Artikkeleita

Raakel Plamper

Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa

Plamper, Raakel. 2023. KORKEAKOULUTUKSEN MUUTTUVAT MERKITYKSET MAKSULLISESSA KORKEAKOULUTUKSESSA SUOMESSA. Kasvatus 54 (4), 493–506.

Suomalaisessa korkeakoulutuksessa opiskelee sekä lukuvuosimaksuvelvollisia että maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettuja opiskelijoita. Lukuvuosimaksujen käyttöönotto EU:n ulkopuolelta tuleville opiskelijoille voidaan tulkita yksityistymisen muodoksi Suomessa yleisesti julkispalveluksi mielletyssä korkeakoulutuksessa. Näin ollen korkeakoulutuksessamme ilmenee kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä korkeakoulutuksen hyödyistä ja merkityksestä, mitä harvoin huomioidaan suomalaisessa julkisessa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa analysoin lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen suomalaisten maisteriopiskelijoiden (N=34) haastattelupuheesta diskursseja korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä. Interdiskursiivisen tarkastelun avulla tulkitsen, miten korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijapositiot ovat muutoksessa. Diskursseja olivat tuottodiskurssi, velvoittavuusdiskurssi, tasa-arvodiskurssi sekä kasvudiskurssi. Korkeakoulutuksen maksullisuus rakentui diskurssien välille ja sisälle ristiriitoja tuottavaksi käytännöksi. Diskurssien välisissä valtakamppailuissa koulutuksen välinearvo korostui sen itseisarvon ja yhteiskunnallisten tavoitteiden kustannuksella, mistä johtuen opiskelijoiden asema sijoittajina tai kuluttajina jätti varjoonsa opiskelijoiden aseman yhteiskunnallisena sijoituksena. Merkitysten ja positioiden muutokset haastavat suomalaiseen korkeakoulutukseen liitettyä konventionaalista puhetta tasa-arvoisista korkeakoulutusmahdollisuuksista sekä korkeakoulutuksen velvoittavuudesta.

Asiasanat: korkeakoulutus, lukuvuosimaksut, opiskelijat, positiot, yksityistyminen

Johdanto

Suomessa otettiin käyttöön lukuvuosimaksut EU:n ulkopuolelta tuleville korkeakouluopiskelijoille vuonna 2017. Lukuvuosimaksujen välttämättömyyttä perusteltiin korkeakoulutuksen julkisen rahoituksen määrän vähenemisestä johtuvalla rahoitusvajeella. Pyrkimyksenä oli purkaa koulutusliiketoiminnan ja globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille osallistumisen esteitä mahdollistamalla tutkintojen myynti. (OKM 2022, 12.) Maksujen käyttöönotto kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa merkitsi siirtymistä kaupallisesti suuntautuneeseen korkeakoulupolitiikkaan, jossa korkeakoulutus mielletään yksityiseksi hyödykkeeksi eikä julkishyödykkeeksi (Jokila 2020). Suomessa pääasiallisesti julkispalveluna tarjottavan korkeakoulutuksen sisällä korkeakoulut osallistuvat globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille ja toimivat kuin yksityiset yritykset kansainvälisten tutkintokoulutuksiensa markkinoijina ja myyjinä. Lukuvuosimaksujen käyttöönotto EU:n ulkopuolelta tuleville opiskelijoille voidaan tulkita suomalaisen korkeakoulutuksen yksityistymisen muodoksi.

Lukuvuosimaksujen käyttöönotossa on kyse liiketoiminnan mahdollistamisesta ja korkeakoulujen tavoitteista saavuttaa taloudellisia tuottoja. Tätä voidaan kutsua sisäiseksi *(endogenous)* yksityistymiseksi eli markkinamuotoisuuden soveltamiseksi korkeakoulutukseen (Ball & Youdell 2008). Kansainvälisten tutkinto-ohjelmien markkinointiin ja opiskelijoiden rekrytointiin kytkeytyy kuitenkin myös ulkoista *(exogenous)* yksityistymistä (Ball & Youdell 2008), koska korkeakoulut käyttävät apuna kaupallisten toimijoiden ja edustajien palveluja (OKM 2022, 36). Julkisessa keskustelussa näitä toimenpiteitä ei kuitenkaan kutsuta korkeakoulutuksen yksityistymiseksi eikä niiden yhteyttä yksityistymiseen nosteta esiin, jolloin uudistuksia voidaan kutsua piiloyksityistymiseksi (Ball & Youdell 2008).

Yksityistymiskehityksen huomaamattomuutta vahvistaa myös se, että markkinamuotoisuus koskee vain kansainvälisiä tutkinto-ohjelmia ja maksuvelvollisuus näissä ohjelmissa vain muita kuin EU-kansalaisia. Suomen- ja ruotsinkielinen tutkintokoulutus on edelleen opiskelijalle maksutonta, ja yleisesti yhteiskunnassamme maksuton korkeakoulutus mielletään vahvasti tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia luovaksi julkispalveluksi (Välimaa & Muhonen 2018). Tällä hetkellä korkeakoulutuksessamme opiskeleekin sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettuja opiskelijoita että koulutuksestaan maksavia ja apurahalla opiskelevia. Osa maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetuista opiskelijoista kohtaa maksullisuuden vaikutuksia tutustuessaan maksuvelvollisiin opiskelijoihin. Kokemuksia voi kertyä yksilön mahdollisuuksien mukaan myös omakohtaisesti: avoimen yliopiston opintojen maksullisuus (Haltia 2015) ja hakijoille markkinoidut maksulliset valmennuskurssit (Kosunen & Haltia 2018) yhdistävät taloudellisen sijoittamisen korkeakoulutuksen hankkimiseen. Lukuvuosimaksuvelvollisuus tarkoittaa merkittävän taloudellisen sijoituksen tekemistä kuitenkin vain osalle opiskelijoista, mikä tuottaa sosiaalisia eroja opiskelijoiden välille (Plamper, Siivonen & Haltia 2023). Suomessa opiskelijalle maksuttomaksi kansalaisoikeudeksi mielletyn korkeakoulutuksen (Välimaa & Muhonen 2018) sisälle ja laitamille on yksityistymiskehityksen myötä näin ollen rakentumassa kaksi erilaisiin korkeakoulutuksen merkityksiin ja hyötykäsityksiin nojaavaa suuntaa.

Yksityistymisessä on kyse uudenlaisten toimintatapojen tai käytäntöjen soveltamisen lisäksi koulutuksessa rakentuvien kielen, roolien, identiteettien ja sosiaalisten suhteiden muutoksesta (Ball 2004). Tästä syystä lukuvuosimaksujen käyttöönotto myös muuttaa käsityksiä korkeakoulutuksen hyödyistä, merkityksistä ja opiskelijoiden positioista. Lukuvuosimaksujen käyttöönoton kaltaiset yksityistymistä kehittävät uudistukset vahvistavat käsitystä korkeakoulutuksesta yksityisenä hyödykkeenä, jota arvostetaan yksinomaan välineenä (Ball & Youdell 2008). Yksityistyminen vahvistaa koulutuksen tuotteistamista, jolloin sen välinearvo tai ta-

loudellinen arvo korostuu (Naidoo & Jamieson 2005). Kun koulutus mielletään työn sekä hyvän palkan ja sosiaalisen aseman mahdollistavana tuotteena, opiskelija voidaan asemoida kuluttajaksi tai sijoittajaksi (Tomlinson 2016).

Suomessa opiskelijoita ei kuitenkaan ole yleisesti positioitu kuluttajiksi korkeakoulupolitiikassa tai julkisessa keskustelussa, vaan verovaroin kustannetussa korkeakoulutuksessa opiskelijat asemoituvat ennemminkin yhteiskunnalliseksi sijoitukseksi (Brooks 2021). Suomalaisessa korkeakoulutuksessa käsitys korkeakoulutuksesta ostettavana tuotteena ja yksityisenä hyödykkeenä kohtaakin yhteiskunnassamme yleisesti hyväksytyn ymmärryksen maksuttomasta korkeakoulutuksesta tasa-arvoiset osallistumismahdollisuudet luovana julkispalveluna (Välimaa & Muhonen 2018). Korkeakoulutuksessa tapahtuvista muutoksista on käyty aika ajoin poleemista keskustelua, mutta vähemmälle ovat jääneet tarkastelut korkeakoulutuksen merkityksen muutoksesta näiden kahden käsityksen kohdatessa korkeakoulutuksessamme. Käsitysten muutosten tunnistaminen on kuitenkin tärkeää, jotta tehtyjen ja suunniteltujen korkeakoulutusuudistusten vaikutuksia voidaan arvioida moniulotteisesti.

Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijapositiot rakentuvat lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten ja maksuja maksamattomien suomalaisten opiskelijoiden puheessa. Analysoin sitä, miten maksullisuus korkeakoulutuksen yksityistymisen muotona ja maksuttomuus julkispalveluna taattavan korkeakoulutuksen ehtona heijastuvat käsityksiin korkeakoulutuksen merkityksistä yksilölle ja laajemmin yhteiskunnalle. Haastatteluaineiston diskursiivisessa analyysissa jäsennän puhetta korkeakoulutuksen merkityksestä, hyödyistä, tärkeydestä ja arvosta sekä erittelen diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja niiden välisiä valtakamppailuja (Jokinen & Juhila 2016). Opiskelijoiden puheessa rakentuvien merkitysten ja opiskelijapositioiden ristiriitoja analysoimalla hahmotan sitä, miten korkeakoulutuksen merkitykset ovat muutoksessa.

Yksityistyminen ja korkeakoulutuksen hyödyt

Korkeakoulutus tuottaa sekä yksityisiä että julkisia hyötyjä. Yksityisiä hyötyjä ovat työ sekä korkeakoulutettujen hyvä asema, palkka ja parempi terveys (Pusser 2002). Statusedun saavuttamista korkeakoulutuksen avulla voidaan kutsua myös positionaaliseksi hyödyksi (*positional good*, Hirsch 1977). Julkisiksi hyödyiksi on luettu tieto, tieteellinen kirjoitus- ja lukutaito, yhteinen kulttuuri, tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet (Marginson 2007), verotulot, yhteisöllisyys sekä valmistuneiden tuottavuus ja osallistuminen yhteiskunnassa (Pusser 2002). Lisäksi on tunnistettu myös korkeakoulutuksen globaaleja hyötyjä: Yksityisiksi globaaleiksi hyödyiksi määrittyvät kansainväliset tutkinnot. Julkisia hyötyjä ovat puolestaan akateemisen tiedon ja ideoiden jakaminen globaalisti sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, kansainvälisen ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden lisääntyminen. (Marginson 2007.) Sekä yksityisten että julkisten hyötyjen ulottuvuus on tunnistettavissa erilaisissa järjestelmissä riippumatta siitä, onko korkeakoulutustarjonta järjestetty julkispalveluna vai markkinamuotoisena. On myös huomioitu, että raja yksityisten ja julkisten palvelujen välillä on liudentunut, koska julkisia palveluja järjestetään yhä enemmän yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyönä (Ball 2004).

Yksityistyminen juurruttaa korkeakoulutukseen uudenlaisen kielen, kannusteet ja arvot (Ball 2004). Se vahvistaa koulutuksen tuotteistamista (Ball & Youdell 2008) eli koulutusprosessien muuttamista sellaiseen muotoon, jossa korostuu koulutuksen välinearvo tai taloudellinen arvo koulutuksen itseisarvon jäädessä toissijaiseksi (Naidoo & Jamieson 2005, 271). Käsitys korkeakoulusta tuottoja kerryttävänä organisaationa legitimoidaan, ja koulutus määrittyy myytäväksi tuotteeksi sekä kauppakirjaan kirjattavaksi sopimukseksi (Ball & Youdell 2008, 103). Koulutuksen tuotteistamisessa koulutukselle ominainen abstraktisuus, aineettomuus, ei-materiaalisuus ja sen perustuminen

opettaja-opiskelija-suhteelle vaihtuu käsitykseen koulutuksesta aineellisena, laskettavissa olevana ja välineellisten tavoitteiden ohjaamana prosessina (Furedi 2011, 2).

Sekä yksityistyminen että koulutuksen tuotteistaminen korostavat korkeakoulutuksen välinearvoa, jolloin korkeakoulutuksessa itseisarvoisiksi määritellyt hyödyt jäävät varjoon (Ball & Youdell 2008) sekä yhteiskunnan rooli osana korkeakoulutuksen tuloksien tuottamista hämärtyy. Näitä muutoksia voidaan tarkastella jakamalla korkeakoulutuksen tulokset ulkoisiin ja sisäisiin kontribuutioihin: Opetukseen ja tutkimukseen liittyvissä ydintehtävissään korkeakoulutus tuottaa sisäisiä kontribuutioita (kuten oppimisprosesseissa saavutettu kehitys ja reflektiivinen toimijuus). Toiminnassaan yhdessä muiden sosiaalisten sektoreiden kanssa korkeakoulutus tuottaa ulkoisia kontribuutioita (kuten työllistyminen ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet). (Marginson, Cantwell, Platonova & Smolentseva 2023.)

Yksityistymisellä on erilaisia seurauksia ulkoisten ja sisäisten kontribuutioiden ymmärtämiselle. Ensinnäkin ulkoisten kontribuutioiden tuottamisessa vastuu tulisi olla jaettu korkeakoulujen ja muiden tuottamiseen osallistuvien sosiaalisten sektoreiden kesken, mutta korkeakoulupolitiikan korostaessa korkeakoulujen yritysmäistä itsenäisyyttä toiminnassaan ulkoisten kontribuutioiden tuottamiseen liittyvää yhteisvastuuta ei tunnisteta ja vastuu esimerkiksi työllistymisestä painottuu korkeakouluille. Tällöin korkeakoulujen pyrkiessä täyttämään vastuunsa koulutuksen välinearvo työn mahdollistajana korostuu korkeakoulujen tavoitteissa ja opiskelijoiden odotuksissa. (Marginson ym. 2023.) Lisäksi kun korkeakoulutus yksityistymisen käytännöissä tuotteistetaan, muuttuu sen tuottamien sisäisten kontribuutioiden merkitys. Ne rakentuvat välinearvoltaan merkittäviksi kulutustuotteiksi sen sijaan, että niihin sisältyvä intellektuaalisen ponnistelun avulla saavutettu inhimillinen kehitys ja kasvu tunnistettaisiin yksilöiden elämässä, sosiaalisissa suhteissa sekä yhteiskunnassa toimimisessa tärkeäksi. (Naidoo & Jamieson 2005; Williams 2013.)

Opiskelijan positioituminen vahvasti ja heikosti yksityistetyissä korkeakoulujärjestelmissä

Vahvasti yksityisen sektorin käytäntöjä korkeakoulutukseen soveltaneissa angloamerikkalaisissa maksullisissa korkeakoulujärjestelmissä korkeakoulutus mielletään yksityisenä hyödykkeenä ja sijoituksena, kun taas Suomessa korkeakoulutuksen on katsottu olevan julkinen palvelu ja ennemminkin kansalaisoikeus kulutustuotteen sijaan (Välimaa & Muhonen 2018). Eroa voidaan tarkastella myös opiskelijan positioitumisen kautta eri korkeakoulujärjestelmissä. Angloamerikkalaisessa korkeakoulupolitiikassa opiskelijoista puhutaan sijoittajina ja kuluttajina, jotka korkeakoulutuksen hankkimalla tekevät kannattavan sijoituksen ja joiden kuluttajaoikeudet tulee taata (Brooks 2021). Opiskelijat ovat korkeakoulunsa asiakkaita ja palvelunkäyttäjiä (ks. Plamper & Jauhiainen 2021), jotka odottavat tyytyväisyyttä ja mielihyvää tuottavaa koulutuskokemusta (Williams 2013) sekä tekemälleen sijoitukselle hyvää vastinetta tulevan työn muodossa (Tomlinson 2016). Verovaroin kustannetuissa korkeakoulujärjestelmissä opiskelija sen sijaan positioituu yhteiskunnalliseksi sijoitukseksi, jolloin yhteiskunnassa painotetaan opiskelijoiden kuluttajaoikeuksien sijaan heidän velvollisuuksiaan yhteiskunnalle valmistumisensa jälkeen (Brooks 2021).

Suomessa niin opiskelijan yhteiskunnallisilla velvollisuuksilla kuin tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen periaatteella on yhteys korkeakoulutuksemme historialliseen rooliin kansakunnan rakentajana (Välimaa & Muhonen 2018). 1900-luvun alun korkeakouluopiskelun ihanteissa valmistuneiden kunniakas velvollisuus oli yhteiskunnan ja sen kulttuurin vaaliminen ja kehittäminen sivistyneinä eli isänmaan hyödyksi ajattelutaitonsa korkeaksi kehittäneinä ja elämänvakaumuksensa löytäneinä yksilöinä (Plamper & Laalo 2017). Alun perin korkeakoulutetut tulivat pääosin yläluokkaisista perheistä. Myöhemmin tasa-arvoisten korkeakoulutus-

mahdollisuuksien tarjoamista perusteltiin esimerkiksi tarpeella valjastaa koko kansallinen lahjakkuusreservi yhteiskunnan kehittämistyöhön (Kivinen, Ketonen & Rinne 1993, 191). Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna maksuttoman, tasa-arvoisia mahdollisuuksia korostavan korkeakoulutuksemme periaatteeseen kietoutuu siis sen velvoittavuus ja opiskelijan positio yhteiskunnallisena sijoituksena.

Vaikka lukuvuosimaksun maksamisesta johtuen opiskelija voidaan positioida sijoittajaksi ja korkeakoulun asiakkaaksi, ei opiskelijan positioitumiseen kuluttajaksi välttämättä liity lukuvuosimaksujen maksamista. Suomalaisilla opiskelijoilla koulutuskuluttajuudeksi on tulkittavissa asiakasmainen käytös ja välineellisten opiskelutavoitteiden vahvistuminen. Näiden on todettu näyttäytyvän asiakaspalvelija-opettajille esitettyinä yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen vaatimuksina ja työelämätarpeisiin valmistavan koulutuksen arvostamisena yli muiden tavoitteiden (Koivisto, Komulainen & Räty 2020; Siivonen & Filander 2020). Suomalaiset opiskelijat eivät kuitenkaan tee merkittävää rahallista sijoitusta koulutukseensa, joten opiskeluun ei liity samanlaista taloudellista painetta kuin lukuvuosimaksuja maksavilla opiskelijoilla. Sen sijaan suomalaiset opiskelijat voivat omaksua asiakasmaisen asenteen, kun se on henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyödyllistä. (Plamper ym. 2023.)

Opiskelijoiden positioitumisen eroja tarkasteltaessa on yhtä lailla huomioitava, että myös maksullisissa korkeakoulujärjestelmissä tunnistetaan korkeakoulutuksen itseisarvo yksilölle sekä sen yhteiskunnalliset hyödyt, vaikkakin niiden on kriittisissä näkökulmissa todettu jäävän varjoon (Williams 2013). Esimerkiksi brittiläiset opiskelijat sekä puolustavat että vastustavat kuluttajapositiota ja kokevat oppimisen olevan niin itsessään merkityksellistä kuin arvokasta välineenä työmarkkinoilla (Tomlinson 2017). Kyse ei ole kuluttajaposition ylivoimaisuudesta. Samalla tavoin kuin käsitykset korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista hyödyistä myös käsitykset opiskelijoiden positioista näyttävät painottuvan eri tavoin sekä sekoittuvan toisiinsa saaden näin ollen erilaisia merkityksiä niin erilaisten korkeakoulujärjestelmien sisällä kuin välilläkin.

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostui kahdessa suomalaisessa yliopistossa opiskelevien maisteriopiskelijoiden yksilöhaastatteluista (N=34). Tutkimuslupien järjestyttyä haastateltaviin otettiin yhteyttä yliopistojen asiakastuen kautta. Haastatteluihin osallistui 20 EU-alueen ulkopuolelta tullutta maksuvelvollista opiskelijaa ja 14 maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettua suomalaisopiskelijaa. Puolet opiskelijoista oli naisia ja puolet miehiä. Lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat ja suurin osa maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetuista opiskelijoista opiskelivat englanninkielisissä kansainvälisissä maisteriohjelmissa, mutta viisi suomalaista opiskelijaa suoritti tutkintoaan suomenkielisissä ohjelmissa. Useimmat haastatelluista opiskelivat insinööri-, rakennus- tai taidealoja. Muut koulutusalat 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 totesi asuneensa useammassa maassa eri mantereilla.

Teemahaastattelut käsittelivät korkeakouluvalintaa, ajankäyttöä, opintojen maksullisuutta ja maksuttomuutta, opiskelijoiden ja opettajien välistä suhdetta, koulutuksen laatua ja arvoa sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Haastattelussa pyysin suomalaisia opiskelijoita myös pohtimaan, millaista opiskelu olisi, jos se olisi opiskelijalle maksullista. Lukuvuosimaksuvelvollisilta opiskelijoilta puolestaan kysyin, muuttuisiko heidän opiskelunsa, jos maksuja ei olisi. Kansainvälisten opiskelijoiden haastattelut toteutin englanniksi ja suomenkielisten opiskelijoiden suomeksi. Nauhoitin haastattelut ja anonymisoin ne litterointivaiheessa

sa. Haastattelut kestivät 1–1,5 tuntia. Litteroitu aineisto koostui 350 sivusta (fontti Times New Roman, fonttikoko 10 ja riviväli 1,0). Tätä artikkelia varten käänsin englanninkieliset aineistoesimerkit suomeksi.

Haastatelluista maksuvelvollisista opiskelijoista kaksi kertoi maksaneensa täyden maksun itse säästöistään ja loput opiskelivat apurahan tai maksuvapautuksen turvin. Apurahat ja vapautukset oli myönnetty enintään kahdeksi vuodeksi, ja niiden suuruus vaihteli 50 prosentista 100 prosenttiin. Suurin osa maksuvelvollisista opiskelijoista oli tehnyt muutaman vuoden töitä ja säästänyt rahaa ennen maisteriopintojen aloittamista. Ne opiskelijat, joilla ei ollut sataprosenttista apurahaa, rahoittivat opintojaan säästöjen lisäksi vanhempiensa tuella, kotimaastaan saadulla apurahalla tai osa-aikatyöllä. Opiskelijoiden mukaan työskentely opiskelun aikana oli kuitenkin vaikeaa, koska kahdelle vuodelle myönnetty apuraha rajasi tutkinnon suorittamiseen käytettävän ajan tarkasti.

Analysoin haastattelupuhetta diskurssianalyysin keinoin. Ensin kiinnitin huomion puheen kohtiin, joissa käsiteltiin korkeakoulutuksen merkitystä, tavoitteita, hyötyjä, tärkeyttä tai arvoa yksilölle tai yhteiskunnalle. Toiseksi erittelin tarkemmin maksullisuutta ja maksuttomuutta käsittelevää puhetta, koska tavoitteeni oli tarkastella korkeakoulutuksen merkityksien rakentumista maksullisuuden ja maksuttomuuden näkökulmista. Useiden lukukertojen aikana muokkasin, tarkensin ja täydensin jäsennystäni opiskelijoiden korkeakoulutuksen merkitystä rakentavista puhetavoista. Tulkitsin ja tiivistin aineistosta neljä korkeakoulutuksen yksityisiä ja yhteiskunnallisia merkityksiä kuvaavaa diskurssia.

Interdiskursiivisessa tarkastelussa analysoin diskurssien muutoksia jäsentämällä diskurssien sisäisiä ristiriitoja sekä niiden välisiä valtakamppailuja (Fairclough 1992; Jokinen & Juhila 2016). Sisäisiä ristiriitoja analysoin erittelemällä lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomassa koulutuksessa opiskelevien puheessa rakentuvien merkitysten ja subjektipositioiden eroja. Diskurssien keskinäistä organisoitumista analysoin jäsentämällä diskurssien välistä hegemoniakamppailua eli vallan ja vastarinnan jännitteitä diskurssien välillä (Jokinen & Juhila 2016). Interdiskursiivinen tarkastelu mahdollisti tulkinnan siitä, miten osaa opiskelijoista koskeva maksullisuus korkeakoulutuksen yksityistymisen muotona sekä koulutuskuluttajuuden rakentuminen suomalaisessa korkeakoulutuksessa muuttavat käsityksiä korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä, opiskelijoiden positioista sekä korkeakoulujen ja yhteiskunnan rooleista.

Neljä diskurssia korkeakoulutuksen merkityksistä

Opiskelijoiden haastattelupuheesta tulkitsemani neljä korkeakoulutuksen merkitystä yksityisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta kuvaavaa diskurssia olivat tuottodiskurssi, velvoittavuusdiskurssi, tasa-arvodiskurssi ja kasvudiskurssi. Maksullisen ja maksuttoman korkeakoulutuksen näkökulmat tuottivat diskurssien sisälle ristiriitoja, joissa erityisesti konventionaaliset suomalaiseen korkeakoulutukseen liitetyt merkitykset haastettiin. Käytän tekstissä seuraavia lyhenteitä: lv-opiskelijat eli lukuvuosimaksuvelvolliset kansainväliset opiskelijat ja mo-opiskelijat eli maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut suomalaiset opiskelijat.

Korkeakoulutus tuottojen ja asemien parantajana: Tuottodiskurssi

Tuottodiskurssissa korkeakoulutuksen merkitykset rakentuivat koulutuksen mitattavissa oleviksi ja konkreettisesti havaittaviksi tuloksiksi. Opiskelijoiden puheessa nämä opiskelun jälkeiseen tulevaisuuteen painottuvat, koulutuksen välinearvoa ja tuotteistamista (Naidoo & Jamieson 2005) rakentavat merkityksenannot olivat yleisiä. Puhe kohdistui koulutuksen avulla saavutettaviin hyötyihin eli työpaikkaan, työelämä- ja akateemisiin verkostoihin sekä hyvään palkkatasoon ja yhteiskunnalliseen asemaan. Tutkinto rakentui hyötyjen mahdollistajaksi, kuten Saran (mo) puheessa korkea-

koulutuksen merkityksestä: ”Suoraan sanoen tulin hakeen maisterin paperit, että saan parempaa palkkaa”. Korkeakoulutuspalvelun tarjoamat tiedot, taidot ja verkostot rakentuivat kilpailuvalteiksi työmarkkinoilla, ja korkeakoulutus avasi yksilölle portin sosiaaliseen nousuun. Erityisesti lv-opiskelijoiden puheessa kilpailuvaltiksi tunnistettiin myös oman yliopiston, koulutusohjelman tai yleinen suomalaisen koulutuksen hyvä kansainvälinen maine. Tutkinto rakentui yksittäisten suoritteiden kautta saatavaksi lopputuotteeksi sen sijaan, että opiskeluun liittyvä intellektuaalisen kehityksen pitkällinen prosessi olisi tehty puheessa näkyväksi (ks. myös Molesworth, Nixon & Scullion 2009).

Puhe korkeakoulutuksella saavutettavien hyötyjen välinearvosta oli yleistä niin lv- kuin mo-opiskelijoillakin; se ei rakentunut vain maksulliseen koulutukseen liittyväksi puhetavaksi, vaikkakin maksullisuus vahvisti diskurssia. Tuottodiskurssissa maksullinen korkeakoulutus rakentui sijoitukseksi erityisesti lv-opiskelijoiden puheessa mutta myös mo-opiskelijoiden sepitteissä siitä, millaista opiskelu maksullisessa korkeakoulutuksessa olisi: ”[Jos olisi lukuvuosimaksut niin] ei ainakaan huvikseen opiskeltais mitään, vaan täytyis olla semmoinen taloudellisesti järkevä opiskelu, mikä tavallaan voi sitten myöhemmin tuottaa tai maksaa sen takaisin, että oli kannattavaa opiskella” (Petri, mo).

Lukuvuosimaksun maksaminen rakentui koulutuksen ja kulutuksen maailmojen vääjäämättömäksi yhteenpunojaksi (Plamper ym. 2023) huolimatta siitä, suhtautuiko korkeakoulutuksen mieltämiseen tuotteena kriittisesti vai hyväksyvästi. Lv-opiskelijoiden tuottodiskurssissa tämä kiteytyi kouriintuntuvasti. Marian (lv, 85 % apuraha) puheessa korkeakoulutus määrittyi voittoa tavoittelevaksi liiketoiminnaksi, jonka periaatteiden mukaan palvelun laatu paranee asiakkaiden vaatiessa rahoilleen vastinetta:

> Mielestäni yliopiston pitäisi tuottaa voittoa, koska heidän täytyy palkata ihmisiä, (…) ihmisillä on erilaista asiantuntemusta, jota he tarjoavat yliopistolle, ja opiskelijat hyötyvät siitä asiakkaina, joten mielestäni on hyvä yliopistolle, että palveluista maksetaan. Koska kun asioita tehdään suurimman osan ajasta ilmaiseksi, ihmiset eivät näe sen arvoa verrattuna siihen, kun silloin kun siitä maksetaan. Jos maksan niin ehkä olen silloin, että okei, se on minun oikeuteni, koska olen maksanut tämän ja tämän, mutta jos he antavat minulle palvelua ilmaiseksi, he eivät välitä edes sen vertaa, koska he ajattelevat, että sehän on ilmaista. Mutta jos maksan, se motivoi heitä olemaan innovatiivisempia, tekemään uusia asioita paremmin.

Koulutuskuluttajuuden ideaalia mukaillen lukuvuosimaksujen tulkittiin luovan ensinnäkin selkeän arvon koulutukselle, toiseksi opiskelijalle tilan vaatia parempia palveluja maksavan asiakkaan oikeuteensa vedoten ja kolmanneksi korkeakoululle motivaation tuottaa parempia palveluja tuottojen kerryttämiseksi.

Koulutukseensa tyytymättömien lv-opiskelijoiden puheessa maksullisen korkeakoulutuksen liiketoimintamalli tulkittiin kuitenkin epäonnistuneeksi ja asiakkaan oikeuksia polkevaksi. Puheessa kuvastui epävarmuus tehdyn koulutusinvestoinnin tuotoista. Kun koulutuksessa ja ulkomaille muuttamisessa oli panoksena taloudellisia sijoituksia, koulutuksessa onnistumiseen eli oikean koulutuksen valitsemiseen, suoriutumiseen, valmistumiseen ja työllistymiseen latautui paljon paineita. Suomen kieltä taitamattomia syrjivät työmarkkinat sekä koulutuksen kehnoksi arvioitu hinta-laatu-suhde tulkittiin seikoiksi, jotka herättivät kysymyksen sijoituksen arvosta: ”Mutta kun luennoitsijat ja muut eivät oikein auta niin paljon, niin mitä järkeä tässä oikeastaan on, (...) en oikein tiedä, mitä 15000 euroa tarkalleen ottaen on. En ymmärrä sen arvoa.” (Manas, lv, 50 % apuraha.) Hinnan olemassaolon vuoksi korkeakoulutus pelkistyi sijoitukseksi ja kulutustuotteeksi, mutta hintaan sisältyviä tuotteita tai palveluja ei kuitenkaan pystytty varmuudella nimeämään. Lisäksi palveluntarjoajan velvollisuuksiin (kuten hinnoittelun selittämiseen, asiakaspalveluun, hyvitysten vaatimisen tai palveluntarjoajan vaihtamisen käytäntöihin) ei tunnistettu olevan olemassa viimeisteltyjä

institutionaalisia rakenteita. Koulutukseensa tyytymättömien tuottodiskurssissa maksullisen korkeakoulutuksen hankkiminen rakentui riskisijoitukseksi, jossa koulutuksen aikaisesta ja tulevaisuudessa menestymisestä vastuussa oli yksin opiskelija.

Tuottodiskurssissa korkeakoulutuksen yhteiskunnallisiksi hyödyiksi tunnistettiin korkeasti koulutettujen tuottama työpanos sekä verotulot. Puheessa nämä rakentuivat itsestäänselvyyksiksi, joiden merkitystä yhteiskunnalle ei tarkemmin avattu. Lv-opiskelijoiden puheessa kuitenkin tulkittiin, että kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisen tuen puute ja työllistymisvaikeudet suomalaisille työmarkkinoille rakentuivat heidän koulutuksensa yhteiskunnallisia tuottoja vähentäväksi seikaksi sekä mainehaitaksi Suomelle kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla.

Korkeakoulutus yhteiskunnan kehittämiseen velvoittavana: Velvoittavuusdiskurssi

Velvoittavuusdiskurssissa yhteiskunnan rahoittamasta korkeakoulutuksesta valmistuneen opiskelijan velvollisuudeksi muodostui työn tekeminen ja verojen maksaminen yhteiskunnan hyväksi (Brooks 2021). Hennan, suomalaisen mo-opiskelijan puheessa korostui yhteiskunnan jäsenten velvollisuus kouluttautua yhteiskuntaa varten:

> Mun mielestä se [korkeakoulutus] on enemmänkin niin kun oikeus tai vapaus [kuin palvelu]. Ett no, mä rupesin miettiin sanaa oppivelvollisuus, ja sitä niin kun 'velvollisuus', ja ehkä niin kun semmoisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa se, että me ollaan kaikki niin kun velvollisia, tai meil on niin kun vastuu oppia asioita niin, että me voidaan ottaa osaa sen yhteiskunnan ylläpitämiseen ja pyörittämiseen. Mutt ei sekään oo niin kun palvelu, joka on olemassa sua varten, vaan siinä on joku semmoinen yhteisvastuun elementti tai ajatus.

Suomalaisilla velvoittavuusdiskurssi oli normaalistunut puhetapa ja kytkeytyi läheisesti käsityksiin Suomesta tasa-arvoisena hyvinvointiyhteiskuntana. Myös lv-opiskelijoiden velvoittavuusdiskurssissa yliopistolta saadulla apurahalla tutkinnon suorittaminen velvoitti opiskelijaa ”antamaan takaisin” (Ebo, lv, 100% apuraha): tekemään töitä ensin Suomessa valmistumisensa jälkeen, vaikka opiskelijan varsinaisena päämääränä olisi ollut ura kotimaassa tai muualla maailmassa. Velvoittavuuspuheessa rahoitetun korkeakoulutuksen saaminen rakentui kiitollisuutta herättäväksi, ja se tulkittiin saaduksi palvelukseksi koulutuspalvelun sijaan.

Osittaista apurahaa (esim. 50 % lukuvuosimaksusta) saavien puheessa velvoittavuusdiskurssi ilmeni vaihtelevasti. Rahim (lv, 50 % apuraha) kuvaili puheessaan velvoittavuuden kadonneen maksujen käyttöönoton jälkeen. Maksuista johtuen kansainvälisten opiskelijoiden lojaaliuden suomalaista yhteiskuntaa kohtaan tulkittiin vähentyneen. Rahimin puheessa lv-opiskelijoiden yleiseksi asenteeksi esitettiin ”maksoin tästä, en tunne velvollisuutta suomalaiselle yhteiskunnalle”. Myös apurahansaajat lukeutuivat tämän asenteen omaksujiin, koska ”he ovat itse ansainneet asemansa”. Asennemuutos tulkittiin suomalaiselle yhteiskunnalle haitalliseksi kehitykseksi.

Korkeakoulutusmahdollisuudet oikeudenmukaisen yhteiskunnan merkkinä: Tasa-arvodiskurssi

Tasa-arvodiskurssissa kaikille ihmisille sosioekonomisesta taustasta riippumatta tarjottu mahdollisuus korkeakoulutukseen rakentui oikeudenmukaisen ja avaramielisen yhteiskunnan merkiksi. Suomalaisten mo-opiskelijoiden puheessa maksuttomuus ja tasa-arvo liittyivät mutkattomasti ja tiiviisti yhteen. Korkeakoulutetuilta saatavat tai heidän vanhemmiltaan saadut verotulot tulkittiin riittäväksi perusteeksi maksuttoman korkeakoulutuksen tarjoamiseen. Maksullisen korkeakoulutuksen arveltiin johtavan eriarvoisuuteen, koska se yksiselitteisesti sulkisi korkeakoulujen ovet sellaisten perheiden lapsilta, joilla ei ole varallisuutta. Maksullisuuden seuraukseksi nimettiin myös yliopistoissa tuotetun tiedon ja ajattelun yksipuolistuminen, kuten Annin (mo) puheessa:

> (…) mun mielestä se on suuri menetys, että jos yliopistot on vaan keskiluokkaisten tai superrikkaiden lasten leikkikenttä, että mimmosia kokonaisia maailmoja ja ajattelutapoja sen ulkopuolelle jää, (…) että sitten [jos olisi lukuvuosimaksut] ois vielä vähemmän [erilaisuutta], jolloin niin kun se mitä yliopistoissa tehdään ja tuotetaan on tosi kapeakatseista ja tavallaan ei oo koko maailmalle tehtävää, (…)

Maksuttomuus ei vain tuottanut yksilöille tasa-arvoiset mahdollisuudet korkeakoulutukseen, vaan se myös takasi tieteen ja yhteiskunnallisen keskustelun säilymisen moniulotteisina.

Lv-opiskelijoiden tasa-arvodiskurssissa nostettiin lisäksi esiin ristiriita siitä, että tasa-arvoiset mahdollisuudet koskivat vain suomalaisia ja muita EU-kansalaisia maksullisuuden määräytyessä opiskelijan kotimaan perusteella (ks. myös Tannock 2013). Tämän piirteen arveltiin myös mahdollisesti vahvistavan yhteiskunnassa perusteita rasismille EU:n ulkopuolelta tulevia kohtaan. Puheessa suomalaisten opiskelijoiden maksuton koulutus pystyttiin legitimoimaan suomalaisten maksamilla veroilla. EU-kansalaisille tarjotun maksuttoman korkeakoulutuksen sen sijaan tulkittiin jakavan kansainväliset opiskelijat kahteen eriarvoiseen luokkaan kotimaan perusteella, mikä lv-opiskelijoiden tasa-arvodiskurssissa rakentui epäreiluksi: ” (…) miksi meidät on erotettu näistä EU[:sta tulijoista] (…), se näyttää toisen luokan kansalaiselta” (Hamid, lv, 100 % apuraha). Lukuvuosimaksujen todettiin kuormittavan niitä opiskelijoita, jotka oleskelulupasäännöistä, valuutan arvosta ja kaukaa muuttamisesta johtuen olivat jo heikommassa asemassa kuin maksuttomaan koulutukseen oikeutetut. Apurahajärjestelmä ei rakentunut epätasa-arvoa paikkaavaksi, koska kriteerinä apurahan saamiselle oli sosioekonomisen taustan tai henkilökohtaisen varakkuuden sijaan akateeminen kyvykkyys.

Diskurssissa argumentoitiin myös maksujen poistamisen puolesta vedoten perusoikeuksiin. Qadiran (lv, 100 % apuraha) puheessa maksuton korkeakoulutus rakentui globaaliksi perusoikeudeksi, joka mahdollistaisi hyvän elämän kaikille: ”Ja he [EU:n ulkopuolelta tulevat] kärsivät kotimaassaan tarpeeksi, joten kun heillä on mahdollisuus saada kunnollinen koulutus ja kunnollinen elämä tarjoamalla [koulutus] Suomessa, se olisi upeaa heille”. Globaalisti tasa-arvoisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen tulkittiin vaikeissa olosuhteissa elävien kyvykkäiden ihmisten auttamiseksi mutta myös mahdollisuudeksi rikastaa Suomea ja maailmaa. Näin kaikille yhdenvertainen oikeus maksuttomaan korkeakoulutukseen rakentui samalla Suomen maineen ja kilpailukyvyn mahdolliseksi lähteeksi.

Korkeakoulutus reflektiivisenä elämänvaiheena: Kasvudiskurssi

Kasvudiskurssissa korkeakoulutus rakentui kokonaisvaltaisesti ihmistä kehittäväksi kokemukseksi. Akateeminen tai opiskelijajärjestön yhteisö rakentuivat tärkeiksi kasvuprosessien mahdollistajiksi ja sosiaaliseksi tueksi. Opiskeluaika tulkittiin elämänvaiheeksi, jolloin oli mahdollista syventyä, reflektoida ja pohtia kiinnostavia oman alan aiheita, aatteita ja maailmankuvaa sekä itseä ihmisenä ja osana maailmaa. Korkeakoulutuksen hyödyiksi tunnistettiin eettisen ajattelun jalostuminen sekä erilaisten näkemysten kohtaamisesta johtuva maailmankuvan laajentuminen.

Kasvudiskurssissa rakentuvien hyötyjen saavuttamisessa itsenäinen ponnistelu ja vaivannäkö olivat oleellisia mutta haastavia toimintoja, kuten Padma (lv, 100 % apuraha) kuvaili: ”Se [koulutus] parantaa hyviä ominaisuuksiasi, (...) Hieman kamppailua siihen liittyy aina. Polku, joka johtaa hyvään rooliin, hyvään määränpäähän, ei ole miellyttävä.” Kasvudiskurssi luonnehtii korkeakoulutuksen tuottamaa sisäistä kontribuutiota eli opiskelijoiden kasvuprosesseja ja refleksiivisen toimijuuden kehittymistä heidän uppoutuessaan tietoon (Marginson ym. 2023).

Kasvudiskurssissa pohdinnat ajankäytön mahdollisuuksista olivat olennaisia, koska syvällisten kasvu- ja oppimisprosessien todettiin vaativan aikaa. Suomalaisten mo-opiskelijoi-

den puheessa joustavampi opiskeluajan rajaus tunnistettiin eduksi, joka mahdollisti heille paremmin kuin lukuvuosimaksuvelvollisille kasvuprosesseja edistävät erilaiset kokeilut, motivaation pohdinnat sekä tarvittaessa aikalisän ottamisen ja suunnankäännökset opintojen aikana. Yhtä lailla lv-opiskelijoiden kasvudiskurssissa reflektoinnin ja syvällisten pohdintojen esteeksi tunnistettiin nimenomaan ajan puute ja suorituspaine, vaikka halu ja kiinnostus syvälliseen reflektointiin olikin.

Kasvuprosesseille rakentui opiskelijoiden puheessa myös yhteys urasuunnitelmiin ja toimintaan yhteiskunnassa. Opiskeluaika kuvattiin prosessiksi, jonka aikana kirkastui, millaisten yhteiskunnallisten teemojen parissa tai millaisista arvolähtökohdista tulevaa työtä halutaan tehdä. Koulutuksen mahdollistama tuleva työ tulkittiin toisaalta henkilökohtaisesti tärkeäksi itsensä toteuttamisen projektiksi, toisaalta yhteiskunnallisiin tai globaaleihin epäkohtiin ratkaisuja etsiväksi toiminnaksi jonkin ihmisryhmän tai koko ihmiskunnan hyväksi. Kasvudiskurssin yhteiskunnallisen hyödyn ulottuvuus nousi esiin lisäksi puheessa korkeakoulutuksessaan ”hyviksi ihmisiksi” kasvaneiden vaikutuksesta yhteiskunnassa: ”Koulutuksen tarjoaminen on itseisarvo. Niin. Joten se on vain hyvä, ehkä yhteiskunnan hyvinvoinnille tai jotenkin, mitä koulutetumpia ihmiset ovat, sitä enemmän hyviä he ovat.” (Zaida, lv, 100% apuraha.) Kasvudiskurssissa yhteiskunnalliseksi hyödyksi rakentui korkeakoulutettujen hyvyyteen perustuva toiminta yhteiskunnan jäsenten hyväksi.

Inhimillistä kasvua tuottavana sekä näkemyksiä avartavana ja muuttavana kokemuksena korkeakoulutus rakentui kasvudiskurssissa merkittävämmäksi tai erityisemmäksi kokemukseksi kuin pelkäksi palvelunkäytöksi (ks. myös Tomlinson 2017). Puheessa korkeakoulutuksen hankkimisen motivaatioksi määriteltiin intohimo ja kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan, ja opettajan rooliksi rakentui yhdessä opiskelijoiden kanssa kiinnostavia ongelmia ratkova keskustelija tai mentori. Rahimin (lv, 50 % apuraha) puheessa korkeakoulutuksessa opitut asiat punoutuivat osaksi opiskelijaa ja hänen elämäänsä näin:

> On hyvin sielutonta sanoa, että opiskelijan pitäisi olla asiakas. Opettajani on mentorini, ja se, mitä hän opettaa minulle, elää kanssani ikuisesti. Näin ei ole silloin, kun ostan jotain ruokakaupasta tai esimerkiksi kuntosalilta. Esimerkiksi meidän uskomme ja kulttuurimme mukaan opettaja on hengellinen isä, hän vaikuttaa meihin monella tavalla, joten en haluaisi muuttaa sitä sellaiseksi, että joku, joka on opettanut minua, teki niin, koska maksoin hänelle.

Kasvudiskurssissa korkeakoulutus etäännytettiin palvelunkäytöstä tai yksioikoisesta tutkinnon tavoittelusta. Se rakentui monipuolisesti yksilöä kasvattavaksi ja herkäksi kokemukseksi, joka syntyi opettajan ja opiskelijan välisessä luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa (Biesta 2005). Opettajan asema asiakaspalvelijana, jonka palkan opiskelija maksaa, tulkittiin tälle vuorovaikutukselle haitalliseksi (ks. myös Ball & Youdell 2008, 86). Tällaista puhetta tuotettiin riippumatta siitä, maksettiinko korkeakoulutuksesta vai ei. Lukuvuosimaksuvelvollisuus ei siis tukahduttanut kasvudiskurssia opiskelijoiden puheesta.

Diskurssien väliset suhteet ja opiskelijoiden positioituminen

Velvoittavuus- ja tasa-arvodiskurssi edustavat konventionaalista puhetta korkeakoulutuksemme historiallisesta roolista kansakunnan rakentajana (Välimaa & Muhonen 2018). Ne perustuvat näkemykseen siitä, että pienessä maassa kaikkien kyvykkäiden on varakkuudesta riippumatta velvollisuus korkeakoulutuksensa avulla rakentaa yhteiskuntaa. Tämän mahdollistamiseksi yhteiskunnan on tarjottava maksutonta korkeakoulutusta. Tasa-arvodiskurssi perustuu suomalaisessa yhteiskunnassa yleisesti hyväksyttyyn näkemykseen maksuttoman korkeakoulutuksen tuottamasta tasa-arvosta. Sen hegemonista asemaa horjuttaa kuitenkin sisäinen ristiriita kytkeytyen kansainvälisen korkeakoulutuksen vahvem-

paan markkinamuotoisuuteen: tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet koskevat vain suomalaisia ja muita EU-kansalaisia (ks. myös Tannock 2013). Velvoittavuusdiskurssia puolestaan romuttaa se, että diskurssi on oikeutettavissa vain maksuttomassa tai apurahalla tuetussa koulutuksessa.

Velvoittavuusdiskurssissa rakentunut positio opiskelijasta yhteiskunnallisena sijoituksena ei helposti sovellu koulutukseen, jonka opiskelija maksaa itse (ks. myös Plamper ym. 2023). Apurahojen myöntäminen maksullisessa koulutuksessa ei tukenut velvoittavuusdiskurssia ainakaan yhtä vahvasti kuin maksuttomuus. Näin ollen lukuvuosimaksuvelvollisten koulutuksessa käsitys korkeakouluopiskelun yhteydestä valmistuneiden velvollisuuteen hyödyttää yhteiskuntaa heikkenee. Velvoittavuusdiskurssin voidaan myös tulkita jäävän marginaaliseksi verrattuna tasa-arvodiskurssiin: maksuton korkeakoulutus rakentui ilmeiseksi tasa-arvon tuottajaksi, mutta sen velvoittavuus ei ollut edes suomalaisten opiskelijoiden puheessa aina itsestään selvää.

Maksullisten kansainvälisten tutkintoohjelmien hyötyjä, merkityksiä ja positioita kuvasi tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskurssia paremmin tuottodiskurssi. Sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen että lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden puheesta tunnistamassani tuottodiskurssissa huomio kiinnittyi korkeakoulutuksesta saataviin välineellisiin hyötyihin ja (sijoituksen) tuottoihin ja yksityiset hyödyt korostuivat yhteiskunnallisten hyötyjen jäädessä taka-alalle. Puheessa opiskelijat positioitiin maksuja maksaessaan sijoittajiksi ja maksullisuudesta riippumatta kuluttajiksi. Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa tuottodiskurssi ja kuluttajapositio esiintyivät rinnakkain tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskurssin kanssa.

Varsinaiseksi tuottodiskurssin vastavoimaksi asettui sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen että lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden puheessa yleinen kasvudiskurssi, jossa koulutuksen tuotteistaminen ja mieltäminen palvelunkäyttönä rakentuivat syvällisille oppimis- ja henkilökohtaisille kasvun ja muuttumisen prosesseille haitallisiksi (ks. myös Tomlinson 2017). Kasvudiskurssi oikeutti opiskelijan kiireettömän ajankäytön tietoon uppoutumisessa syvällisen ymmärryksen ja inhimillisen kasvun saavuttamiseksi. Tuottamalla kasvudiskurssia lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat voitiin etäännyttää sijoittajan positiosta, vaikka aikarajoitukset ja taloudellinen paine sitoivat heitä siihen.

Kasvu- ja tuottodiskurssien valtakamppailuun liittyi myös se, että eräiden molemmissa diskursseissa käytettyjen käsitteiden merkitys saattoi olla erilainen. Ensinnäkin tuottodiskurssissa ja kasvudiskurssissa opiskelijan vastuullisuus ymmärrettiin eri tavoin. Tuottodiskurssissa vastuu kohdistui vahvemmin opintojen suorittamiseen tavoitellussa ajassa, kun taas kasvudiskurssi korosti opiskelijan vastuuta syventyä oppimiseen ja kehittyä niin ihmisenä kuin alansa asiantuntijana. Toiseksi maksullisuuden sekä sijoittaja- ja kuluttajapositioiden korostaessa koulutuksen välinearvoa yksilölle korkeakoulutus voidaan tuotteistaa (Naidoo & Jamieson 2005). Tuotteistaminen voi latistaa kasvudiskurssissa rakentuneen inhimillisen kasvun ja kehityksen tavoitteen korkeakoulutuksessa markkinoitavaksi ja tyytyväisyyttä synnyttäväksi tuotteeksi: henkilökohtaisen kasvun tavoite irrotetaan ajoittain epämiellyttäväksikin koetusta intellektuaalisesta ponnistelusta opittavan tiedon parissa ja kohdistetaan sen sijaan terapeuttiseen omien tunteiden käsittelyyn tyytyväisyyden ja mielihyvän kokemusten herättämiseksi (Williams 2013, 141).

Lopuksi

Olen tarkastellut tässä artikkelissa kansainvälisten lukuvuosimaksuvelvollisten ja suomalaisten maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa rakentuvia diskursseja korkeakoulutuksen merkityksistä. Diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja välisiä valtakamppailuja analysoimalla olen tehnyt näkyväksi osalle opiskelijoista maksullisen korkeakoulutuksen tuottamia muutoksia käsi-

tyksiin korkeakoulutuksen merkityksistä sekä opiskelijoiden positioista.

Huomioitava kuitenkin on, että myös opiskelijoiden taustat (esimerkiksi koulutusala, tutkinto-ohjelma, kulttuuri, luokka-asema, poliittinen suuntaus ja arvot) vaikuttavat heidän näkemyksiinsä. Tavoitteenani on ollut jäljittää järjestelmästä johtuvia seurauksia kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat poissulkien, mutta tähän voidaan suhtautua varauksella. Esimerkiksi kotimaan korkeakoulujärjestelmän maksullisuus tai kulttuurissa jaettu ymmärrys korkeakoulutuksen merkityksistä vaikuttavat käsitysten pohjalla. Yksilöiden ajattelussa ja puheessa kietoutuvat erottamattomasti yhteen merkityksenannot eri elämänpiirien konteksteista.

Opiskelijoiden puheessa rakentunut korkeakoulutuksen merkitysten muutos voidaan tiivistää korkeakoulutuksen tuottamien yksityisen hyödyn, välinearvon ja aineellisten tulosten korostumiseen muiden arvojen ja sosiaalisten tavoitteiden kustannuksella. Tällöin on mahdollista puhua korkeakoulutuksen tuotteistamisesta (Furedi 2011; Naidoo & Jamieson 2005) riippumatta siitä, onko se maksullista opiskelijalle vai ei. Taloudellisen sijoituksen tekeminen positioi opiskelijan henkilökohtaisia tuottoja tavoittelevaksi sijoittajaksi, joka on irtaantunut velvoitteista yhteiskunnalle.

Korkeakoulutuksen välinearvon korostuminen maksuja maksamattomien opiskelijoiden puheessa sen sijaan voi johtua esimerkiksi siitä, että korkeakoulupoliittisissa tavoitteissa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa nostetaan vahvasti esille korkeakoulutuksen ulkoiset kontribuutiot (kuten nopea valmistuminen ja työelämään siirtyminen) sisäisten kontribuutioiden jäädessä lähinnä maininnan tasolle. Korkeakoulujen rahoitusmallien avulla korkeakouluja ohjataan panostamaan opiskelijoiden valmistumiseen, työllistymiseen ja tyytyväisyyteen (OKM 2023). Näistä syistä vastuu korkeakoulutettujen työllistymisestä painottuu opiskelijoille ja korkeakouluille ja yhteiskunnan osavastuu heikkenee (Marginson ym. 2023). Vastuu tuottoisan sijoituksen tekemisestä on yksilöllä ja korkeakoulutuksen laadusta korkeakoululla (Tomlinson 2016). Työllistyminen näyttäytyy ennemminkin yksilön tai korkeakoulun suoritteena ja ansiona sen tuottaman yhteiskunnallisen hyödyn sijasta. Käsitys korkeakoulutettujen työpanoksesta yhteiskunnallisena hyötynä ja valmistuneiden velvoitteena sivuutetaan.

On kuitenkin huomioitava, että maksuttomassa koulutuksessa opiskelevien puheessa oli edelleen tunnistettavissa korkeakoulutuksen mieltäminen velvoitteena yhteiskuntaa kohtaan, vaikkakin sen ohella koulutuksen välinearvon korostaminen ja asiakasmaiset asenteet ovat vahvasti esillä (ks. myös Koivisto ym. 2020; Siivonen & Filander 2020). Kuluttajapositio näyttääkin sulautuvan melko hyvin myös maksuttomaan korkeakoulutukseen Suomessa. Korkeakoulutuksen velvoittavuus ja opiskelijan positio yhteiskunnallisena sijoituksena jatkavat toistaiseksi rinnakkaiseloaan kuluttajaposition kanssa, mutta kohtaavat lisää haasteita, jos korkeakoulutus muutetaan kaikille maksulliseksi ja sen säätelyyn päätetään soveltaa kuluttajaoikeuksia (ks. Brooks 2021). Viimeisimmäksi lukuvuosimaksuja kaikille opiskelijoille on ehdottanut valtiovarainministeriö virkamiespuheenvuorossaan (Valtiovarainministeriö 2022, 20).

Lukuvuosimaksujen kaltaisissa yksityistymisen käytännöissä painottuvat erilaiset korkeakoulutuksen hyödyt, arvot, merkitykset ja opiskelijapositiot kuin Suomessa konventionaalisiksi muotoutuneissa käsityksissä korkeakoulutuksesta. Kun korkeakoulutus mielletään ostettavana yksityisenä hyödykkeenä, käsitys korkeakoulutetun velvoitteesta työskennellä yhteiskunnan hyväksi hämärtyy. Lukuvuosimaksuvelvollisuuden koskiessa vain osaa opiskelijoista koulutuksellisen tasa-arvon määrittely vaatii uudelleen pohdintaa (ks. myös Tannock 2013). Voidaan sanoa, että maksullisuus suomalaisen korkeakoulutuksen yksityistymisen käytäntönä ja siihen kytkeytyvä käsitys koulutuksesta tuotteena haastavat historian aikana muotoutuneita käsityksiämme korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta velvoittavuu-

desta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Korkeakoulupolitiikassa ja julkisessa keskustelussa olisikin syytä edistää avointa vuoropuhelua siitä, millaisia korkeakoulutuksen kansallisia ja kansainvälisiä tavoitteita sekä merkityksiä haluamme yhteiskunnassamme edistää.

Lähteet

Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 6–20.

Ball, S. & Youdell, D. 2008. Hidden privatisation in public education. Bryssel: Education International.

Biesta, G. 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik 25, 54–66.

Brooks, R. 2021. The construction of higher education students within national policy: A cross-European comparison. Compare 51 (2), 161–180. https://doi.org/10.1080/ 03057925.2019.1604118

Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity.

Furedi, F. 2011. Introduction to the 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. Abingdon, Oxon: Routledge, 1–7.

Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston tutkintoväylä koulutuspoliittisessa keskustelussa. Aikuiskasvatus 35 (4), 254–265. https://doi.org/10.33336/aik.94155

Hirsch, F. 1977. Social limits to growth. Korj. painos. Lontoo: Routledge.

Jokila, S. 2020. From inauguration to commercialisation: Incremental yet contested transitions redefining the national interest of international degree programmes in Finland. Nordic Journal of Studies in Educational Policy 6 (2), 143–156. https//doi.org/10.1080/20020317.2020.1745016

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 75–104.

Kivinen, O., Ketonen, K. & Rinne, R. 1993. Yliopiston huomen: Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.

Koivisto, H., Komulainen, K. & Räty, H. 2020. Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. Kasvatus & Aika 14 (3), 20–42. https://doi.org/10.33350/ka.89073

Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskuluttajuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhetavoista. Sosiologia 55 (2), 167–183.

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., 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. Cheltenham: Edgar Elgar Publishing, 12–37.

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. https://doi.org/10.1080/13562510902898841

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

OKM. 2022. Kokemuksia lukuvuosimaksujen käyttöönotosta suomalaisissa korkeakouluissa; Korkeakoulujen lukuvuosimaksujen käyttöönoton seuranta- ja arviointityöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:3. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-790-1

OKM. 2023. Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. https://okm.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset. (Luettu 30.4.2023.)

Plamper, R. & Jauhiainen, A. 2021. Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. Kasvatus 52 (1), 79–94. https://doi.org/10.33348/kvt.107966

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. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 1–35. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/70020. (Luettu 4.12.2023.)

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

Pusser, B. 2002. Higher education, the emerging market, and the public good. Teoksessa P.A. Graham & N. G. Stacey (toim.) The knowledge economy and postsecondary education. Report of a workshop. Washington, DC: National Academies Press, 105–126.

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

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

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

Valtiovarainministeriö. 2022. Uudistuva ja kestävä Suomi. Valtiovarainministeriön virkamiespuheenvuoro 2022. Talouspolitiikka, hallintopolitiikka. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2022:7. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-367-205-5

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. Oxford: Oxford University Press, 358–385. https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0013

Williams, J. 2013. Consuming higher education. Why learning can't be bought. Lontoo: Bloomsbury Academic.

Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023