

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Saarinen, Taina

**Title:** Kansallinen yliopisto ja kansainväliset intressit : kieli-ideologiat korkeakoulupolitiikan hierarkioiden kuvaajina

**Year:** 2018

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Saarinen & Turun yliopisto, 2018.

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Saarinen, T. (2018). Kansallinen yliopisto ja kansainväliset intressit : kieli-ideologiat korkeakoulupolitiikan hierarkioiden kuvaajina. In A. Jauhiainen, J. Kivirauma, & H. Kinnari (Eds.), *Koulutus hallinnassa : juhla kirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta* (pp. 77-100). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. A, 216.

**Taina Saarinen**

## **Kansallinen yliopisto ja kansainväliset intressit: kieli-ideologiat korkeakoulupolitiikan hierarkioiden kuvaajina**

### **Yliopistot kansallisina ja kansainvälisinä organisaatioina**

Yliopistoja pidetään hieman kliseisestikin luonteeltaan yhtä lailla itsestään selvästi kansainvälisinä ja ytimeltään kansallisina organisaatioina (Scott 2011). Yliopistojen tietopohja on luonteeltaan universaali ja siinä mielessä kansallisvaltioiden rajat ylittävä (ks. Clark 1983 tieteenalojen organisatorisesta taustasta). Yliopistot ovat samalla kuitenkin olleet voimakkaita kansallisia toimijoita. Etenkin 1800-luvun alkupuolella niillä oli vahva rooli kansallisvaltioiden rakentamisessa (Anderson 1991) etenkin Pohjoismaissa ja Euroopassa (Suomesta, ks. Välimaa 2012; Tanskasta, ks. Mortensen & Haberland 2012), kun korkeakoulutuksen ensimmäinen laajenemisen vaihe 1800-luvulla satoi yliopistot voimakkaammin kansallisvaltioiden koulutus- ja tiedontarpeisiin (Jalava 2012). Näyttääkin siltä, että yliopistot ovat yhtä lailla kansainvälisten tieteenalojensa kuin kansallisten organisaatiorakenteidensa tuotos. (Saarinen 2014.)

Tämä jännite kansallisen ja kansainvälisen välillä tekee kuitenkin yliopistoista kiinnostavan tutkimuskohteen, jossa on mahdollista tarkastella kansallisvaltioiden ja globaalien yhteistyömuotojen tuottamia hierarkioita ja valtarakenteita. Tarkastelen tässä artikkelissa näitä rakenteita erityisesti *kielen ja kieli-ideologioiden* näkökulmasta *korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kontekstissa*. Miten suhtautuminen yksittäisiin kieliin tuottaa erilaisia hierarkioita ja miten tätä erontekoa tuotetaan kielellä? Miten kieli itsessään muuttuu *kansallisen* tai *kansainvälisen* osoittimeksi?

Kieli ymmärretään nykyään paitsi rakenteina ja sanastoina, myös ihmisten välisenä vuorovaikutteisena ja kommunikatiivisena toimintana. Poliitiikan tutkimuksen näkökulmasta sillä on kuitenkin paljon moniulotteisempi rooli. Kielen avulla tuotetaan, tutkitaan ja tulkitaan yhteiskunnan rakenteita, toimijoita ja näiden välisiä dynamiikkoja. Tässä artikkelissa *kielellä* tarkoitetaan siis yhtäällä kieltä (empiirisenä) merkitys- ja kommunikaatioressurssina ja toisaalta merkitysten ja tulkintojen tuottamisen (menetelmällisenä ja teoreettisena) välineenä. Yksittäisinä kielinä kiinnostavia Suomessa ovat kansalliskielet (suomi ja ruotsi) ja enemmän

tai vähemmän kyseenalaistamaton kansainvälisen kanssakäymisen kieli englanti. Menetelmällisesti teen kielellistä analyysia tarkastelemalla diskursiivisesti sitä, mitä kieli *indeksoi* eli millaisiin merkityksiin ja ideologisiin tulkintoihin eri kielistä puhumalla viitataan, ja millaisia ideologisia hierarkioita ja erontekoa tällä puheella vastaavasti ylläpidetään ja tuotetaan.

Kieli on ollut korkeakoulupolitiikan tutkimuksessa suhteellisen näkymätön käsite viime vuosiin saakka. Kieltä on tutkittu lähinnä kielen osaamisen, käytön ja opetuskielen (lähinnä englannin) näkökulmasta tai erilaisista oppimisnäkyistä (pohjoismaisista esimerkeistä ks. Airey 2009; Hellekjaer 2010; muualta esim. Alexander 2008; Coleman 2006). Hughes (2008) käsittelee "kieltä" lähinnä taloudellisen hyödykkeen näkökulmasta korkeakoulutuksessa. Phillipson käsittelee laajassa kielellistä imperialismia koskevassa tuotannossaan jonkin verran myös korkeakoulutusta (ks. esimerkiksi Phillipson 2009), mutta ei korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Doiz et al. (2013) tarkastelevat kielten (englannin, espanjan ja baskinkielen) käyttöä osana kansainvälistymistä. Kuteeva & Airey (2013) ovat harvoja kielen roolia korkeakoulutuksen tiedontuotannossa pohtineita. Marginson (2006) puolestaan luonnehtii korkeakoulutusta maailmanlaajuisesti epäsymmetrisesti resurssoiduiksi markkinoiksi, joita dominoi englanninkielisten järjestelmien dynamiikka.

Teen artikkelissa synteisiä viime vuosien tutkimuksestani korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja erityisesti sen kieli-ideologisista piirteistä. Aineisto sisältää haastatteluja suomalaisissa ja tanskalaisissa yliopistoissa (McCambridge & Saarinen 2015; Saarinen 2014; Saarinen & Nikula 2013; Saarinen & Rontu käsikirjoitus), suomalaisille ja pohjoismaisille korkeakouluille tehtyjä kyselyjä (Saarinen & Taalas 2017; Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016), yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen nettisivuaineistoja (Saarinen 2012; Saarinen & Nikula 2013; Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016) ja erilaista politiikkadokumentti- ja lakiaineistoa (Saarinen 2012, 2014; ; Saarinen & Rontu käsikirjoitus; Saarinen & Taalas 2017).

### **Kieli indeksoi korkeakoulupolitiikan hierarkioita**

Taustoitin seuraavaksi ensin suomalaista kielilainsäädäntöä erityisesti yliopistojen näkökulmasta. Sen jälkeen kuvaan kieli-ideoologioita ja niitä tapoja, joilla niitä tuotetaan ja ylläpidetään.

## *Suomalaisten yliopistojen kielilainsäädäntö*

Perinteisesti kielellä on ollut kolme tehtävää korkea-asteen koulutuksessa. Kieli on nähty opetuksen välineenä; keinona arkistoida tietoa eri tekstisäiliöissä, kuten kirjoissa ja kirjastoissa; ja teoreettisen tutkimuksen kohteena. (Brumfit 2004, 164.) Viime vuosikymmeninä kaksi keskeistä korkeakoulupolitiikan suuntausta on haastanut Brumfitin luokittelun ja kiinnittänyt huomiota kieleen uudella tavalla: kansainvälistymis- ja tietoyhteiskuntapolitiikat ovat globaalisti kieli-intensiivistä toimintaa, sillä kielellä voisi odottaa olevan rooli kansainvälisessä kommunikaatiossa ja tietoyhteiskunnan tiedon konstruoinnissa. Näin ei kuitenkaan näytä olevan: paradoksaalisesti yhtä aikaa systemaattisen kansainvälistymisen lisääntyessä erilaisia kieliä käytetään opetus- ja suorituskieleinä vähemmän, ja esimerkiksi kouluissa opiskellaan aiempaa vähemmän ja aiempaa harvempia kieliä.

Suomessa on moniin muihin länsimaihin verrattuna poikkeuksellisen voimakkaasti sääntelevä kielilainsäädäntö, mutta korkeakoululaitoksen kielisääntelyä on väljennetty 1990-luvulta alkaen. Suomalaista kielipolitiikkaa ja siihen liittyneitä ideologisia jännitteitä on tehty yliopistoissa näkyväksi 1800-luvun kansallisen nousun aikaan ja 1930-luvun poliittisen radikalisoitumisen ja Helsingin yliopiston kielikiistojen kontekstissa. Aiemmat debatit ovat pyörineet kansalliskielten, suomen ja ruotsin suhteen välillä, kun Englantiin on puolestaan suhtauduttu pääasiassa neutraalin positiivisesti (Leppänen et al. 2008)

Viimeisimmät kieli-ideologiset debatit ovat kuitenkin kytkeytyneet Englannin käyttöön. Kansainvälistyminen onkin tehnyt kielellisestä moninaisuudesta näkyvämpää yliopistoissa. Viime vuosina esiin noussut huoli suomen kielen asemasta on tuonut Suomen hieman jälkijunassa mukaan länsimaiseen uusnationalistiseen kehitykseen, kun kansallisiin intresseihin on erilaisissa globaaleissa poliittisissa konteksteissa alettu kiinnittää enemmän huomiota (Lee 2017). *Kieli* näyttäytyy yhtenä kilpailtavissa olevana resurssina ja samalla kansallisuuden yhtenä osoittimena (Blommaert 2010).

Vuoteen 1997 saakka yliopistojen opetus- ja tutkintokielet määriteltiin yksittäisissä yliopistoasetuksissa, ja vuonna 1997 voimaan tullut yliopistolaki piti voimassa vanhojen asetusten kielisäännökset. Pääasiassa opetus- ja tutkintokieli oli suomi tai ruotsi, mutta

yliopistoilla oli mahdollisuus päättää opetuksen kielestä. Tämän jälkeen lainsäädäntöä on vähitellen väljennetty niin, että yliopistot ovat vuoden 2010 jälkeen määritellä itse sekä opetus- että tutkintokieliensä. Tämä suuntaus on päinvastainen verrattuna muihin pohjoismaihin, joissa kielten sääntely on hiljalleen tiukentunut (Saarinen & Taalas 2017).

Suomessa talouden suhteellisen vakaa kasvu ja kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyminen johti 1980-luvulta alkaen vieraskielisten koulutusohjelmien rakentamiseen. Alun perin näissä ohjelmissa oli myös esimerkiksi saksan ja ranskan kielisiä koulutusohjelmia, mutta vähitellen jäljelle jäi käytännössä pelkästään englanninkielisiä ohjelmia. Positiivista suhtautumista Englantiin osoittaa se, että Suomi oli 2010-luvun taitteessa eri mittareilla ei-englanninkielisistä maista yksi eniten englanninkielisiä tutkinto-ohjelmia tarjoavia maita Euroopassa (Wächter & Maiworm 2014). Tässä Suomi eroaa muista Pohjoismaista; esimerkiksi Ruotsissa englanninkielisen koulutuksen lisääntyminen on nähty uhaksi yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja ruotsin kielen asemalle (Airey et al. 2017).

### *Kieli-ideologiat, indeksikaalisuus ja korkeakoulupolitiikka*

Edellä tarkasteltiin lyhyesti suomalaisten yliopistojen poliittisesti säänneltyä kielilainsäädäntöä. Kuitenkin kieli tuottaa ja määrittää politiikkaa myös epämuodollisin tavoin siinä missä politiikka määrittää muodollisesti erilaisin sääntelyn keinoin kieltä. Kieli ja politiikka ovat siis dialogisesti toisiinsa kietoutuneita, ja kielen sääntelyyn vaikuttavat voimakkaasti yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat kieli-ideologiset käsitykset eri kielten merkityksestä.

Kieli-ideologiat eli käsityksemme eri kielten asemasta, arvosta ja käytettävyydestä kytkeytyvät laajemminkin poliittisiin realiteetteihin, jolloin nämä puolestaan ovat takaisin kytköksissä kielenkäyttöön ja kielikäytänteisiin (Gal & Woolard 1995). Kieli-ideologiat ovat siis samanaikaisesti sekä poliittisesti tuotettuja että kielenkäytössä uusintettuja. Kielellä tuotetaan ideologioita silloinkin, kun näin ei tulla ajatelleeksi. Tässä mielessä kieli-ideologiat kytkeytyvät indeksikaalisuuden käsitteeseen: kieli-ideologiat ylläpitävät indeksikaalisia suhteita, jotka puolestaan konstruoivat kieli-ideologioita (Mäntynen ym. 2012). Indeksikaalisuudella tarkoitetaan kielellisen ilmaisuuden ominaisuutta, jossa kielellä ensin osoitetaan tiettyä asiaa (vaikkapa puhetapaa tai aksenttia), joka voi siirtyä puheen tilanteisesta kontekstista laajempaan kulttuuriseen tai sosiaaliseen tulkintaan tuosta asiasta.

*Indeksikaalinen järjestys (indexical order, Silverstein 2003)* siis kuvaa kielellisen ilmaisun kytkemistä ensin johonkin sosiaaliseen kategoriaan, ja toisen asteen indeksikaalisissa osoittimissa nämä kytkökset rationalisoidaan luonnollisiksi järjestyksiksi. Suomalaisessa korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kontekstissa esimerkiksi joku ei-standardi englannin puhetapa (kuten esimerkiksi ghanalaisen opiskelijan ääntämystapa) saatetaan ensin yhdistää kategoriaan ”kansainväliset opiskelijat”, minkä jälkeen tämä puhetapa yleistetään koskemaan mitä tahansa aksenttiin liitettävissä olevia ominaisuuksia (vaikkapa stereotyyppioihin kansainvälisten opiskelijoiden opiskelutavoista). Ideologisesti tällöin puhetapa yhdistetään mielikuviin sosiaalisesta kategoriasta. Blommaertin (2007) sanoin indeksikaalisuus ”yhdistää kielen kulttuurisiin malleihin”.

Kielelliset elementit (yhtä lailla poliittisten ohjausdokumenttien kuin yksittäisten opettajien tai hallintohenkilöstön sanavalinnat) siis indeksoivat jotain olettamusta sosiaalista todellisuutta, ja sitä mukaa tämä puhetapa ja siihen kytketty toiminta vähitellen luonnollistuu osaksi yhteiskunnassa tavallisena ja hyväksyttynä pidettyä toimintaa. Voisi sanoa, että indeksikaalisuus on kielellinen osa sitä mekanismia, jolla hallinnoinnin (*governmentality*, esim. Rose 1996) mekanismit sisäistyvät osaksi ihmisyksilöiden ja -yhteiskuntien toimintaa.

### **Kieli korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä**

Korkeakoulupolitiikkaa on Suomessa tehty kansainvälistymisen nimissä 1980-luvulta saakka. Tarkastelen seuraavaksi ensin ”kansallisen” ja ”kansainvälisen” diskursiivista tuottamista suomalaisissa korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategioissa (OKM 2017; Saarinen 2012, 2014). Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan englannin asemaa korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia hegemonisia järjestyksiä se tuottaa (McCambridge & Saarinen 2015; Saarinen & Nikula 2013). Kolmantena esimerkkinä pohdin, mitä tavoite kansallisten kielten opettamisesta kansainvälisille opiskelijoille kertoo korkeakoulupolitiikasta. (Saarinen ym. 2016; Saarinen & Taalas 2017).

#### *Kansallinen, kansainvälinen ja kielet korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategioissa*

Korkeakoulutukselle on Suomessa 1980-luvulta alkaen laadittu kolme kansainvälistymisstrategiaa ja neljäntenä niin sanotut kansainvälistymislinjaukset.

Ensimmäinen (OPM 1987) laadittiin julkaisemattomana muistiona. Toinen (OPM 2001) ja kolmas (OPM 2009) julkaistiin opetusministeriön julkaisusarjassa. Vuoden 2009 strategia perustui julkiseen korkeakoulujen ja sidosryhmien (akateemiset ammattiliitot, työnantajajärjestöt, teollisuuden edustajat, ammattijärjestöt jne.) kuulemiseen. Neljäs kansainvälistymisdokumentti on vuodelta 2017 ja se on nimetty kansainvälistymisen edistämisen linjauksiksi.

Ensimmäisissä korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuodelta 1987 kansainvälisyys kytkettiin yhteen taloudellisen ja sivistyksellisen menestyksen kanssa. “Kansainvälinen” indeksoi näiden kahden – sivistyksen ja talouselämän – perustavaa merkitystä kansakunnalle, ja peilasi yliopistolaitoksen perinteistä kansallisen *Bildungin* funktiota (Jalava 2012). Käytännöllisenä keinona talouden ja koulutuksen tarpeiden yhdistämiselle nähtiin kansainvälisen liikkuvuuden systematisoiminen opettaja- ja opiskelijaliikkuvuutena. Kielikoulutuksen näkökulmasta vuoden 1987 strategia oli pragmaattinen ja lähinnä pyrki kehittämään kielikoulutusta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, kytkien kielen näin välineeksi kansallisen talouden ja koulutuksen kehittämisessä.

Vuoden 2001 strategia puolestaan esitteli ensimmäistä kertaa kilpailukyvyyn käsitteen. Tässäkin voimakas kansallinen (taloudellinen) perusta nähtiin kansainvälisen kilpailun kannalta välttämättömänä. Koska tämä strategia laadittiin samanaikaisesti Bolognan prosessin vahvistumisen aikoihin, ei ole yllättävää, että vuoden 2001 kansainvälistymisstrategia painotti kansallinen lainsäädännön suojelevan yliopistoja. Vuoden 2001 strategia siis asetti vastakkain kansallisen ja kansainvälisen, samalla vakuuttaen, että kansallista järjestelmää suojellaan. Tällainen vakuutus luonnollisesti indeksoi kansallisen järjestelmän heikkona ja suojelun tarpeessa olevana. Toisaalta, ja jossain määrin vastakkaisesti protektionistisen kansallisen järjestelmän suojelun kanssa, vuoden 2001 kansainvälistymisstrategia viittaa eksplisiittisesti englannin tarjoamaan kilpailukykyetun. Vaikka strategiassa viitattiinkin eufemistisesti ”vieraskielisiin” ohjelmiin, ne olivat käytännössä englanninkielisiä, kuten opetus- ja kulttuuriministeriön nykyinen kansliapäällikkö Anita Lehikoinen tuolloin totesi (2004, 44). ”Vieraskielinen” viittasi todellisuudessa Englantiin, tehden muut kielet näkymättömiksi.

Vuoden 2009 kansainvälistymisstrategia nimeää korkeakoulutuksen kansallisesti merkittäväksi vientituotteeksi. Tämä on mielenkiintoista, koska tuossa vaiheessa suomalaiset yliopistot eivät perineet lukukausimaksuja muutamaa kokeilupoikkeusta lukuun ottamatta sen

paremmin kotimaisilta kuin ulkomaisilta opiskelijoita. Näyttääkin siltä, että tämä vientiargumentti ei ole kytketty suoranaisiin taloudellisiin tuottoihin vaan johonkin viitteellisempään eli suomalaiseen korkeakoulutukseen brändinä, esimerkkinä tuotteesta, jonka Suomi voi tarjota muulle maailmalle (ks. Suomen maabrändiryhmän loppuraportti Mission for Finland 2010). Myös vuoden 2009 dokumentissa puhutaan systemaattisesti ”vieraskielisestä” opetuksesta kun itse asiassa tarkoitetaan englanninkielistä opetusta.

”Vieraskielinen” käytännössä siis viittaa Englantiin, joka puolestaan ikään kuin kattaa kansainvälistymisen koko kirjon. Tämä kaksinainen asenne yhtäällä vieraisiin kieliin ja toisella Englantiin heijastelee Englannin käytännöllistä roolia kansainvälisenä *lingua francana* (Hynninen 2013). Vieraskielisistä ohjelmista puhumalla tunnistetaan samanaikaisesti perinteinen suomalainen sivistyksellinen monikielisyystavoite tukea myös muita kieliä (Saarinen 2012), mutta toisaalta halutaan mahdollisesti myös välttää asettamasta Englantia muiden yläpuolelle (ks. Hakulinen ym. 2009 Englannin kritiikistä ja Leppänen ym. 2008 positiivisesta suhtautumisesta Englantiin Suomessa). Kuitenkin se, että Englannin kieli ja ”vieraskielinen” kytketään tällä tavalla yhteen hämärtää kansainvälistymisen ja kielen monet ulottuvuudet. Samalla se luonnollistaa Englannin kansainvälistymisen ainoaksi kieleksi.

Vuoden 2017 maaliskuussa julkaistuissa kansainvälistymisen linjauksissa viitataan edelleen sekä ”vieraisiin” kieliin että ”vieraskielisiin” ohjelmiin. Näissä linjauksissa kuitenkin poikkeuksellisesti mainitaan vieraskielisen opetuksen ja Englannin lisäksi muitakin kieliä nimeltä. Dokumentissa esitetään, että korkeakoulut tarjoaisivat opiskelijoilleen mahdollisimman laajan kielivalikoiman, joka ”kattaa esimerkiksi arabian, japanin, kiinan ja portugalin kielet.” (OKM 2017, 19.) Samanaikaisesti strategia nostaa esiin kotimaisten kielten merkityksen kansainvälisille opiskelijoille ja henkilöstölle (ks. myös tämän artikkelin alaluku 3.3). Onkin kiinnostavaa, että kieliä on tällä tavalla alettu selkeämmin nimetä. Dokumentti on tuore, eikä sen vaikutuksista vielä ole arviota. On kuitenkin mahdollista, että poliittisestikin on huomattu lavean ”vieraskielistä” koulutusta korostavan politiikan johtavan faktisesti Englannin korostumiseen. Samalla kotimaisten kielten tarvetta on alettu korostaa.

On merkillepantavaa, että näissä strategiadokumenteissa vuosilta 1987, 2001 ja 2009 se protektionistinen diskurssi, joka läpäisee kansainvälistymisen taloudelliset ulottuvuudet ja kansallisen kilpailukykydiskurssin, ei näytä ulottuvan kieleen. Vuonna 2017 sen sijaan kotimaisten kielten merkitystä kansainvälistymisen yhteydessä korostetaan. Vielä 2010-luvun



taitteessa *kielen ja kansan* yhteys näytti taloudellisen kasvun ja integroitumisen yhteydessä heikkenevän, kun suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa kansallisen ja kansainvälisen suhde oli pikemminkin kansainvälisen edistämistä englannin avulla. Vuoteen 2017 tultaessa on uusnationalistisessa hengessä otettu askel takaisin kohti kansallisia kieliä.

### *Kuka omistaa englannin kielen? ”Syntyperäisyyden etu” ja kansainväliset opiskelijavirrat*

Seuraavaksi tarkastelen englannin kieltä suomalaisen korkeakoulutuksen kielipoliittisena katalysaattorina (Torres-Olave 2012). Muualta tutut ajatukset englannista ”kielellisen imperialismin” (Phillipson) välineenä alkavat 2010-luvun taitteessa näkyä suomalaisessakin, aiemmin englantiin positiivisesti suhtautuneessa kielipoliittisessa keskustelussa. Vaikka Suomesta on lähes kokonaan puuttunut esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa tyypillinen keskustelu suomen kielen ”käyttöalueen menetyksestä” (*domain loss, domänförlust*) (poikkeuksena Hakulinen 2009; ruotsin kielestä ks. Wiberg & Karlsson 2010), niin nyt näyttää siltä, että myös suomen käyttöalasta eli kielen käyttökelpoisuudesta jollain elämäalueella aletaan olla enemmän huolissaan. Englanti on alkanut kiinnittää huomiota.

Englanti tuo maailmanlaajuisena *lingua francana* näkyviin erilaisia kieli-ideologisia olettamuksia jonkun kielen osaamisen merkityksistä ja arvoista. Tarkastelen tässä alaluvussa yhtäällä käsityksiä englannin syntyperäisen puhumiseen etuihin (*native-speaker bias*) ja toisaalta sisäpiirin englantiin (*inner circle English*) liittyvistä kieli-ideologisista oletuksista korkeakoulutuksessa.

Korkeakoulutuksessa on oletettu perustellustikin (esim. Hughes 2008; Lillis & Curry 2010; Phillipson 2009) että englannin kielen syntyperäisillä puhujilla on lähtökohtainen etu kansainvälisillä opiskelu- ja työmarkkinoilla. Tämä liittyy sekä olettamuksiin ”syntyperäisyyden” tai ”äidinkieliisyyden” merkityksestä kielitaidolle, että englanninkielisten maiden suureen merkitykseen korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä, liikkuvuudessa ja julkaisupolitiikassa.

Suuret opiskelijavirrat suuntautuvat korkeita lukukausimaksuja periviin englanninkielisiin maihin (ks Marginson, 2006), tehden kansainvälistymisestä osan globaalia markkinataloutta (Graddol 2006). Vuonna 2012 runsaat 40 prosenttia kansainvälisistä opiskelijoista päätyi Yhdysvaltoihin, Isoon-Britanniaan, Australiaan, Kanadaan tai Uuteen Seelantiin (OECD 2014).

Muuallakin kuin Suomessa myös ei-englanninkieliset maat ovat eri syistä alkaneet tarjota englanninkielisiä koulutusohjelmia korjatakseen tätä ”englannin epäsymmetriaa” (*anglophone asymmetry*; Hughes 2008). Hultgren (2014) on löytänyt korrelaation eurooppalaisten ei-englanninkielisten maiden korkeakoulujen rankingin ja englanninkielisen opetuksen välillä: mitä korkeampi sijoitus Shanghain listalla, sitä enemmän englanninkielistä opetusta on annettu. Kuten Hultgren (2017) itsekin toteaa, kyseessä ei suinkaan ole kausaliiteetti, vaan monisyinen korrelaatio jossa englanninkielinen opetus on kytketty ajalle tyypilliseen uusliberaaliin erinomaisuuden tavoitteluun. Englanninkielisten maiden etua haastaa kuitenkin se, että vaikka maat ovat edelleen kansainvälisten opiskelijoiden suosiossa, viitteitä ei-englanninkielisten maiden noususta on ollut näkyvissä jo ennen Brexit-äänestystä ja Yhdysvaltain tiukentuneita maahantulomääräyksiä (ks. Brenn-White and Faethe 2013; McCambridge & Saarinen 2015). Samalla on alettu problematisoida myös syntyperäisyyden etua.

Kun kansainvälisten opiskelijoiden kanssa työskentelevät puhuvat opiskelijoiden kielitaidosta, he kytkevät samalla havaintoihinsa esimerkiksi kommunikaation sujumisesta stereotyyppisiä oletuksia siitä, että puhujan syntyperäisyys (*nativeness*) liittyy heidän opinnoissaan pärjäämiseen. Doerrin (2009,17) mukaan syntyperäisyyden ihanne perustuu kolmeen olettamukseen: yhden kielen kytkeminen yhteen kansaan, olettamus syntyperäisistä puhujista homogeenisena kielellisenä ryhmänä, ja olettamus siitä, että syntyperäinen puhuja hallitsee kielen täydellisesti. Kaikki kolme olettamusta ovat ongelmallisia. Erityisesti englannin (mutta myös muiden, ks. tämän artikkelin seuraava alaluku) kohdalla linkki kielen ja yhden kansallisvaltion välillä on hyvinkin ohut, ja kansainvälistyminen vielä ohentaa tuota linkkiä entisestään. (ks. McCambridge & Saarinen 2015.)

Seuraavassa esimerkissä (McCambridge & Saarinen 2015) suomalainen opintohallinnossa työskentelevä aloittaa toteamalla, että sen paremmin opettajat kuin opiskelijatkaan eivät ole englannin ”syntyperäisiä” puhujia, mutta kääntää sen jälkeen kommunikaatio-ongelmat opiskelijan englannin taidon syyksi, vaikka oletettavaa on, että näiden opiskelijoiden joukossa on suuri joukko afrikkalaisia ja aasialaisia opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet kaikki aiemmat opintonsa maansa virallisella kielellä englanniksi. Implikaatio on, että ”meidän” (opettajien) kielitaito on kuitenkin riittävää verrattuna ”heidän” (opiskelijoiden) kielitaitoon:

T: mil taval niinku näkyyks kieli sun mielest tässä jotenki- mimmosel taval?

V: noo kyl se sillä tavalla näkyy et suurin osa meistä opettajista. minä opiskelijat meist ei kukaan puhu tai siellon varmaan yks kaks natiivia englanninpuhujaa. mut et kaikki meistä puhuu sitä englantia niinkun ei natiivina (T: mm mm) V: ja tota en mä tiiä näkyys se no jotkut opettajat kokee sen ongelmaks et opiskelijoilla ei oo tarpeeksi hyvä englannin kielen taito.

Seuraavassa esimerkissä (tanskalaisessa ammattikorkeakoulua vastaavassa korkeakoulussa keväällä 2012 tehdyssä haastattelussa) opiskelijavaihdoista vastaava haastateltava puolestaan toteaa tanskalaisten (”meidän”) opiskelijoiden englannin olevan ”varsin hyvää”: ”[...] I think actually that Danish students are quite well off in English when they go abroad and we haven't had any students from here that have taken these EIL courses in commission when they go abroad. [...]”

Molemmat havainnot ensinnäkin haastavat englantia vain syntyperäisten omistamana kielenä, ja toiseksi hierarkisoivat ei-syntyperäisiä puhujia. Näennäisesti tämä hierarkisointi perustuu kielitaitoon, mutta tästä kielitaidosta ei ole muuta evidenssiä kuin haastateltavan havainto. Tämän tyyppiset oletukset ja havainnot kielen osaamisesta, aksenteista, kommunikaatiovaikeuksista ym. kytkevät kielen piirteet sosiaalisiin kategorioihin ”meistä ja muista”, ja palautuvat takaisin ideologisiksi oletuksiksi eri kielten merkityksestä korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä.

Toinen esimerkki englannin asemasta kansainvälistymisessä löytyy kansainvälisen opiskelijahaun yhteydessä todistettavasta englannin taidosta (Saarinen & Nikula 2013). Yksi tapa, jolla kansainvälisiä opiskelijoita hierarkisoidaan englannin kieleen perusteella, on sisäänpääsyvaiheessa käytetty testi ja etenkin tuosta testistä vapauttamisen perusteet.

Useat korkeakoulut vaativat kielitaidon osoittamista kielitestillä, mutta testiä ei tarvitse suorittaa, mikäli opiskelija on suorittanut esimerkiksi toisen asteen tutkinnon tai kandidaatin tutkinnon englanniksi. Kaikissa englanninkielisissä maissa suoritettu englantia ei kuitenkaan tuota samaa etua. Etusijalla ovat perinteiset niin sanotut sisäpiirin (*inner circle*, Kachru 1997) maat eli Iso-Britannia, Irlanti, Australia, Uusi Seelanti, Yhdysvallat ja englanninkielinen Kanada. Jos olet suorittanut koko koulutusurasi englanniksi vaikkapa Nigeriassa, Pakistanissa, tai jossain muussa maailman noin 50 maasta, jossa englantia on virallinen kieli, saatat silti joutua todistamaan englannin taitosi testillä.

Testaus ja siitä vapauttaminen hierarkisoivat siis eri maiden korkeakoulujärjestelmiä ja eri maista tulevia opiskelijoita. Vain määrätynlainen, perinteisistä angloamerikkalaisista maista peräisin oleva englanti on hyväksyttyä. Kun korkeakoulutuksen kansainvälistymisen yhteydessä puhutaan englannin kielen taidosta, niin silloin ei siis viitata vaikkapa Intiassa tai Jamaikalla koko koulutusuransa englanniksi suorittaneen kielitaitoon, vaan niin sanotun sisäpiirin englannin maihin. Entisten siirtomaiden opiskelijoiden koulusivistyskielenä käyttämä englanti ei ole samalla viivalla.

### *Kotimaiset kielet ja kansainväliset opiskelijat*

Kolmas esimerkkini koskee suomen ja ruotsin opetukseen kansainvälisille opiskelijoille liittyviä kieli-ideologioita (ks. Saarinen ym. 2016). Kansainvälinen liikkuvuus on ennen ajateltu lyhytaikaisena opiskelijavaihtona tai tutkinto-opiskeluna. Viime vuosikymmeninä opiskelijaliikkuvuuskin on alkanut näyttäytyä enemmänkin sekä osana kansainvälistä työmarkkinaliikkuvuutta, että sen edeltäjänä. Korkeakoulutuksen viimeisimpien kansainvälistymisstrategioiden perusteella keskeinen tavoite on, että opiskelijat jäävät suomalaisille työmarkkinoille täydentämään ikääntyvää työvoimaa. Tästä näkökulmasta pidetään oleellisena, että tutkinnon suorittaneet osaisivat suomea (tai ruotsia) pystyäkseen täysipainoisesti osallistumaan työelämään.

Kaikkiaan kansainvälisen opiskelijan käsite itsessään on murroksessa, kun opiskelijat tulevat yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin mitä erilaisimmin kielitaustoin, motiivein ja alkuperäisin tarkoituksin (Saarinen ym. 2016). Esimerkiksi ensimmäisen polven maahanmuuttajastatus ei vielä kerro mitään opiskelijan suomen tai englannin (yleisimmät opetuskielet) taidosta. Toisaalta kansainvälinen liikkuvuus on etenkin EU- ja ETA-maiden sisällä systematisoitunut osaksi tutkintoja. Vuonna 2017 voimaan tullut lukukausimaksu EU- ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille on luonut vielä uuden kategorian niin sanottujen kansainvälisten opiskelijoiden moninaiseen joukkoon.

Kun keskustellaan siitä, tarvitsevatko niin sanotut kansainväliset opiskelijat kotimaisia kieliä, niin lähtökohtaisesti oletetaan, ettei hän tullessaan osaa kansallisia kieliä, ja että hän hyötyisi esimerkiksi suomen osaamisesta. Kansallisen kielen jonkinasteinen hallitseminen onkin

tarpeen etenkin työmarkkinoille integroitua, mutta käytänteet vaihtelevat aloittain (Shumilova ym. 2012).

Kuitenkaan kaikki kansainväliset opiskelijat eivät opiskele suomea tai ruotsia. Tähän on monia syitä. Kieliopinnot sijoittuvat opinnoissa kandidaattitasolle, jolloin esimerkiksi yliopistojen maisteriopintoihin tulevien tutkintoon ei välttämättä edes mahdu suomen tai ruotsin opintoja, eikä EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien lukukausimaksut motivoi opiskelemaan ylimääräisiä aineita tutkinnossa.

Yliopistoilla on yleensä erityinen kieli- tai kansainvälistymisstrategia, jolla ne pyrkivät säätelemään kielten käyttöä opetuksessa ja hallinnossa. Puolet näistä yliopistojen strategioista viittaa kotimaisten kielten tarpeeseen sillä perusteella, että kotouttamiseen ja työmarkkinoihin tarvitaan kansallisia kieliä. Loput eivät perustele kotimaisten kielten tarvetta mitenkään, vaan esittävät sen ikään kuin itsestään selvänä.

Ammattikorkeakouluilla on puolestaan harvoin erillinen kielistrategia, mutta kaikilla niillä, joilla sellainen on, mainitaan erityisesti työmarkkinoiden tarpeet. Tässä yliopistot ja ammattikorkeakoulut eroavat toisistaan. Kieliopinnot suoritetaan yleensä kandidaattivaiheessa, eli ammattikorkeakoulujen kansainvälisillä opiskelijoilla on todennäköisemmin myös suomen tai ruotsin opintoja. Mitä korkeammista opinnoista on kyse, sitä vähemmän vaaditaan kansallisten kielten opiskelua. Tämä heijastelee toki myös eroja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työmarkkinaorientaatioissa.

Korkeakouluilta kysyttiin myös ruotsin opetuksesta. Kävi ilmi, että ruotsinopetus jää herkästi taustalle jopa ruotsinkielisissä oppilaitoksissa: ”Med tanke på integreringen i det finländska samhället vore studier i finska viktiga. Är kanske inte primärt för de som kommer till [det här universitet]” (Saarinen ym. 2016; opintopalvelukysely, yliopisto.)

Tämä suhtautuminen tuottaa paineita myös Suomen kielipolitiikalle ja perustuslailliselle kaksikielisyydelle. Suomalaisille korkeakouluopiskelijoille opetetaan edelleen ruotsia; onko heidän ruotsin kielen taitonsa kehittäminen tärkeämpää kuin kansainvälisten opiskelijoiden ruotsintaidon kehittäminen? Kansainvälisten opiskelijoiden arvellaan tarvitsevat suomea tänne jäädessään, mutta sulkeeko ruotsin puuttuminen heiltä jotain väyliä? Mitä tämä implikoi

ruotsin asemalle Suomessa tulevaisuudessa? (Ks. Lindström & Sylvén 2014; Saarinen & Rontu käsikirjoitus.)

Toisaalta myös kansainvälisen ja kansallisen opiskelijan välisen rajan hämärtyminen haastaa käsitystä suomesta tai ruotsista joko äidinkielenä / syntyperäisenä tai toisena kielenä. Lyhyt- ja pitkäkestoiset liikkujat, paluumuuttajat, toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajat rikkovat aiempaa yksikantaista ymmärrystä kansainvälisesti liikkuvasta opiskelijasta ja tämän kielisyydestä. Äidinkieli voidaan määritellä monella tavalla, ja opiskelijoiden kategorisoinnin välineeksi siitä ei ole. Myös jotkut vastaajat pohtivat tätä ongelmaa:

Kyselyssä käytetyt termit (kansainväliset opiskelijat) tuotti päänvaivaa ja päädyimme käsittelemään pelkästään vaihto-opiskelijoita ja englanninkielisissä koulutuksissa olevia tutkinto-opiskelijoita. Näiden lisäksi meillä on suomenkielisissä koulutuksissa opiskelijoita, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi ja jotka ovat joko itse maahanmuuttajia tai heidän vanhempansa ovat maahanmuuttajia. Heitä emme ottaneet tässä kyselyssä mitenkään huomioon.” (Saarinen ym. 2016; Kielikeskuskysely, AMK)

” [- -] hartaasti toivoisin ja mä tiedän et tää todennäköisesti menossa ministeriössä lakivalmisteluihin et meil ois niinku tulevaisuudessa sellanen kieli, ymmärrys ja laki tässä maassa joka niinku ymmärtää sen että on olemassa monikielisiä ihmisiä [- -]” (Saarinen ym. 2016; yliopisto, henkilökunnan jäsen.)

Mihin ”kansainvälinen” ja ”kansallinen” sitten lopulta viittaavat? Mitä niillä indeksoidaan? Kansainvälinen viittaa edelleen useimmiten (ulkomaisten opiskelijoiden) liikkuvuuteen (kohti Suomea (ks. myös Saarinen & Taalas 2007). Kielipolitiikan taustalla on kansainvälistymisen tarve, ja kansainvälistyminen tuottaa kielikoulutukseen paineita juuri liikkuvuuden kautta. Kansainvälistymistä ei kuitenkaan juuri ole problematisoitu liikkuvuuden ulkopuolella (vrt. Saarinen & Taalas 2017; Saarinen & Rontu). Suomen ja ruotsin tarve puolestaan kiteytyy joko itsestään selvänä mutta problematisoimattomana, tai työmarkkinoiden näkökulmasta. Esimerkiksi laajempi yhteiskunnallinen osallistuminen ei näy tässä puhettavassa.

**Lopuksi: Jälkinationalismista uusnationalismiin?**

Tarkastelin edellä kolmen eri esimerkin kautta suomalaisen korkeakoulupolitiikan kansainvälistymistä kielten ja kieli-ideologioiden näkökulmasta. Kun kieli oli alussa käytännössä näkymätön (Saarinen 2012) ja problematisoimaton, niin vuoteen 2017 tultaessa se on tullut näkyväksi ja kiistanalaiseksikin tekijäksi korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä.

Jonkinlainen käänne suhteessa kotimaisiin kieliin on tapahtunut vuoden 2009 yliopistolain voimaantulon aikoihin Englanti oli siihen saakka näyttäytynyt suhteellisen ongelmattomana kansainvälistymisen kielenä, ja suomalaisten suhtautuminen englantiin on ollut pääasiassa positiivista (Leppänen ym. 2008). Tämä, yhdistettynä kielten näkymättömyyteen korkeakoulupolitiikassa, voisi antaa jopa aihetta väittää, että suomalainen korkeakoulutus oli tuohon saakka jälkinationalistisessa (ks. esim. Berezin 2003) vaiheessa, jossa kansallisvaltion merkitys suhteessa globaaleihin tekijöihin on heikennyt.

Käänne, jota voisi luonnehtia uusnationalistiseksi, tapahtui 2010-luvulle tultaessa. Vuonna 2009 oikeuskanslerinvirastolle tehtiin useampikin kantelu, jossa maisteriopiskelijat muun muassa Aalto-yliopistossa ja Oulun yliopistossa valittivat englanninkielisestä opetuksesta vedoten perustuslailliseen oikeuteensa suorittaa opintonsa suomeksi tai ruotsiksi (ks. tarkemmin tästä Saarinen 2014). Julkisempi kohu kotimaisten kielten asemasta syntyi, kun vuoden 2013 alkukuukausina media keskusteli vilkkaasti Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelmien kielestä, kun kävi ilmi, että Aallon kauppakorkeakoulun maisteriohjelmiä oli jo pidempään opetettu vain englanniksi. Ylen raflaava otsikko ”Kauppakorkeakoulu hylkäsi suomen – maisteriopinnot vain englanniksi” oli oikeastaan ensimmäinen kerta, kun suomessa julkisemmin keskusteltiin englannista saalistajakielenä (*predator language*), joka tappaa pienemmät kielet. Asiasta valitettiin uudelleen oikeuskanslerinvirastolle, ja perussuomalaisten Jussi Niinistö teki asiasta symbolisesti Kalevalanpäivänä 2013 kysymyksen, johon silloinen opetusministeri Jukka Gustafsson (sd) vastasi pitkälti oikeuskanslerinviraston päätöstekstin pohjalta.

Kansallinen ja kansainvälinen näyttäytyvätkin dikotomisena käsiteparina, joiden tukena on perinteisesti käytetty ”äidinkielen” tai ”syntyperäisyyden” kaltaisia ideologisia konstruktioita. Jonkun kielen natiiviosaaminen on indeksoinut kansaan kuulumista. Ne, jotka eivät sovi näihin kategorioihin, ovat joutuneet osoittaman osaamistaan ja kuulumistaan eri tavoin. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut joutuvat kuitenkin tulevaisuudessa muuttamaan

käsityksiään siitä, kuka on "kansainvälinen" opiskelija, mikä tulee todennäköisesti vaikuttamaan myös tutkinto-ohjelmiin. Opiskelijoiden kielellisiä resursseja on pystyttävä arvioimaan muullakin tavalla kuin kategorisoituna suomi ensimmäisenä tai toisena kielenä – opintoina, tai sen perusteella, onko englanninkieliset opinnot suoritettu entisessä siirtomaavallassa vai sen siirtomaassa.

Nykyinen poliittinen tilanne ja poliittisen populismin lisääntyminen ovat luoneet paineita yhtäällä ruotsin asemalle kansalliskielenä, ja toisaalta heikentänyt aiempaa positiivista suhtautumista Englantiin. Tässä mielessä opetus- ja kulttuuriministeriön maaliskuussa 2017 tekemä, jälkinationalismia henkivä palvelulupaus *Suomessa saat palvelusi englanniksi* (OKM 2017) on kiinnostava. Mitä jännitteitä tämä lupaus luo uusnationalistiseksi kääntyneessä korkeakoulutuksen kielipolitiikassa?

## **Lähteet**

Airey, J. 2009. Science, language and literacy: Case studies of learning in Swedish university physics. Upsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. 2017. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries. *Higher Education*, 73 (4), 561–576.

Alexander, R. 2008. "International" programmes in the German speaking world and englishization: A critical analysis. In R. Wilkinson and V. Zegers (toim.) *Realizing content and language integration in higher education*. Maastricht: MULC, 77–95.

Anderson, B. 1991. *Imagined communities*. Revised version. London: Verso.

Berezin, M. 2003. Postnationalism. *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Online. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeosp072 (Luettu 12.10. 2017.)

Blommaert, J. 2007. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses* 2 (2), 115–130.

Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: CUP.



Brenn-White, M. & Faethe, E. 2013. English-taught Master's programs in Europe: A 2013 update. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IEE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> (Luettu 13.12. 2013.)

Brumfit, C. 2004. Language and higher education. Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3 (2), 163–173.

Clark, B. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press.

Coleman, J. 2006. English-medium teaching in European higher education. *Journal of Language Teaching* 39 (1), 1–14.

Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. 2013. Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education, *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1407–1421.

Gal, S. & Woolard, K. 1995. Constructing languages and publics: Authority and representation. *Pragmatics* 5 (2), 129–138.

Hakulinen, A. 2009. Suomi on kielipoliittisesti tuuliajolla. *Tieteessä tapahtuu* 27 (7), 34–36.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. (2009). Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen\\_kielen\\_tulevaisuus\\_kotus\\_verkkojulkaisuja\\_7.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf) (Luettu 4.2.2014.)

Hellekjær, G. 2010. Language matters. Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In C. Dalton-Puffer & T. Nikula & U. Smit (toim.) *Language use and language learning in CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 233–258.

Hultgren, A. K. 2014. English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua* 33 (3/4), 391–414.

Hultgren, A. K. 2017. The drive towards English as a medium of instruction in non-English-dominant European higher education: The role of university rankings. In E. Macaro (eds). *English medium instruction: Global views and countries in focus: Introduction to the symposium held at the Department of Education, University of Oxford on Wednesday 4 November 2015*. *Language Teaching*, 1-18.

Hughes, R. 2008. Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy* 20 (1), 111–128.

Hynninen, N. 2013. *Language regulation in English as a lingua franca: Exploring language-regulatory practices in academic spoken discourse*. Helsinki: University of Helsinki.

Jalava, M. 2012. *The university in the making of the welfare state*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kachru, Braj. 1997. World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics* 17 (1), 66–87.

Kuteeva, M. and Airey, J. 2014. Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education* 67 (5), 533–549.

Lee, J. 2017. Neo-nationalism in higher education: case of South Africa. *Studies in Higher Education* 42 (5), 869–886.

Lehikoinen, A. 2004. Foreign-language-medium education as national strategy. In R. Wilkinson (toim.) *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pres, 41–48.

Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.). 2008. Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: SKS.

Lillis, T. & Curry, M. 2010. Academic writing in a global context. The politics and practices of publishing in English. London: Routledge

Lindström, J. & Sylvén, J. 2014. Local majority and minority languages and English in the university. Teoksessa A.K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (toim.) English in Nordic universities: Ideologies and practices. Amsterdam: John Benjamins, 147–164.

Marginson, Simon. 2006. Dynamics of national and global competition in higher education. Higher Education, 52 (1), 1–39.

McCambridge, L., & Saarinen, T. 2015. “I know that the natives must suffer every now and then”: Native / non-native indexing language ideologies in Finnish higher education. In S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (toim.) English-medium instruction in European higher education: English in Europe, Vol. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 291–316.

Mission for Finland 2010. How Finland will demonstrate its strengths by solving the world’s most wicked problems. Final report. [https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2014/08/TS\\_Report\\_EN.pdf](https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2014/08/TS_Report_EN.pdf) (Luettu 12.10. 2017.)

Mortensen, J. & Haberland, H. 2012. English – the new Latin of academia? Danish universities as a case. International Journal of the Sociology of Language, 216, 175–197.

Mäntynen A., Halonen M., Pietikäinen S. & Solin A. 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. Virittäjä 116 (3), 325–348.

OKM 2017. Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf> (Luettu 11.10. 2017.)

OPM 1987. Development of international activities in higher education. Opetusministeriö. Julkaisematon muistio.

OPM 2001. Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 2009. Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015. Helsinki: Opetusministeriö.

Phillipson, R. 2009. Linguistic imperialism continued. New York and London: Routledge.

Rose, N. 1996. Governing “advanced” liberal democracies. Teoksessa A. Barry, T. Osborne & N. Rose (toim.) Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. London: University College London Press, 37–64.

Saarinen, T. & Nikula, T. 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. Sierra (toim.), English-medium instruction at universities: Global challenges. Bristol: Multilingual Matters, 131-150.

Saarinen, T. & Rontu, H. (käsikirjoitus) University language policies: How does Finnish constitutional bilingualism meet the needs for internationalization in English?

Saarinen, T., & Taalas, P. 2017. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*, 73 (4), 597–612.

Saarinen, T. 2012. Internationalization of Finnish higher education: is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* 216, 157–173.

Saarinen, T. 2014. Language ideologies in Finnish higher education in the national and international context: a historical and contemporary outlook. In A.-K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (toim.) *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins, 127–146.

Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E.-L., & Kyckling, E. 2016. Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49934> (Luettu 2.11.2017.)

Scott, P. 2011. The university as a global institution. Teoksessa R. King, S. Marginson & R. Naidoo (toim.), Handbook on globalization and higher education. Cheltenham: Edward Elgar, 59–75.

Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. 2012. Employability of International Graduates Educated in Finnish Higher Education Institutions. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf> (Luettu 28.4.2016.)

Silverstein, Michael 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. Language and Communication 23 (3–4), 193–229.

Torres-Olave, B. 2012. Imaginative geographies: identity, difference, and English as the language of instruction in a Mexican university program. Higher Education 63 (3), 317–335.

Wiberg, M. & Karlsson, F. 2010. Ruotsin kielen käyttöala supistuu Suomessa. Kanava 38 (5), 14–18.

Wächter, B., & F. Maiworm, eds. 2014. English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. Bonn: Lemmens.

Välimaa, J. 2012. The corporatization of national universities in Finland. Teoksessa B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (toim.) Universities and the Public Sphere. New York: Routledge, 101–120.

Ylönen, S. 2014. Sprachenpolitik finnischer Universitäten im Zeitalter strategischer Internationalisierung. Teoksessa S. Lamminpää, & C. Rink (toim.), Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie. Vaasa: VAKKI, 209–222.