskelijoista (taulukko 2) viisi opiskeli suomenkielisessä ohjelmassa ja loput kansainvälisissä maisterintutkinto-ohjelmissa. Puolet haastatelluista oli miehiä, puolet naisia. Tutkimusjoukon opiskelijoista vain kaksi oli maksanut täyden lukuvuosimaksun omista säästöistään, mikä kuvastaa melko hyvin, mikä osuus Suomessa opiskelevista kansainvälisistä opiskelijoista suoritti haastatteluhetkellä opintojaan ilman apurahoja (ks. luku 2.4). Lopuilla maksuvelvollisista opiskelijoista oli maksuvapautus tai apuraha, joka kattoi 50–100 prosenttia lukuvuosimaksuista. Apurahat ja vapautukset oli myönnetty yhdeksi tai kahdeksi vuodeksi, ja niihin saattoi liittyä ehtoja²². Suurin osa maksuvelvollisista opiskelijoista kertoi tehneensä muutaman vuoden töitä ja säästäneensä rahaa ennen maisteriopintojen aloittamista. Yliopistosta myönnettyjen apurahojen ja omien säästöjen lisäksi opintoja rahoitettiin vanhempiensa tuella, kotimaasta saadulla apurahalla tai osa-aikatyöllä. Opiskelijoiden mukaan työskentely opiskelun aikana oli kuitenkin vaikeaa, koska kahdeksi vuodeksi myönnetty apuraha rajasi tutkinnon suorittamiseen käytettävän ajan tarkasti.

Taulukko 2. Haastateltujen opiskelijoiden (N=34) maisteriohjelma, kansalaisuus ja lukuvuosimaksuvelvollisuus (Artikkeli II, s. 146).

Maisteriohjelma	Kansalaisuus	Lukuvuosimaksuvelvollisuus
Suomenkielinen maisteriohjelma (n=5)	suomalainen (n=5)	Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettu, ei lukuvuosimaksuja (n=14)
Englanninkielinen, kansainvälinen maisteriohjelma (n=29)	suomalainen (n=9)	
		EU:n ulkopuolinen (n=20)

6.4.2.3 Haastatteluaineiston analyysi

Analysoin haastatteluaineistoa kahdella tavalla. Ensinnäkin erittelin, miten opiskelijat asemoituivat suhteessa opiskelija-asiakas-diskurssiin. Toiseksi analysoin opiskelijoiden haastattelupuheessa rakentuvien korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavien diskurssien välistä kamppailua. Diskurssiin asemoitumisen tarkastelussa tavoitteeni oli ymmärtää, miten eri tavalla maksuvelvolliset ja maksuja maksamattomat opiskelijat paikantuvat asiakkaita. Korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavien diskurssien

²² Tällaisia ehtoja oli esimerkiksi toisen vuoden apurahan saaminen sillä ehdolla, että ensimmäisenä vuonna opintopisteitä oli suoritettu tietty määrä.

välisen kamppailujen analysoinnissa tavoitteeni oli selvittää, minkälaiset merkitykset haastavat korkeakoulutuksen ymmärtämistä taloudellisena sijoituksena ja opiskelijan käsittämistä asiakkaana tai kuluttajana.

Opiskelijoiden asemoinnin narratiivis-diskursiivisessa analyysissä (artikkeli II) hyödynsin Joanna Williamsin (2013) erittelyä opiskelija-asiakkaan identiteetistä: hänen mukaansa opiskelijoiden mieltäminen asiakkaiksi määrittää opiskelun välineellisten hyötyjen ja tyytyväisyyden tavoitteluksi. Analyysia varten erittelin opiskelijoiden haastatteluteksteistä selontekoja opiskelun välineellisistä hyödyistä ja opiskelun herättämistä tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden kokemuksista. Analyysissä tarkastelin, kuinka opiskelijat selonteissaan asemoituivat suhteessa opiskelun välineellisyyteen ja opiskelun herättämään tyytyväisyyteen. Analysoin, kuinka he omaksuivat välineelliset tavoitteet olennaisiksi tai kuinka he pyrkivät määrittelemään muunlaiset tavoitteet tärkeiksi, ja tarkastelin, millaiset asiat tuottivat tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden kokemuksia. Analyysissä kiinnitin huomioni siihen, miten erilaista lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden asemoituminen oli. Tulkitsin, miten maksullisuus ja maksuttomuus vaikuttavat siihen, missä rajoissa ja millä ehdoilla opiskelijalle on mahdollista omaksua asiakasasema tai etäännyä siitä.

Korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavien diskurssien interdiskursiivisessa analyysissä (artikkeli III) tunnistin ensin haastatteluteksteistä kohdat, joissa opiskelijat kertoivat korkeakoulutuksen merkityksestä, hyödyistä, tavoitteista, arvosta ja yleisesti siitä, miksi korkeakoulutus on yksilöille ja yhteiskunnalle tärkeää. Ensin jäsenisin näistä selonteista diskursseja eli erilaisia korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavia koherentteja merkityssystemeitä. Muokkasin, tarkensin ja täydensin jäsenystäni useiden lukukertojen aikana. Toiseksi interdiskursiivisessa analyysissä vertailin ja suhteutin diskursseja toisiinsa. Tunnistin niistä samoja käsitteitä, joiden merkitysten eroja tarkastelin diskurssien välillä (Faircloughin mallin taso 1, teksti). Vertailin eri diskursseissa rakentuvia merkityksiä, niiden oikeuttamisen perusteluita ja niissä rakentuvia subjektipositioita (taso 2, diskursiivinen käytäntö). Tarkastelin sitä, miten diskurssit ikään kuin puhuivat toisistaan: miten ne hyödynsivät, tukivat tai vastustivat toisiaan. Lopulta tulkitsin, millaisia sosiaalisia rakenteita ja valtasuhteita diskurssien välinen vuoropuhelu edustaa tai haastaa (taso 3, sosiaalinen käytäntö). (Fairclough, 1992, s. 71–73.)

7 Tulokset

Tässä pääluvussa vastaan tulosten pohjalta tutkimustehtävään ”Miten ja millaiseksi koulutuskuluttajuus rakentuu opiskelijoiden näkökulmasta markkinoistuvassa korkeakoulutuksessa, jossa opiskelee sekä lukuvuosimaksuvelvollisia että maksuttomaan koulutukseen oikeutettuja opiskelijoita?”. Koulutuskuluttajuuteen kytkeytyvät opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asetat, jotka ovat markkinoistetussa korkeakoulutuksessa institutionalisoituneen opiskelija-asiakas-diskurssin tarjoamia asemia opiskelijalle. Tutkimuksessani analysoin, kuinka erilaista asemointi asiakkaaksi tai kuluttajaksi on maksullisessa ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa Suomessa. Tulosten mukaan opiskelija voidaan asemoida asiakkaan tai kuluttajan asemaan tiukasti tai väljästi. Lukuvuosimaksuvelvollisuuteen liittyvät ehdot rajaavat mahdollisuuksia opiskelijan asemoinnissa.

7.1 Opiskelijan asiakasaseman määritelmä

Opiskelijan asiakasaseman määritelmien tiivistämiseksi toteutin narratiivisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aihetta käsittelevästä kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta (artikkeli I). Tutkimuskirjallisuudessa ideaalinen opiskelija-asiakas määriteltiin rationaaliseksi sijoittajaksi, oikeuksistaan tietoiseksi palvelunkäyttäjäksi, laadukkaan koulutuksen määrittäjäksi sekä koulutuksen yhteistuottajaksi. Rationaalisen sijoittajana opiskelija valitsee ja ostaa tarjotun informaation perusteella sellaisen koulutuksen, joka maksimoi hyödyt. Olennainen kriteeri valinnan pohjalla on, että koulutukseen sijoitetut rahat, vaiva ja aika tuottavat hyvin tulevan työn muodossa. Oikeuksistaan tietoisena palvelunkäyttäjänä opiskelija vetoaa koulutuksen laatua tai opettajasuhteita koskevissa ongelmatilanteissa oikeuksiinsa ja viime kädessä kuluttajasuojalakiin. Korkeakoulutusta ohjaa opiskelija-asiakkaiden ja korkeakoulun välinen sopimus, jossa määritellään molempien osapuolten velvollisuudet ja oikeudet. Sopimus määrittää myös opettajien ja opiskelijoiden välistä suhdetta. Vastaamalla opiskelijatyytyväisyyskyselyihin ja kertomalla toiveistaan ja odotuksistaan opiskelija asemoituu laadukkaan koulutuksen määrittäjäksi. Koulutuspalveluntarjoaja kuuntelee opiskelija-asiakkaiden mielipiteitä ja muokkaa palvelua niiden mukaisesti koulutuksen laadun ja maineen parantamiseksi. Asiakkaana opiskelija on koulutuspalvelun kumppani, joka osallistuu aktiivisesti koulutuksensa tuottamiseen

yhdessä muun korkeakouluyhteisön kanssa. Vaikka korkeakoululla on vastuu koulutuksensa laadusta, opiskelija kuitenkin on osavastuussa oppimisestaan ja saavutetuista tuloksista.

Monissa aineiston tutkimuksissa asetuttiin joko kannattamaan tai vastustamaan opiskelijoiden mieltämistä asiakkaina. Opiskelijoiden käsittämisen korkeakoulunsa asiakkaina todettiin tarjoavan vapautta, voimauttavan ja aktivoivan opiskelijoita, sitouttavan heidät opintoihinsa ja parantavan koulutuksen laatua. Asiakasaseman kritisoitiin kuitenkin päinvastaisesti passivoivan opiskelijat koulutuksensa vastaanottajiksi sekä olevan vahingollista syvällisille oppimisprosesseille, kriittisen ajattelun kehittymiselle ja luottamuksellisen opettajan ja opiskelijan välisen suhteen muodostumiselle.

Tässä osatutkimuksessa (artikkeli I) käytin analyysissä työkaluna Brownin (2011a) jäsennyistä markkinoistetun korkeakoulutuksen piirteistä. Jäsennyksessä kuvataan korkeakoulutuksen rakenteellisia piirteitä: koulutuksen hinta, informaatio koulutuksesta, kilpailu, instituutioiden autonomia, koulutuksen säätely ja koulutuksen laatu. Koska tutkimuskirjallisuus toistuvasti nosti esiin, millaisia oppimiskäsityksiä markkinoistettu korkeakoulutus ja opiskelijan asiakasasema korostavat, Brownin jäsennykseen lisättiin oppimiskäsityksen piirre. Alun perin Brownin jäsennyys ei erittele opiskelun tai opettamisen käytäntöä, vaan keskittyy institutionaalisiin piirteisiin. Näitä ei kuitenkaan voida erottaa toisistaan, koska institutionaaliset piirteet vaikuttavat esimerkiksi opetussuunnitelmiin. Oppimiskäsityksen lisääminen yhdeksi korkeakoulutusta kuvaavaksi piirteeksi syventää Brownin jäsennyistä ottaen huomioon myös pedagogiset taustaoletukset.

Tutkimus osoittaa, että asiakasaseman omaksuminen tuo korkeakoulutukseen piirteitä, jotka ovat aiemmin olleet tuntemattomia suomalaiselle korkeakoulutukselle. Vaikka suurin osa opiskelijoista Suomessa ei maksa korkeakoulutustaan itse, on korkeakoulutuksessamme muita piirteitä, jotka voivat vahvistaa opiskelijan mieltämistä asiakkaana tai kuluttajana. Korkeakoulujen opiskelijavalintaa on pyritty kehittämään kustannustehokkaaksi ja asiakasystävälliseksi sekä suoraviivaista ja johdonmukaista etenemistä painottavaksi. Korkeakoulut keräävät opiskelijapalautteita koulutuksensa parantamiseksi, ja korkeakoulujen valtakunnallisessa rahoitusmallissa opiskelijapalautteiden tulokset toimivat yhtenä rahanjakoperusteena. Lisäksi opiskelija-asiakkaan mieltäminen koulutuksen yhteistuottajana resonoi konstruktivistisen oppijäkäsityksen kanssa: molemmat käsitykset korostavat opiskelijan roolia aktiivisena, tietoa yhdessä muiden kanssa luovana toimijana.

Tutkimuksen tuloksen pohjalta opiskelija-asiakkuuden voidaan sanoa korostavan korkeakoulutuksen välinearvoa ja tyytyväisyyden kokemusten tavoittelua koulutuksessa (ks. Williams, 2013). Asiakas sijoittaa korkeakoulutukseen, ja odottaa sijoitukselleen tuottoa – tavoitteeksi määrittyy siis koulutuksen avulla hankittu työ ja siitä saatavat taloudelliset tuotot. Korkeakoulutuksessa opitut asiat ja taidot ovat myös välineitä, joiden avulla korkeakoulutetulla on mahdollisuus myydä osaami-

sensa työnantajalle. Opiskelija-asiakkaan rooli koulutuksen laadun arvioijana vahvistaa käsitystä siitä, että opiskelijalle miellyttävät opinnot ovat laadukkaan koulutuksen merkki. Korkeakoulutuksen merkitys yksilölle hyvän työn ja palkan mahdollistajana ja mielihyvän tuottajana eivät ole yhdentekeviä tavoitteita, eivätkä edes uusia, mutta ne eivät ole ainoita korkeakoulutuksen yksilölle tuottamia hyötyjä.

7.2 Opiskelijan asemointi asiakkaaksi ja kuluttajaksi maksullisessa ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa

Tutkimuksessani analysoin opiskelijoiden asemoitumista suhteessa opiskelija-asiakasdiskurssiin (artikkeli II) sekä sitä, miten asiakasasemaa torjutaan korostamalla muunlaisia korkeakoulutuksen merkityksiä kuin sen tuottamat taloudelliset ja välineelliset hyödyt (artikkeli III). Seuraavaksi tarkastelen, miten erilaista asemointia opiskelijoiden puheessa rakennettiin maksullisessa ja maksuttomassa koulutuksessa opiskeleville. Opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asetat ovat markkinoistetussa korkeakoulutuksessa institutionalisoituneen opiskelija-asiakas-diskurssin tarjoamia asemia opiskelijoille. Tämän alaluvun tulokset tuovat yhteen osajulkaisujen II ja III tuloksia.

Lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden asemointi asiakkaaksi oli erilaista. Opiskelijan velvollisuus kustantaa koulutuksensa kulut rakentui merkittäväksi opiskelua määrittäväksi tekijäksi, ja sitoi opiskelijan tiiviisti asiakkaan asemaan: lukuvuosimaksuvelvollinen opiskelija on sijoittaja, vaikka korkeakoulutukselle määriteltäisiin laajempiakin tavoitteita kuin taloudelliset tavoitteet. Se, että korkeakoulutuksella on hinta, jonka kattamisesta yksilö on vastuussa, asemoi opiskelijan sijoittajaksi, joka odottaa sijoitukselleen tuottoja. Sijoittajaksi asemointi ei kytkeytynyt vain siihen, että opiskelija maksoi lukuvuosimaksun kokonaan tai osittain omista varoistaan. Apurahalla opiskelevakin asemoitui sijoittajaksi, koska koulutuksen lähtökohdat olivat samat: koulutuksella on sen arvoa määrittävä hinta, joka täytyy tavalla tai toisella maksaa.

Taloudellisen sijoituksen lisäksi (ja siihen kytkeytyen) lukuvuosimaksuvelvollisen opiskelijan sitoo asiakasasemaan opintojen suorittamisen tiukka määräaika ja odotus sijoituksen tuotoista. Kun korkeakoulutus on sijoitus, tutkinnon suorittamisen tavoiteaika määrittyy pakottavaksi rajaksi, ja laadukkaiden opintojen ja joustavien suoritusmahdollisuuksien tarjoaminen vaatimukseksi. Näistä syistä johtuen lukuvuosimaksuvelvollinen asemoituu korkeakoulutuksen asiakkaaksi, ja erityisesti syiden ollessa materiaalisia, on asiakasasemasta haastavaa irtautua. Tämä ilmenee siten, että vaikka periaatteellisesti olisi korkeakoulutuksen markkinamuotoisuutta vastaan, tilaa toimia toisin kuin korkeakoulun asiakkaana on niukasti.

Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut opiskelijat eivät sinänsä asemoidu sijoittajiksi, koska heiltä ei vaadita koulutuksen kustannusten kattamista. Se

ei kuitenkaan tarkoita, etteikö korkeakoulutusta voisi mieltää sijoituksena, jolta odotetaan taloudellisia tuottoja. Tässä mielessä yhteiskunnan koulutuksen kustannusten kattajana ja sijoittajana voidaan nähdä odottavan tuottoja. Maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelija voidaan asemoida kuluttajaksi, joka käyttää yhteiskunnan palveluja. Kuluttajan asemassa koulutuksen tavoite rakentui välineelliseksi ja odotukset koulutuksesta tiivistyivät helppojen ja joustavien suorittamismahdollisuuksien saamiseen. Olennaista kuitenkin on, että kuluttajaksi asemoituminen ei ole välttämätöntä samalla tavoin kuin lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden asemointi asiakkaiksi: maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut opiskelijat voivat asemoitua kuluttajiksi tai olla asemoitumatta, koska mikään *reaalinen käytäntö* ei välttämättä rajoita tällaista asemoitua. Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden asemoinnissa on vapaammin tilaa tehdä toisin tai jopa samanlaisesti asemoida kuluttaja-asemaan tai sen ulkopuolelle.

Maksullisuudesta tai maksuttomuudesta riippumatta opiskelijan asiakas- ja kuluttaja-asemiin sisältyi oikeus vaatia laadukasta ja tyytyväisyyden kokemuksiä herättävää koulutusta. Asiakkaan asemaan liittyy oletus siitä, että asiakas vaatii laadukasta koulutusta. Opintojen sujumiseen vaikuttaviin käytäntöihin oli yksiselitteisempää vaatia tarvittaessa parannuksia, mutta korkeakoulutuksen laatua oli vaikeampaa määrittellä. Maksaville asiakkaille oli epäselvää, mitä hintaan kuului, ja mitä hinnan perusteella voi vaatia, mikä asemoi opiskelijan epämääräiseen tilaan, jossa toisaalta oli odotus ja paine vaatimuksien tekemisestä, mutta toisaalta ei selvyttä siitä, mitä koulutukselta saattoi vaatia. Sosiaaliset rakenteet eivät enää täysin tukeneetkaan asiakkaaksi asemoitumista. Epämääräisyyttä ei helpottanut se, että korkeakoulutukseen Suomessa yleisesti liittyy käsitys valtakunnallisesti tasaisesta hyvästä laadusta. Kuluttaja-asemastaan maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut opiskelijat olivat myös oikeutettuja esittämään vaatimuksia opintojen sujumiseen liittyvien käytäntöjen parantamiseksi, mutta koulutuksen laadun määrittely ja laadun vaatiminen olivat yhtä lailla vaikeita. Kuluttajaksi pystyi silti ongelmitta asemoitumaan, koska jo laadukkaaksi ymmärretyltä, ”ilmaiseksi” saadulta suomalaiselta koulutukselta ei vaa- dita enempää.

Korkeakoulutuksen maksullisuus sitoo siis opiskelijan asiakasasemaan tiukemmin kuin maksuton korkeakoulutus, jossa opiskelijan asemoituminen kuluttajaksi on vaihtelevampaa. Asiakkaan tavoin korkeakoulutuksesta maksaessaan opiskelijalta odotetaan sitä, että hän korkeakoulussa toimiessaan vaatii rahoilleen hyvää tuottoa. Tutkimukseni aineistossa erityisen painavaksi tämä odotus muotoutui, kun varat lukuvuosimaksuihin oli saatu taloudellisen uhrauksen tehneiltä perheen jäseniltä. Lukuvuosimaksuvelvollisuus on rakenne, joka tuottaa sosiaalisia eroja opiskelijoiden välille. Se rajoittaa opiskelijan asemoitua, mutta ei täysin lukitse sitä.

7.2.1 Toisin asemoinnin mahdollisuudet

Vaikka lukuvuosimaksuvelvollisuus on rakenne, joka tuottaa sosiaalisia eroja opiskelijoiden välille, opiskelija ei ole vain objekti, johon rakenteet vaikuttavat. Liikkumavaraa opiskelijan asemoinnissa on myös maksullisessa korkeakoulutuksessa. Opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet, toiminta näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja käsitykset korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ovat osa asemointia. Vaikka korkeakoulutuksen taloudelliset hyödyt yksilölle ja yhteiskunnalle ovat korostuneet (ks. esim. Tervasmäki & Tomperi, 2018), on korkeakoulutuksella edelleen myös muita merkityksiä opiskelijalle. Tällaisia merkityksiä ovat tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet, yksilön velvollisuus kouluttautua yhteiskunnan jäsenenä ja korkeakoulutuksen mahdollistama kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä. Näitä merkityksiä painottamalla opiskelija voidaan etäännyttää välineellisiä tuottoja havittelevan asiakkaan tai kuluttajan asemasta.

Erityisesti kaksi edellistä merkitysjärjestelmää ovat historiallisesti merkittäviä Suomessa, ja tätä käsitellen seuraavassa alaluvussa. Historiallis-kulttuurisessa kontekstissa ne asemoivat opiskelijat kansalaisiksi, joilla on kykyjensä mukaisesti velvollisuus kouluttautua, ja tämän mahdollistamiseksi yhteiskunnan tehtävä on tarjota opiskelijalle maksuton koulutus. Näitä merkityksiä tuotettiin kuitenkin myös lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden puheessa. Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että ne asemoivat opiskelijat yhteiskunnan tai globaalin yhteisön jäseniksi, joilla on oikeus sosiaaliseen nousuun maksuttoman korkeakoulutuksen ja omien kykyjensä avulla. Tällaisia merkityksiä painottamalla maksavan asiakkaan asemaa voidaan haastaa tai opiskelija voidaan etäännyttää asiakkaan asemasta. Kuluttaja-asemaan sen sijaan voi silti samanaikaisesti kiinnittyä. Tällöin yhteiskunta tai globaali yhteisö mielletään koulutuspalvelun järjestäjänä ja opiskelija palvelun käyttäjänä.

Opiskelijoiden puheessa asiakasasemaa torjuttiin korostamalla korkeakoulutuksen merkitystä kokonaisvaltaisen inhimillisen kasvun mahdollistajana. Opiskelija asemoitiin kasvavaksi ja kehittyväksi ihmiseksi. Kasvavan ja kehittyvän ihmisen asemaan kytkeytyi rauhallisen ja paineettoman tilan mahdollistama reflektointi ja ymmärryksen syventäminen. Tämä merkitys muodostui vastakkaiseksi nopealle ja pintapuoliseksi määrittelylle opiskelija-asiakkaan suorittamiselle. Opiskelijoiden pyrkimykset järjestää rauhallisia ja paineettomia reflektoinnin tiloja heijastivat aktiivista irtautumista asiakas- ja kuluttaja-asemista.

Vaihtoehtoisia merkityksiä korkeakoulutukselle pystyttiin siis tuottamaan osin kuluttaja-aseman rinnalla, osin asiakasasemaa torjuen. Erityisesti maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevat pystyivät ketterästi vaihtamaan asemointiaan tarpeen mukaan tai sovittamaan erilaisia merkityksiä yhteen. Lukuvuosimaksuvelvollisilla toisin asemoinnin mahdollisuudet olivat rajatimmat, mutta myös he torjuivat asiakasasemaa kertomalla inhimillisen kasvun tärkeydestä ja mahdollisuuksista opinnoissaan.

7.3 Korkeakoulutuksen merkitysten ja erilaisten asemointien hegemoniakamppailu

Edellä kuvattiin, kuinka opiskelijan asemointi on dynaamista. Se tila, jossa asemointia tehdään, on vaihteleva ja monipuolinen. Lukuvuosimaksuvelvollisuus rajaa ja tiukentaa mahdollisuuksia asemoida toisin kuin asiakkaan asemaan: rationaaliseksi valintojen tekijäksi, sijoittajaksi, oikeuksistaan huolehtivaksi palvelunkäyttäjäksi ja laatua vaativaksi asiakkaaksi. On kuitenkin huomattava, että maksullisuus ei ole ainoa tekijä, joka konstruoi opiskelijoista kuluttajia (esim. Williams, 2013, s. 8–9), vaikkakin se vahvistaa sitä. Tutkimuksessani, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa Suomessa (esim. Koivisto ym., 2020; Siivonen & Filander, 2020), havaitsin tämän siinä, että maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut opiskelijat voitiin asemoida kuluttajiksi eli koulutuspalvelun käyttäjiksi. Opiskelijan asemoinnissa asiakkaaksi tai kuluttajaksi on kyse kulttuurisesta ja sosiaalisesta muutoksesta käsityksessämme opiskelijaidentiteetistä eli siitä, mitä on olla opiskelija. Ymmärtääkseni, mistä tässä muutoksessa on kyse Suomen kontekstissa, tarkastelin sitä, miten hegemonisia diskursseja korkeakoulutuksen merkityksistä haastettiin (artikkeli III). Interdiskursiivisessa tarkastelussa analysoin korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavien diskursiivien välisiä valtakamppailuita ja hahmotin kuvaa siitä tilasta, missä sosiaalinen ja kulttuurinen muutos opiskelijan asemassa oli mahdollinen (Fairclough, 1992; 2010). Vertailemalla lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen puhetta erittelin, mitä painotuseroja maksullisen ja maksuttoman korkeakoulutuksen merkityksissä on.

Analyysissa (artikkeli III) jäsenisin neljä korkeakoulutuksen merkityksiä rakentavaa diskurssia: tuottodiskurssi, velvoittavuusdiskurssi, tasa-arvodiskurssi ja kasvudiskurssi.²³ Tuottodiskurssissa korostettiin korkeakoulutuksesta saatavia välineellisiä ja taloudellisia hyötyjä. Velvoittavuusdiskurssi ja tasa-arvodiskurssi kytkeytyivät korkeakoulutuksen historiallis-kulttuurisiin periaatteisiin siitä, että yhteiskunnan tehtävä on tarjota opiskelijalle maksutonta korkeakoulutusta, ja yhteiskunnan jäsenen velvollisuus on kouluttautua kykyjensä mukaisesti yhteiskunnan hyväksi. Nämä diskurssit ovat olleet historiallisesti hegemonisessa asemassa korkeakoulutuksessa Suomessa. (Ks. luku 2.) Kasvudiskurssissa rakennettiin korkeakoulutuksen merkitystä inhimillisen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana. Analyysini mukaan korkeakoulutukseen omaksuttuna uutena käytäntönä lukuvuosimaksuvelvollisuus on tuonut tuottodiskurssiin uusia elementtejä, ja rapauttanut tasa-arvoja velvoittavuusdiskursseja. Tuottodiskurssissa opiskelija asemoidaan asiakkaaksi, kuluttajaksi tai palvelunkäyttäjäksi. Kasvudiskurssin avulla näitä asemia pystyttiin torjumaan ja haastamaan.

²³ Ks. tarkemmat kuvaukset näistä diskursseista osajulkaisussa III.

Tuottodiskurssin viljelemä ajatus siitä, että korkeakoulutuksella tavoitellaan välineellisiä hyötyjä, ei ole uusi. Jo 1900-luvun alussa huomioitiin korkeakoulutuksen tavoite kouluttaa ammattilaisia yhteiskunnan tehtäviin ja opiskelijoiden tavoite kouluttautua ripeästi saadakseen työn (Plamper & Laalo, 2017)²⁴. Uudenlaista pontta tuottodiskurssi on kuitenkin saanut uusliberalistiseen rationaliteettiin nojaavasta markkinoistamiskehityksestä (ks. luku 2.2). Näin ollen käsitys korkeakoulutuksesta yksityisenä hyödykkeenä ja palvelunkäyttönä on vahvistunut maksuttomassakin korkeakoulutuksessa. Osana tätä kehitystä korkeakoulutuksen tuottamien taloudellisten hyötyjen korostaminen on jättänyt varjoonsa korkeakoulutuksen muita tavoitteita (Marginson, 2007, s. 314). Myös tässä tutkimuksessa tuottodiskurssi oli vahvempi kuin muut korkeakoulutuksen merkitykset. Analyysissäni se oli yleinen diskurssi, ja korkeakoulutuksen taloudellinen hyöty yksilölle ja yhteiskunnalle tarkemmin reflektoitua itsestäänselvyys opiskelijoiden puheessa.

Tuottodiskurssin siirtymää hegemoniseen asemaan kuvaa myös se, miten se ja osaa opiskelijoista koskeva lukuvuosimaksuvelvollisuus rapauttavat, tulkintani mukaan, hegemonisessa asemassaan vielä sinnittelevää tasa-arvodiskurssia ja hegemonisesta asemasta syrjäytettyä velvoittavuusdiskurssia. Maksuttoman korkeakoulutuksen tuottamaa tasa-arvoisuutta toistettiin ja pidettiin itsestäänselvyytenä. Tasa-arvodiskurssin sisäiseksi ongelmaksi rakentui kuitenkin se, että osa opiskelijoista maksaa korkeakoulutuksestaan: tasa-arvo ei siis toteudu. Koska käytäntö on muuttunut, ei korkeakoulutuksen tasa-arvon ideaalin perusteluksi enää riitä itsestäänselvyydeksi rakentunut hokema, että maksuton korkeakoulutus tuottaa tasa-arvoa. Vaikka tasa-arvodiskurssille ominaisesti voidaan argumentoida, että maksuton korkeakoulutus edelleen edesauttaa kansallisen korkeakoulutuksen tasa-arvoisuutta²⁵ lukuvuosimaksuvelvollisuuden koskiessa vain EU:n ulkopuolelta tulevia, ei tasa-arvodiskurssi pääse pakoon siihen rakentunutta sisäistä haastetta uudessa tilanteessa. Sisäistä ristiriitaa ei tee helpommaksi se, että vahvempaa jalansijaa saanut tuottodiskurssi ei määrittele tai ota kantaa maksuihin tai tasa-arvoon. Toisaalta tuottodiskurssiin sisältyvässä hiljaisuudessa on houkuttelevaa se, että siihen voi tulkita sisältyvän ajatuksen korkeakoulutuksesta kaikille sopivana ja helposti lähestyttävänä yleispä-

²⁴ Tuolloin yliopistojen rehtorit esittivät yliopistojen muuttumisen virkamieskouluiksi ja opiskelijoiden tavoitteen valmistua nopeasti virkamiesuralle uhkana tieteelliselle koulutukselle (Plamper & Laalo, 2017, s. 17; Rinne ym., 2024, s. 107–113).

²⁵ On todettu, että korkeakoulutusmahdollisuudet eivät Suomessakaan ole todellisuudessa täysin tasa-arvoiset: maksuttomuudesta huolimatta korkeakoulutukseen valikoituu pääasiassa koulutetumpien olevien vanhempien jälkeläiset (Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012; Nori, 2011). Tämä ei kuitenkaan tullut tutkimuksessani esiin opiskelijoiden puheessa, mikä myös osaltaan osoittaa tasa-arvodiskurssiin sisältyvän väitteen maksuttoman koulutuksen tuottamasta tasa-arvosta ideologista luonnetta.

teväenä tuotteena²⁶, eikä tuottodiskurssi luokittele sitä, kuka saa nauttia tästä tuotteesta tai sen hedelmistä.

Velvoittavuusdiskurssia tuotettiin opiskelijoiden puheessa harvemmin, ja sitä myös kyseenalaistettiin maksullisessa korkeakoulutuksessa. Kun opiskelija maksaa koulutuksen kulut omista varoistaan, velvoittavuusdiskurssin pohja äärimmäisillään murenee: yhteiskunta ei tarjoa opiskelijalle koulutusta, joten velvoitettakaan ei synny.²⁷ Tuottodiskurssin mukaan korkeakoulutuksen hyödyt satavat yksilöiden lisäksi myös yhteiskunnalle: korkeakoulutus tuottaa työntekijöitä, uutta tietoa ja talouskasvua. Velvollisuus tai vastuu sen sijaan rakentuu eri tavalla kuin velvoittavuusdiskurssissa. Opiskelijan velvollisuus on suorittaa opintopisteet tutkinto-ohjelman mukaisesti saadakseen tutkinnon eli ”lipun” työllistymiseen (Williams, 2013, s. 70). Tuottodiskurssi vahvistaa, että tutkinto suoritetaan yleisesti työllistymistä tai tulevaisuuden hyvää toimeentuloa varten, mutta se ei nimeä valmistumisen jälkeiselle työlle muita merkityksiä. Yhteiskunnan näkökulmasta opiskelija asemoituu tulevaisuuden työntekijäksi. Tuottodiskurssi pysyy hiljaa opiskelijan ja yhteiskunnan välisen suhteen tarkemmasta määrittelystä painottaen sen sijaan opiskelijan suhdetta korkeakouluun palvelunkäyttäjänä.

Tuottodiskurssi siis kamppailee hegemonia-asetusta tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskurssien kanssa. Tästä näkökulmasta katsottuna on hämmästyttävää, että maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa näitä kaikkia kolmea diskurssia kuitenkin pystyttiin tuottamaan rinnakkain ilman suurempia ristiriitoja. Diskurssien sisäiset ja väliset ristiriidat lävähtivät silmille vasta korkeakoulutuksen maksullisuudesta puhuttaessa erityisesti lukuvuosimaksuvelvollisten puheessa, jossa erittely oli usein – omasta kokemuksesta johtuen – tarkkanäköisempää. Tämä osoittaa, että maksuttomassa korkeakoulutuksessa ei ole tarvetta vastustaa tuottodiskurssia, vaikka maksuja vastustettaisiinkin. Tuottodiskurssi sopii opiskelijan kokemukseen opiskelusta ja sen tavoitteista. On itsestään selvää ja toivottavaa, että opiskelijat haluavat koulutuksensa suoritettuaan tehdä töitä. Tuottodiskurssi kuitenkin kytkee tähän tavoitteeseen vahvasti korkeakoulupoliittisen puheen kanssa resonoivan käsityksen koulutuksesta suoraviivaisena, reipastahtisena suorittamisena ja koulutuspaketien imaisemisena, jonka tavoitteet ovat välineellisiä ja erityisesti taloudellisia niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Tuottodiskurssin

²⁶ Tässä tarkoitan yleispätevyydellä sitä *muotoa*, jossa korkeakoulutus tarjotaan, kuten paketoituna tuotteena. Korkeakoulutuksen sisällön ei toivota olevan yleispätevää, koska koulutusohjelmat voivat kilpailla tarjoamiensa erityispiirteiden tai näkökulmien avulla.

²⁷ Velvoittavuusdiskurssi ei kuitenkaan ollut täysin hävinnyt tai vain kiistanalainen lukuvuosimaksuvelvollistenkaan puheessa. Kiitollisuuteen apurahan saamisesta kytkeytyi velvollisuus maksaa takaisin apurahan myöntäneelle yhteiskunnalle tekemällä töitä Suomessa valmistumisen jälkeen.

vahvistuessa korkeakoulutuksen muunlaiset merkitykset jäävät varjoon. Tulkitsen, että maksuttomassa korkeakoulutuksessa tuottodiskurssi osallistuu sellaisen tilan luomiseen, jossa voidaan hiljalleen totuttautua mieltämään korkeakoulutus palvelunkäyttönä tai kuluttamisena käyttämättä näitä sanoja.

Osana edellä kuvattua kamppailua opiskelijan aseman painotukset ovat muutoksessa. Tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskursseissa opiskelija asemoituu yhteiskunnan jäseneksi tai yhteiskunnalliseksi sijoitukseksi (Brooks, 2021). Tuottodiskurssin tarjoamia asemoiteja ovat asiakas, sijoittaja, kuluttaja ja palvelunkäyttäjä. Tuottodiskurssin tarjoamat asemoinnit siirtävät painotusta opiskelijan ja yhteiskunnan välisestä suhteesta opiskelijan ja korkeakoulun väliseen suhteeseen. Tuottodiskurssista korkeakoulu voi etsiä asemaa yrityksenä. Toisaalta on huomioitava jälleen erot maksullisessa ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa: maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelija voidaan asemoida yhteiskunnan tarjoamaa palvelua käyttäväksi kuluttajaksi, jolloin opiskelijan yhteiskuntasuhde edelleen voidaan artikuloida. Diskurssien ja niiden tarjoamien asemien välisessä hegemoniakamppailussa syntyvässä tilassa siis korkeakoulutuksen ja opiskelijan suhteita yhteiskuntaan pyritään määrittelemään uudelleen.

Kamppailuun hegemoniasta korkeakoulutuksen merkityksien diskursiivisella kentällä osallistuu kuitenkin vielä myös neljäs merkitysjärjestelmä: kasvudiskurssi. Opiskelijoiden puheessa kasvudiskurssin avulla tuottodiskurssia haastettiin. Puheessa osoitettiin nopeaan suorittamiseen tähtäävän opiskelun ongelmallisuus: opittavien asioiden ymmärtäminen, erilaisiin näkökulmiin tutustuminen ja opittujen asioiden reflektointi omaa maailmankuvaa vasten osana oppimisprosessia vaatii aikaa, vaivaa ja on joskus epämiellyttävää. Opiskelija asemoitui kasvavaksi ja kehittyväksi ihmiseksi, ja hänen velvoitteenaan oli syventyä oppimiseen ja kehittyä ihmisenä ja alansa asiantuntijana. Korkeakoulutus rakentui reflektiiviseksi elämänvaiheeksi.

Kasvudiskurssia tuotettiin sekä lukuvuosimaksuvelvollisten että maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa. Lukuvuosimaksuvelvollisuus ei siis tukahduttanut kasvudiskurssia, vaikkakin opintojen suorittamisen nopeatahtisuus tunnistettiin kasvun ja kehityksen päämäärien tavoittelulle haitallisena. Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa kiire ja paineet tunnistettiin myös haitoiksi, mutta opintojen suorittamisen tavoiteaikoihin liittyvät joustot mahdollistivat kuitenkin paremmin erilaiset kokeilut, tauot ja sivupolut opinnoissa kuin maksullisuuteen liittyvä paine suorittaa opinnot vähintään tavoiteajassa kustannusten minimoimiseksi.

Analyysissäni tulkitsin, että kasvudiskurssi ei ole hegemonisessa asemassa. Haastattelupuheessa sitä tuotettiin melko usein, mutta se vaati enemmän perusteluja ja pohdintoja. Puheessa sitä paikoin ihannoitiin ja esiteltiin toivekuvana, joka kuitenkin opiskelun arjessa oli harvoin mahdollinen. Toisaalta oli myös haastatteluita, joissa se rakentui opiskelun sivutuotteeksi, jolla ei ollut suurta merkitystä. Ihmisenä

kasvamiseen ja maailmankuvan reflektointiin liittyvät asiat korkeakoulutuksen tavoitteina jäivät joskus niistä kysyttäessä myös epämääräisiksi ja pintapuolisiksi. Se ei välttämättä tarkoita sitä, että niillä ei olisi yleisesti lainkaan merkitystä. Se voi tarkoittaa sitä, että joko korkeakoulutukseen ei mielletä liittyvän tällaista toimintaa tai ne ovat niin abstrakteja, että niitä on vaikeaa tunnistaa tai sanallistaa. Toisaalta epämääräisyys kasvudiskurssin tuottamisessa voidaan tulkita myös merkiksi siitä, kuinka korkeakoulutuksen muut, helpommin mitattavissa olevat tavoitteet jättävät vaikeasti määriteltävät tavoitteet sivuun.

Tuottodiskurssin ja kasvudiskurssin välinen kamppailu kääntää katseen korkeakoulutuksen rooliin opiskelijoiden kasvattajana. Tuottodiskurssi ei tunnista koulutuspalvelun tuottamisessa tällaista ulottuvuutta. Tuottodiskurssissa se itseasiassa näyttäytyy ongelmallisena: kasvattaminen ja kasvu voivat aiheuttaa yksilölle sisäisiä ristiriitoja ja epämiellyttäviä tunteita, joita asiakasystävällinen palvelu ei saa tuottaa (ks. Biesta, 2005). Kasvudiskurssi heittää suolaan suoraan haavaan: se kaiken lisäksi korostaa kasvuun liittyvää kipuilua toivottavana ja ihanteellisena kehittymiseen johtavana tilana. Tuottodiskurssiin voidaan tulkita kuitenkin sisältyvän vastaus tähän haasteeseen: tuottodiskurssissa ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen voidaan myös konstruoida tuotteeksi ja hyvinvointi- tai terapiapalveluksi (ks. Williams, 2013, s. 141). Tällaista puhetta en haastatteluaineistosta kuitenkaan analyysissäni tunnistanut.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen analysoinut, mitä on koulutuskuluttajuus ja miten se ilmenee yliopisto-opiskelijoiden puheessa Suomessa. Olen tarkastellut lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden haastattelupuheesta ilmeneviä eroja, joista olen tulkinut, millaista opiskelijoiden aseointia ja millaisia merkityksiä maksullisuus ja maksuttomuus tuottavat. Koulutuskuluttajuuden ja opiskelijoiden asiakas- ja kuluttaja-asemien olen käsittänyt rakentuvan osana korkeakoulutuksen markkinoistamiseen sisältyviä sosiaalisia käytäntöjä ja korkeakoulutuksessa kehittyviä diskursseja.

Tutkimukseni tuloksissa havaitsin, että koulutuskuluttajuus on erilaista maksullisessa ja maksuttomassa korkeakoulutuksessa. Maksullisessa korkeakoulutuksessa koulutukseensa sijoittavat opiskelijat asemoidaan tiukemmin asiakkaan asemaan kuin maksuttoman korkeakoulutuksen opiskelijat kuluttajan ja yhteiskunnan palvelun käyttäjän asemaan. Maksuttomassa korkeakoulutuksessa aseointi on väljempää: kuluttaja-asemaa voidaan helpommin torjua, koska koulutukseen ei liity merkittävän henkilökohtaisen taloudellisen sijoituksen tekemistä. Korkeakoulutuksen merkityksiä kuvaavien diskurssien välisen kamppailun analyysi paljasti, että vaikka korkeakoulutuksen välineellisiä ja taloudellisia hyötyjä korostava tuottodiskurssi oli yleinen ja vakiintunut niin maksullisessa kuin maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden puheessa, molemmissa ryhmissä sitä haastettiin erityisesti korkeakoulutuksen tuottaman henkilökohtaisen inhimillisen kasvun tärkeyttä korostavalla kasvudiskurssilla. Maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelevat pystyivät törmäyttämään tuottodiskurssia myös korkeakoulutuksen tasa-arvoa ja korkeakoulutukseen liittyvää velvollisuutta korostaviin diskursseihin, jotka kuitenkin kärsivät sisäisistä ristiriidoista heti, kun ne tuotiin maksullisen korkeakoulutuksen kontekstiin.

Tutkimukseni tulosten pohjalta voidaan todeta, että korkeakoulutuksen maksullisuus vahvistaa koulutuskuluttajuutta. Maksuttomassa korkeakoulutuksessa koulutuskuluttajuus on mahdollista, mutta ei sitovaa. Kuluttaja- tai asiakasasema ei kuitenkaan maksullisessakaan korkeakoulutuksessa ole ainut ja välttämätön asema, vaan sitä voidaan pyrkiä torjumaan korostamalla korkeakoulutuksen muita hyötyjä. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, maksullisuus ei vääjäämättä tarkoita,

että maksavat opiskelijat ovat kuluttajia tai asiakkaita (Williams, 2013), ja opiskelijat voidaan asemoida kuluttajiksi maksuttomassakin korkeakoulutuksessa (Koivisto ym., 2020; Siivonen & Filander, 2020, Vuori, 2013).

Koulutuskulutustuuden vahvistuminen heikentää mahdollisuuksia mieltää opiskelu jonakin muuna kuin taloudellisiin ja välineellisiin tavoitteisiin tähtäävänä suorittamisena. Kuten Marginson ym. (2023) toteavat, korkeakoulutuksella on ulkoisten kontribuutioiden (esim. työllistyminen) lisäksi sisäisiä kontribuutioita (esim. oppimisprosesseissa saavutettu kehitys ja reflektiivinen toimijuus), jotka voivat jäädä varjoon koulutuspolitiikan keskittyessä korkeakoulutuksen taloudellisiin vaikutuksiin. Tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijat kuitenkin tunnistivat korkeakoulutuksen merkityksen kokonaisvaltaisen inhimillisen kasvun tuottajana ja yhteiskunnan jäsenten kasvattajana. Nämä asemoinnit eivät siis ole kadonneet, vaikkakin erityisesti maksullisessa korkeakoulutuksessa niihin sitoutuminen oli haasteellista tai jopa perusteetonta.

Kokonaisvaltainen inhimillinen kasvu ja kehitys oli kuitenkin tutkimuksessani opiskelijoille merkittävä ja tavoiteltu kokemus korkeakoulutuksessa. Koulutuskulutustuuden ratkaisu kasvun tai kehityksen tarpeeseen määrittäyty koulutuksen mahdollistavaksi ammatilliseksi kasvuksi. Koulutuksessa opiskelija omaksuu uusia tietoja, tekniikoita ja sovelluksia kasvattaen näin työmarkkina-arvoaan. Koulutuskulutustuuden voi tulkita tunnistavan opiskelijoiden ammatillisen kasvun tarpeen, mutta ihmisenä kasvamista se ei tunnista. Kasvamista ei kuitenkaan voi irrottaa oppimisesta. Oppimisen tulokset voivat olla arvaamattomat: oppiessaan ihminen ei vain omaksu uusia taitoja, vaan hänen ajatuksensa ja koko maailmankuvansa voi myös muuttua (Biesta, 2005). Etukäteen ei voi tietää, mitä kaikkea yksilö tulee oppimaan, ja miten se mahdollisesti voi yksilöä muuttaa. Oppiminen sisältää siis riskin. (Biesta, 2005.) Tunnistettaessa, että oppiminen voi muuttaa ihmisen ajattelua, on varauduttava siihen, että muutos ei välttämättä ole miellyttävä prosessi. Kuluttaja- tai asiakasasemassa oleville opiskelijoille tulisi kuitenkin tarjota miellyttäviä ja ennakoitavissa olevia kokemuksia. Koulutuskulutustuuden kontekstissa epämiellyttävät kokemukset voidaan tulkita huonoksi palveluksi, jota tulee parantaa. Jos tässä kohtaa ei tunnista epämiellyttävien kokemusten luonnetta, vaan kiireesti tehdään parannuksia vain teknisiin seikkoihin, kuten opetus- ja suoritusjärjestelyihin, tai pyritään poistamaan epämiellyttäviä kokemuksia aiheuttavat tekijät, voidaan vahingoittaa oppimisen mahdollistamaa muutosta. Korkeakoulutuksen mieltäminen palveluntarjontana tekee karhunpalveluksen opiskelijoille: jos opiskelijan tyytymättömyydessä onkin kyse oppimisen tai ihmisenä kasvamisen mahdollistavasta sisäisestä ristiriidasta, niin opetusjärjestelyiden parantamisen sijaan tulisi keskittyä antamaan opiskelijalle välineitä ja aikaa reflektointiin.

Biesta (2005) kuvailee oppimista mahdollisuutena ”tulla läsnäolevaksi” (*coming into presence*). Tällä hän viittaa siihen, että oppiminen on prosessi, jossa yksilö vas-

taa avoimesti kysymyksiin ”kuka minä olen ja minkä takana seison”. Kyseessä on sosiaalisesti rakentuva prosessi, jossa yksilö tulee haastetuksi kohdatessaan asioita, jotka ovat vieraita ja erilaisia. Opettajien vastuullinen tehtävä on kannustaa, vaalia ja luoda tilaa tälle prosessille. (Biesta, 2005.) Läsnaolevaksi tuleminen on rinnastettavissa inhimilliseen kasvuun, jota opettajat voivat edistää haastamalla opiskelijoita reflektoimaan opittavia asioita. Koulutuskuluttajuuden kontekstissa opettajat kuitenkin asetetaan palveluntarjoajan rooliin. Koulutuskuluttajuus ei tunnista opiskelijan ja opettajan välisen luottamuksellisen suhteen merkitystä inhimillisen kasvun tukemisessa.

Opiskelijoille merkittävä inhimillisen kasvun tavoite voidaan nähdä korkeakoulutuksen ydintehtävissä syntyväksi sisäiseksi kontribuutioksi (Marginson ym., 2023), jota koulutuskuluttajuus näivettää. Tutkimuskirjallisuudessa opiskelijan mieltämisen kuluttajana tai asiakkaana on huomioitu olevan vahingollista opiskelijan kriittisen ajattelun kehittymiselle (Molesworth ym., 2009), intellektuaalisen ponnistelun kautta saavutetulle syvälliselle ymmärtämiselle (Williams, 2013), opettaja-opiskelija-suhteen herkälle luonteelle (Biesta, 2005) ja lopulta akateemisille standardeille (Naidoo & Jamieson, 2005). Tutkimuksessani opiskelijan kasvun ja kehittymisen kokemukset rakentuivat merkitykselliseksi osaksi opiskelua, johon kuitenkaan ei opiskelijakuluttajalla tai -asiakkaalla ollut rauhaa keskittyä. Koulutuskuluttajuus ei tunnista korkeakoulutusta opiskelijalle merkityksellisenä kokonaisvaltaista inhimillistä kasvua tuottavana rauhallisena elämänvaiheena.

Toinen koulutuskuluttajuuden haastama korkeakoulutuksen merkitys on korkeakoulutuksen tehtävä yhteiskunnan jäsenten kasvattajana. Koulutuskuluttajuuden kontekstissa yhteiskunnan jäsenyys tyypistyy yhteiskunnan koulutuspalvelun käytöksi (lähinnä maksuttomassa korkeakoulutuksessa) ja työllistymiseksi ja työn tekemiseksi valmistumisen jälkeen. Toisaalta opiskelijoiden mieltäminen kuluttajina purkaa elitististä käsitystä yliopisto-opiskelijan asemasta yhteiskunnan hierarkioiden ylätasolla. Tämä voi tehdä korkeakouluopiskelusta laajemmin ymmärrettävämpää ja saavutettavampaa. Tällöin opiskelijakuluttaja vertautuu kuluttajakansalaiseen. Kuluttajakansalaisuudessa on kyse siitä, että kansalaisten yhteinen, jaettu kokemus on kuluttaminen. Kuluttajakansalaisen toimintaa kuvaa elämyshakuisuus ja valintojen tekeminen omien yksilöllisten tarpeiden mukaan. Valintojen perustana voi olla materiaaliset tai aineettomat tarpeet tai poliittinen vaikuttaminen. Kuluttajakansalaisuuden ohjaavana periaatteena on vahvemmin yksilölliset tarpeet kuin kansalliset edut, jotka vielä 1900-luvun alkupuolella merkitsivät velvollisuudentuntoa kansakunnalle. (Halava & Pantzar, 2010). Tällainen siirtymä voi osaltaan selittää korkeakouluopiskeluun liitetyn velvoittavuuden idean heikentymistä.

Koulutuksen käsittämällä kuluttamisena on kuitenkin toinenkin merkitys. Koulutuskuluttajuuden kontekstissa opiskelijat kuluttavat koulutuspalveluja ja tuottavat suoritteita: kurssitehtäviä, tenttejä, arvosanoja, opintopisteitä ja tutkintoja. Näistä yh-

teiskunnalle merkityksellisiä tuottoja ovat tutkinnot, vaikkakin vielä merkityksellisempää on työllistyminen, jonka tutkinnon avulla voi saavuttaa. Joka tapauksessa yhteiskunnalle merkityksellinen tuottaminen tapahtuu vasta opintojen jälkeen. Opintojensa aikana opiskelijakuluttaja ei tuota yhteiskunnalle eikä ole opiskellessaan yhteiskunnan tuottava jäsen. Koulutuskuluttajuus ohittaa jälleen korkeakoulutuksen mahdollistaman inhimillisen kasvun läpi opiskeluaajan jatkuvana prosessina. Kehittyminen ja kasvu, läsnäolevaksi tuleminen (Biesta, 2005), voidaan kuitenkin mieltää jo opintojen aikana yhteiskuntaa hyödyttäväksi prosessiksi. Oppimisprosesseissa opiskelija tuottaa omaa kasvuaan, jonka hedelmät ovat nähtävissä hänen toiminnassaan yhteiskunnan jäsenenä niin opiskeluaikana kuin sen jälkeenkin. Toiminta voi olla arkipäiväistä tai tavoitteellisempaa yhteiskunnallista vaikuttamista. Se voi olla yhteiskunnan tilaa vakiinnuttavaa tai muuttavaa. Vaikka toiminta tapahtuisi jonkun muun kanavan kautta (esim. järjestötoiminta, sosiaalinen media), ei sitä voi erottaa korkeakouluopinnoissa tapahtuvasta kasvusta.

Koulutuskuluttajuuteen kytkeytyvä näkemys opiskelusta kuluttamisena ja suorittamisena on sisällöllisesti kapea-alainen, eikä kuvaa opiskelua kokonaisvaltaisemmin rikkaana tuottavana elämänvaiheena. Kuluttaminen ja käyttäminen luovat mielikuvia siitä, että koulutus on tuote, joka kuluu. Näkemyksen vaihtamiseen opiskelusta inhimillisen kasvun tuottamisena saattaisi tuoda uusia näkökulmia korkeakoulutuksen kehittämiseen. Sen avulla voitaisiin tunnistaa opiskelijan asema yhteiskunnan tuottavana jäsenenä jo opiskeluaikanaan.

Koulutuskuluttajuus sivuuttaa koulutukseen ja kasvattamiseen liittyvän moraalisen pohjan olemassaolon. Yleisesti julkisina palveluina miellettyjen toimintojen markkinoistamista onkin kritisoitu siitä, että jotkut moraaliset tai yhteiskunnalliset hyödyt heikkenevät tai turmeltuvat, kun ne ostetaan ja myydään (Sandel, 2012). Suomessa korkeakoulutukseen on historiallisesti liittynyt moraalinen velvollisuus yhteiskunnan kehittämiseen koulutuksessa opittujen asioiden reflektoinnin ja intellektuaalisen ponnistelun avulla. Tutkimukseni mukaan opiskelijat edelleen tunnistavat tämän velvollisuuden. Se kytkettiin erityisesti maksuttomaan korkeakoulutukseen, ja maksullisuuden todettiin murtavan sen pohjan. Maksullinen korkeakoulutus siis heikentää koulutukseen kytkeytynyttä moraalista velvoitetta. Kun korkeakoulutus mielletään yksilön omaisuutena ja hyötynä, vahvistetaan ajatusta siitä, että yhteiskunnan jäsenet ovat yksilöinä kukin vastuussa oikeiden valintojen tekemisestä ja menestyksestään tulevaisuudessa. Samalla käsitykset sukupolvien välisestä antamisesta ja saamisesta sekä välisistä oikeuksista ja velvollisuuksista menettävät yhteiskunnallista merkitystään. Korkeakoulutuksen käsittäminen sukupolvien välisenä vaihtona sisältää ajatuksen, jonka mukaan vanhemman sukupolven tarjoamaa menneisyydestä saatua tietoa refleктоimalla opiskelijat saavuttavat ymmärryksen nykyisyydestä, sitoutuvat tulevaisuuteen ja hyödyntävät saamansa intellektuaaliset resurssit yhteiskunnan kehittämisen hyväksi (Furedi, 2011b). Korkeakoulutus maksulli-

sena palveluna ja yksityisenä sijoituksena heikentää ajatusta korkeakoulutuksesta yhteiskunnan jäsenten yhteisenä ponnistuksena ja velvoituksena kehittää yhteiskunnasta kaikille sen jäsenille hyvä paikka elää. Korkeakoulutuksen maksullisuudesta keskusteltaessa tulisi myös pohtia, millaiselle arvopohjalle haluamme korkeakoulutustamme kehittää.

8.1 Näkökulmia korkeakoulutuksen kehittämiseen Suomessa

Globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille osallistuttaessa ei ole mahdollista päästä eroon siihen liittyviä kysymyksiä tasa-arvosta ja korkeakoulutuksen tuottamista globaaleista yleisistä hyödyistä. Kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla ei ole tasa-arvoisia korkeakoulutusmahdollisuuksia samassa mielessä kuin kansallisessa korkeakoulutuksessa. YK:n ihmisoikeuksien julistus (YK, 1948) sisältää kuitenkin kaikkien maailman ihmisten oikeuden kouluttautua (myös korkeakoulutasolla) kykyjään vastaavasti. (Tannock, 2013.) Yhtä lailla korkeakoulutus levittäessään tietoa ja ymmärrystä sekä mahdollistaessaan kulttuurista vaihtoa yli rajojen voidaan mieltää globaalina julkishyödykkeenä (Marginson, 2007). Pohjimmiltaan kyse on siitä, millaisten periaatteiden mukaan hyödyt, resurssit ja tukimahdollisuudet jakautuvat ja jaetaan. Näiden huomioiden julkituominen ja niistä keskusteleminen tulisi olla osa korkeakoulupolitiikkaa ja julkista keskustelua (ks. myös Järvinen, 2023). Tasa-arvokysymysten monimutkaistuuksessa erityisesti korkeakoulutuksen maksuttomuuden puolesta tullaan tarvitsemaan uudenlaista ajattelua ja uusia argumentteja, mikäli se käsitetään vielä tärkeäksi tasa-arvoa ylläpitäväksi käytännöksi yhteiskunnassamme.

Lukuvuosimaksuja kaikille opiskelijoille on ehdotettu kiihtyvään tahtiin erityisesti 2010-luvulle tultaessa (ks. Poutanen, 2023). EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden lukuvuosimaksuvelvollisuuden lisäksi askelia kohti kaikkien opiskelijoiden vahvempaa osallistumista koulutuksen kulujen kattamiseen on jo otettu. Seuraavaksi käyn läpi näitä muutoksia ja pohdin mahdollisia tulevia kehitystarpeita tai -kulkuja.

Ensinnäkin opintojen rahoittaminen yhä vahvemmin lainapainotteisesti ansaitsee oman paikkansa erityisesti lukuvuosimaksukeskustelun yhteydessä. Korkeakoulutukseen sijoittaessa opiskelija sijoittaa aina tulevaisuuteen, joka on epävarma. Tutkintoa ei siis voi mieltää samanlaisena kulutustavarana kuin monet muut tuotteet tai palvelut, jotka tuottavat osinkoa nykyhetkessä. (Akers & Chingos, 2017.) Opintolaina sitoo opiskelijat nopean työllistymisen vaatimukseen (Systä & Lahtinen, 2020), mutta tutkinto ei takaa työllistymistä. Tutkinto itsessään ei saa aikaan tuottoja, ja tutkinnon hyödyt työmarkkinoilla ovat myös yhteiskunnan tilanteesta ja koulutuspolitiikassa tehdyistä työmarkkinoiden ennakkointiin tukeutuvista päätöksistä riippuvai-

sia (ks. Kallo & Välimaa, 2025)²⁸. Brown, Lauder & Ashton (2011) osoittavat, että lupaus korkeakoulutuksesta varmana tienä hyvään työhön, palkkaan ja sosiaaliseen asemaan, ei päde uusliberalististen korkeakoulutus uudistusten ja globalisaation aikana.

Tutkintoa varten otettu velka ei siis itsessään tuota, vaan vain kattaa lukuvuosi-maksut, ja tukee näin mahdollisuutta suorittaa tutkinto. Tutkintoa ei myöskään voi myydä eteenpäin. Näin ollen opiskelijan velkaantuminen on erilaista kuin muu velkaantuminen. (Akers & Chingos, 2017.) Esimerkiksi asuntolainaa otettaessa tarkistetaan lainanottajan mahdollisuudet tulevaisuudessa maksaa laina takaisin, mutta opintolainan suhteen luotetaan siihen, että opiskelija valmistuttuaan työllistyy. Tässä mielessä erityisesti lainan takaisinmaksujärjestelmä tulisi siis suunnitella selkeäksi ja joustavaksi erilaiset tilanteet huomioiden.

Yhdysvalloissa, jossa liittovaltion opintolaina on yleinen ja helposti saatavilla oleva tapa kustantaa lukuvuosimaksut, on satoja tuhansia opiskelijoita, joilla on ongelmia opintovelkansa takaisinmaksussa (Akers & Chingos, 2017). Tutkimus tunnistaa useita ongelmia. Ensinnäkin hakijoille ei tarjota selkeää tietoa koulutuksen kustannuksista ja hyödyistä, mikä olisi olennaista valintojen tekemisen ja riskin ymmärtämisen kannalta. Toiseksi työmarkkinoiden ja talouden epävakauksia on mahdoton ennustaa, jolloin lainan takaisinmaksu voi vaikeutua näistä syistä. Kolmanneksi opintolainojen takaisinmaksujärjestelmä erilaisine vaihtoehtoineen on monimutkainen, eivätkä velkaantuneet opiskelijat aina ole tietoisia joustavista mahdollisuuksista. (Akers & Chingos, 2017.) Vaikka Yhdysvaltojen korkeakoulujärjestelmä on erilainen, ovat nämä sudenkuopat mahdollisia myös Suomen korkeakoulutuksen kontekstissa erityisesti, jos lukuvuosimaksut otetaan käyttöön kaikille opiskelijoille ja opintolainajärjestelmää ryhdytään vastaavasti uudistamaan.

Toiseksi vaatimus EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden lukuvuosimaksujen täyskattaisuudesta tulee voimaan syksyllä 2026. Tämä tarkoittaa sitä, että maksettujen lukuvuosimaksujen tulee kattaa myös mahdollisesti jaettavat apurahat. Koska on ollut yleistä, että Suomessa opiskelevista EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevista opiskelijoista vain pieni osa on ottanut vastaan opiskelupaikan ilman apurahaa (OKM, 2022), on todennäköistä, että opiskelijamäärät ainakin aluksi vähenevät (HE 51/2024 vp, s. 19). Apurahat eivät tutkimukseni aineistossa rakentuneet kuitenkaan ainoastaan vähävaraisesta taustasta opiskelemaan tulleen tärkeimmäksi opiskelun mahdollistavaksi tekijäksi vaan joskus myös kiinnikkeeksi suomalaisen yhteiskuntaan. Kiitollisuus apurahasta kytkeytyi joissakin tapauksissa vel-

²⁸ Suomessa työmarkkinoiden tarpeiden ennakoinnin on todettu johtaneen myös ongelmallisiin päätöksiin. Esimerkiksi opiskelupaikkoja on vähennetty tietyillä aloilla ennakoinnin tuloksena, mikä puolestaan on laskenut koulutustasoa. (Kallo & Välimaa, 2025.)

vollisuuden tunteeseen yhteiskunnalle. Apurahamahdollisuuksien väheneminen voi osaltaan vaikuttaa maksuvelvollisten opiskelijoiden kiinnittymiseen yhteiskuntaan.

Kolmanneksi keväällä 2025 hallitus päätti kehysriihessään mahdollistaa korkeakoulututkinnon suorittamisen maksullisessa avoimessa korkeakoulussa. Lisäksi linjattiin, että avoimet korkeakoulut voisivat nykyistä itsenäisemmin päättää opintomaksuistaan. (Valtioneuvosto, 2025; Tuovinen, 2025a; 2025b.) Avoimen yliopiston tavoitteena on ollut tarjota kenelle tahansa saavutettavissa olevaa korkeakoulutusta (Avoimen yliopiston foorumi, 2014; Haltia, 2012), ja maksujen korottaminen ja maksullisen tutkinnon kehittäminen ovat tälle tavoitteelle vastakkaisia. Avoimen yliopiston opintomaksujen on jo tällä hetkellä todettu näyttäytyvän osalle opiskelijoista eriarvoistavina ja osallistumismahdollisuuksia rajaavana tekijänä sekä asiakasase- man perusteena (Lahtomaa, Haltia & Jauhiainen, 2024).

Nokkala on nostanut esiin, että maksullisten tutkintojen tarjoaminen avoimissa korkeakouluissa viime kädessä herättää kysymyksen siitä, että miten maksulliset ja maksuttomat korkeakoulututkinnot mahdollisesti eriarvoistuvat (Tuovinen, 2025a). Haltia (2025) huomauttaa, että koska avoimet korkeakoulut eivät ole erillisiä instituutioita, ja opetus on pitkälti samaa tutkintokoulutuksen kanssa, korkeakouluissa siis annettaisiin samaa opetusta maksullisesti ja maksuttomasti. Kysymykseksi nousee, mikä on avointen korkeakoulujen tehtävä, jos ne eivät eroa muulla tavalla kuin maksullisuutta koskien. Toisaalta voisi olla myös mahdollista, että avoimissa korkeakouluissa ryhdyttäisiin kehittämään erillistä maksullista tutkintokoulutusta esimerkiksi erikoistuen digitaalisten opintojen tarjoamiseen. Maksullisesta väylästä voisi myös muodostua maksavien opiskelija-asiakkaiden vaatimuksia toteuttava reitti tutkintoon, mikä saattaisi hämmäntävästi johtaa samoista maksuttoman koulutuksen tutkinnoista jopa poikkeaviin sisältöihin ja suoritusvaatimuksiin. Lopulta pohdintaa herättää, millaisia seurauksia tällä yleisesti on yhdenvertaisuuden ja maksuttomuuden periaatteille korkeakoulutuksessa. Järvinen (2025) huomauttaa, että yhtäläisessä oikeudessa päästä korkeakoulutukseen kykyjensä mukaisesti on kyse perus- ja ihmisoikeussäätelyssä määritellystä sivistyksellisestä kyvykkyydestä, johon ei sisälly taloudellista kyvykkyyttä. Taloudellisesta kyvykkyydestä muodostuisi sivistyksellisen kyvykkyyden kanssa kilpaileva keino hankkia korkeakoulututkinto. (Järvinen, 2025.)

Lukuvuosimaksujen käyttöönotto kaikille opiskelijoille aiheuttaisi monia kehittämispaineita koskien korkeakoulutuksen rahoitusmallia, opiskelijoiden kuluttaja- oikeuksien tunnistamista, opintotukijärjestelmän uudistamista sekä koulutuksen markkinointia. Lisäksi haasteita koituisi todennäköisesti myös opiskelijoiden identiteetti- työlle. Korkeakoulutuksen hankkimiseen liittyvälle mahdolliselle velvollisuuden- tunteelle yhteiskuntaa kohtaan ei muodostuisi enää perusteita samalla tavalla kuin maksuttomassa järjestelmässä, joskin apurahajärjestelmä voisi osaltaan säilyttääkin yhteyttä. Nopean suorittamisen ja työllistymisen vaateet vahvistuisivat entisestään,

ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden mukaisesti tutkinnot todennäköisesti suoritetaisiin yhä useammin tavoiteajassa. Toisaalta mahdollinen olisi myös päinvastainen kehitys: opinnot viivästyisivät, jos opiskelua täytyisi rahoittaa työn teolla. Opintojen räätälöiminen yhä selkeämmin vastaamaan työelämätarpeita (tai pikemminkin käsitä tulevista työelämätarpeista) tulisi yhä olennaisemmaksi tavoitteeksi. Opiskelijan elämässä ajan käyttöä todennäköisesti raamittaisi entistä tiukemmin tutkinnon suorittamiseen tähtäävä toiminta: tarvittavien kurssien suorittaminen tavoiteajoissa. Henkilökohtaisesta tilanteesta, lainoista, varoista ja myönnytyistä tuista riippuen mahdollisuudet käyttää aikaa muuhun, kuten tutkinnon ulkopuolisiin opintoihin, vaihtelisivat. Opiskeluun kytkeytyisi välttämättömämmin suorittaminen ja työelämässä vaadittavien taitojen omaksuminen kuin itsensä kehittäminen, oman maailmankuvan reflektointi, intellektuaalinen ponnistelu tai oppiaineen syvälinen pohdinta. Opintojen maksullisuuden myötä tutkinnon saavuttaminen saatettaisiin mielestä subjektiivisena kuluttajaoikeutena. Opiskelijan rooliksi määrittyisi yksilöllisten ja joustavien opetus- ja opiskelujärjestelyiden, soveltuvien oppisisältöjen ja hyvän hinta-laatusuhteen vaatiminen sekä odotukset hinta-laatusuhdetietoisuudesta. Käsitä korkeakoulutuksesta välineenä ja yksityisenä sijoituksena vahvistuisi korostaen yksilön vastuuta valinnoistaan. Identiteettityössä opiskelijan mahdollisuudet asemoida itsensä asiakasaseman ulkopuolelle vaikeutuisivat.

Maksuttomassa korkeakoulutuksessa opiskelijalla ei ole merkittävästä taloudellisesta sijoituksesta muodostuvaa suorittamisen painetta²⁹. Vaikka paine voi motiivoida suoriutumaan opinnoistaan tavoiteajassa, se tutkimukseni mukaan voi myös vaikeuttaa pyrkimyksiä muodostaa syvällistä ymmärrystä: rauhalliselle opittujen asioiden pohdinnoille, kokeiluille, reflektoinneille ja opiskelijoiden arvostamalle ihmisenä kasvamiselle jää vähemmän resursseja. Aikaa ja rauhaa vaativan reflektiivisen opiskelun ja intellektuaalisen ponnistelun jättäminen satunnaisen sivutuotteen asemaan vaarantaa sen olemassaolon osana korkeakouluopiskelua.

Poutanen (2023, s. 56–58) on pohtinut, että lukuvuosimaksujen käyttöönotto kaikille opiskelijoille olisi mahdollista viedä läpi puoluepolitiikan ohi korkeakoulujen johdon myötämielisyydellä ja virkamiestyönä. Kävi niin tai näin, Poutanen (2023) lisää, että opiskelijoiden asiakasasemaa rakennetaan Suomessa myös muualla kuin lukuvuosimaksujen tai avoimen korkeakoulutuksen uudistusten piirissä. Suoranta ja

²⁹ Tällä en toki tarkoita, etteikö maksuttoman korkeakoulutuksen opiskelijoilla myös olisi paineita valmistua. Onhan korkeakoulutukseen siirtymisen ja valmistumisen nopeuttamista tavoiteltu myös korkeakoulupoliittisin toimenpitein opintotukikuukausia rajoittamalla ja säätämällä ensikertalaisikiintiö. Nämä toimenpiteet ovat osaltaan vahvistaneet opiskelun käsittämistä suorittamisena ja yksityisenä kuluttamisena, jolloin on ymmärrettävissä, että hitaasti eteneminen on joltain toiselta pois. Tarkoitukseni on tässä kohdistaa huomio siihen, että merkittävän taloudellisen sijoituksen tekeminen sisällyttää paineeseen vahvemman huolen taloudellisesta asemasta tulevaisuudessa.

Teräs (2022, s. 37–38) ovat huomauttaneet kriittisessä analyysissään Digivisio 2030-hankkeesta, että hankkeen tavoitteissa ja kehitystyössä rakentuu ideaali asiakaspalvelua odottavasta opiskelija-asiakkaasta, jonka opintoja ohjaavat hänen tekemiensä valintojen kautta algoritmit, ”automatisoidut pedagogit” (s. 38). Algoritmien määrätessä opintopolkua kyseenalaistuu opiskelijan oman, ja oppimistavoitteisiinkin luokituvan, arvostelukyvyn kehittymisen merkitys (Suoranta & Teräs, 2022, s. 37). Yleisesti korkeakoulutuksen valtakunnallinen digitalisaatio voi mahdollistaa uusia liiketoimintamahdollisuuksia korkeakouluille, joskin voimassa oleva lainsäädäntö vielä rajoittaa näitä. Huomioitava kuitenkin on, että maksullisuus vaikutuksineen voi alkaa vakiinnuttaa asemaansa korkeakoulutuksessa muitakin reittejä kuin suoraan lukuvuosimaksuja koskevan poliittisen päätöksenteon kautta.

Lukuvuosimaksuja tarjotaan ratkaisuksi korkeakoulutuksen rahoitusongelmiin, mutta samalla jätetään huomiotta lukuvuosimaksukäytännön ylläpitoon liittyvät kustannukset (esim. hallinto, markkinointi), korkeakoulutuksen muut kuin taloudelliset hyödyt ja merkitykset (Marginson ym., 2023) sekä hyvinvointivaltiomallin kehittämiseen kytkeytynyt näkökulma maksuttomasta korkeakoulutuksesta talouskasvua edistävänä käytäntönä (Kettunen, 2006). Lukuvuosimaksuja ehdotettaessa ei myöskään huomioida opiskelijan aseman muutosta. Tutkimukseni mukaan maksullisuus vahvistaa koulutuskuluttajuutta, joka puolestaan luo yksipuolisen kuvan korkeakouluopiskelusta, opiskelijan asemasta ja korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta hyödystä. Käsitys opiskelijasta maksavana asiakkaana vahvistaa ajattelua, että opiskelija opiskelee ensinnäkin itseään varten ja toiseksi tuottaakseen talouskasvua siirryttyään työelämään. Koulutuksen suorittamisessa korostuu tuottojen tavoittelu henkilökohtaiselle sijoitukselle, ja korkeakoulutuksen yhteisöyhteiskuntaan voi jäädä yksilölle merkityksettömäksi. Tämä voi olla ongelmallista, jos korkeakoulutuksen yhteiskunnallisena tavoitteena on valmistaa maailman muuttajia, jotka ovat motivoituneita kehittämään ratkaisuja monimutkaisiin yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ongelmiin. Tästä syystä lukuvuosimaksukeskustelussa olisi huomioitava korkeakoulutuksen hyödyt yhteiskunnalle sekä tunnistettava opiskelijan asema yhteiskunnan tuottavana jäsenenä laajemmin kuin vain taloudellisesta näkökulmasta.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseni päätelmiin ja tulkintoihin ovat vaikuttaneet ymmärrykseni tutkimuskohteesta ja tekemäni metodologiset valinnat. Teoreettisten ja ontologisten taustaoletusten ja tutkimusprosessin ja siinä tehtyjen valintojen kuvauksessa ja perusteissa olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden todentamiseksi (Burr, 2015, s. 178). Ymmärrystäni ja tulkintojani olen reflektoinut ja edistänyt yhdessä muiden tutkijoiden kanssa.

Diskurssianalyytikkona (Juhila, 1999) ja aktiivisen haastattelun menetelmää (Holstein & Gubrium, 1995) soveltaneena en voi poissulkea sitä, että minulla on ollut toiminnallinen asema läpi tutkimuksen eri vaiheiden. Haastattelutilanne asemoin minut haastattelutilanteen konvention mukaisesti tutkijaksi. Tutkittavilla oli kuitenkin tiedossa, että olen myös jatko-opiskelija ja ollut sitä ennen perusopiskelija. En jakanut haastateltujen kanssa siis vain yliopistoympäristöä vaan joiltain osin myös opiskelijoiden kokemusmaailman, mikä on voinut vaikuttaa minun ja haastateltujen ennako-oletuksiin haastattelutilanteessa. Tuttuuden ja vierauden raja tuli selkeästi näkyviin lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten opiskelijoiden haastatteluissa: niihin liittyi piirteitä, jotka eivät olleet minulle tuttuja. Tämän rajan havaitseminen oli hedelmällistä, koska se auttoi tunnistamaan itsestään selvyiksi muodostuneita käsityksiäni maksuttomasta korkeakoulutuksesta ja opiskelusta. Tunnistamalla vierauden pystyin etäännyttämään itseäni tutusta. (Coffey, 2005.)

Tutkimuksen analyysi- ja kirjoitusprosessi muotoutui toisaalta jatkumoksi ja toisaalta tasapainoiluksi analyytikon, tulkitsijan ja asianajajan tutkija-asemien välillä (Juhila, 1999). Analyytikon asemassa olen pyrkinyt etäännyttämään itseni aineistoista ja kurinalaisesti todentamaan kirjoittajille (kirjallisuuskatsaus) tai puhujalle (haastattelut) relevanteimmat asiat. Tulkitsijan asemassa olen lähestynyt aineistoa kuuntelevalla ja keskustelevalle otteella. Aineistolle esittämäni kysymykset ovat muodostuneet aikaisemman ymmärrykseni, keskusteluiden ja analyysimenetelmien eli tutkimuksellisten ja kulttuuristen tulkintaresurssieni pohjalta. Luennassa olen kuitenkin pyrkinyt kuuntelemaan aineistosta myös ääniä kysymysteni ohi: olen toistuvan luennan avulla pyrkinyt tiedostamaan ja havainnoimaan aineiston moniulotteisuutta. Viimeisimmäksi olen myös tunnistanut asemoitumiseni asianajajaksi: pohiessani korkeakoulutuksen tulevaisuuden näkökulmia markkinoistamisen kontekstissa tutkimukseni tulosten pohjalta, olen myös pyrkinyt jäsentämään mahdollisuuksia rakentaa korkeakoulutuksen diskursiivista maailmaa toisin. Tiedostamalla eri asemat ja tasapainoilemalla niiden välillä olen pyrkinyt siihen, että aineiston omaäänisyys ja puheessa rakentuvat toimijoiden orientaatiot tulevat tunnistetuiksi sen rinnalla, että tietoisesti olen hyödyntänyt tulkintaresurssijani tutkimusaiheen tarkastelussa yhteiskunnallisella tasolla. (Juhila, 1999.)

Tutkimuksessani on joitain rajoitteita. Olen tarkastellut lukuvuosimaksuvelvollisuuden ja maksuttoman korkeakoulutuksen tuottamia eroja opiskelijoiden puheessa. Noudatin analyysissä tarkkuutta, että tulkitsemani erot kytkeytyivät puheessa nimenomaan maksullisuuteen ja maksuttomuuteen. Yksilöiden kulttuuristen ja sosioekonomisten taustojen vaikutusta ei voida kuitenkaan poissulkea. Esimerkiksi opiskelijoiden koulutusala, tutkinto-ohjelma, kulttuuri, luokka-asema, poliittinen suuntaus, arvot, aikaisemmat koulutuskokemukset ja kotimaan koulutusjärjestelmän piirteet ovat sellaisia tekijöitä, joita en tarkastellut tarkemmin tutkimuksessani, mutta jotka kietoutuvat opiskelijoiden kokemuksiin, näkemyksiin ja käsityksiin.

Tutkimuskirjallisuudessa tuotettujen opiskelijan asiakasaseman määritelmien tiivistystä käytiin hyödyksi suunnitellessani haastattelurunkoa. Tutkimuskirjallisuudessa opiskelijan asiakasasemaa on tarkasteltu eri tieteenaloilla ja erilaisin menetelmin, joten katsauksen tulos tiivistä moniulotteista kenttää. Tutkimuskirjallisuus on kuitenkin vain yksi asiakasasemaa rakentava foorumi: opiskelijoita asemoi myös ainakin media, korkeakoulupolitiikka ja korkeakoulu yhteisöt. Suomessa ei ole yleistynyt opiskelijan mieltäminen asiakkaana tai kuluttajana, joten aineistoa media- tai muulle julkisen keskustelun analyysille tai politiikkadokumenttianalyysille olisi kertynyt niukasti, jos lainkaan. Tutkimuskirjallisuus aiheesta oli kuitenkin rikasta, ja vaikka se oli toteutettu ajoin eri kansallisissa konteksteissa, oli moniulotteisesta analyysistä mahdollista tiivistää asiakasaseman yleiset ja toistuvat piirteet narratiivisen kuvailevan lähestymistavan ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Asiakasaseman määritelmää olisi voinut kirjallisuuskatsauksen lisäksi tai sijasta myös jäljittää jonkin markkinoistetun korkeakoulujärjestelmän (esim. Englanti) media- tai politiikkadokumenttiaineiston analyysin avulla³⁰. Tällaisen analyysin tulokset saattaisivat kuitenkin olla rajatummalla ja kansalliseen kontekstiin vahvemmin kytkeytyvät.

Tutkimus olisi voinut hyötyä myös keskusteluanalyysistä ja vahvemmassa etnografisesta otteesta (ks. Pöysä, 2010, s. 153). Asiakas- ja kuluttaja-asemien rakentuminen osana haastattelun vuoropuhelua on jo itsessään kiinnostava analyysin kohde, minkä avulla olisi ollut mahdollista saada tarkempaa tietoa asemoinnin tilanteisesta rakentumisesta, oikeuttamisesta ja haastamisesta. Tällöin haastattelijan ja haastateltavan välisen keskustelun lisäksi analyysin kohteena voisi olla myös opiskelijoiden tai opettajien välinen keskustelu. Lisäksi aiheen tarkempi tarkastelu mesotasolla olisi olennaista: asiakasaseman rakentuminen korkeakouluhallinnon tai opetustilanteiden käytännöissä ja diskursseissa syventäisi ymmärrystä asiakasaseman merkityksestä korkeakoulutuksessa. Myös muiden EU-alueelta tulevien kuin suomalaisten opiskelijoiden ja eri koulutusaloilla opiskelevien käsitysten tarkastelu voisi syventää ymmärrystä. Vaikka maksullisuuden tuottamat muutokset korkeakoulutuksessa ovat ajankohtainen tutkimusaihe, tulisi tutkimuksessa kiinnittää myös huomiota maksuttomaan korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksemme kehittämistyössä ja poliittisten linjausten pohjatyössä olisi hyödyllistä analysoida maksuttomuuteen päätyneiden, kuten Saksan ja Chilen³¹, korkeakoulutusjärjestelmien kehitystä ja perusteita

³⁰ Mediassa rakentuneita käsityksiä opiskelijasta ovat tutkineet Jokila & Plamper (2025), Lainio (2023) ja Williams (2011). Poliittika-analyyseja opiskelijan asemasta ovat toteuttaneet Brooks (2018; 2021) ja Pitman (2016).

³¹ Sekä Saksassa (Beck, 2022) että Chilessä (Sanchez-Campos, Nixon, Winklhofer & Nemkova, 2024) luovuttiin lukuvuosimaksuista opiskelija-aktiivisuuden ja sosiaalisten liikkeiden toiminnan tuloksena. Chilessä lukuvuosimaksuja kerätään vain suurituloisilta opiskelijoilta.

maksuttomuuden valitsemiselle. Maksuttoman korkeakoulutuksen yhteiskunnallisten ja erityisesti taloudellisten hyötyjen tarkkanäköinen analyysi lienee haastavaa, mutta eittämättä tarpeellista.

Lähteet

- Aalto, S. (2013a). Helsingin yliopiston opiskelijayhteisöt akateemisia kansalaisia kasvattamassa. Teoksessa S. Aalto (toim.), *Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä* (s. 42–70). Helsingin yliopiston osakunnat.
- Aalto, S. (2013b). Opetus, sivistys ja ammatti – yliopistokoulutuksen historiallisia kehityslinjoja. Teoksessa S. Aalto (toim.), *Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä* (s. 114–138). Helsingin yliopiston osakunnat.
- Akers, B., & Chingos, M. (2017). *Game of loans: The rhetoric and reality of student debt*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883271>
- Albanese, M. (1999). Students are not customers: A better model for medical education. *Academic Medicine*, 74(11), 1172–1186.
- Aniluoto, A. (2013). Yliopistojen nuorison kasvatustehtävän alkuperä. Teoksessa S. Aalto (toim.), *Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä* (s. 24–41). Helsingin yliopiston osakunnat.
- Aniluoto, A. (2020). *'At once so uniform and so diverse': A comparative study of the organisational structures of well-established European universities from 1962 to 2013*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Antikainen, A. (2016). The Nordic model of higher education. Teoksessa J. E. Cote, & A. Furlong (toim.), *Routledge handbook of the sociology of higher education* (1. painos, s. 234–240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772233>
- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2016). Conceptualising transformative undergraduate experiences: A phenomenographic exploration of students' personal projects. *British Educational Research Journal*, 42(6), 962–977. <https://doi.org/10.1002/berj.3244>
- Avoimen yliopiston foorumi. (2014). *Avoimen yliopisto-opetuksen valtakunnallinen strategia*. <https://www.avoimenfoorumi.fi/>
- Bailey, J. (2000). Students as clients in a professional/client relationship. *Journal of Management Education*, 24(3), 353–365.
- Ball, S. J. (2004). Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus*, 35(1), 6–20.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342.
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings, and identities. Teoksessa C. Daiute, & C. Lightfoot (toim.), *Narrative analysis: studying the development of individuals in society* (s. 136–157). SAGE Publications.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & psychology*, 21(1), 3–24.
- Bamberg, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach. Teoksessa M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (toim.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (s. 243–264). Sage.

- Barnett, R. (2011). The marketized university: defending the indefensible. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 39–51). Routledge.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
- Bay, D., & Daniel, H. (2001). The student is not the customer – An alternative perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(1), 1–19.
- Beck, J. C. (2022). Inequality and the human right to tuition-free higher education: Mobilizing human rights law in the German movement against tuition fees. *Law & Social Inquiry*, 47(1), 236–260.
- Bengtsen, S., & Barnett, R. (2020). The four pillars of the philosophy of higher education. Teoksessa *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1467>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54–66.
- Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (2017). *Managing universities: policy and organizational change from a Western European comparative perspective*. Springer International Publishing AG.
- Bowden, J. (2011). Engaging the student as a customer: A relationship marketing approach. *Marketing Education Review*, 21(3), 211–228.
- Brooks, R. (2018). The construction of higher education students in English policy documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 745–761.
- Brooks, R. (2021). The construction of higher education students within national policy: a cross-European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2), 161–180.
- Brown, R. (2011a). Markets and non-markets. Teoksessa R. Brown (toim.), *Higher education and the market* (s. 6–19). Routledge.
- Brown, R. (2011b). The march of the market. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 11–24). Routledge.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. painos). Routledge.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Coffey, A. (2005). 'Toisen' kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen, & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (s. 213–224). Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customers? *International Journal of Educational Management*, 8(6), 29–36.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63.
- Eduskunta. (1971). Asetus syrjinnän vastustamisesta opetuksen alalla koskevan yleissopimuksen voimaansattamisesta (59, 17. joulukuuta 1971). <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimus-sarja/1971/59>
- Eduskunta. (2009). Yliopistolaki (558, 24. heinäkuuta 2009). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaad-anto/2009/558>
- Elken, M., Hovdhaugen, E., & Wiers-Jenssen, J. (2015). *Higher education in the Nordic countries' evaluation of the Nordic agreement on admission to higher education*. TemaNord.
- Emery, C., Kramer, T., & Tian, R. (2001). Customers vs. products: Adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education*, 9(2), 110–115.

- Evans, D. (2007). Overview of methods. Webb, C., & Roe, B. (toim.), *Reviewing research evidence for nursing practice: Systematic reviews* (s. 137–148). John Wiley & Sons.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2. painos). Routledge.
- Filippou, K., & Jokila, S. (2024). Academic, Social, and Financial Changes in International Students' Lives Due to the COVID-19 Pandemic. *Nordic Journal of Migration Research*, 14(2), 1–18. <https://doi.org/10.33134/njmr.560>
- Foskett, N. (2011). Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 25–38). Routledge.
- Foucault, M. (1983). Afterword: The Subject and Power. Teoksessa H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (toim.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (2. painos, s. 208–226). The University of Chicago Press.
- Furedi, F. (2011a). Introduction to marketisation of higher education and the student as consumer. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 1–8). Routledge.
- Furedi, F. (2011b). *Wasted: why education isn't educating*. Continuum.
- Gillespie Finney, T., & Finney, R. Z. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education + Training*, 52(4), 276–291.
- Green, B., Johnson, C., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117.
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: Reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132–142.
- Halava, I., & Pantzar, M. (2010). *Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu?* EVA raportti. Taloustieto Oy.
- Haltia, N. (2012). *Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisu C, 352.
- Haltia, N. (2025, toukokuu). *Olen huolissani hallituksen kaavailuista* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/nina-haltia-04a71b342_olen-huolissani-hallituksen-kaavailuista-activity-7325492326988972033-IXo-?utm_source=share&utm_medium=member_desktop&rcm=ACoAABMENN4Bg5tWAIUPv2rGIP2cXflqUEdXqq8
- Harré, R. (2015). Positioning theory. Teoksessa K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (toim.), *The international encyclopedia of language and social interaction*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi120>
- Harré, R., & Langenhove, L. van (2010). Varieties of positioning. Teoksessa L. van Langenhove, & H. Harré (toim.), *People and societies: Rom Harré and designing the social sciences* (1. painos, s. 134–151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860885>
- HE 77/2015. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/en/government-proposals/2015/77>
- HE 51/2024. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/en/government-proposals/2024/51>
- Hoffman, K. D., & Kretovics, M. A. (2004). Students as partial employees: A metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103–120.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hölttä, S., Jansson, T., & Kivistö, J. (2011). Emerging markets in the Finnish system. Teoksessa R. Brown (toim.), *Higher education and the market* (s. 123–134). Routledge.

- Jokila, S. (2020a). From inauguration to commercialisation: Incremental yet contested transitions redefining the national interests of international degree programmes in Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 143–156.
- Jokila, S. (2020b). *Re/configuring national interests in the global field of higher education. International student recruitment policies and practices in Finland and China*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8294-3>
- Jokila, S., & Filippou, K. (2021). Kansainvälisten opiskelijoiden kokema tuen tarve pandemian aikana. *Tiedepolitiikka*, 4, 21–26.
- Jokila, S., & Filippou, K. (2024). Scaling through the pandemic: An analysis of international students' experiences. *Policy Futures in Education*, 22(6), 1082–1095.
- Jokila, S., Filippou, K., & Jolkkonen, A. (2023). Vastuuta ja vapautta: Kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden uudelleen muotoutuva opiskeluarki covid-19-pandemian alussa. *Kasvatus*, 54(-), 74–87. <https://doi.org/10.33348/kvt.130125>
- Jokila, S., & Plamper, R. (2025). Reimagining International Students in Public Discourses: Can Media Facilitate the Inclusion of International Students in Society?. *Journal of Global Higher Education*, 1(1), 111–127.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 110–135.
- Juhila, K. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 201–232). Vastapaino.
- Järvinen, I. (2023). Koulutuksellisten oikeuksien uusi luku? Korkeakoulujen lukukausimaksujen oikeudellista arviointia. *Tiedepolitiikka*, 4, 6–17.
- Järvinen, I. (2025). Tutkinto avoimesta korkeakoulusta – millä hinnalla? *Politiikasta-verkkolehti*. <https://politiikasta.fi/tutkinto-avoimesta-korkeakoulusta-milla-hinnalla/>
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023: 3. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164564>
- Kallo, J. (2009). *OECD education policy: a comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kallo, J., & Välimaa, J. (2025). Anticipatory governance in government: the case of Finnish higher education. *Higher Education*, 89(2), 367–385. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01211-3>
- Karsio, O. (2024). The marketisation of public eldercare services in Finland. A gradual institutional change. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston väitöskirjoja 938.
- Kauko, J. (2011). *Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6984-0>
- Kauko, J., & Medvedeva, A. (2016). Internationalisation as marketisation? Tuition fees for international students in Finland. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 98–114.
- Kettunen, P. (2006). Pohjoismainen hyvinvointivaltio yhteiskunnan käsittämisen historianäkökulmana. Teoksessa Saari, J. & Böckerman, P. (toim.), *Historiallinen käänne: johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen* (s. 217–256). Gaudeamus.
- Kiesi, I. (2024). *Koulutusliiketoimintaverkosto ja julkisen peruskoulutuksen pehmeä yksityistäminen Suomessa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 559–566.
- Kivinen, O., Rinne, R., & Ketonen, K. (1993). *Yliopiston huomen*. Hanki ja Jää.
- Kivistö, J., & Hölttä, S. (2009). Opiskelijarahoitusjärjestelmät tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Teoksessa Kivistö, J. (toim.), *Kuka maksaa ja miten? Näkökulmia korkeakoulutuksen maksullisuuteen* (s. 111–129). Tampere University Press.
- Klinge, M. (1987). Perustaminen ja tarkoitus. Teoksessa M. Klinge, R. Knapas, A. Leikola, & J. Strömberg. *Helsingin yliopisto 1640–1990. 1. osa: Kuninkaallinen Turun Akatemia 1640–1808* (s. 13–107). Otava.

- Klinge, M. (1989). Keisarillinen yliopisto. Teoksessa M. Klinge, R. Knapas, A. Leikola, & J. Strömberg. *Helsingin yliopisto 1640–1990. 2. osa: Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917* (s. 9–139). Otava.
- Koivisto, H., Komulainen, K., & Rätty, H. (2020). Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Komljenovic, J., & Robertson, S. L. (2016). The dynamics of ‘market-making’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622–636.
- Koris, R., Örtenblad, A., Kerem, K., & Ojala, T. (2015). Student-customer orientation at a higher education institution: The perspective of undergraduate business students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1), 29–44.
- Kosunen, S., & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskulutajuuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhetoivoista. *Sosiologia*, 55(2), 167–183.
- Kosunen, S., Haltia, N., & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus*, 46(4), 334–348.
- Laalo, H., & Jauhiainen, A. (2019). Yrittäjyyttä akatemiaan! Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskursseissa. *Aikuiskasvatus*, 2, 92–107.
- Lahtomaa, M., Haltia, N., & Jauhiainen, A. (2024). ’Hinta hieman rajoittaa käsitystä kaikille tasavertaisesta koulutusmahdollisuudesta’ – opiskelijoiden kokemuksia avoimen yliopiston opintomaksuista. *Kasvatus*, 55(2), 167–185.
- Laiho, A., & Pihlaja, P. (2022). Is Finnish early childhood education going private? Legislative steps and local policy actors’ representations of privatisation. *Policy Futures in Education*, 20(8), 941–959.
- Lainio, A. (2023). *Discursive politics of studentship: Representation of higher education students in the news media across Europe*. [Väitöskirja, University of Surrey].
- Le Grand, J., & Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. Palgrave Macmillan.
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53, 307–333. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>
- Marginson, S., Cantwell, B., Platonova, D., & Smolentseva, A. (2023). Intrinsic and extrinsic outcomes of higher education. Teoksessa S. Marginson, B. Cantwell, D. Platonova, & A. Smolentseva (toim.), *Assessing the contributions of higher education. Knowledge for a disordered world* (s. 12–37). Edgar Elgar Publishing.
- Maringe, F. & Foskett, N. (2010). Introduction: Globalization and universities. Teoksessa N. Foskett & F. Maringe (toim.), *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives* (s. 1–13). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350091122>
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2–10.
- McCaig, C. (2011). Access agreements, widening participation and market positionality: enabling student choice? Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 115–128). Routledge.
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: Learning from public administration about the student-university relationship. *Studies in Higher Education*, 34(2), 171–183.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277–287.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20(3), 267–281. <https://doi.org/10.1080/02680930500108585>
- Naidoo, R., Shankar, A., & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management*, 27(11–12), 1142–1162.
- Naidoo, R., & Williams, J. (2015). The neoliberal regime in English higher education: Charters, consumers and the erosion of public good. *Critical Studies in Education*, 56(2), 208–223.
- Naskali, P. (2010). Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen, & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (s. 251–268). Vastapaino.
- Nevala, A. & Rinne, R. (2012). Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen, & H. Siimola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 203–228). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1266:3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Newson, J. A. (2004). Disrupting the 'student as consumer' model: The new emancipatory project. *International Relations*, 18(2), 227–239.
- Nieminen, M., & Tuijula, T. (2011). "Sen tulee olla palveleva 'yritys'." Opiskelijoiden käsitykset yliopistosta oppimisympäristönä. *Kasvatus*, 42(3), 210–221.
- Nilsson, P.A., & Westin, L. (2023). The Swedish debate on tuition fees for international students in higher education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12(2), 281–303.
- Nivanaho, N. (2024). *Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9677-3>
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: Marketized higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927–943.
- Nokkala, T. (2007). *Constructing the ideal university. The internationalization of higher education in the competitive knowledge society*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Nordensvärd, J. (2011). The consumer metaphor versus the citizen metaphor; different sets of roles for students. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 157–169). Routledge.
- Nordensvärd, J., & Ketola, M. (2019). Rethinking the consumer metaphor versus the citizen metaphor: Frame merging and higher education reform in Sweden. *Social Policy and Society*, 18(4), 555–575.
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja 309.
- Norwegian Ministries Digitalisation Organisation. (2025). *Vil fjerne krav om høye studieavgifter for utenlandske studenter*. Tiedote 17.6.2025. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fjerne-krav-om-hoye-studieavgifter-for-utenlandske-studenter/id3109395/> (6.9.2025)
- Oikarinen, A. (2024, 17. elokuuta). Opintolainaa voi nostaa nyt enemmän kuin koskaan aiemmin – opiskelijat pitävät muutosta huolestuttavana. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000010636904.html>
- OKM. (2013). *Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9.
- OKM. (2014). *Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun seuranta ja arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:16.
- OKM. (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44.

- OKM. (2022). *Kokemuksia lukuvuosimaksujen käyttöönotosta suomalaisissa korkeakouluissa. Korkeakoulujen lukuvuosimaksujen käyttöönoton seuranta- ja arviointityöryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:3.
- OKM. (2024). *Selvitys valtakunnallisesta apurahajärjestelmästä ja valmistumisen jälkeisistä kannustamista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:36.
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics. Teoksessa P. Maassen & J. P. Olsen (toim.), *University dynamics and European integration* (s. 25–34). Springer.
- Olssen, M., & Peters. M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 3313–3345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- OPM. (2005). *Korkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden maksutyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:22. Opetusministeriö.
- OPM. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/77777>
- Parker, I. (2015). *Critical discursive psychology* (2. painos.) Palgrave Macmillan.
- Parreira do Amaral, M., & Fossum, P. R. (2021). Education gone global: Economization, commodification, privatization and standardization. Teoksessa A. Wilmers, & S. Jornitz (toim.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A Transatlantic discourse in education research* (s. 301–309). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.21>
- Pitman, T. (2016). The evolution of the student as a customer in Australian higher education: a policy perspective. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0204-9>
- Plamper, R., & Laalo, H. (2017). Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. Teoksessa J. Säntti, A. Nevala, & J. Rantala (toim.), *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017* (s. 1–35). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/issue/view/4890>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Poutanen, M. (2023). Näkyvätkö suomalaisen korkeakoulupolitiikan kristallipallossa lukukausimaksut? *Poliittinen talous*, 11(1), 48–69. <https://doi.org/10.51810/pt.125176>
- Precedence Research. (2025). *Higher education market poised for transformation driven by innovation and global demand*. <https://www.precedenceresearch.com/higher-education-market>
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 153–179). Vastapaino.
- Rautanen, A. (2009). ”Asiakas on aina oikeassa?” Lukukausimaksujen vaikutus opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksiin. Teoksessa Kivistö, J. (toim.), *Kuka maksaa ja miten? Näkökulmia korkeakoulutuksen maksullisuuteen* (s. 93–110). Tampere University Press.
- Rekilä, E. (2006). *Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä*. [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Acta Wasaensia no 159. Hallintotiede II.
- Rinne, R. (2004). Searching for the Rainbow: changing the course of Finnish higher education. Teoksessa I. Fägerlind, & G. Strömqvist (toim.), *Reforming Higher Education in the Nordic Countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. New Trends in Higher Education* (s. 89–135). IIEP.
- Rinne, R. (2010). The Nordic university model from a comparative and historical perspective. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne, & H. Kynkäänniemi (toim.), *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in sociology and the politics of education. A festschrift for Hannu Simola*. Research in educational sciences 48. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Rinne, R., Jauhiainen, A., & Kankaanpää, J. (2014). Surviving in the ruins of the university?. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 213–232.
- Rinne, R., & Koivula, J. (2008). The dilemmas of the changing university. Teoksessa M. Shattock (toim.), *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy. Diversification and organizational change in European higher education* (s. 183–199). Open University Press.
- Rinne, R., Plamper, R., & Jauhiainen, A. (2024). *Yliopiston aseman, tehtävän ja esillepanon muutos. Historiallinen tarkastelu suomalaisten yliopistorehtorien puhunnasta ja sen muutoksesta 1920-luvulta 2020-luvulle*. Kasvatustieteen tutkimuksia 87. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2021). Kansallinen koulutuspolitiikka ylikansallisten hallintamallien paineessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko, H. Silvennoinen, & P. Alanen (toim.), *Koulutuksen politiikat* (s. 41–71). Kasvatustieteen tutkimuksia 3. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rizvi, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching*, 17(6), 693–701. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625145>
- Rizvi, F., Lingard, B., & Rinne, R. (2022). Reimagining globalization and education: an introduction. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne (toim.), *Reimagining Globalization and Education* (s. 1–10). Routledge.
- Robertson, S. (2008). Embracing the global: Crisis and the creation of a new semiotic order to secure Europe's knowledge-based economy. Teoksessa B. Jessop, N. Fairclough, & R. Wodak (toim.), *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (s. 89–108). Sense Publishers.
- Robertson, S. & Komljenovic, J. (2016). Unbundling the university and making higher education markets. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (toim.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (1. painos, s. 211–227). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>
- Ruutiainen, V., Paananen, M., & Fjällström, S. (2023). Eriytyvä varhaiskasvatus?: erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa. *Kasvatus*, 54(5), 434–449. <https://doi.org/10.33348/kvt.142131>
- Sakhnovskaia, E. (2025). Marketisation meets welfare state ideology: tensions for Finnish higher education marketing and international student recruitment. *Studies in Higher Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2550771>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisohtaminen 4. Vaasan yliopisto.
- Sandel, M. (2012). *What money can't buy: the moral limits of markets*. Farrar, Straus and Giroux.
- Sanchez-Campos, P., Nixon, E. R., Winklhofer, H., & Nemkova, E. (2024). More than just consumers? Alternative representations of students when higher education becomes 'free'. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2421958>
- Saunders, D. B. (2015). They do not buy it: Exploring the extent to which entering first-year students view themselves as customers. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1), 5–28.
- Schatz, M. (2015). Toward one of the leading education-based economies? Investigating aims, strategies, and practices of Finland's education export landscape. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 327–340.
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I., & Thrupp, M. (2020). Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti 'eduekosysteemiä'. *Kasvatus*, 51(2), 95–112.
- Siivonen, P. (2010). *From a 'student' to a lifelong 'consumer' of education? Constructions of education in adult students' narrative life histories*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020). 'Non-traditional' and 'traditional' students at a regional Finnish university: Demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1758814>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2016). Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 11–36). Jyväskylän kasvatustieteellinen seura.

- Smith, A. (2001). *An Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Electric Book Co. (Alkuperäisjulkaisu 1776)
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, (104), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Suoranta, J., & Teräs, M. (2022). 'Suomesta joustavan oppimisen mallimaa' Digivisio 2030-hankkeen ja korkeakoulutuksen digitalisaation kriittinen analyysi. *niin&näin*, (4), 30–45.
- Systä, J. & Lahtinen, M. (2020). Lukukausimaksujen yliopisto. *Politiikasta-verkkolehti*. <https://politiikasta.fi/lukukausimaksujen-yliopisto/>
- Tannock, S. (2013). When the demand for educational equality stops at the border: Wealthy students, international students and the restructuring of higher education in the UK. *Journal of Education Policy*, 28(4), 449–464. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.764577>
- Taylor, S. (2006). Narrative as construction and discursive resource. *Narrative Inquiry*, 16(1), 94–102.
- Taylor, S., & Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22–38.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Amaral, A., & Dill, D. (2004). Introduction. Teoksessa P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, & A. Amaral (toim.), *Markets in higher education: Rhetoric or reality* (s. 1–12). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/1-4020-2835-0>
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin&näin*, (2), 164–200.
- Tomlinson, M. (2016). The impact of market-driven higher education on student-university relations: Investing, consuming and competing. *Higher Education Policy*, (29), 149–166. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.17>
- Tomlinson, M. (2017). Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450–467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
- Tomlinson, M. (2018). Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, (75), 711–727. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2019. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Tuovinen, R. (2025a, 25. huhtikuuta). Hallitus haluaa tuoda maksulliset korkeakoulututkinnot Suomeen. Yle uutiset. <https://yle.fi/a/74-20158103>
- Tuovinen, R. (2025b, 29. huhtikuuta). Tiede- ja kulttuuriministeri: maksulliset korkeakoulututkinnot ovat 'rohkea avaus' – opiskelijajärjestöt tyrmäävät. Yle uutiset. <https://yle.fi/a/74-20158517>
- Valtioneuvosto. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-181-7>
- Valtioneuvosto. (2021). *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:74.
- Valtioneuvosto. (2025). *Suomi kasvun tielle. Puoliväliriihen kasvutoimet 23.4.2025*. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/-/orpon-hallitus-riihipaatokset-vahvistavat-suomen-kilpailukyky-ja-turvallisuutta-1> (6.9.2025)
- van der Wende, M., & Huisman, J. (2004). Europe. Teoksessa J. Huisman & M. van der Wende, *On cooperation and competition. National and European policies for the internationalisation of higher education* (s. 17–49). ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (toim.) *World yearbook of education 2016: The global education industry* (1. painos, s. 26–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>

- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Vipunen. (2025a). *Korkeakoulujen lukuvuosimaksuvelvolliset*. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B92AEB237-4F23-4FB1-89A6-4D83343F61B8%7D&file=Korkeakoulutuksen%20yhteiset%20ja%20tk-toiminta%20-%20opiskelijat%20ja%20tutkinnot%20-%20lukuvuosimaksut%20-%20tilastovuosi.xlsb&action=default>
- Vipunen. (2025b). *Korkeakoulujen ulkomaalaiset opiskelijat*. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B4E6BEDA5-5046-4E26-926A-849B248A6EB2%7D&file=Korkeakoulutuksen%20ulkomaalaiset%20opiskelijat-%20n%C3%A4k%C3%B6kulma%20vuosi.xlsb&action=default>
- Vipunen. (2025c). *Korkeakoulujen uudet lukuvuosimaksuvelvolliset*. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B75B5C311-F665-422E-973F-AC244FE3DDD6%7D&file=Korkeakoulutuksen%20yhteiset%20ja%20tk-toiminta%20-%20opiskelijat%20ja%20tutkinnot%20-%20lukuvuosimaksut%20uudet%20-%20tilastovuosi.xlsb&action=default>
- Vipunen. (2025d). *Korkeakoulujen uudet ulkomaalaiset opiskelijat*. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/WopiFrame2.aspx?sourcedoc=%7B6E49AAFD-A5CB-4B04-B477-74283B40AF2E%7D&file=Uudet%20ulkomaalaiset%20korkeakoulu%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma%20vuosi.xlsb&action=default>
- Virén, M. (2011). Kuka maksaa 'ilmaisen' yliopisto-opetuksen? *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(3), 332–338.
- Volmari, S. (2024). *Global dynamics and emerging spaces. Expert power, policy assemblages, and evidence-based policymaking in Nordic education reforms*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Vuori, J. (2013). Are students customers in Finnish higher education? *Tertiary Education and Management*, 19(2), 176–187.
- Välimaa, J. (2018). *Opinteillä oppineita: suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle*. University Press of Eastern Finland.
- Välimaa, J., & Muhonen, R. (2018). Reproducing social equality across the generations: The Nordic model of high participation higher education in Finland. Teoksessa B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva (toim.), *High participation systems of higher education* (s. 358–385). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0013>
- Weimer, L. M. (2013). *Tuition fees for international students in Finland: A case study analysis of collective action and social change*. Julkaisematon väitöskirja.
- Williams, J. (2011). Constructing consumption: what media representations reveal about today's students. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (toim.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (s. 170–182). Abingdon: Routledge.
- Williams, J. (2013). *Consuming higher education. Why learning can't be bought*. Bloomsbury.
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67.
- Yhdistyneet kansakunnat (YK). (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 10.12.1948*. Ihmisoikeusliitto. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu / Interview invitation.

Haastattelukutsu maisteriopiskelijoille / Interview invitation to fee-paying master's degree students

(please scroll down for English)

Hyvä maisteriopiskelija!

Etsin maisteriopiskelijoita haastateltavaksi väitöstutkimukseen, jossa tarkastellaan lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuja maksamattomien opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia asemastaan ja roolistaan yliopistoyhteisössä. Haastattelussa olen kiinnostunut kuulemaan kokemuksistasi ja käsityksistäsi liittyen esimerkiksi opiskelun arkeen, opintoihin liittyvien valintojen tekemiseen, opintojen rahoittamiseen sekä tulevaisuuden suunnitelmiin. Osallistumisesi on arvokasta, koska viimeaikaisia korkeakoulutusta koskevia päätöksiä tehtäessä opiskelijoiden ääni on jäänyt taka-alalle. Lukuvuosimaksuihin liittyvän opiskelijoiden tasa-arvoisen aseman tarkasteleminen on tärkeää ymmärtääksemme paremmin korkeakoulutuksemme kehityssuuntia opiskelijoiden näkökulmasta.

Haastattelu kestää noin tunnista puoleentoista tuntiin, ja voidaan toteuttaa kasvokkain tai videopuheluna. Kiinnostuttuasi ota yhteyttä minuun sähköpostitse tai puhelimitse. Kerrothan viestissäsi, missä koulutusohjelmassa opiskelet. Annan myös mielelläni lisätietoja tutkimuksesta. Yhteystiedot: raakel.plamper@utu.fi, p. 0503011453.

Sähköpostiosoitteesi tämän kutsun lähettämistä varten olemme saaneet yliopistostasi. Väitöstyöni ohjaajani toimivat professori Arto Jauhiainen, tutkijatohtori, dosentti Johanna Kallo ja professori Risto Rinne.

Haastatteluaineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen etiikan periaatteita. Tulokset raportoidaan siten, että yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Suostumuksellasi haastattelusta kirjoitettu anonymisoitu tekstitiedosto arkistoidaan Yhteiskunnalliseen Tietoarkistoon myöhemmä tutkimuskäyttöä varten. Tutkimuksen tietosuojailmoitus löytyy viestin liitteestä.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Raakel Plamper, tohtorikoulutettava, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

raakel.plamper@utu.fi

p. 050 301 1453

Dear Master's Degree Student!

I am searching for students who are liable for tuition fees to join an interview study. This dissertation compares paying and non-paying students' experiences and views on studying. In the interview, I am interested to hear your experiences and views about your daily life, study choices, the funding of the studies and your plans for the future. Your participation is valuable because students' voice has been in the background when making recent decisions concerning higher education. It is important to explore the equal status of paying and non-paying students' so that we could better understand the development of higher education from students' perspective.

The interview takes about 60–90 minutes. If you are interested to take part, write or call to me. Please tell in the message which programme you study in, and have you got a grant at some point of your studies. I am happy to provide further information on the research. Contact: raakel.plamper@utu.fi, 0503011453.

I have received your email address from your university. The dissertation supervisors are professor Arto Jauhiainen, Postdoctoral Researcher, Adjunct Professor Johanna Kallo and professor Risto Rinne.

All interviews are completely confidential and the interviewees' privacy will be respected. The principles of scientific ethics will be followed. The anonymity of the participants will be protected so that no individual participant can be recognized when reporting the results. With your consent, the anonymized transcription of the interview will be archived in the Finnish Social Science Data Archive (FSD) for the possibility to reuse them for research. For more information, please find attached the privacy notice.

Thank you!

Best regards,

Raakel Plamper

Liite 2. Haastatteluteemat / Interview themes.

Haastatteluteemat

Taustatiedot: Tutkinto-ohjelma, kuinka monta vuotta opiskellut, syntymävuosi, sukupuoli, äidin koulutustaso, isän koulutustaso

1. Valintojen tekeminen

Kerro, miten päädyit opiskelemaan tätä alaa tähän yliopistoon.

- Miksi halusit yliopistoon?
- Miksi halusit tälle alalle?
- Mihin valinta perustui? Mikä oli tärkeintä?
- Vertailitko vaihtoehtoja? Miksi tämä oli paras?
- Millaista informaatiota pohjalla? Nettisivut (markkinointiportaalit), kaverit, vanhemmat, rankingit, ammattilaiset, yliopiston markkinointi, työllistymismahdollisuudet
- Onko yliopiston maineella merkitystä, kun tekee valintaa? (Brändi, mainonta?)
- Oliko koulutuspaikkaa etsiessäsi sinulla apuna koulutusagentti tai -konsultti? Millaista se oli?

Mitä mieltä olet tekemästäsi valinnasta nyt? Nyt, kun tiedät, millaista opiskelu on, niin muuttaisitko itseäsi tai tekemiäsi valintoja, jos se olisi mahdollista?

2. Opiskelu

Kuvaile tyypillistä opiskeluviikkoasi.

- Ajankäyttö: opiskelu, työssäkäynti (miksi käyt töissä?), vapaa-ajanvietto, perhe ja kaverit
- Resurssit: työvälineet, infra // jaksaminen, työläys
- Opettajat ja opetus: suhde opettajiin; yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa; arviointi; opetuksen sisältö, tyylit ja muodot sekä opetuksen laatu
- Oppimisen muodot: Luento / Ryhmätyö / Itsenäinen työ / Verkko-oppiminen
- Minkälaisessa opetuksessa opit?
- Mitä muita palveluita käytät yliopistolla? Palvelut: Kampuspalvelut, Opinto- ja tukipalvelut, ravintolat, kirjasto, urheilu...
- Akateeminen vapaus

Mitkä ovat tavoitteesi opiskelussa?

Mikä on sinulle merkityksellistä yliopisto-opiskelussa? / Mikä tekee yliopisto-opiskelusta sinulle merkityksellistä?

Miksi yliopisto-opinnot ovat arvokkaita? Mitä arvoa yliopisto-opinnoilla on sinulle?

Miten opiskeleminen muuttaa sinua?

Minkälaiseksi opiskelijaksi kuvailisit itseäsi?

- Missä määrin pidät itseäsi opiskelijana? Mikä on semmoinen juttu, mikä määrittää sinua opiskelijana?

Mitä yliopistossa oppii?

Opiskelemisen parhaat puolet? Opiskelemisen huonot puolet?

Voiko korkeakoulutus olla palveluntarjontaa siinä missä esimerkiksi *personal trainer*-palvelukin? Voiko korkeakoulutuksen mieltää samanlaisena palveluna kuin minkä tahansa muunkin palvelun?

- Onko koulutus ”jotain muuta”, markkinoiden ”yläpuolella”?
- Voiko korkeakoulutusorganisaatio tavoitella voittoa? Mitä seurauksia?

3. Opintojen rahoitus

Miten rahoitat opintosi?

- Kulujen ja tulojen tasapaino (Millainen taloustilanne sinulla on?)
- Kuinka paljon maksat lukuvuosimaksuja?
- Muut tulot: laina, työssäkäynti, vanhempien apu, oma varallisuus, muut?

Miten ajattelet, että opiskelusi muuttuisi, jos opiskelijoilta perittäisiin lukuvuosimaksu (esim. 10 000 e / vuosi)? Mihin lukuvuosimaksun maksaminen oikeuttaa?

Mitä yliopisto-opetuksessa pitäisi mahdollisesti muuttua, jos koulutus olisi opiskelijoille maksullista?

4. Opiskelijoiden asema

Ovatko lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat tasa-arvoisessa asemassa verrattuna lukuvuosimaksuja maksamattomiin opiskelijoihin?

Ovatko suomalaiset opiskelijat ja kansainväliset opiskelijat mielestäsi tasa-arvoisessa asemassa koulutuksessasi?

- Esimerkkitapauksia, kokemuksia: Miltä sinusta tuntui?
- Kohtelevatko opettajat ja opintohallinto molempia opiskelijaryhmiä samalla tavalla?
- Onko molemmille ryhmille samat vaatimukset ja ehdot esimerkiksi kursien suorittamiseksi?
- Vaikuttavatko opiskelijoiden erilaiset olosuhteet (lukuvuosimaksuvelvollisuus) opiskelijoiden välisiin suhteisiin?

Puhutaanko opiskelijoiden keskuudessa lukuvuosimaksuista ja niiden vaikutuksista? Mitä?

Tuntuuko sinusta, että sinulla on mahdollisuus vaikuttaa koulutukseesi? Miten?

- Voitko antaa palautetta, ja onko palautteella merkitystä?
- Voitko valittaa jonnekin, jos et ole tyytyväinen johonkin opinnoissasi?

- Kuunnellaanko opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksesta mielestäsi tarpeeksi?
- Mikä on sinun mielestäsi laadukasta opetusta?

5. Tulevaisuuden suunnitelmat

Millaisena näet elämäsi valmistumisen jälkeen?

Interview themes

Background information: Degree Programme, how many years have you studied in HE?, year of birth, gender, home country, mother's educational background, father's educational background (comprehensive school, secondary school, upper secondary school, higher education)

1. Choice making

Tell me about how you ended up studying this subject in this university in Finland.

- Why did you want to go to university?
- Why did you want to study this discipline/field of study?
- What did you base your choice on? What was the most important thing?
- Why did you want to come to Finland to study?
- Did you compare different options? Why you chose this one instead of others?
- What kind of information you based your decision on? (Internet pages, friends, parents, professionals, marketing of university, employment opportunities)
- Does the reputation of the university matter (when one makes the choice)? (Brand, marketing?)
- Did you get help from an educational consultant or agent? How was it? Was it free or subject to a charge?

What you think about your choice now? If you would have known some specific information about this education in advance, would you have chosen a different programme or university?

How it was when your studies started? Did you have an orientation period? How was it?

2. Studying

Describe your typical study week.

- Time use: studying, working (why do you work?), free time, family, friends

- Resources: equipment, infrastructure // coping, managing, difficulty
- Teachers and teaching: relationship with teachers; cooperation with students; assessment; content, style and modes of teaching; quality of teaching (expectations)
- Modes of learning: Lecture / Group work / Independent work / digital learning, online courses
- What kind of teaching helps you learn?
- What kind of other services at the university you like to use? Services: Student services, academic counselling, library, restaurants, gym...
- Is the term “academic freedom” familiar to you? – Why the freedom to choose is important?

What are your study objectives? What do you aim at?

What is meaningful in studying? / What makes the studying meaningful?

Why university studies are valuable? What kind of value the university studies offer to you? What is valuable?

How does the learning change you?

How would you describe yourself as a student? What kind of student you are?

- To what extent you consider yourself as a student? What would be that thing that would determine you as a student?

What one learns in university?

What are the pros and cons of studying?

Can higher education be understood as a service provision in the same way as the personal trainer services? Can higher education be understood as a similar service than any other service? Why?

- Is the education “something different”, something “above” the markets?
- Is it okay for a higher education organization to pursue profit? What consequences?

3. Funding of the studies

How do you fund your studies?

- Balance between costs and income or assets, (How is your economic situation?)
- How much you pay tuition fees? How do you pay it?
- Scholarship? Where did you get it from? Does it cover all the expenses?
- Other income: loan, working, parents’ aid, capital or own assets, something else?
- How does paying fees effect on your studying? Restricting? Motivating/Helping?
- Would studying be different if you would not be liable for fees?

- Would you have come to Finland to study if there would not be fees? / if you had not got the scholarship?
- When student pays the fee, to what she is entitled?

Do the students get a contract or something like that from the university when starting the education? / when they have paid the education? What does one agree on? If you would not have the scholarship, and you would pay the tuition from your own pocket, how that would affect on your studying?

4. The status of students

Are the fee paying students in an equal position with the students who do not pay fees?

Are the EU-students (who are from countries part of the European Union) in equal position with students who come from outside the Europe?

- Do you feel that you have at some situation been mistreated or treated differently because you are liable for fees? Some experiences? How did you feel?
- Do teachers and staff of student services treat all students in the same way?
- Do both group of students have the same conditions and requirements e.g. to pass a course?
- Does the different conditions of students (others are liable for fees and others not) effect on relationships between students?

Do you know the criteria how the scholarships are granted? Are the scholarships awarded fairly?

Are there discussions about the tuition fees and their effects among students? What do you talk about?

Do you think you have possibilities to influence on your education? How?

- Can you give feedback? Does the feedback matter?
- Are there formal ways to express dissatisfaction if needed?
- Are students' opinions about their education heard adequately at your university?
- How would you describe good-quality teaching?

5. Plans for the future

How do you see your life after graduation?



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0574-4 (PRINT)
ISBN 978-952-02-0575-1 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)