

RISTO RINNE & HANNU SIMOLA

KOULUTUKSEN YLIKANSALLISET PAINEET JA YLIOPISTOJEN UUSI HALLINTA

Koulutuksen tutkimuksessa 1980-luvulle sijoittuu merkittävä käänne (Daun 1997). Koulutuspolitiikan muutoksia saatettiin siihen asti tarkastella ja ymmärtää pitkälti kansakuntien sisäisten voimien ja kamppailujen kautta (Husén & Kogan 1984; Marklund 1984; Antikainen et al. 2000), mutta siitä eteenpäin kansallinen näkökulma osoittautui ilmeisen riittämättömäksi. Koulutuksen uudelleenjärjestelyt eivät olleet enää ymmärrettävissä edes pääpiirteissään kansallisen koulutuspolitiikan voimakentillä käytävistä kamppailuista käsin, vaan yhä vankemmin osana globaalia muutosta (Jauhiainen et al. 2001; Henry et al. 2001). Englantilainen koulutuspolitiikan tutkija Stephen J. Ball kiteyttää muutoksen seuraavasti:

Koulutuspolitiikkaa ei ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista toimintapolitiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutus on monessa mielessä liiketoimintamahdollisuus. Voimme kyllä puhua vähäisemmästä tai suuremmasta samankaltaisuudesta, varhaisemmasta tai myöhäisemmästä kehitysvaiheesta, vaihtelusta ja vä-

littymisestä, mutta emme täysin erilaisesta tai poikkeuksellisesta. (Ball 2004, 7-8.)

Jos kansallisten hallitusten ote koulutuksen kontrollista kirpoaa, astuvat tilalle yhtäältä ylikansalliset globaalimmat ja toisaalta paikalliset lokaalimmat normit. Tällöin on muuttumassa koulutuksen kansallisvaltioihin kytkeytynyt historiallinen perustehtävä: siirtää ja luoda kansallista kulttuuria ja uusintaa kansallista työvoimaa. Voidaanko koulutusta enää menneeseen malliin kansallisesti kontrolloida ja sen avulla puolestaan kontrolloida kansaa? Katoaako koulutukselta asema yhteiskunnallisen uusintamisen ja kansallisen integraation keskeisenä välineenä ja suuren luokan kansallisen insinööritaidon työkaluna? (Usher & Edwards 1994). Rankimmat näkijät peräti kysyvät: "Onko kansallisen koulutuksen olemassaolo päättymässä?" (ks. Green, 1997, 3, 130; myös Brown et al. 2001; Brown & Lauder 2001).

Tässä kehityksessä on kuitenkin ristiriitoja, ja on olemassa myös toisenlaisia ajattelumalleja ja tendenssejä (ks. esim. Dale 1999; Dale & Robertson 2002). Vaikka pääoma, tavarat, ajatukset ja tutkinnot tulevatkin yhä enemmän ylikansallisiksi, ihmiset ja heidän osaamisensa jäävät useim-

miten juuriltaan kansallisiksi; elämänhistorian ja arkitoiminnan tarpeisiin kulttuurisesti lujasti sidotuiksi. Kuten Manuel Castells (1997, 475) toteaa: *“At its core, capital is global. As a rule, labor is local”*. Saattaa käydä niinkin, että kansalliset hallitukset alkavat uudelleen nähdä juuri koulutuksen yhdeksi kaikkein tärkeimmistä ja tehokkaimmista kansallisen politiikanteon ja kulttuurisen kiinnittymisen jäljelle jääneistä välineistä. Koululle saattaakin uudelleen säilyttyä kansallisen integraation keskeinen tehtävä (Green 1997, 4). Myös yliopistojen markkinamäärittäneet yhdenmukaistumisteetit (esim. Clark 2001; Slaughter & Leslie 1997) ovat saaneet haastajia. Vaihtoehtoksi ovat nousseet esimerkiksi ajatukset *hybridisaatiosta*; niissä korostetaan muotojen, käytäntöjen ja kulttuurien moninaisuutta ja muistutetaan yliopistojen juurittuvan pikemminkin kansallisesti ja alueellisesti kuin kansainvälisesti (Deem 2001; Clarke & Newman 1997).

Näistä erilaisista ristiriidoista, ajatusmalleista ja tendensseistä huolimatta koulutusta koskevassa keskustelussa – ja meillä ehkä vielä enemmän kuin muualla – näyttää vallitsevan pitkälle menevä konsensus: koulutus on keskellä yhtenäistävää, väijäämätöntä ja vaihtoehtotonta ylikansallista muutospainetta, johon on vain sopeutuminen. Tässä artikkelissa pyritään yhtäältä erittelemään noita erityisesti yliopistoihin kohdistuvia muutospaineita, mutta toisaalta kyseenalaistamaan niiden valtavirran mukaisia tulkintoja.

UUSLIBERALISMIN MYYTIT¹

Uusliberalismi on nykymuodossaan vahvasti angloamerikkalaiseen hyvinvointivaltiomalliin liittyvä talousoppi, joka on ulotettu koskemaan niin koulutusta kuin muitakin yhteiskuntaelämän aloja ja joka on laajentunut ylikansallisten järjestöjen, kuten Maailmanpankin, mutta myös OECD:n ja EU:n yhdeksi keskeiseksi oppirakennelmaksi. Jo itse käsite herättää keskustelua ja ristiriitoja, ja siitä myös puhutaan monissa

erilaisissa yhteyksissä monin eri nimin. Suomessa monet vierastavat koko käsitettä (esim. Rinne et al. 2001). Uusliberalistinen ajattelu on tähdännyt julkispoliittisen päätöksenteon areenan kaventamiseen erityisesti siltä osin, kun yhteiskunnallisen tasa-arvon ja kansallisen yhtenäisyyden tavoittelu on rajoittanut kansallisten ja etenkin kansainvälisten markkinavoimien vapautta (esim. Haveri 2002). Lähtökohtana on, että yksilö itse tietää parhaiten, mikä hänelle on hyväksi ja tekee tämän pohjalta itsensä kannalta parhaat mahdollisimman rationaaliset valinnat. Koulutuksen maailman kaikilla tasoilla tämä tarkoittaa, että yksilöt ja heidän vanhempansa valitsevat itse vapaasti niin koulutusreitit ja koulut kuin oppimisen sisällöt. Poliittisen retorikan tasolla juuri vanhempainvallan (*parentocracy*) lisääminen mielletään itsensä toteuttamiseksi painotuksen ollessa ajatuksessa “yksilöllisestä investoinnista Minä Oy:n tulevaisuuteen”. (Rinne 2004; 2003; 2002a; b.)

Yksi huomattavimmista muutoksista on valtion rahoituksen supistuminen niissä toiminnoissa ja palveluissa, joita aiemmin voitiin kutsua julkisiksi. Lopputuloksena paine siirtyä yleensä progressiivisesti kerätyillä verorahoilla järjestetyistä palveluista käyttäjien itsensä maksamiin (*user pays*) palveluihin kasvaa. Tämä ilmenee myös julkisten hyödykkeiden ja palveluiden ulkoistamisena, yksityistämisenä ja korporatisoisena. (Henry et al. 1999, 88-89.) Samalla koulutuksen instrumentalistinen merkitys on korostunut. Koulutuksen keskeisiksi päämääriksi nousevat yhä läpäisevämmin yksinomaisesti taloudelliset ja ammatilliset päämäärät. Koulutus on kokonaisuudessaan muuttumassa kulutushyödykepalveluksi, jota arvioidaan puhtaasti taloudellisin perustein ja joka näin etäännyy yhä enemmän sosiaalisesta ja kulttuurisesta tehtävästään. (Emt., 91.)

Phillip Brown (2000; Brown et al. 2003) on kehittänyt niin kutsuttua “asemakonfliktiteoriaa” (*positional conflict theory*) analysoidessaan globalisaation ja sosiaalisista

asemista koulutuksen kautta käytävän kilpailun suhteita. Lähtökohtana tässä suurelta osin uusweberiläisessä (Weber, Murphy, Parkin) teoriassa on, että mahdollisuudet ovat enenevästi riippuvaisia “valtakirjoista” (*credentials*) (cf. Collins 1979). Globalisaation edetessä täytyy analysoida muuttuvien sosiaalisten ja kulttuuristen asemien välisiä konflikteja, ei vain kansallisvaltioiden välillä vaan samalla myös niiden sisällä. Näissä analyyseissa tulee ottaa huomioon kolmenlaisia sisään- ja ulossulkemisen (*inclusion and exclusion*) sääntöjä, joita ovat: 1) jäsenyyssäännöt (*membership rules*); 2) meritokraattiset säännöt (*meritocratic rules*) ja 3) markkinasäännöt (*market rules*).

Jäsenyyssäännöt perustuvat ensisijassa rotuun, uskontoon, etniseen alkuperään, sukupuoleen, sosiaaliseen luokkaan, kansallisuuteen, erilaisiin verkostoihin taikka taloudellisten yhteisöjen jäsenyyteen. Meritokraattiset säännöt perustuvat ideologiaan, jossa uskotaan heikommin tai vahvemmin yksilön menestymiseen kyvykkyytensä ja yritteliäisyytensä mukaisesti avoimeksi ja tasa-arvoiseksi luonnehditussa kilpailussa. Markkinasäännöt taas perustuvat ajatukseen vapaasta markkinakilpailusta, jossa aseman- ja hinnanmuodotusmekanismina toimivat kysynnän ja tarjonnan lait.

Meneillään olevassa globalisaatiossa kaikki nämä säännöt vaikuttavat samanaikaisesti niin kansakuntien sisällä kuin niiden välillä. Vaikka elämmekin vahvan markkinatalouden ja kapitalismin maailmassa, missä taikasanoina toimivat “markkinasäännöt”, emme voi unohtaa myöskään muita sääntöjä. Vaikka globalisaatioon näyttää liittyvän kilpailun vahvistuminen, joka on viemässä meitä kohti “voittaja-viekaiken -yhteiskuntaa” (*The-Winner-Take-All -society*), emme voi unohtaa myöskään jäsenyyssääntöjen ja meritokraattisten sääntöjen olemassaoloa.

Ei ole mikään itsestäänselvyys, että kuljemme kohti ylikansallista, täysin kaupallista, vapaan markkinakilpailun ehdoista määrittyvää koulutusta. Brownin mukaan

oletus jonkinlaisista “maailmanlaajuisista vapaista työmarkkinoista” voidaankin nähdä lähinnä myyttinä. Kansallisuuteen perustuvat jäsenyyssäännöt ovat edelleenkin elinvoimainen työkalu rajoitettaessa sosiaalisista ja kulttuurisista asemista sekä työpaikoista käytävää kilpailua. Niiden nojalla jätetään esimerkiksi miljoonat pätevät ulkomaalaiset ammattitaitoiset jatkuvasti työmarkkinoilla ja työmarkkinajonoissa käytävän kilpailun ulkopuolelle. Tosiasiassa työmarkkinat pysyvät Brownin mukaan edelleen varsin paikallisina. (Brown 2000, 639-643, 648-649; cf. Frank & Cook 1995).

Brown kumppaneineen (Brown et al. 2003, 108-110; Brown & Lauder 2004, 3) kritisoi myös toista myyttiä, joka on perusteellisesti muovannut aikamme koulutuspolitiikkaa ja vahvistanut ylikansallisia organisaatioita. Se on myytti alati kasvavasta “tietotaloudesta” (*knowledge economy*). Historiallisen tarkastelun perusteella voidaan todeta, että tosiasiassa tiedon merkitys talouden kasvuun on ollut keskeisessä asemassa jo ainakin teollisesta vallankumouksesta lähtien, eikä siinä sikäli ole juurikaan mitään uutta. Itse asiassa suurin osa työvoimasta ei vielä tänä päivänäkaan tarvitse korkealla koulutuksella saavutettuja taitoja selvittääkseen työtehtäviään. Esimerkiksi hiljakkoin on todettu, että Iso-Britannian työvoimasta lähes 60 prosenttia teki työtä, josta selviytymiseen vaadittiin alle kolmen kuukauden koulutus ja vain alle 30 prosenttia työtä, johon vaadittiin kahden vuoden koulutus (Brown et al. 2003). Yksi johtopäätöksistä voisi olla, että korkean koulutuksen nopea kasvu ei ole seurausta “tietoyhteiskunnan” työlle asettamista kasvavista osaamisvaatimuksista, vaan pikemminkin koulutusinflaatiosta ja kovenevasta kilpailusta, jota käydään korkeasti arvostetuista harvoista työasemista ja sosiaalisista sekä kulttuurisista statuksista. Myöskään korkeakoulutuksen maailmanlaajuisen massiivinen kasvu ei ole seurausta ainoastaan ja ehkeipä edes ensisijaisesti kasvavan tietotalouden vaatimuksista tai äkkiä lisääntyneestä koulutushalusta.²

KOHTI KORKEAKOULUTUKSEN SUITSIMISTA JA ARVIOIVAA VALTIOTA

1960-luvulta asti nopeasti kaikkialla massoittunut korkeakoululaitos on ollut erittäin keskeisessä asemassa analysoitaessa koulutustutkintojen asemaa sekä tutkintojen ja laitosten välistä taistelua globaalista "mainepääomasta" (*reputational capital*). Maailmalla on laajenevan korkeakoulutuksen myötä leviämässä ennen näkemättömään tahtiin uusi kulkutauti, jota Dore (1976) jo aikoinaan kutsui "diplomitautiksi" (*diploma disease*). Sitä kannattelee ylikansallinen taistelu korkealle noteerattujen korkeakoulutuksen valtakirjojen (Collins 1979), erilaisten "huippututkintojen" ja niihin kiinnittyvän mainepääoman omistuksesta (Brown 2000, 644; Brown et al. 2003, 121-122). Tämä tauti ja taistelu leviää kulovalkean tavoin niin kansakuntien välillä kuin niiden sisällä ja tuottaa aivan omat, usein tarkoittamattomat, vaikutuksensa.

Jälkiteollisen maailman maat siirtyivät massakorkeakoulutukseen kukin hieman omaa tahtiaan ja omine järjestelyineen, mutta yhteistä kaikissa maissa oli trendi korkeakoulutuksen voimakkaaseen lisäämiseen etenkin 1960-luvulta lähtien. 1970- ja viimeistään 1980-luvulla vastaan alkoivat kuitenkin tulla kasvun rajat, raskaasti kohoavat kustannukset ja orastava epäluulo kaikkinaisen korkeakoulutuksen siunaussellisuutta kohtaan. Korkeakoululaitokseen ja sen tutkintoihin pitkään kohdentuneen luottamuksen tilalle alkoi astua epäluottamus ja huoli investointien kannattavuudesta, korkeakoulutuksen tehokkuudesta ja tutkintojen arvosta.

Guy Neave (1985) ja Frans van Vught (1990) määrittivät neljä monien kansallismaitioiden korkeakoulupolitiikalle jo 1980-luvulla tyypillistä uutta piirrettä:

1) Paine korkean koulutuksen tehokkuuden lisäämiseksi muun muassa lyhentämällä opiskeluaikoja ja vähentämällä opintonsa keskeyttäneiden määrää. Yleises-

ti ottaen oli kyse pyrkimyksestä kustannustehokkuuteen ja yrityksestä tuottaa "enemmän tuloksia vähemmin kustannuksin".

2) Managerialismin esiinmarssi, mihin liittyi ulkoisten intressiryhmien entistä suurempi huomioiminen ja vahva strategisen johtamisen korostaminen. Tätä kautta korkeakoulutukseen astui sisään myös tulosten valvonta ja yritysmaailman arvojen ja yrityskulttuurin painottaminen.

3) Ehdollisten tulossopimusjärjestelmien luominen. Tällöin siirryttiin korkeakoulutuksen kiinteästä usein vahvasti julkisen vallan perusrahoituksesta korkeakouluyksiköiden ja valtion välisiin jatkuviin tuloneuvotteluihin. Merkittävä osa rahoituksesta sidottiin tavoitteiden lisäksi lopputuloksen arviointiin perustuvaksi.

4) Arviointijärjestelmän luominen, mikä tapahtui joissakin valtioissa jo 1970-luvulta lähtien. Arviointimenetelmiä ja kokonaista uutta "arviointikulttuuria" kehitettiin aluksi suhteellisen harvoissa pioneerimaissa kuten USA:ssa, Iso-Britanniassa, Saksassa, Hollannissa ja Ruotsissa. Vasta 1990-luvulla mukaan toiseen aaltoon liittyi useampia maita, Suomi niiden mukana. Jos suppeaa arvioinnin ensimmäistä aaltoa siivittivät lähinnä kansakuntien "sisäiset voimat", olivat toisen, nopean aallon takana jo "ulkoiset voimat", kuten Maailmanpankki, OECD ja EU. Lisää vauhtia aallolle antoi 1990-luvun alun syvä ylikansallinen taloudellinen taantuma. (Vendung, 2004, 245; 2003, ks. Furu-bo et al., 2002.)

Näyttää siltä, että kaikki nämä trendit vain voimistuvat ja laajenevat 2000-luvulla. Ilmeistä on, että paine vahvistaa uutta "etäohjausta" (*steering at distance*), "arvioivaa valtiota" (*Evaluative State*) ja "auditoivaa yhteiskuntaa" (*Audit Society*) kasvaa myös koulutuspolitiikassa. (Rose 1999; Neave 1990; Power 1997). Jo ennen 1990-luvun loppua nämä trendit rantautuivat kiihkeästi myös Suomeen leviten kaikille koulutuksen tasoille ja läpäisten näin koko suomalaisen koulutuspolitiikan. Ne ovat saaneet muotonsa, niin koko koulutuksen ja korkeakoulutuksen lainsäädännön muu-

Taidesivu

Maija Isola: *Florestan*, 1976, Marimekon painokangas.

toksina kuin erityisten arviointielinten (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 1996; Koulutuksen arviointineuvosto, 2004) perustamisessa. Suomessa koulutuspolitiikan käänne lähti vahvemmin käyntiin kuitenkin jo 1980-luvun lopulla. Erityisen jyrkkä taloudellinen lama yhtyneenä väestön vanhenemiseen, ajan kasinotalouteen ja hyvinvointivaltion kriisiin sysäsivät liikkeelle budjetileikkaukset ja uuden uusliberalistisen koulutuspolitiikan managerialistisine ohjausjärjestelmineen ja arviointikulttuureineen. (ks. tarkemmin Rinne 2002a; 2003).

EU KOULUTUSPOLITIIKAN AUGUURINA³

Maastrichtin sopimus (1992) määritteli koulutuksen Euroopan unionin toiminnan yhdeksi keskeiseksi vastuualueeksi. Tätä seurasi EU:n koulutusohjelmien vankentaminen. Eurooppaan ryhdyttiin muotoilemaan yhteistä koulutusvaruutta "elinikäisen oppimisen" ja "laatukoulutuksen" vyöhykkein (Novoa & Lawn 2002, 1-5). Maastrichtin sopimuksen keskeisin sisältötavoite oli Eurooppa-ulottuvuuden luominen. 1990-luvulla on edetty politiikkapuheista käytäntöön. EU on tullut mukaan myös Sorbonnen julistuksesta käynnistyneeseen korkeakoulutuksen niin sanottuun Bolognan harmonisointiprosessiin. Sen keskeisiä toimenpiteitä ovat muun muassa liikkuvuuden esteiden poistaminen, yhteisen opintokrediittijärjestelmän (ECTS) kehittäminen sekä tutkintojen vertailukelpoistaminen (Rinne & Kallo 2003).

2000-luvulla EU:n jalansija jäsenmaiden kansallisissa koulutuspolitiikoissa on huomattavasti vahvistunut. Euroopan neuvoston Lissabonin kokous (EN 2002) päätti siirtymisestä kohti "tietoperusteista taloutta" (*knowledge-based economy*). Samalla tunnustettiin, että EU:n alueen koulutusta koskevat yhteiset intressit ylittävät kansalliset koulutusintressit, ja hyväksyttiin Koulutus 2010 -työohjelma. Lissabonin strategia antoi suoranaisten mandaatin vahvistaa koulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta yli

kansallisvaltioiden koulutuspolitiikan, mikä syvensi näkemystä koulutuksen "eurooppalaistamisesta". (Novoa & Lawn 2002, 1-5.) Tätä politiikkaa tukee myös EU:n omaksu- ma niin sanottu avoimen koordinaation menetelmä. (Kallo et al. 2004.)

Toteutuessaan eurooppalainen koulutuspolitiikka ulottuu syvälle kaikkien EU:n jäsenmaiden koulutusjärjestelmiin ja niiden kaikille tasoille. Vielä laajemmat vaikutukset aiheutunevat EU-maiden pääosin hyväksymästä GATS-sopimuksesta, joka on muokkaamassa julkisista palveluista ja myös koulutuksesta kaupallisen hyödykkeen vapaille ylikansallisille markkinoille. EU:n tuoreen perustuslakiluonnoksen mukaan koulutuspolitiikan kansallinen päätösvalta olisi siirtymässä yhä selvemmin ylikansalliselle EU-parlamenttitaloselle ja, mikä tärkeää, samalla koulutussektorilta osaksi taloudellista päätöksentekoaapparaattia.

EU kontrolloi, valvoo ja säätelee jäsenmaidensa koulutuspolitiikkaa. Sen valta yhdenlaisena "liittovaltiona" on näkyvää ja byrokraattista ja suhtautumistapa koulutukseen välineellinen ja hyötytavoitteinen. Koulutusta tarkastellaan ensi sijassa osana eurooppalaista talouskasvua ja kaupallista kilpailukykyä. (Rinne & Kallo 2003.) Yksittäisen pienen maan mahdollisuudet vaikuttaa Euroopan kilpailuaseman vankentamisesta käytävän keskustelun suuntaan ovat rajalliset. Viiden miljoonan kansalaisen koillisella nurkalla ei ole tavatonta sananvaltaa etenäkään EU:n viimeisimmän itälaajenemisen jälkeen. Näin on väistämättä laita myös eurooppalaisen yhtenäistyvän koulutuspolitiikan ja laajemminkin eurooppalaisen "yhtenäiskulttuurin" muodostumisen osalta.

Perusteetonta determinismiiä on kuitenkin EU:nkin suhteen syytä välttää. Kaikki Euroopan unionin jäsenmaat eivät ole laajempien ylikansallisten järjestöjen koulutuspolitiikan innokkaita seuraajia. Tarkastellessamme aiemmassa kansainvälisessä tutkimushankkeessamme esimerkiksi seitsemän Euroopan maan koulutuspolitiikan toimijoiden suhdetta EU:n koulutuspoliti-

kan vaikutusyrityksiin saimme hyvin erilaisia vastauksia. Kun Kreikassa ja Suomessa suhtauduttiin Euroopan unionin koulutuspoliittisiin vaikutuksiin hyvinkin suopeasti ja niillä kansallisia koulutusreformejakin legitimoiden, suhtauduttiin etenkin Saksassa, mutta myös Skotlannissa ja Britanniassa vastaaviin vaikutuksiin lähinnä vaieten. Espanjassa ja Portugalissa taas suhtautuminen oli osin positiivista, osin defensiivistä ja samalla odotettiin EU:lta yhdenlaista vastapainoa amerikkalaisvaikutteille (Lawn & Lingard 2002, 300-302).

Aivan viime aikoina puheet "eurooppalaisesta koulutusavaruudesta" (*European Educational Space*) ovat herättäneet yhä syvenevää kiinnostusta ja edenneet mittavasti erityisesti korkeakoulutuksen kentällä. Eurooppalaista koulutusavaruutta muokkaavat moninaiset ylikansalliset organisaatiot, verkostot sekä kulttuuriset ja taloudelliset hankkeet. Euroopan unioni on koko ajan vahvistanut keskeistä asemaansa eurooppalaisen koulutusavaruuden muodostamisessa ja pyrkinyt monenlaisten lainsäädäntöjen, lukemattomien direktiivien ja massiivisten rahoitusjärjestelyjen avulla yhtenäistämään etenkin eurooppalaista korkeakoulutusta. (Nóvoa & Lawn, 2002, 1-5.)

Eurooppalaisen koulutusavaruuden muutossuuntien määrittely rakentuu kansallisvaltioiden ja EU:n toimistojen rajapinnoille, toimistojen ja niiden alihankkijoiden, akateemisen väen ja poliitikkojen, asiantuntijoiden ja virkamiesten, konsulttien ja tutkijoiden väliin. Tuossa avaruudessa toimivat vaikutusvaltaisimmin pienet eri tavoin toisiinsa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevat asiantuntijoiden, managerien ja professionhaltijoiden aktiiviset ryhmät ja verkostot. Niillä ei aina ole suojanaan perustuslaillista asemaa tai lain suoma legitimitettä, määrättyä työpaikkaa tai säänneltyä julkista tehtävää, mutta niiden sananvalta on silti usein kyselemätön. Ne taas houkuttelevat ympärilleen yhä useampia kyvykkäiksi luokiteltuja ja motivoituneita "alihankkijoita", konsulttifirmoja, EU-asiantuntijoita, järjestöjä ja massoittain in-

nokkaita opiskelijoita kaikista Euroopan valtioista ja kaikkialta maailmasta. Eurooppalaisen koulutusavaruuden ydin kerää hunajan tavoin luokseen omat koulutuksen ylikansalliset "ammattilaiseurooppalaisensa", alueestaan irrotettujen ylikansallisten politiikantekijöiden uuden luokan.

Kuten Martin Lawn ja Bob Lingard (2002, 292) toteavat, saamme todistaa tilannetta jossa on syntymässä

[p]olitiikan monikansallisten toimijoiden uusi luokka – uusi "vaikuttamisen esivalta" (*a new magistracy of influence*), poliittinen eliitti, joka toimii rajojen yli ja jonka toimijoilla on samankaltainen habitus. Se muodostuu toimijoista, jotka pelaavat samaa poliittista peliä ja ovat eräänlaisia uuden nousevan eurooppalaisen koulutuspolitiikan ja koulutusavaruuden sanansaattajia.

Tällä uudella luokalla on kokonainen oma "globaalin eliitin liikkuva luonteenlaatusa" (*the habitus of the mobile global elites*) (ibid.).

LAATUVALLANKUMOUS JA ARVIOINTITEOLLISUUS⁴

Runsas kymmenen vuotta näyttää riittävän suomalaisen yliopistopolitiikan muodonmuutokseen perinteisistä akateemisista arvoista varsin täysimääräiseen markkinapuheeseen. Erityisesti opetusministeriön, mutta myös yliopistojen rehtoreiden puheita ovat alkaneet tahdittaa itsestäänselvyyksinä angloamerikkalaisesta yliopistomaailmasta tutut, paljolti OECD:stä ja EU:sta välittyneet käsitteet, kuten "markkinat", "laatu", "arviointi", "kilpailukykyisyys" ja "tulosvastuullisuus".

Nämä käsitteet, jotka ovat myös taivuttamassa politiikan puhetavasta yliopistojen hallinnan ja käytännön toiminnan todellisuudeksi, liittyvät laajemmin niin sanottuun markkinaliberalistiseen *New Public Management*-liikkeen voittokulkuun. Korkeakoulutuksen kentälle on ulottunut "laatuvalankumoukseksi" luonnehdittu toimin-

tapolitiikka. Sen perusajatuksena on pitää tutkimusta ja koulutusta markkinatavarana, joka ei olennaisesti eroa muista markkinoilla kaupan olevista palveluista. Tämä ajattelu kiteytyy Kansainvälisen kauppajärjestön (WTO) jäsenten keskinäisessä GATS-sopimuksessa.⁵ Laatuvalankumouksen (*quality revolution*, Newton, 2002a, b) politiikan ydinkäsitteiksi ovat muotoutuneet jo edellä EU:n vaikutuspyrkimyksinäkin mainitut tilivelvollisuus (*accountability*), arviointi (*evaluation*) ja laadunvarmistus (*quality assurance*). Nämä käsitteet tulevat suoraan talouselämästä ja tavara-tuotannosta, joissa niitä on enemmän tai vähemmän menestyksellisesti sovellettu. Kyse on ensisijaisesti korkeakoulutukseen kytkettyyn inhimilliseen pääomaan kiinnittyvästä globaalista talous- ja markkinapolitiikasta.

Arviointiin kytkeytyvällä yhteiskunta- ja koulutustutkimuksella (*evaluation research*) on akateemisessa maailmassa pitkät perinteet, jotka yhtäältä liittyvät oppimistulosten selvittämiseen, toisaalta poliittisten ratkaisujen vaikutusten seurantaan.⁶ Kuitenkin vasta edellä mainittu laatuvalankumous on dramaattisella tavalla luonut arviointitutkimukselle ja -tutkijoille sosiaalisen tilauksen, joka on tehnyt arvioinnista itsenäisyyteen kurkottavan tieteenalan ja arvioitsijoista asemansa vakiinnuttamiseen pyrkivän profession harjoittajia. Suomeenkin on pystytetty lukuisia arviointineuvostoja, -yksiköitä sekä hallinto- ja politiikkaelimiä ja näitä seuraten luvuton määrä arviointi- ja konsulttiyrityksiä, joiden yhteisessä intressissä on "Arvioivan Yhteiskunnan rakentaminen".⁷

Arviointitiedon tuotannon kenttää jakaa ainakin kaksi tendenssiä: arviointiteollinen ja arviointitutkimuksellinen tendenssi, joiden välillä on ristivetoa. Arviointiteollinen suuntaus pitää laatu- ja arviointiajattelua kyseenalaistamattomana itsestäänselvyytenä, silkkana väistämättömyytenä ja kaiken edistysksen edellytyksenä. Arvioinnin ja kehittämisen ongelmat ovat arviointiteollisessa katsannossa luonteeltaan tekni-

siä ja voitettavissa laatuammattilaisten tarjoamiin palveluihin nojautumalla. Laatu ja arviointi ovat kauppatavaroita ja niiden punnitsijat pitää kilpailuttaa. Meneillään olevassa suhdanteessa kuumimmat laadun ja arvioinnin markkinat liittyvät akkreditointiin ja sertifiointiin.

Arviointitutkimuksellinen suuntaus⁸ nojaa puolestaan enemmän perinteiseen akateemiseen tutkimukseen. Se on kriittisempää ja korostaa arvioinnin avainkäsitteiden monitulkintaisuutta, sopimuksenvaraisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Se kyseenalaistaa liike-elämälähtöisten ajattelumallien soveltuvuuden korkeakoulutuksen ja -tutkimuksen kentälle. Perinteistä akateemista arviointitutkimusta vetää arviointiteolliseen suuntaan kuitenkin esimerkiksi yhdysvaltalainen ja politiikasta nousevien "näytöön perustuvien ohjelmien" (*evidence-based policies and practices*) ja "systemaattisten katsausten" (*systematic reviews*) liike, jonka houkuttelevuus perustuu lääketieteen tutkimustulosten menestyksekkääseen koontaan.⁹

Lisäksi näitä arviointitoiminnan suuntauksia näyttää yhdistävän yhteinen ammatillinen intressi. Ero on lähinnä koulutuksen (kvasi)markkinoiden ja akateemisen kentän merkityksen korostamisessa. Viime kädessä lähes kaikkia evaluaattoreita yhdistää kiinnostus arviointiin pikemminkin kuin "arvioinnin arviointiin" tai "metaevaluaatioon" – puhumattakaan sellaisesta vakavasta pitkäjänteisemmästä tutkimuksesta, jossa tutkittaisiin esimerkiksi korkeakoulujen arvioinnin, laadun ja tilivelvollisuuden hallintatapojen vaikutuksia korkeakoulujen tutkimukseen ja opetukseen, tutkija-opettajien identiteettiin tai laitojen toimintakulttuuriin. Kaikkein harvinaisinta on analyyttisesti pyrkiä kyseenalaistamaan uutta hallinnan tapaa¹⁰ tai "järjen järjestelmää",¹¹ joka rakentuu tulosten arvioinnin, todellisuuden markkinamuotoisuuden ja johtamisen managerialismin itsestään selvälle perustalle.

“LAADUNVARMISTUKSELLA”
EUROOPPALAISEEN
KORKEAKOULUALUEESEEN

Paine suomalaisten korkeakoulujen “laadunvarmistukseen” on luonteeltaan poliittista ja maamme rajojen ulkopuolelta tullutta. Syyt, jotka puoltavat laadunvarmistuksen tehostamista liittyvät poikkeuksetta visioon eurooppalaisista korkeakoulumarkkinoista ja yhteisestä eurooppalaisesta “korkeakoulualueesta” ja “tutkimusavaruudesta”. Juuri näin opetusministeriön muistio perustelee korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmän tarvetta (OPM, 2004, 29):

- Laadunvarmistusjärjestelmämme tulee olla “kansainvälisesti luottamusta herättävä ja suomalaisen korkeakoulutuksen vetovoimaisuutta lisäävä”.
- Korkeakoulujemme kansainvälistymistä edistää “todennettavissa oleva koulutuksen ja tutkintojen korkea laatu”.
- Meidän on tuotettava uusi järjestelmä, koska “kansainväliset trendit edellyttävät erityisen huomion kiinnittämistä laadunvarmistukseen”.
- Vaihtoehtoja ei ole, sillä “uudet ratkaisut ovat välttämättömiä, koska Euroopan ulkopuolella suomalaista järjestelmää verrataan laatua ja sen todentamista painottaaviin ja sen läpinäkyviksi tekeviin maihin”.

Kahdesti vuosikymmenessä toimeenpantava auditointi edellyttää joka ikisen suomalaisen korkeakoulun rakentavan ikimökönsä laadunvarmistusjärjestelmänsä. Uuden järjestelmän tulee

- “kattaa korkeakoulujen kaikki toiminta” johtamista, jatkokoulutusta ja tutkimusta myöten
- muodostua “osaksi korkeakoulujen normaalia”, jatkuvaa ja dokumentoitua toimintaa
- “tulla raportoiduksi ministeriölle” keskeisenä osana tavoite- ja tulosohtausprosessia
- korostaa kaikin tavoin “laatutyötä” ja “laatukulttuuria”

- tuottaa “yksilöllistä ja kollektiivista sitoutumista laadun ylläpitämiseen ja kehittämiseen”
- täyttää Euroopan korkeakoulutusalueen kehittymässä olevat “yleiset laadunvarmistuksen toimintaohjeet standardit ja kriteerit”
- edellyttää suoraa osallistumista “kansainväliseen laatu-yhteistyöhön”. (Ibid.)

Ylikansallisten koulutuspoliittisten paineiden takia ollaan Suomeen siis perustamassa uudenlaista järjestelmää valvomaan, tarkkailemaan, arvioimaan ja sanktioimaan maan kaikkia yliopistoja niiden kaikissa toimissa. Samalla ollaan perustavanlaatuisesti muuttamassa yliopistolaitoksemme perinteisiä historiallisia arviointi- ja valtarakenteita sekä koko perinteistä toimintakulttuuria. Takana on pitkälti ajatus yliopistojen historiallisen erityislaadun kyseenalaistamisesta ja siirtymisestä markkina-liberalistiseen näkemykseen korkeakoulutuksen tavaraluonteesta ja yliopistoista yhdenlaisina palvelu-, yritys-, McDonalds- tai “Cheshiren kissojen” korkeakouluina,¹² mihin hyvin soveltuu koko uusi arviointiteollinen kulttuuri.

Ylikansallisen korkeakoulupoliittisen valtavirran suvantokohdissa voidaan kuitenkin huomauttaa, että liikemaa-ilmassa tai tavaratuotannossa, josta ajatukset ovat peräisin, “laatujohtaminen” tai “laadunvarmistus” on vain yksi markkinoilla kilpailevista koulukunnista tai “tuoteperheistä” muiden joukossa.¹³ Sitä paitsi on vain vähän näyttöä siitä, että laatu- tai arviointiohjelmat olisivat johtaneet korkeakouluopetuksen tai -tutkimuksen tason todelliseen nousuun.¹⁴ Mahtipontisesta retorikasta huolimatta laatudiskurssista ja jatkuvasta arvioinnista saattaakin tulla Suomen yliopistoihin tutkimuksen ja opetuksen kehityksen este, joka saattaa kuormittaa työmäärällään henkilökuntaa hyvinkin toisarvoisella puuhastelulla.

Erilaiset arviointi- ja laatuohjelmat ovat siirtämässä hallinnan painopistettä ja valta- yhtäältä yliopiston sisällä laitoksilta keskus-

hallinnolle ja rehtorinvirastolle ja toisaalta korkeakoulujen ulkopuolelle ministeriöön ja talouselämälle. Kansainvälinen trendi on, että korkeakoulujen työn varsinaisten tekijöiden määrä pysyy samana tai laskee, mutta hallintohenkilöstön, suunnittelijoiden, “laatujohtajien”, “arviointitoimistojen”, “laatukoordinaattoreiden”, “laatuosastojen” ja konsulttitoimistojen määrä lisääntyy. Laatuvallankumouksessaan pidemmälle ehtineissä maissa yliopistojen henkilökunnasta enää alle puolet tekee tutkimus- ja/tai opetustyötä. Yliopistoyhteisön historiallinen ydin, tutkija-opettajien joukko on muuttamassa nopeasti vaihtuvaksi, määrä- ja osa-aikaisten pätikäyöläisten epämääräiseksi ryhmäksi.

Paljon siteerattu kriittinen puheenvuoro tulee yllättävästä suunnasta. European Evaluation Society’n presidentti Frans L. Leeuw (2002) varoitti jäähyväispuheessaan “Challenges to a Growth Industry” kollegojaan siitä, että arvioinnista saattaa luottamukseen perustuvissa yhteiskunnissa tulla luottamuksen tuhoaja (*trust-killer*). Hänen mukaansa “Arvioivan Yhteiskunnan” laadunvalvontaan käyttämät valtavat voimavarat tuottavat usein paljolti byrokratiaa ja hyväkin tarkoittavat arvioinnit monia “järjetömiä vaikutuksia” (*perverse effects*). Yliopistoissa usein tutkijat ja opettajat ovat laatuvallankumouksen “siviiliuhreja” (*collateral damage*), joiden kielteisistä kokemuksista on kosolti tutkimusnäyttöä. Laatuvallankumouksen vaikutuksia brittikorkeakouluissa tutkinut Jethro Newton (2002, 46) listaa niitä usein tarkoituksettomiaakin vaikutuksia, mitä laaduntarkkailuun siirtyminen on merkinnyt korkeakoulujen opettajille ja tutkijoille:

quality as ritualism and tokenism; quality as impression management; quality as burden; quality as failure to close the loop; quality as suspicion of management motives; quality as discipline and technology; quality as front-line staff resistance; quality as lack of mutual trust; quality as a culture of getting by; quality as constraints on teamwork.

Anglosaksisten kollegoidemme laatuvallankumouksen seuraamuksia kuvaava kieli kertoo myös seuraavaa:

paranoia shift; game playing; dual self-evaluation; questionnaire fatigue; hijacked feedback; cherry-picking; tunnel vision; suboptimization; myopia; measure fixation; ossification; grotesque turbulence; intrusion; dramaturgical performance; conformist behaviour; feeding the beast; intransigent; colonised; rational adapter; pragmatic sceptic; sinking; coping (ks. Harvey 2002; Smith 1995; Newton 2002; 2000).

Markkinaliberalistinen visio ei tietenkään nouse tyhjältä. Kuten todettu, valtion ja korkeakoulujen muuttunut suhde kytkeytyy kokonaisen “Arvioivan Valtion” ja “Arvioivan Yhteiskunnan” nousuun sekä pyrkimykseen tuoda korkeakoulumekanismin ensisijaiseksi käyttövoimaksi ulkoa määrätynyt “kilpailun etiikka” (Neave 1990). Yhdysvaltalaisen korkeakoulutuksen pitkän linjan tutkijan Martin Trow’n (1998) mielestä yhä läpäisevämpää tulosvastuuta ja jatkuvaa arviointia vaaditaan silloin, kun korkeakoulutuksen katsotaan menettäneen yhteiskunnan luottamuksen. Länsi-Euroopan arviointiteollisuuteen ja uuteen managerialismiin kiinnittyvät korkeakoulupyrrinnot onkin osuvasti nimetty hallitusten “uudeksi teologiaksi”, jossa kaikkien korkeakoulujen kaikkien laitosten sanomaksi tulee yksituumaisesti “laadun, tehokkuuden ja yritteliäisyyden viljely” (Neave 1990).

Jos palataan tarkastelemaan ylikansallisten järjestöjen ja Suomen suhdetta, näyttää siltä, että laadunvarmistus on Suomen korkeakoulupolitiikalle paljon tärkeämpää ja itsestään selvempää kuin vaikkapa pyrkimykset julkisten ja yksityisten koulutusinvestointien lisäämiseen, opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen kattavaan järjestämiseen ja heikommassa asemassa olevien koulutusmahdollisuuksien parantamiseen korkeakoulutasolla, joita ylikansalliset järjestöt myös painottavat. On muistettava, että EU:ssa ja OECD:ssä on käynnissä

myös sellaisia sosiaaliseen koheesioon liittyviä laajoja keskusteluja, jotka eivät kytkeydy ainoastaan korkeakoulujen toiminnan tehostamiseen ja kaupallistamiseen.¹⁵

Kyselemätön kiinnittyminen laatudis-
kurssiin on sitoutumista globalistisen, ma-
nagerialistisen ja markkinavetoisen palve-
lutavaratuotannon logiikkaan, sen arvoihin
ja tekniikkoihin. Laatupuheen yksituumai-
nen valtavirta ja arviointiteollisuuden toi-
mintalogiikka avaa oven kohti sellaisia kor-
keakouluja, jotka jatkuvan auditoinnin lä-
piluotaavalla järjestelmällä leikkaavat omaa
perinteistä autonomiaansa, yliopistollisen
kriittisen järjenkäytön mahdollisuuksia ja
pitkäjänteisen tutkimustyön edellytyksiä.

KORKEAKOULUTUKSEN UUSI SANAKIRJA – OSA KULTTUURIN KUMOUSTA

Ylikansalliset järjestöt ovat eittämättä vai-
kuttaneet laajasti kaikkien maiden koulutus-
politiikkaan ja koko siihen globaaliin dis-
kurssiin, mikä on tullut vallitsevaksi kansal-
lista koulutuspolitiikkaa tehtäessä ja koulu-
tusreformoja toteutettaessa. Jargoni ja mo-
net käsitteet tulevat suoraan joko OECD:n
tai EU:n arsenaalista.

Tällaisia EU- ja OECD-kielen iskusano-
ja ovat muun muassa: globalisaatio; tietoyhteiskunta; tietotalous; markkinat; asiakkaat; tulokset; tilivelvollisuus; tulosvastuu; arviointi; auditointi; sertifiointi; akreditointi; laadunvarmistaminen; laatujohtaminen; laatujärjestelmät; inhimillinen pääoma; sosiaalinen pääoma; huippuyksiköt.

Koulutuspolitiikan globalisoituminen ja sen alla eurooppalaistuminen ei kosketa vain kieltä, käsitteitä, luokituksia ja preferenssejä sinänsä. Se kietoo samalla seitteihinsä yhteisesti jaetun sarjan uudenhaisia kulttuuris-poliittisia myyttejä, saagoja ja uskomuksia, jotka on tuotettu uudessa yhteisyyden ja edistyksen nimiin vannovassa merkitysvaruudessa. Noiden myytien kautta määrittyy samalla uudelleen kollektiivinen käsityksemme koko koulutuksesta ja sen suhteesta esimerkiksi tasa-

arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen tai talouteen ja kulttuuriin.¹⁶

OECD:n asema kansallisten vallanpitäjien ylikansallisena neuvonantajana on va-
kiintunut viimeisimpien neljän vuosikym-
menen aikana. Järjestön koulutuspoliittinen
ohjausvalta perustuu julkaistaviin tilastoi-
hin, analyyseihin, indikaattorijulkaisuihin,
maa- ja teematutkimuksiin – eli kokonais-
valtaiseen ja ylikansalliseen tiedonhallin-
taan. OECD onkin jo pitkään ollut läntisten
teollisuusmaiden harmaa eminenssi, jonka
valta on epäsuoraa, mutta samalla kaikkial-
le talous- ja yhteiskuntapolitiikkaan, nyt
myös koulutus- ja kulttuuripolitiikkaan tun-
keutuvaa. Sen rinnalla on Euroopassa astu-
massa esiin Euroopan unioni. EU:n tavoin
OECD:llä ei ole laillista päätösvaltaa jäsen-
maidensa yli eikä kansan tunnustusta vallas-
taan. Sen sijaan se on löytänyt vahvan
poliittisen kaikupohjan korkeimmassa kan-
sallisessa päätöksenteossa, jossa järjestön
asiantuntijarooliin uskotaan, ja sen tiedolli-
seen auktoriteettiin vedotaan. Samankal-
taista asiantuntija-asemaa, mutta suurem-
malla ja vahvemmallalla valta-asemalla ja
lainsäädäntövallalla varustettuna tavoittelee
nyt EU. Tiedonhallinnan ylikansallistuminen
saattaa johtaa vinoutuneen tiedolli-
sen rationaliteetin syntyyn, jossa ensi-
vaikutelmaltaan anonyymit arvostukset, oh-
jeet ja suositukset tulevat reflektioimatta
kansallisesti omistetuiksi itsestäänselvyyk-
siksi. (Rinne et al. 2004.)

Ylikansallisten organisaatioiden antamia suosituksia täytöntöön pantaessa olisi
syytä tarkistaa, mihin innokas ja kiireinen
ylikansallisten mallien omaksuminen ja
globaaliin kilpailuun ryhtyminen voivat
kansallisella tasolla viime kädessä johtaa.
Pelkkä kansainvälisissä vertailuissa menes-
tyvän mallimaan sädekehän tavoittelu voi
olla lyhytkantoista riskipolitiikkaa kauas-
kantoisin seurauksin. Kansainvälisten ar-
viointien ja kilpailun synnyttämässä ver-
taispaineessa maat tutkitusti lainailevat toi-
siltaan ”hyviä käytäntöjä” (*good practices*)
ja ”toimivia” (*what works*) koulutuspoliitti-
sia ratkaisuja. Kolikon kääntöpuolena on

toisenlainen kehityskulku, jossa resurssien riittämättömyys ja kansalliseen historiaan sopimattomat ratkaisut saattavat johtaa eräänlaiseen politiikan ja järjenkäytön ulkoistamiseen ylikansalliselle tasolle. Ohjauksen luovuttaminen kansalliselta tasolta ylikansallisille organisaatioille ja innokas heittäytyminen kärkikamppailuihin globaalien koulutuspolitiikan ehdoin vievät helposti sosiaali-, koulutus- ja kulttuuripoliittiseen tempoiluun ja taktikointiin, pahimmassa tapauksessa hyvinvointiyhteiskunnan rakenteiden hallitsemattomaan muutokseen, ehkäpä koko oman kansallisen harkintakyvyn pettämiseen. Tällainen tarrautumiskehys on todennäköistä erityisesti OECD:n ja EU:n reuna-alueiden pienimmissä jäsenmaissa. Näin on varmaan jatkossa muun muassa EU:n uusien jäsenten kuten vaikkapa Viron, Latvian ja Liettuan kohdalla.

Ylikansallisten järjestöjen rooli näyttää vahvistuneen erityisesti eurooppalaisessa korkeakoulupoliitikassa viimeisimpien kymmenen vuoden aikana. Kyse ei ole vain niiden vaikutusvallasta sinänsä, vaan laajemmin niin kutsutun postkeynesiläisen politiikkakonsensuksen ja uusliberalismin kyllästämästä uudesta globaalista korkeakoulupoliittisesta suunnanmuutoksesta. Suomalaisen korkeakoulupoliittisen suunnanmuutos on toimeenpantu noiden järjestöjen myötävaikutuksella.

Huolestuttavaa niin yleisessä kuin korkeakoulutuksenkin globalisaatiokehityksessä on se, että uuden politiikan hyödyt ja haitat jakautuvat hyvin epätasaisesti. Talouden globalisoituminen on jyrkentänyt sosiaalista eriarvoisuutta ja syventänyt sosiaalisia kuiluja sekä toimeentuloeroja eri väestöryhmien välillä niin kansainvälisesti kuin kansakuntien sisällä. Maailmassa vallitsee äärimmäinen kahtiajako yhtäältä niiden välillä, jotka voivat nauttia uusista kulttuurisista hyödykkeistä ja palveluista kuten korkeasta koulutuksesta ja sen tuottamista hyödyistä maailmanmarkkinoiden mitassa, ja toisaalta niiden, jotka ovat maailmantalouden "paimentolaispääoman" uhreja. Kahtiajako globaalirikkaisiin ja paik-

kaansa sidottuihin köyhiin ei liene koskaan ollut niin massiivinen, näkyvä ja jyrkkä kuin nykyään. (Ritzvi & Lingard 2000, 418-419.) Samoin on laita koulutuspääoman omistuksen suhteen.

KYSYMYKSENASETTELUJA

Häkellyttävimpiä käytännön yliopistopoliittikkaan vaikuttavia tekijöitä on väijäämättömyyden ja vaihtoehdottomuuden myytti. Se näyttää Suomessa ulottuvan poliitikoista virkamiehiin ja myös yliopistoväkeen monoliittisemmin kuin ehkä missään muualla.

Poliittisen eliitin suunnalla tämä näkyy esimerkiksi siinä, että Suomi ei yhtynyt Berliinissä erityisesti Ranskan esittämään kritiikkiin siitä, että koko akateeminen kansainvälinen yhteistyö ollaan liian tiukasti sitomassa kaupallisiin periaatteisiin. Suomen kannanotoissa annetaan päinvastoin ymmärtää, että Bolognan prosessissa koko Eurooppa on kutakuinkin yksimielinen ja että nimenomaan Bolognan prosessin ja laadunarvioinnin saumaton läpivienti on koko korkeakoulupoliittikan ylivoimainen tärkeä kysymys. Samalla sivuutetaan monet sellaiset keskeiset kysymykset kuten pyrkimykset julkisten ja yksityisten koulutusinvestointien lisäämiseen, opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen kattavaan järjestämiseen ja heikommassa asemassa olevien koulutusmahdollisuuksien parantamiseen kaikilla koulutustasoilla, joita kansainvälisissä yhteyksissä on myöskin painotettu.¹⁷

Tällaista vaihtoehdottomuutta näyttää tukevan eräänlainen koillisen periferian "mallioppilas-syndrooma", jossa geopolittisin perusteluin pyritään kyselemättä ja kiihkeästi "kaikkiin ytimiin" ja sopimusten pilkuntarkkaan nopeatempoiseen noudattamiseen ja jätetään vaihtoehtojen puna-roiminen sivuseikaksi. Esimerkiksi korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen suosituksen "muu vastaava järjestelmä" antaisi toki paljon enemmän liikkumavapautta itsenäisiin, Suomelle soveltuviin ratkaisuihin. KKA itsekään toteaa, että "[v]uosina 1997-99 to-

teutettujen toimilupa-arviontien voidaan tulkita edustavan Euroopassa viime vuosina yleistynyttä korkeakoulujen akkreditointia” (KKA, 2005, 16), mutta saman tien hylkää oman huomionsa ja suuntaa kohti massiivista auditointia. Samaa etunojassa menemisen makua on auvoisassa uskossa siihen, että tietyt sertifikaatit ja laatuleimat välittömästi tekisivät Suomesta houkuttelevan ja kääntäisivät opiskelijavirrat ja tutkimusrahoitukset tahdottuihin yliopistoihin.

Vakavampaa on kuitenkin korkeakouluväen itsensä nöyrä ja äänetön mukautuminen vääjäämättömyyden ja vaihtoehdottomuuden myytin edessä. Keskushallinnon ja erilaisten laatutoimihenkilöiden innostuksen laadunvarmistukseen toki voi ymmärtää ammatillisista intresseistä ja valtapoliitikasta käsin, kun kyse on hallinnan painopisteen siirtämisestä tiedekunnilta ja laitoksilta keskushallinnolle ja heitä avustaville erityisasiantuntijoille.¹⁸ Yliopistojen professorikunnan ja tutkija-opettajien luulisi sitä vastoin olevan tarpeeksi älykäästä, sivistynyttä ja luenutta väkeä tietämään, että vääjäämättömyys ja vaihtoehdottomuus ovat ainoastaan osa tämän päivän hegemonista diskurssia. Sille on tutkimuksen ja käytäntöjen suunnalta ajateltavissa ja osoitettavissa vaihtoehtoja. Käsin pystyyn nostaminen todistaa masentavasta neuvottomuudesta. Jos vaihtoehtoisia malleja on hahmoteltu Britanniassa, jossa kaupallistuminen ja managerialisoituminen on akateemisessa maailmassa ollut kenties murksaavinta,¹⁹ niin miksei sitten Suomessa?

Yliopistojen kaupallistuminen ja näkyvä monoliittisesti hallinnoituihin ja arvioituihin ”yritysyliopistoihin” on vain yksi, joskin vaikutusvaltainen visio.²⁰ On ajateltavissa, että yliopiston merkityksen kasvu tietoon ja osaamiseen perustuvassa yhteiskunnassa luo mahdollisuuksia myös erotautua liike-elämää hallitsevasta lyhytjännitteisestä ja hektisestä kvartaali- ja vaikutelmataloudesta eikä pelkästään hakea samankaltaisuutta sen kanssa.²¹ Yliopiston omimmat toimintakäytännöt ja asema yhteiskunnassa sekä suhde markkinoihin kiinnittyä

aina kunkin yliopiston omaan historialliseen juurakkoon etsien kasvunsa muotoa laajemmassa yhteiskunnallisessa työnjaossa. Järkevä kehitys voi johtaa myös erilaistumiseen yhtä lailla kuin samankaltaistumiseen.²²

Yliopistolaitoksen historia osoittaa, että se on niitä harvoja instituutioita, jotka ovat säilyneet hengissä ja elinvoimaisina lähes vuosituhannen. Yliopisto on purjehdinut Skyllan ja Kharybiksen välistä väylää, kohdannut houkutuksia, painostusta, hallinnollista sortoa, valtaamisyriityksiä tai inkvisiitiota milloin uskonnollisen, milloin maallisen, milloin markkinoiden ja rahavallan taholta. Tuossa historiassaan samoin kuin nykypäivässään yliopisto ei instituutiona ole kuitenkaan ollut yksin. Sen seurana ovat olleet kaksi muuta historiallisesti kestäväää peruskalliota: kirkko ja valtio. ”Siis, jos ei mitään muuta, niin yliopisto on ainakin hyvässä seurassa!” (Fuller 2005, 1.)

Steve Fuller (ibid.) toteaaakin, ettei yliopisto totisesti ole ensimmäistä kertaa historiassaan tilanteessa, jossa sille on povattu ”viimeisen myyntipäivän” ylittymistä. Laistosta ja sen tuotoksia on silti tuskin syytä heittää pois tai vaihtaa sen tuotannonalaa vain siitä syystä, että taas uudet vallanpitäjät pyrkivät peräsimeen. Fuller perää sitä, että yliopiston pitäisi sittenkin olla ensi sijassa valistuksen väline eikä sen vihollinen. Historiallista valistustehtäväänsä se tuskin kykenee toteuttamaan ryntäilemällä parhaiden ostotarjousten perässä tai kumarrellen kuuliaisesti ylikansallisen tai kansallisen hallinnon määräyksille. Voiko yliopistojemme kriittinen potentiaali sulaa käsiin ja älyllinen ääni sammua hampaattoman yksituumaiseksi reformipuheeksi? Yksi yliopiston nimen ansaitsemisen perusedellytys on sentään ollut asettuminen etäämmälle, laajemman näköalapaikan varaaminen ja riittävän ajan saaminen omalle ajattelulle ja yhteiskunnan hyörinän viileälle erittelylle.

Lohduttavaa on, että päälle käyvä markkina-orientaatio ei kuitenkaan aina ja kaikkialla kykene korvaamaan yliopistojen kult-

tuurisesti muovautuneita toimintakäytäntöjä. Ulkoisesti näkyvä suunnanmuutos saattaakin osoittautua retoriikaksi, samalla kun yliopistolaitoksen historiallinen kulttuuri ja toimintamuodot pinnan alla jatkavat elämäänsä. Näin on etenkin silloin,

kun reformeja ajetaan väellä ja voimalla nopeasti sisälle hallinnon ylätasoon määräyksiin. Yliopisto on tuhatvuotisen historiansa aikana sittenkin osoittautunut harvinaisen jääräpäiseksi ja alhaalta ylöspäin ohjautuvaksi tiedeyhteisöksi.²³

viitteet

1. Artikkelin alkuluvut perustuvat paljolti Rinteen artikkeliin "Globalisaatio, ylikansalliset järjestöt ja kansallisen yliopistopolitiikan taittuminen", joka ilmestyy Simo Häyrysen toimittamassa teoksessa *Vaikutusten arvioinnin kulttuuriset taidot*.
2. Max Weberin (Gerth & Mills 1945, 242; cf. *ibid.*, 117) vanhat hyvät sanat ovat varmasti pohdinnan arvoisia tänäkin päivänä auttaessaan meitä ymmärtämään koulutustutkinnoista käytävän taistelun ominaislaadua: "Syy ei toki ole yhtäkkiä kohonneessa 'koulutuksenjanossa', vaan se löytyy halusta rajoittaa tiettyjen asemien tarjontaa ja luoda monopolleja. Tänä päivänä 'tutkinto' on tämän monopolisoinnin universaali väline ja näin ollen tutkimukset lisääntyvät vastustamattomasti."
3. Tämän luvun yhteydessä kiitokset kuuluvat Johanna Kallolle ja Sanna Hokalle (Rinne, Kallo & Hokka 2004; Rinne & Kallo 2003; Rinne 2004). Perustamme esityksemme lähinnä CELE:ssä, Turun yliopistossa meneillään olevaan Akatemian tutkimushankkeeseen "OECD Education Politics – Three National Cases", joka käynnistyi vuonna 2002 ja jossa kanssani tutkijoina ovat Kallo lähinnä akselilla Pariisi-Berliini-Peking ja Hokka enemmän kotimaassa.
4. Tämä jakso perustuu kirjoitukseemme Simola & Rinne 2004.
5. Kyse on WTO:n palvelukaupan sopimuksesta (GATS – General Agreement on Trade and Services), jonka sovellutusalaista julkisiin palveluihin nyt kiivaasti väännetään kättä, tuli voimaan vuonna 1995.
6. Esim. Madaus & Stufflebeam, 1984; Neave, 1994; Sulkunen, 2003; Eräsaari ym. 1999; Teddlie & Reynolds, 2000; Husén, 1999; Callahan, 1963; Neave, 2001; 2000; 1990; 1988; 1985; Slaughter & Leslie 1997; Hakala ym. 2003.
7. "Audit Society", ks. Power, 1997; "Evaluative State", ks. Neave, 1990. Kriittisiä puheen-
8. Tilivelvollisuuden problematisoinnista esim. Allan, 2003; Vidovich, 2001; Ranson, 2003; kriittisestä näkökulmasta esim. Harvey 2002.
9. Merkittävimpiä toimijoita tällä alueella on Campbell Collaboration (C2) -verkosto (ks. <http://www.campbellcollaboration.org/>), joka on pyrkinyt laajentamaan aluettaan sosiaali- ja koulutustutkimuksen suuntaan. Siellä menestymisen mahdollisuudet ovat kuitenkin vähäisemmät, sillä näiden alojen tutkimukset harvoin täyttävät RCT (*Randomized Control Trials*)-ehtoja, jotka taas ovat näytön ja katsausten perusta. Pekka Sulkunen (2003, 119-120) on todennut C2-verkostosta: "Se painottaa liikaa kokeellista arviointitutkimusta, jota taas on useimmilla aloilla niin vähän, ettei siitä riitä meta-analysoitavaksi. Tutkimusasetelmiltaan monimutkaisten laadullisten arviointien yhteenvedot ja sovellettavuuden arviointi edellyttävät erityisiä tutkijantaitoja." C2 on kallis, kömpelö ja byrokraattinen amerikkalaisjohtoinen systemi, joka ei massiivisesta markkinoinnista huolimatta ole saanut ainakaan vielä juurikaan kannatusta ja osallistujia perinteisen lääketieteen ja Yhdysvaltojen ulkopuolelta (ks. Mullen 2004). Oireellista kuitenkin on, että koulutuksen alueella poliitikko- ja virkamieseliitti ovat voimakkaasti mukana C2:n toiminnassa. Erityisesti Iso-Britannian koulutustutkimuksen piirissä C2:lla on vetovoimaa (ks. esim. Lontoon yliopiston Institute of Educationin EPPI-Centre <http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx>; myös Oakley, 2003; Oakley et al., 2003; Moran & Malott 2004; Thomas & Pring 2004).
10. Koulutuksen uudesta hallinnan tavasta esim. Ball 2003; 2004; korkeakoulutuksen uudesta hallinnasta esim. Enders 2002; Furedi 2002; Neave 2001; Lyall 2001; Hirsch & Weber 2001; Amaral et al. 2002; Ritzer 2002; Trow 1974; 1998.

11. "Systems of reason" esim. Popkewitz 2000, 2001; Rose 1999.
12. Neave 2002; Hayes & Wynyard 2002; Ritzer 1999; Rinne et al. 2004; Rinne 2002b; 2004; Readings 1996.
13. Ks. esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Halal 1996; Juuti 2001.
14. Ks. esim. Hendry & Dean 2002; Karlsson 2003; Frederiks & Westerheijden 1994; Ranson 2003; Billig 2004; Smith 1995; Newton 2000; 2002; Aper 2002; Nyttell 2003; Broadfoot 1998; Parker 2003; Segerholm 2003; Giroux 2002; Ball 2003.
15. EU, 2003; EU, 2004; Ibanez-Martin & Jover 2002; Lawn & Lingard 2002; Nóvoa & Lawn 2002.
16. Ks. esim. Lawn & Lingard 2002, 299-303; Sultana 2002, 1-2; 1995; Pereyra 1993; Rinne et al. 2002; Simola et al. 2002.
17. EU 11.1.2003; EU 3.3.2004.
18. Toinen kirjoittajista osallistui KKA:n järjestämään "Bolognan vanavedessä" -sarjan seminaariin "Korkeakoulujen laadunvarmistus" 18.1.2005 Helsingissä. Parinsadan rehtorin, päällikön, koordinaattorin ja laatuasiantuntijan joukossa oli vain kymmenkunta korkeakoulujen varsinaisen työn tekijää, so. professoria, lehtoria ja tutkijaa. Seminaarin innostuneessa tunnelmassa saattoi aistia yhteisen vision: vihdoinkin on tarjolla instrumentteja, jotka tekevät hallinnosta isännän talossaan myös korkeakouluissa.
19. Ks. esim. Taylor et al. 2002; Walker & Nixon 2004.
20. Ks. esim. Subotzky 1999; Sporn 2001; Lorange 2001.
21. Ks. esim. Nowotny et al. 2001; Delanty 2001; Fuller 2003a; b.
22. Ks. esim. Deem 2001; Marginson & Rhoades 2002; Jacob 2000a; b.
23. Ks. esim. Deem 2001; Becher & Kogan 1992; Clark 1983; Amaral et al. 2003.

KIRJALLISUUS

- Allan, J. (2003) "Daring to think otherwise? Educational policymaking in the Scottish Parliament". *Journal of Education Policy*, 18(3), 289.
- Amaral, A.; Jones, G. & Karseth, B. (2002) "Governance of Higher Education: Comparing National Perspectives". In A. Amaral, G. Jones & B. Karseth (eds.) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 279-298.
- Amaral, A.; Meek, V. L. & Larsen, I. M. (eds.) (2003) *The higher education managerial revolution?*. Dordrecht: Kluwer Academic London.
- Antikainen, A.; Rinne, R. & Koski, L. (2000) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Aper, J. P. (2002) "Steering from a Distance: Can Mandated Accountability Systems Really Improve Schools?" *Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative*, 36(1), 7-26.
- Ball, S. J. (2000) *Choice, pathways and transitions post-16: new youth, new economies in the global city*. London: Routledge Falmer.
- (2003) "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- (2004) "Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa". *Kasvatus*, 35(1), 6-20.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992) *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Billig, D. (2004) "International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity". *Higher Education*, 47(1), 113-137.
- Broadfoot, P. (1998) "Quality Standards and Control in Higher Education: What Price Life-Long Learning?" *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 155-179.
- Brown, P. (2000) "The Globalisation of Positional Competition?" *Sociology*, 34(4), 633-653.
- Brown, P.; Green, A. & Lauder, H. (2001) *High skills. Globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford University Press.
- Brown, P.; Hesketh, A. & Williams, S. (2003) "Employability in a Knowledge-driven Economy" [1]. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P. & Lauder, H. (1996) "Education, globalisation and economic development". *Journal of Educational Policy*, 11(1), 1-24.
- Brown, P. & Lauder, H. (2001) *Capitalism and social progress. The future of society in a*

- global economy*. Basingstoke: Palgrave.
- Brown, P. & Lauder, H. (2004) "Globalisation, Education and the Knowledge Economy". Draft.
- Callahan, R. E. (1963) *Education and the Cult of Efficiency. A study of the Social Forces that have shaped the Administrator of the public schools*. Chigago: University of Chigago Press.
- Castells, M. (1997) *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*, volume 1. Oxford: Blackwell Publishers.
- Clark, B. R. (2001) *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press.
- Clark, B. R. (1983) *The higher education system : Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The managerial state : Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: SAGE.
- Collins, R. (1979) *The Credential Society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002) "The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education". *Comparative Education Review* 46(1), 10-36.
- Dale, R. (1999) "Specifying globalization effects on national education policy: focus on mechanisms". *Journal of Education Policy* 14(1), 1-17.
- Daun, H. (1997) "National Forces, Globalization and Educational Restructing. Some European Response Patterns". *Compare* 17(1).
- Deem, R. (2001) "Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?" *Comparative Education* 37(1), 7-20.
- Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Dore, R. (1976) *The Diploma Disease*. London: Allen & Unwin.
- EN (2002) Euroopan neuvoston Lissabonin kokous.
- Enders, J. (2002) "Governing the Academic Commons: About blurring boundaries, blurring organisations, and growing demands". In *The Cheps Inaugurals*. Universiteit Twente: Center for Higher Education Policy Studies, 69-105.
- Eräsaari, R.; Lindqvist, T.; Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.). (1999) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- EU (2003) Koulutus 2010 – Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset. Komission tiedonanto (Luonnos: yhteinen väliraportti Euroopan koulutusjärjestelmien tavoitteiden yksityiskohtaisen seurantaohjelman täytäntöönpanosta). Euroopan yhteisöjen komissio.
- EU (2004) Koulutus 2010 – Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset. Neuvoston ja komission yhteinen väliraportti Euroopan koulutusjärjestelmien tavoitteiden ja yksityiskohtaisen seurantaohjelman täytäntöönpanosta. Selvitys asian käsittelystä. Euroopan unionin neuvosto.
- Frank, R. & Cook, P. (1995) *The Winner-takes-all Society*. New York: Free Press.
- Frederiks, M. M. H. & Westerheijden, D. F. (1994) "Effects of quality assessment in Dutch higher education". *European Journal of Education*, 29(2), 181.
- Fuller, S. (2003a) "Can Universities Solve the Problem of Knowledge in Society without Succumbing to the Knowledge Society?" *Policy Futures in Education* 1(1), 106-124.
- Fuller, S. (2003b) "The University: a Social Technology for Producing Universal Knowledge". *Technology in Society* 25(2), 217-234.
- Furedi, F. (2002) "The Bureaucratization of the British University". In D. Hayes & R. Wynnard (eds.) *The McDonaldization of Higher Education*. London: Sage Publications, 33-42.
- Furubo, J.-E.; Rist, R. & Sandahl, R. (eds.) (2002) *International Atlas of Evaluation*. New Brunswick, NJ and London: Transaction Publishers.
- Gerth, H. & Mills, C. V. (1945) *From Max Weber*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2002) "Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere". *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464.
- Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*. London: Macmillan Press.
- Hakala, J.; Kaukonen, E.; Nieminen, M. & Ylijoki, O.-H. (2003) *Yliopisto – tieteen kehdestä projektimyllyksi?* Helsinki: Gaudeamus.
- Halal W. E. (1996) *The New Management. Democracy and Enterprise Are Transform-*

- ing Organizations. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- Harvey, L. (2002) "Evaluation for What?" *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245.
- Haveri, A. (2002) "Uusi julkisjohtaminen kunnallishallinnon reformeissa". *Hallinnon tutkimus* 21(1), 4-19.
- Hayes, D. & Wynyard, R. (2002) "Introduction". In D. Hayes & R. Wynyard (eds.) *The McDonaldization of Higher Education*. London: Sage Publications, 1-18.
- Hendry, G. D. & Dean, S. J. (2002) "Accountability, evaluation of teaching and expertise in higher education". *International Journal for Academic Development*, 7(1), 75.
- Henry M.; Lingard B.; Rizvi F. & Taylor S. (2001) *The OECD, globalisation and education policy*. Amsterdam: Published for IAU Press, Pergamon.
- Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F. & Taylor, S. (1999) "Working with/against globalization in education". *Journal of Education Policy* 14(1), 85-97.
- Hirsch, W. & Weber, L. (eds.) (2001) *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*. London: Economic.
- Husén, T. & Kogan, M. (eds.) (1984) *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford: Pergamon Press.
- Husén, T. (1999) "The Quality Dimension of Higher Education: A Swedish Perspective." In I. Fägerlind; I. Holmesland & G. Strömquist (eds.) *Higher Education at the Crossroads. Tradition or Transformation? Studies in Comparative and International Education*, (48). Stockholm University: Institute of International Education, 1-13.
- Ibanez-Martin, J. & Jover, G. (2002) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jacob, M. (2000a) "Imagining the Future University". In M. Jacob & T. Hellström (eds.) *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 139-152.
- Jacob, M. (2000b) "Mode 2' in Context: The Contract Researcher, the University and the Knowledge Society". In M. Jacob & T. Hellström (eds.) *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 11-27.
- Jauhiainen, A.; Rinne, R. & Tähtinen, J. (2001) "Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto". Teoksessa A. Jauhiainen; R. Rinne, J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteen tutkimuksia*, 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 9-20.
- Juuti P. (2001) *Johtamispuhe*. Aavaranta-sarja nro 48. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kallo, J.; Rinne, R. & Hokka, S. (2004) "Globaalin koulutuksen tila ja tulevaisuus". *Tiedepolitiikka* 29(4), 58-59.
- Karlsson, O. (2003) "Evaluation Politics in Europe: Trends and Tendencies". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift, (1), 1-11.
- KKA (2005) Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Pilotointivaiheen käsikirja, luonnos 14.1.2005. Moniste.
- Lawn, M. & Lingard, B. (2002) "Constructing a european policy space in educational governance: the role of transnational policy actors". *European Educational Research Journal* 1(2), 290-307.
- Leeuw, F. L. (2002) "Evaluation in Europe 2000: Challenges to a Growth Industry". *Evaluation*, 8(1), 5-12.
- Lorange P. (1999) "Success in Academic Institutions: The Case of the Business School". In I. Fägerlind; I. Holmesland & G. Strömquist (eds.) *Higher Education at the Crossroads. Studies in Comparative and International Education* 48. Institute of International Education. Stockholm University, 233-242.
- Lyall, K. (2001) "Recent Changes in the Structure and Governance of American Research Universities". In Z. Hirsch & L. Weber (eds.) *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, 17-25.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1984) "Educational Evaluation and Accountability: A Review of Quality Assurance Efforts". *American Behavioral Scientist*, 27(5), 649-672.
- Mann, M. (1997) "Has globalisation ended the rise of the nation-state?" *Review of International Political Economy* 4 (1997):3, 472-496.
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002) "Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic". *Higher Education*, 43(3), 281-309.
- Marklund, S. (1984) "Effects of Educational research on Education Policy-making: the Case of Sweden". In T. Husén & M. Kogan (eds.) *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford: Pergamon Press.
- Moran, D. J. & Malott, R. W. (2004) *Evidence-based educational methods*. Amsterdam:

- Elsevier Academic Press.
- Mullen, E. J. (2004) *Evidence-based practice in a social work context: the United States case*. Helsinki: Stakes.
- Neave, G. (1985) "The University and State in Western Europe". In D. Jaques and J. Richardson (eds.) *The future for Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press, 27-40.
- (1988) "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education* 23(1/2), 7-22.
- (1990) "On preparing for markets: Trends in higher education in Western Europe, 1988-1990". *European Journal of Education* 25(2), 105-122.
- (1994) "The politics of quality: Developments in higher education in Western Europe, 1992-1994". *European Journal of Education*, 29(2), 115.
- (2000) (ed.) *The Universities' Responsibilities to society. International Perspectives. Issues in Higher Education*. International Association of Universities: Paris.
- (2001) "The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues". In J. Huisman; P. Maassen & G. Neave (eds.) *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education. Issues in Higher Education*. International Association of Universities: Paris, 13-71.
- (2002) "On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing visions of the University". In *The Cheps Inaugurals*. Universiteit Twente: Center for Higher Education Policy Studies, 7-27.
- Newton, J. (2000) "Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring". *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-11.
- Newton, J. (2002) "Views from Below: academics coping with quality". *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-23.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1995) *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nóvoa, A. & Lawn, M. (2002) "Introduction. Fabricating Europe: the formation of an education". In A. Nóvoa & M. Lawn (eds.) *Fabricating Europe: the formation of an education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1-14.
- Nowotny, H.; Scott, P. & Gibbons, M. (2001) "Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty". Cambridge: Polity Press.
- Nytell, H. (2003) "The Politics of Evaluation – or evaluation as politics. Observations from the decade when equality in education became a quality". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift, (3).
- Oakley, A. (2003) "Research evidence, knowledge management and educational practice: Early lessons from a systematic approach". *London Review of Education*, Apr2003, Vol. 1 Issue 1, p21, 13p, 1(1), 21-34.
- Oakley, A.; Strange, V.; Toroyan, T.; Wiggins, M.; Roberts, I. & Stephenson, J. (2003) "Using random allocation to evaluate social interventions: Three recent U.K. examples". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 589(1), 170-189.
- Parker, J. (2003) "Reconceptualising the curriculum: from commodification to transformation". *Teaching in Higher Education*, 8(4), 529.
- Pereyra, M. A. (1993) The social participation in the construction of the European dimension in education. CESE Newsletter 36, 7-12.
- Popkewitz, T. S. (2001) "Rethinking the political: Reconstituting national imaginaries and producing difference". *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 179.
- Popkewitz, T. S. (ed.) (2000) *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany (N.Y.): State University of New York Press.
- Power, M. (1997) *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Raivola, R. (1994) *Euroopan unionin korkeakoulupolitiikka*. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja, No.21. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ranson, S. (2003) "Public accountability in the age of neo-liberal governance". *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Readings, B. (1996) *The university in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rinne, R. (2002a) "Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät". Teoksessa J-P Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 80-106.

- (2002b) "Kansallisen koulutuspolitiikan loppu?" Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press.
- (2003) "Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka". Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatustutkimus. Vapaan sivistystyön 44. vuosikirja*. Aikuiskasvatuksen ja tutkimuksen seura. Helsinki: Kansanvalistuseura, 219-246.
- (2004) "Searching for the Rainbow. Changing the Course of Finnish Higher Education". In I. Fägerlind & G. Strömqvist (eds.) *Reforming Higher Education in the Nordic Countries. Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. International Institute for educational Planning. Paris, 89-136.
- Rinne, R. & Kallio, J. (2003) "Grey eminence in European education policies: Searching for the role of the OECD". A paper presented at the 6th Conference of the European Sociological Association, in the Sociology of Education Research Network. September 23-26, 2003, Murcia, Spain.
- Rinne, R.; Kallio, J. & Hokka, S. (2004) "Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia". *Kasvatus* 35(1), 34-54.
- Rinne, R.; Kivirauma, J. & Hirvenoja, P. (2001) "Nordic Educational Policy under Siege: Finnish educational politicians tell their stories". In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (eds.) *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education.
- Rinne, R.; Kivirauma, J. & Simola, H. (2002) "Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction". *Journal of Education Policy* 17(6), 643-658.
- Ritzer, G. (1999) *The McDonaldization Thesis*. London: Sage.
- Ritzer, G. (2002) "Enchanting McUniversity: Toward a Spectacular Irrational University Quotidian". In D. Hayes & R. Wynyard (eds.) *The McDonaldization of Higher Education*. London: Sage Publications, 19-32.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2000) "Globalization and education: complexities and contingencies". *Educational Theory* 50(4), 419-426.
- Rose, N. (1999) *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seegerholm, C. (2003) "Researching Evaluation in National (State) Politics and Administration: A Critical Approach". *American Journal of Evaluation*, 24(3), 353-20.
- Simola, H. & Rinne, R. (2004) "Laatuvallankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut". *Kasvatus* 3/04, 330-341.
- Simola, H.; Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002) "Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46/3, 247-264.
- Slaughter, S. & Lesley, L. L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Smith, P. (1995) "On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector". *International Journal of Public Administration*, 18, 277-310.
- Sporn, B. (1999) "Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe". *Higher Education in Europe* 24(1), 23-33.
- Stenvall, J. (2003) "Arvioinnin harhapolut – onko etiikka eksyksissä?" *Hallinnon tutkimus*, 22(1), 1-3.
- Subotzky, G. (1999) "Alternatives to the Entrepreneurial University: New Modes of Knowledge Production in Community Service Programs". *Higher Education* 38(4), 401-440.
- Sulkunen, P. (2003) "Onko arviointitutkimus asiantuntijavaltaa vai sen puutetta". *Sosiologia*, 40(2), 115-121.
- Sultana, R. (2002) "Quality education for tomorrow's Europe. A contrapuntal reading of European Commission documents". In A. Nóvoa & M. Lawn (eds.) *Fabricating Europe: the formation of an educational space*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 109-130.
- Taylor, R. K. S.; Barr, J. & Steele, T. (2002) *For a radical higher education after postmodernism*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.
- Thomas, G. & Pring, R. (eds.) (2004) *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open University Press.

- Trow, M. (1974) "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education". *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 51-104.
- Trow, M. (1998) "Governance in the University of California: the transformation of policies into administration". *Higher Education Policy*, 11(2-3), 201-216.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.
- Van Vught, F. (1990) "Recent Development in Higher Education Governance". Paper presented at the Conference on Policy Change in Higher Education, 4 June. University of Turku.
- Väyrynen, R. (1999) *Suomi avoimessa maailmassa. Globalisaatio ja sen vaikutukset*. Sitra/Taloustieto. Helsinki.
- Vendung, E. (2003) "Arviointiaalto ja sen liikkeelle panevat voimat". Stakesin sosiaalipalvelujen evaluaatioryhmän (FinSoc) työpapereita 2/2003. Stakes.
- Vendung, E. (2004) "Arviointiaallon muodot ja suunnat". *Yhteiskuntapolitiikka* 69(3), 242-250.
- Vidovich, L. & Porter, P. (1999) "Quality policy in Australian higher education of the 1990s: university perspectives". *Journal of Education Policy*, 14(6), 567.
- Walker, M. & Nixon, J. (eds.) (2004) *Reclaiming universities from a runaway world*. Maidenhead: SRHE & Open University Press.