

NIINA UUSITALO

Hallinnan tekemiset

Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen





NIINA UUSITALO

Hallinnan tekemiset

Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
viestinnän, median ja teatterin yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1096, Kanslerinrinne 1, Tampere,
21. päivänä marraskuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

NIINA UUSITALO

Hallinnan tekemiset

Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen

Acta Universitatis Tamperensis 2111
Tampere University Press
Tampere 2015

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

Myynti:

verkkokauppa@juvenesprint.fi

<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2111

ISBN 978-951-44-9955-5 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1605

ISBN 978-951-44-9956-2 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



Kiitokset

Tämän tutkimuksen tekeminen ei ole ollut yksioikoinen tai yksinkertainen prosessi. Työn suunta on vaihtunut kertaalleen ja tarkentunut moneen otteeseen. Väitöskirjani oli pitkään näkymätön teos jossakin tekstitiedostojen uumenissa. Kirjoittajana minulla kuitenkin oli intuitio, että kaiken tekstin sisältä oli löydettävissä jotain arvokasta. On ollut kausia, jolloin mitään ei ole näyttänyt tapahtuvan: tekstitiedostot ja kirjat ovat kivipaasien lailla vain seisonet paikoillaan. Toisinaan aikaa on kulunut väitöskirjan kannalta ”väärin asioihin”, jotka ovat toisaalta akateemisen pätkätyöläisen arjessa välttämättömiä ja arvokkaitakin jaksoja.

Kun väitöskirjan tekemiseen on löytynyt aikaa ja rahoitusta, ei tutkimustyö ole siltikään aina sujunut rullaten. Olen kerännyt ”turhaa aineistoa”, olen lukenut ”turhia kirjoja” ja kirjoittanut satoja sivuja ”turhaa tekstiä”. Itse kuitenkin uskon, että sekä seisahtuneet jaksot että ”väärin töiden” jaksot ovat olleet merkittäviä tekijöitä väitöskirjani syntymisessä. Työ on saanut hautua rauhassa, ajatukset ovat kypsyneet ja löytäneet uutta syvyyttä. Toisinaan tutkimustyössä tuli eteen helpottuneita kirkkauden hetkiä, jolloin sormet naputtelivat yhdeltä istumalta johdannon tai kauan kaivatun perustelun koko väitöskirjan tekemiselle. Kirjat ja tekstit alkoivat yhtäkkiä puhua, ja minusta tuli ajatteleva ja kirjoittava subjekti niiden välityksellä. Alun perin turhaksi tulkittu työ sai tarkoituksen ja tuli osaksi lopullista narratiivia.

Vastavalmistuneena maisterina istuin eräänä iltana sohvalla pohtimassa jatko-opintoja ja mahdollisen väitöskirjan aihetta. Yleisradio lähetti sinä keväänä opetusohjelmasarjan mediakasvatuksesta. Energinen Sirkku Kotilainen keskusteli televisiossa muiden asiantuntijoiden kanssa mediakasvatuksen merkityksestä kansalaisuudelle. Jokin lokshti. Kirjoitin tutkimussuunnitelman ja otin yhteyttä Sirkkuun, joka toimi tuolloin tiedotusopin laitoksen dosenttina. Sirkku kommentoi suunnitelmaani ja ohjasi minua hyödyllisen kirjallisuuden pariin. Alkuperäisen tutkimussuunnitelman näkökulma tosin vaihtui matkan varrella, mutta väitöskirjassani on säilynyt alkuvaiheen kiinnostus mediakasvatuksen ja (kansalais)subjektien suhteeseen. Kiitän Sirkkua sekä tutkimukseni alun ohjauksesta ja evästyksestä että loppuvaiheen tuesta ja kannustuksesta. Vahva tietämyksesi mediakasvatuksen tieteenalasta ja poliittikkaprosessin kulusta on auttanut tarkentamaan tutkimuksen kysymyksenasetteluja. Positiivinen ja kannustava asenteesi on myös auttanut työstämään ikuisuuspro-

jektia. Kiitokset kuuluvat myös toiselle ohjaajalleni Reijo Kupiaiselle mediakasvatuksellisten teorioiden ja käsitteiden valottamisesta. Reijon analyttiset ja tarkkanäköiset havainnot ovat auttaneet parantamaan tekstiäni niin sisällöllisesti kuin ilmaisullisesti. Kiitokset myös useita vuosia ohjaajanani toimineelle Janne Seppäselle rakentavasta kritiikistä ja kyseenalaistamisesta. Janne toimi ohjaajanani aikana, jolloin tutkimukseni ote muotoutui ja teksti seilasi välillä myrskyisillä vesillä. On tosiaan tehtävä valintoja ja annettava aikaa ja tilaa, jotta teos voi syntyä. Lisäksi väitöskirjan esitarkastajat Juha Herkman ja Miikka Pyykkönen antoivat lausunnois- saan korvaamattomia kommentteja, joiden avulla sain kehitettyä työni käsitteistöä ja analyysia.

Tämä tutkimus on syntynyt monen eri ihmisen ja tekijän yhteisvaikutuksesta. Erityisen lämmin kiitos kuuluu minua työssäni tukeneille ystäville ja työtovereille. Stinki-ryhmän (tai Telakka-ryhmän) voimanaset Laura Ahva, Auli Harju, Jenni Hokka, Anneli Lehtisalo, Heidi Keinonen, Pauliina Lehtonen ja Reeta Pöyhkäri ovat väsymättä lukeneet, kyselleet, kyseenalaistaneet ja kannustaneet eteenpäin. Kiitos teille tasapuolisesti. Myös jatko-opintoseminaareihin, artikkelityöpajoihin ja konferensseihin osallistuneet kollegat ovat antaneet arvokasta palautetta tutkimus- teksteistä. Leena Tervonen-Gonçalves on tarjonnut tukea hallinnan diskurssien tutkimukseen, jaamme saman intohimon asiakirjojen kuivakan hallinnolliseen kie- leen. Leena tutustutti minut Maarten Hajerin, Frank Fischerin ja John Foresterin diskursiivisen politiikka-analyysiin.

Väitöskirjan kirjoittamisen ohella olen saanut osallistua Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen opetukseen sekä tutkimus- ja kirjaprojekteihin. Kiitokset Elina Nopparille, Susanna Vehmakselle ja Reijo Kupiaiselle käytännön tutkimus- työn kumppanuudesta. Katte-tutkijaryhmän ja sittemmin Tomera-tutkijaryhmän jäsenet ovat ideoineet jatkotutkimuksia, kannustaneet artikkelien kirjoittamiseen ja tarjonneet arvokasta vertaistukea. Käytännön opetustyö on pitänyt tutkijan jalat maassa, kiitokset Ari Heinoselle, Jari Väliwerroselle, Kari Koljoselle ja Maarit Jaak- kolalle yhteistyöstä. Satu Sepän organisoimat opettajien täydennyskoulutukset ovat mahdollistaneet antoisat opetuspäivät käytännön mediakasvattajien kanssa. Lisäksi haluan kiittää COMET-tutkimuskeskuksen henkilökuntaa ja tutkijoita sekä Viestin- nän, median ja teatterin yksikön henkilökuntaa kaikesta käytännön tuesta, jota olen akateemisella taipaleellani saanut. Sirkka Hyrkkänen, Helvi Miettinen, Tiina Neu- vonen ja Pentti Raittila ovat vuodesta toiseen auttaneet monenlaisten käytännön ongelmien ratkomisessa. Työpaikkabändimme PEFKA (People Formerly Known as the Audience) on tuonut elämyksiä arkeen. Kiitos bändikavereille!

Tiedotusopillisen yhdistyksen sihteerinä ja hallituksen jäsenenä sain arvokkaita yhteyksiä eri yliopistojen tutkijoihin ja pääsin osallistumaan tieteellisten konferenssien järjestämiseen ja tutustumaan julkaisutoiminnan rahoituskuvioihin. Kiitos yhteistyössä mukana olleille.

Akateeminen urani sai lähtölaukauksen silloisen Journalismin tutkimusyksikön (nykyinen COMET) tutkimusideapalkalla, jonka turvin sain haettua työlleni lisärahoitusta. Apurahaa väitöskirjani kirjoittamiseen olen saanut Tampereen yliopistolta, Tampereen Yliopiston Tukisäätiöltä, Suomen Kulttuurirahaston Pirkanmaan rahastolta sekä Suomen Kulttuurirahaston keskusrahastolta. Apurahat ovat mahdollistaneet väitöskirjaan keskittymisen ja myös antaneet tilaisuuden osallistua kotimaisiin ja kansainvälisiin konferensseihin ja seminaareihin. Tamperelaisen tutkimustyön tukisäätiön apuraha mahdollisti vielä väitöskirjan loppuvaiheen viimeistelyn.

Opetusassistenttuuri Oregonin yliopistossa vuosina 2012–2013 antoi arvokkaita näkökulmia väitöskirjani teoreettiseen ja metodologiseen sisältöön. Matkustamisen toiselle puolelle maailmaa mahdollistivat Tampereen yliopiston apuraha sekä Oregonin yliopiston opetusassistenttuuri. Kriittisen ja sosiokulttuurisen kasvatustutkimuksen ohjelman (CSSE) sekä filosofian laitoksen jatko-opiskelijat ja professorit täydensivät tietämystäni kasvatuksen taustalla vaikuttavista ideologioista ja subjektuuden diskursiivisesta rakentumisesta sekä tutkimuksen työstämisen retorisisista ja eettisistä valinnoista. Ennen kaikkea Oregonissa syttyi uudelleen palo tutkimuksen tekoon kehollisena ja elettyinä työnä, jolla on materiaalista merkitystä maailmassa.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni, joka on antanut tukea ja tuiki tarpeellista etäisyyttä työntekoon. Samalla väitöskirjan tekeminen on perheellisenä vaatinut sitkeyttä ja uskoa niilläkin hetkillä, kun tutkimuksen vaatima tila ja aika ovat täyttyneet muilla velvoitteilla ja vaativilla äänillä. Kiitos vanhemmilleni ja muulle perheelle lastenhoidosta ja huolenpidosta. Kiitos ystäville, että saatte elämän tuntumaan värikkäältä. Kiitokset Nikolle kannustuksesta, venymisestä ja aikataulujen sovittelusta. Kiitos pojilleni Oulalle, Pyrylle ja Aarolle naurusta, syvällisistä kysymyksistä ja keskusteluista sekä haasteista ja niiden ylittämisestä.

Tampereella 17.10.2015

Niina Usitalo

Tiivistelmä

Mediakasvatus on tullut osaksi politiikantekoa niin Suomessa kuin muualla maailmassa viime vuosikymmenten aikana. Mediaympäristön ja kansalaiskasvatuksen muutokset ovat mahdollistaneet mediakasvatuksen tulon merkittäväksi osaksi virallista kasvatustilaa. Työssäni tutkin mediakasvatuspolitiikkaa hallinnon näkökulmasta.

Tutkimus tarkastelee, miten mediakasvatuspolitiikkaa on tuotettu erilaisten hallinnon teknologioiden kautta. Olen tunnistanut työssäni kolmenlaisia hallinnon teknologioita, joita ovat instituutionaaliset käytännöt, ohjaaminen ja legitimointi. Instituutiot ymmärrän muuntuvinä moniaineksisina käytäntöinä ja sommitelmina, jotka luovat rajoituksia ja mahdollisuuksia politiikantekolle. Ohjaaminen määrittelee ja muovaa subjekteja ja niiden toimintaa. Legitimointi merkitsee tapoja, joilla mediakasvatuspolitiikkaa perusteellaan ja argumentoidaan. Nämä kolme hallinnon teknologiaa ovat yhtäaikaista ja liittyvät toisiinsa mediakasvatuspolitiikan tuottamisessa.

Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on hallinnon analytiikka ja metodina on diskurssiteoreettinen analyysi. Hallinnon analytiikan peruskäsitteet (subjekti, tekniikka, teknologia ja rationaalisuus) ovat muodostaneet analyttisen kehyksen tekstien diskursiivisen rakentumisen tutkimiseksi. Diskurssiteoreettisen analyysin avulla on mahdollista tutkia ja dekonstruoida, miten hallinnon laajat tavoitteenasettelut ja teknologiat näkyvät mikrotason tekstuaalisissa hetkissä.

Tutkin mediakasvatuspolitiikkaa opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) nuoris-, kulttuuri- ja koulutuspolitiikan osalta. Tutkimusaineistona ovat mediakasvatuspolitiikan tekemiseen osallistuneiden virkamiesten haastattelut (n=11) sekä mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat (n=28) vuosilta 1999–2013. Asiakirja-aineisto sisältää opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemia ohjelmia, selvityksiä ja raportteja.

Virkamiesten haastatteluissa nousi esiin neljä institutionaalista käytäntöä, jotka ovat rajoittaneet ja mahdollistaneet suomalaista mediakasvatuspolitiikkaa: Ensiksi hallinnon toimijoiden väliset suhteet ovat muovanneet mediakasvatuspolitiikan tekemistä. Toiseksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikantekoon sekä sitoo heitä politiikantekoon prosessiin että legitimoii politiikantekoon prosessia. Kolmanneksi asiakirjojen tuottamisen käytäntö välittää tietoa hallinnon sisällä ja legiti-

moi politiikanteon prosessia. Neljänneksi ylikansalliset politiikanteon käytännöt vaikuttavat suomalaiseseen mediakasvatuspolitiikkaan pehmeän hallinnan keinoin.

Ohjaaminen näkyy asiakirjoissa tekniikoina, joilla mediakasvatuksen vastuullisia toimijoita määritellään ja ohjataan. Tunnistin aineistosta kolme keskeistä tekniikkaa: vastuullistamisen, verkottumisen ja arvioinnin. Mediakasvatuksen toteuttajiksi eli vastuullisiksi toimijoiksi määrittyvät vanhemmat, kasvatuksen ammattilaiset ja kasvatusinstituutiot. Mediakasvatuksen toteuttajat määrittyvät asiakirjoissa usein ongelmallisiksi toimijoiksi, joille pitää opettaa lisää taitoja, jotta heistä tulee ”riittävän hyviä” mediakasvattajia. Kasvatuksen ammattilaisten osalta vastuullistamisen menetelmiä ovat professionalismiin vetoaminen ja täydennyskoulutus. Vanhempia asiakirjat vastuullistavat vetoamalla ”hyvään vanhemmuuteen”. Toinen ohjaamisen tekniikka on verkottuminen, jossa on kaksi toisiinsa liittyvää painotusta: verkostoituminen (toimintatapana) ja verkottuminen (tietoverkoissa toimiminen). Mediakasvatuksen vastuullisten toimijoiden oletetaan verkostoituvan keskenään tai muiden toimijoiden kanssa. Kolmas ohjaamisen tekniikka on arviointi, joka kohdistuu sekä yksittäisiin kasvattajiin että instituutioihin. Arviointi on monitasoinen ja kaiken kattava tekniikka, joka ulottuu moniin ihmisten ja instituutioiden toiminnan muotoihin.

Lisäksi asiakirjat rakentavat subjektiuksia mediakasvatukseen osallistuville oppijoille. Tunnistin kuusi subjektiutta: suojeltavan, työllistyvän, osallistuvan, joustavan oppijan, transnationaalin ja kriittisen subjektiuden. Kuhunkin subjektiuteen kytkeytyy käsitys medialukutaidoista ja niiden mahdollistamasta toiminnasta. Subjektiudet perustuvat mediaan liittyviin riski- ja muutosdiskursseihin (suojeltava, työllistyvä, joustavan oppijan subjektiutus) tai mediaan osallistumisen areenana ja kriittisen toiminnan kenttänä (osallistuva, transnationaali, kriittinen subjektiutus). Moni subjektiutus heijastaa uusliberalistista rationaalisuutta eli perustuu hallinnalliseen järkeen, joka korostaa itsehallintaa ja yksilöiden vastuuta sekä markkinalouden logiikkaa. Merkittävää on myös se, että kriittinen subjektiutus on asiakirjoissa pienessä roolissa, kun muut subjektiudet nousevat merkittävämpään asemaan.

Analysissa nousi esiin viisi merkittävää legitimoinnin keinoa, jotka ovat auktorisointi, konformismi, arvoihin vetoaminen, rationalisointi ja tarinallistaminen. Merkittävä mediakasvatuspolitiikan auktorisoinnin keino on henkilöiden auktoriteettiin tai asiantuntemukseen vetoaminen sekä intertekstuaalisuus, jolloin asiakirjat viittaavat tutkimukseen ja toisiin hallinta-asiakirjoihin. Konformismi legitimoinnin keinona kannustaa vertailu- ja kilpailuasetelmiin sopeutumiseen. Arvoihin vetoaminen yhdistää medialukutaidon analogioiden kautta lukutaitoon ja yleissivistykseen. Rationalisointi vetoaa mediakasvatuksen mahdollisuuteen ratkaista yhteiskunnallisia ja

kasvatuksellisia ongelmia. Tarinallisuus puolestaan rakentaa tarinoita hallinnan kehityskuluista ja luo diskursiivisesti mediakasvatukselle ajallista jatkuvuutta, historiaa ja tulevaisuutta.

Työn keskeinen löytö on eri hallinnan teknologioiden limittymisen ja päällekkäisyyden osoittaminen. Tutkitut legitimoinnin prosessit kumpusivat institutionaalisista käytännöistä ja ohjaamisen tekniikoista. Esimerkiksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikanteon prosessiin ilmenee asiakirjojen tekstuaalisella tasolla henkilökohtaiseen auktoriteettiin ja asiantuntijuuteen vetoamisena. Asiakirjojen tuottamisen käytäntö ilmenee legitimoinnin keinoissa intertekstuaalisuutena, jossa asiakirjat saavat auktoriteettinsa viittaamalla aiempiin asiakirjoihin. Ylikansallisen politiikanteon käytännöt puolestaan näkyvät vetoamisena kansainvälisiin sopimuksiin ja julkaisuihin. Ylikansallinen toimintakonteksti näkyy myös konformismin legitimointistrategiassa, joka korostaa sopeutumista kansainväliseen kilpailuun ja ”hyviin hallintakäytäntöihin”. Ohjaamisen tekniikat ilmenevät legitimoinnissa hallinnan prosessiin sekä hallinnan tavoitteisiin vetoamisena.

Avainsanat: Mediakasvatus, medialukutaito, hallinta, hallinnan analytiikka, kriittinen policy-tutkimus, diskurssiteoreettinen analyysi

Abstract

Media education has become a part of education policy both in Finland and in other countries in the last decades. Changes in the media environment and citizenship education have made it possible for media education to become an integral part of official education, youth and library policy. In this research I study media education policy from the point of view of governance.

This research studies how media education policy has been constructed through technologies of governance. Institutions as technologies are seen as changing and manifold assemblages, which create restrictions and possibilities for policy-making. Steering refers to practices through which media education's subjects and their actions are defined and governed. Legitimation refers to the practices through which media education policy is justified and argued for. These three technologies of governance are simultaneous and overlapping.

The methodological viewpoint is analytics of governance and the method is discourse theoretical analysis. Basic concepts from analytics of governance (*subject, technique, technology and rationality*) formed an analytical frame to identify technologies of governance in texts. Discourse theoretical analysis enables studying and deconstructing how vast goals and technologies of governance become visible in micro textual instances.

I have used two different sets of data in this research. The first set of research data consists of interviews with officials who have partaken in the construction of Finnish media education policy in the Ministry of Education (n=11). The second set of data are the Finnish policy documents dealing with media education and media literacy from the years 1999–2013 (n=28). The document data consists of programs, reports and strategies produced in the Ministry of Education and Culture.

I have identified three kinds of technologies: 1) institutional practices, 2) steering and 3) legitimation. Four types of institutional practices came up in the research interviews with officials. Firstly, the relations between different government actors (departments, ministries and council of state) affected policy-making. Secondly, the participation of outside actors in the policy-making process (access) both binds them in the process of governance process and also legitimates this process. Third-

ly, the practice of producing documents mediates information in policy-making but also legitimates the policy-making process. Fourthly, supranational policy-making practices effect Finnish media education policy through practices of soft governance.

Steering became visible in the policy documents as techniques through which media education's actors were constructed and governed. I identified three techniques which were 1) assigning responsibility, 2) networking and 3) evaluation. Parents, professional educators and educational institutions were defined as the actors responsible of conducting media education. The responsible actors were often defined as problematic and in need of more skills in order to become sufficient media educators. Parents were assigned responsibility by appealing to "good parenting". Professional educators were given responsibility through appealing to professionalism and updating their training. The second technique of steering was networking which was emphasized in two inter-connected ways: networking (as a mode of action) and networking as acting in information networks. The third technique of steering was evaluation which was aimed at both individual educators and institutions. Evaluation was materialized through producing knowledge and constructing indicators. Evaluation was a multilayered process where a multitude of human and institutional actions become monitored.

The policy documents also constructed subject positions for the individuals taking part in media education as learners. I identified six different subjects which media education was hoped to produce: protected, employable, participating, flexible learner, transnational and critical subjects. Each subject position entailed different notions of media literacy and action. Each position was also constructed in relation to different discourses. One can say that the subjects were built in relation to either discourses of risk and change (protected, employable, flexible learner's subject positions) or discourses emphasizing the media as a field of participation and critical action (participating, transnational, critical subject positions). A significant finding was that most subject positions were associated with a neoliberal rationality, which emphasizes self-governance and the responsibility of individuals. It is also noteworthy that the critical subject position was in a minimal role while other positions were more prominent.

Within legitimation I analyzed five legitimation strategies: authorization, moralization, conformity, rationalization and mythopoesis (narrativity). Authorization was constructed by referring to actors with authority or knowledge and also through intertextual practices of referring to academic research and other policy documents. Conformity was expressed through the need to comply to comparisons and com-

petition. Moralizations were constructed by associating media literacy or media education with the notions of traditional literacy, civilization and citizenship. Rationalizations were built through referring to the positive outcomes that media education can bring and the problems it can solve. Mythopoesis worked through constructing two metanarratives: the narrative of the policy process and the narrative of the history and future of media education.

The main finding was showing how different technologies of government were connected to one another. Namely, legitimation was linked with institutional practices and techniques of steering. For instance the institutional practice of outside actors taking part in the policy process was manifested in policy documents as the practice of legitimating through people's authority and knowledge. The practice of producing documents was manifested in legitimation as the intertextual practice of referring to earlier policy documents. Practices of supranational governance were manifested as referring to international contracts and publications. The supranational dimension of governance was also manifested in legitimation through conformity to international competition and best practices. Steering as a technique was manifested in legitimation strategies by referring to the processes and goals of governance.

Key words: Media education, media literacy, governance, analytics of government, critical policy research, discourse theoretical analysis

Sisällys

Esinäytös	15
1 Johdanto.....	19
1.1 Median ja kansalaisten kasvatuksen muutokset	20
1.2 Tutkimusalojen rajapinnalla	26
1.3 Mediakasvatuspolitiikan hallinnan analyttinen tutkimus	30
1.4 Kirjan rakenne	35
2 Diskurssiteoreettinen analyysi ja aineistot.....	37
2.1 Virkamieshaastattelut tutkimusaineistona.....	37
2.2 Asiakirjat tutkimusaineistona	40
2.3 Diskurssiteoria ja diskurssiteoreettinen analyysi (DTA).....	44
2.4 Hallinnan teknologioiden tutkiminen.....	48
2.4.1 Institutionaalisten käytäntöjen tutkiminen.....	49
2.4.2 Ohjaamisen tutkiminen	50
2.4.3 Legitimoinnin tutkiminen	51
2.4.4 Kartoitus ja koodaus diskurssiteoreettisen analyysin pohjana.....	53
3 Mediakasvatuspolitiikan institutionaaliset käytännöt.....	55
3.1 Hallinnon toimijoiden väliset suhteet.....	56
3.2 Ulkopuolisten toimijoiden pääsy.....	61
3.3 Asiakirjojen tuottamisen käytäntö.....	66
3.4 Ylikansalliset politiikanteon käytännöt.....	70
3.5 Yhteenvedo.....	75
4 Ohjaaminen mediakasvatuspolitiikassa.....	77
4.1 Vastuullistaminen.....	78

4.1.1	Perheen ja vanhempien vastuullistaminen	79
4.1.2	Kasvatuksen ammattilaisten vastuullistaminen	84
4.1.3	Instituutioiden vastuullistaminen.....	89
4.2	Verkottuminen.....	93
4.3	Arviointi.....	95
4.4	Mediakasvatuksen subjektiudet.....	100
4.4.1	Suojeltava subjekti.....	102
4.4.2	Työllistyvä subjekti.....	108
4.4.3	Osallistuva subjekti.....	110
4.4.4	Transnationaali subjekti.....	115
4.4.5	Joustavan oppijan subjekti	119
4.4.6	Kriittinen subjekti.....	122
4.5	Yhteenveto	126
5	Legitimointi mediakasvatuspolitiikassa	129
5.1	Auktorisointi	130
5.2	Konformismi	137
5.3	Arvoihin vetoaminen.....	140
5.4	Rationalisointi	143
5.5	Tarinallistaminen	147
5.6	Yhteenveto	152
6	Johtopäätökset	154
6.1	Hallinnan teknologioiden limittyminen.....	155
6.2	Mediakasvatuspolitiikan edistämä kansalaisuus.....	158
6.3	Hallinnallista järkeä etsimässä	160
6.4	Tutkimus tiedontuotantona.....	163
6.5	Mitä jos? Paluu kouluun?	164
	Liitteet.....	167
	Liite 1 Haastattelurunko	167
	Liite 2 Mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat	168
	Liite 3 Laadullisen sisällönanalyysin koodit (Atlas.ti)	170
	Lähteet	172

Esinäytös

Tutkimuksen tekeminen ei ole aina suoraviivaista ja tehokasta tiedonkeruuta, joka toteuttaa tavoitteensa täsmällisesti ja suunnitellussa aikataulussa. Sattumilla ja jopa suoranaisilla virheillä voi olla suuri merkitys näkökulman valinnalle, tutkimuskysymysten muotoilemiselle ja aineistonkeruulle. Tieteelliset tuotokset esittelevät usein tutkimuksen ”menestystarinan”. Ne peittelevät jossain määrin epäonnistumisia, ristiriitoja, tietämättömyyttä ja korostavat tutkimusta eteenpäin kulkevana prosessina. Esimerkiksi Spear kirjoittaa, että tieteelliset organisaatiot tuottavat rationaalisia ja kumulatiivisia selontekoja, jotka jättävät pois sotkuiset ja irrationaaliset elementit tieteellisten tutkimusprosessien kuvauksista (Spear 2004, 59).¹ Loppuraportit ja artikkelit eivät siten anna oikeaa kuvaa tutkimusprosessin kulusta, sillä esitysteknisistä ja didaktisista syistä prosessi rekonstruoidaan todellisesta tapahtumakulusta poikkeavasti (Käikeri & Ylikoski 2004, 150).

Yhtenäinen tieteenteon narratiivi ei kuvaa omaa kokemustani tutkimusprosessista, joka on ollut pikemminkin rikkonainen ja nykivä.² Itselläni tutkimuksen suunta on vaihtunut, ja muut projektit ovat keskeyttäneet väitöskirjan yhtäjaksoisen työstämisen. Kuitenkin valmis väitöskirja noudattaa monelta osin tutkimusenteon traditioita rakenteen ja argumentoinnin osalta. Luettavuuden ja ymmärrettävyyden vuoksi olen päätenyt tuottamaan melko lineaarisen tutkimustekstin, jossa reflektointi tutkijan subjektiudesta jää vähälle. Ennen tutkimuksen aiheeseen paneutumista haluan kuitenkin tässä esinäytöksessä valottaa tutkimustyön sattumanvaraisuutta ja säröisyyttä kertomalla väitöskirjaprojektini alusta, joka myös johdatti tähän kirjaan valikoituneiden näkökulmien äärelle. Tämä on yksi versio tapahtumista.

¹ Monet yhteiskuntatieteelliset tutkijat toki refleктоivat omaa rooliaan tieteellisen tiedon tuottajina, esimerkiksi David Valentine pohtii omaa rooliaan sukupuoliluokitusten tuottajana tehdessään aiheesta tutkimusta. (Valentine 2007)

² Esimerkiksi Hanna Guttorm kirjoittaa lineaarista, aukotonta tutkimuskirjoittamista sekä suvereenia tutkijasubjektia vastaan. Hän kuvailee, miten hänen tutkimuksensa muuttui ja vaelsi käsityönopeuden sukupuolittuneisuuden etnografisesta tutkimuksesta, diskursiivisen analyysin yrittämisen ja runojen kirjoittamisen, epävarmuuden ja eksymisen ja epäonnistumisen kokemusten kautta metodologiseksi ja tieteenfilosofiseksi ääneen ajatteluksi kasvatustieteiden sisällä. (Guttorm 2014, 1.)

Vuonna 2005 keräsin tutkimusaineistoa tamperelaisesta Messukylän viestintäpaineitteisesta lukiosta. Olin kiinnostunut mediakasvatuksen merkityksestä kansalaisuudelle ja halusin tutkia lukiolaisten medialukutaidon yhteyttä heidän kansalaisuuden asenteisiinsa. Aineistonkeruu tuottaa aina materiaalia tietystä näkökulmasta metodin valinnan, kysymysten muodon, aineistonkeruun paikan ja haastattelijan taustatekijöiden vuoksi. Omat lähtökohtani vuonna 2005 olivat aktiivista kansalaisuutta ihannoivassa diskurssissa, jossa *kansalaisvaikuttaminen*, *aktiivinen kansalaisuus* ja *kansalaiseksi kasvattaminen* näyttäytyivät yksinomaan positiivisina ja kaikkia osapuolia hyödyttävinä tavoitteina.

Keräsin lukiolaisilta erilaisia aineistoja tutkimuksen tarpeisiin. Äidinkielen kursilla kirjoitettujen mediaelämäkertojen lisäksi keräsin 28 teemahaastattelua, joista kertyi litteroitua aineistoa 278 liuskaa. Haastattelujen litteroinnin jälkeen törmäsin kuitenkin ongelmiin. Mikä oikeastaan oli nuorten medialukutaidon ja kansalaisuuden asenteiden yhteys Messukylän haastattelujen pohjalta? Nuoret eivät tuntuneet olevan kiinnostuneita kansalaisvaikuttamisesta siinä muodossa kuin tutkijana olin asiaa heille esittänyt.³ Entä mitä ylipäättään oli tämä niin kutsuttu ”kansalaisuus”. Kirjallisuuden lukeminen ei selkiyttänyt tilannetta, vaan opin sen sijaan, että ei ole olemassa luonnostaan ”kansalaisuutta”. Käsitteeseen on liitetty eri yhteiskunnallisissa tilanteissa erilaisia velvollisuuksia ja oikeuksia, erilainen toiminta on luettu kansalaistoiminnaksi, ja kansalaisuuteen liitetty identiteetti on myös muovautunut aikojen kuluessa⁴. Oliko tutkimuksessani kenties kyse liberaalista, yhteisöllisestä vai tasavaltaisesta kansalaisuuskäsityksestä (Vrt. Dahlgren, 2006)?

Aloin epäillä aineiston mahdollisuuksia vastata alkuperäiseen tutkimuskysymykseen. Nuorten kansalaisuuden asenteiden löytämiseksi olisi ollut hedelmällisempää haastatella nuoria heidän median käytöstään ja elämästään ja etsiä käsitteitä ja luokitteluja näistä haastatteluista jälkikäteen, sen sijaan että käsitteet ja luokittelut (kansalaisuus, kansalaisvaikuttaminen, medialukutaito) tuotiin jo haastatteluissa esiin. Vaikutti siltä, että nuorten jokapäiväisen toiminnan ja olemisen survominen oletta- maani kansalaisuusdiskurssiin olisi ollut väkinäistä tulkintatyötä, jollaista en halunnut tehdä. Ajauduin umpikujaan aineiston kanssa, jatkaminen vaikutti mahdottomalta. Samaan aikaan sain seminaareissa palautetta johdattelevista haastattelukysy-

³ David Valentine kuvaa samankaltaista prosessia omassa transsukupuolisuutta koskevassa tutkimuksessaan, jossa ennalta määritellyt kategoriat eivät vastanneet tutkittavien omia käsityksiä sukupuolesta (Valentine 2007, 108).

⁴ Kansalaisuuskäsitysten ja -diskurssien luonnollisuutta voi pohtia myös huomioimalla niiden historiallisuus. Nykypäivänä vallitsevat kansalaisuuden diskurssit ovat itse asiassa vuosisatoja vanhoja, ne muotoutuivat antiikin Kreikan ja Rooman yhteiskunnissa ja nousivat uudelleen keskiöön länsieurooppalaisessa valistuksen traditiossa (Knight Abowitz & Harnish 2006, 666).

myksistä ja epämääräisestä tutkimusasetelmasta. Kriitikki oli perusteltua, oli vetäydyttävä pohtimaan tutkimuksen jatkoa.

Ratkaisuja etsiessäni törmäsin sattumalta Barbara Cruickshankin (1999) kirjaan *The will to empower. Democratic citizens and other subjects*. Kirja mullisti käsitykseni kansalaisuudesta ja kansalaiseksi kasvattamisesta. Cruickshank kyseenalaisti kansalaiskasvatuksen demokraattisuuden ja voimaannuttamisen käsitteet. Hänen mukaansa yksittäisistä subjekteista muovataan kansalaisia erilaisten kansalaisuuden teknologioiden avulla. Tämä tarkoittaa, että erilaisten diskurssien, ohjelmien ja muiden taktiikoiden kautta pyritään tuottamaan poliittisesti aktiivisia ja itsehallintaan kykeneviä yksilöitä. (Cruickshank 1999, 1.) Näitä teknologioita voivat tuottaa niin valtio, kasvatuksen instituutiot, järjestöt tai yritykset, joilla on omia intressejään. Kansalaiseksi kasvattaminen ei siis ole koskaan valta-asetelmien ulkopuolista toimintaa.

Perehtyessäni kansalaisuuden teknologioihin ymmärsin, että hallinnan tavat ovat moninaiset. Tiedontuotannon käytännöt, kuten haastattelut, ovat myös hallinnan tekniikoita. Tunne haastattelujen epäonnistumisesta alkoi karista, ja ajattelin niitä uudesta näkökulmasta. Ymmärsin, että omasta aineistonkeruustani oli muodostunut hallinnan tekniikka. Teemahaastattelut eivät suorasanaisesti ohjanneet ketään toimintaan, mutta toteutettujen haastattelujen rakenne kutsui nuoria tuottamaan tietynlaista kansalaisuuspuhetta ja arvioimaan omaa toimintaansa kansalaisvaikuttamisen näkökulmasta. Ennen kaikkea ymmärsin kaikenlaisten käsitteiden ja kielenkäytön perimmäisen rakentuneisuuden. Kielenkäytössä on aina kyse valinnoista ja poisjättämisistä. Sanoilla ja käsitteillä on yhtymäkohtia tiettyihin ajattelun ja maailman ymmärtämisen tapoihin (diskursseihin). Kielen valinnoilla on valtaa, sillä omat haastattelukysymykseni tuottivat aktiivista kansalaisuutta, kansalaisvaikuttamista ja mediakasvatusta ihannoivia puhetapoja.

Hallinnan ilmeneminen haastatteluissa oli minulle oivallus, joka johti keräämään uudeksi tutkimusaineistoksi valtionhallinnon mediakasvatusta käsitteleviä asiakirjoja. Lukiolaisten haastattelut kulkivat aikansa mukana uudessa asetelmassa, mutta päädyin lopulta jättämään ne pois tästä tutkimuksesta, jossa keskityn tutkimaan hallinnan rakentumista mediakasvatustaloudessa. Valtionhallinnon asiakirjat kiinnostivat niiden ohjaavan tarkoituksen vuoksi: asiakirjat välittävät mediakasvatustalouden tavoitteita ja keinoja kirjallisessa muodossa. Samalla ne legitimoivat mediakasvatusta politiikan osa-alueena ja korostavat medialukutaitoja merkittävinä kansalaistaitoina. Asiakirja-aineiston keräämisen lisäksi haastattelin opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehiä valottaakseni, millaiset institutionaalisten käytännöt ovat mahdollistaneet ja rajoittaneet mediakasvatustalouden tuottamista.

Loppu hyvin, kaikki hyvin? Tämäkin väitöskirja päätyi valmiiksi kertomukseksi kansien väliin. Suurin osa tutkimuksenteon ristiriidoista ja ongelmakohdista on ratkaistu tai peitelty, ja luettavana on näennäisen eheä teksti. Olen valinnut työn kohteen ja metodit sekä muotoillut tekstin rakenteen ja esitystavan. Olen sulauttanut erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja yhteen. Olen tarkentanut näkökulmaa ja muuttanut eri teemojen järjestystä ja painotusta. Olen organisoinut tekstikappaleita loogiseen järjestykseen, hionut kirjoitustyyliä ja muokannut tutkijaminän roolia tekstissä. Tietyt teoriat ovat nousseet keskeiseen asemaan, kun toiset ovat painuneet sivurooliin. Lopullisen tekstin aikaansaamiseksi olen kirjoittanut satoja sivuja, jotka eivät tule painetuiksi. Lauseita ja sanoja on hävitetty ja lisätty, muokattu ja hiottu.

Väitöskirjani ammentaa tieteellisen kirjoittamisen traditiosta. Teorian ja analyysin esittäminen kuuluu tieteelliseen esitystapaan, mutta olen myös pyrkinyt rikkomaan esitystavan yhtenäisyyttä pohtimalla esinäytöksessä ja johtopäätöksissä reflektiivisesti sitä, miten omat valintani tutkijana ovat muovanneet tutkimuksen näkökulmaa. Metodologiaa ja tutkimustuloksia käsittelevissä luvuissa pyrin olemaan reflektiivinen tekemällä mahdollisimman läpinäkyväksi omien valintojeni perusteet.

Esinäytöksen autoetnografinen ote on yksi lähestymistapa tutkimustekstin kirjoittamiseen. Esinäytöksessä oman äänen esittämisen tarkoituksena on murtaa käsitystä ulkopuolisesta ja kaikkitietävästä tutkijasta ja näyttää, että tutkimus syntyy sattumien ja valintojen tuloksena. Toisaalta tutkimusnarratiivin kirjoittaminen minämuodossa voi silti tuottaa kuvaa tietävästä tutkijasta, joka yrityksen ja erehdyksen kautta saapuu määränpäähänsä ja löytää identiteettinsä tutkijana. Olen siis tuottanut myös itselleni tutkijana tietynlaisia subjekti-positioita (Mus 2013, 219), joiden kyseenalaistamiseen toivottavasti myös annan mahdollisuuden. Keskeistä on, että kaikenlaiset kielelliset rakennelmat ovat valintojen tulosta, ja myös työni rakennelmia voi purkaa ja kyseenalaistaa. Vaikka väitöskirja on ”valmis”, ja yksi tietämisen vaihe on päätyntä painetuksi väitöskirjaksi, on aihepiiriin liittyvä ajatustyö alati keskenäistä ja muotoutuvaa.

1 Johdanto

Mediakasvatuksesta on tullut 2000-luvulla yleisesti tunnettu käsite, joka kytkeytyy kiinteästi lasten ja nuorten kasvattamiseen ja sosiaalistumiseen digitaalisessa toimintaympäristössä. Ymmärrän mediakasvatuksen yleisnimityksenä opetuksesta tai kasvatuksesta, jonka tarkoituksena on opettaa medialukutaitoja. Medialukutaito viittaa tietoon, taitoihin ja kompetensseihin, joita tarvitaan median vastaanotossa, käyttämisessä ja soveltamisessa (Buckingham 2003, 36; Herkman 2007, 48).

Tässä väitöskirjassa tutkin suomalaisen mediakasvatuspolitiikan diskursiivista tuottamista hallinnan analytiikan näkökulmasta (Rose 1999, 20–21). Taustalla ovat hallintaa teoretisoineen ranskalaisfilosofi Michel Foucault'n käsitykset hallinnasta (*government*), tarkoittaen eri tapoja, joilla yksilöiden ja ryhmien toimintaa ohjataan (Foucault 1991, 87–104, 221; Triantafillou 2004, 491–492; Torfing 2005, 8). Hallinta merkitsee siis käytäntöjä ja vallankäytön muotoja, joilla pyritään ohjaamaan ja muovaamaan (pikemmin kuin pakottamaan ja kontrolloimaan) omaa ja toisten toimintaa, haluja ja toiveita tiettyjä tavoitteita varten (Cruikshank 1999; Rose 1996; Dean 1999). Nikolas Rose & Peter Miller kirjoittavat hallinnan olevan historiallisesti rakennettu matriisi, jossa artikuloidaan sellaisia auktoriteettien haaveita, suunnitelmia, strategioita ja liikkeitä, joiden tarkoituksena on muokata muiden uskomuksia ja toimintaa haluttuihin suuntiin vaikuttamalla heidän tahtoonsa, olosuhteisiinsa tai ympäristöönsä (Rose & Miller 1992, 175). Keskeistä on, että hallinta ei ole pakottavaa, vaan perustuu ihmisten vapauteen tehdä valintoja ja ohjata omaa toimintaansa. Tämän vuoksi hallinnan tutkimuksessa on keskeistä tarkastella tapoja, joilla hallintaa rakennetaan ja perustellaan diskursiivisesti.

Tutkimukseni keskittyi vuosina 1999–2013 tehtyyn mediakasvatuspolitiikkaan. Mediakasvatuspolitiikalla tarkoitan opetus- ja kulttuuriministeriön⁵ tekemää nuori- ja kulttuuri- ja koulutuspolitiikkaa, joka käsittelee mediakasvatusta ja medialukutaitoja. Mediakasvatuspolitiikka on oma nimitykseni, sillä ministeriössä mediakasvatuspolitiikka ei ole erotettu omaksi toimialueekseen, vaan mediakasvatusta ja medialukutaitoa edistetään osana yleistä kulttuuri- ja koulutuspolitiikkaa.

⁵ Opetusministeriön nimi muuttui 1.5.2010 opetus- ja kulttuuriministeriöksi vastaamaan paremmin ministeriön toimikenttää (<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/04/nimenmuutos.html?lang=fi>).

Mediakasvatus on terminä tullut osaksi suomalaisia asiakirjoja ja opetussuunnitelmia 1990-luvun lopulla. Jo tätä ennen mediakasvatuksen idea on noussut politiikanteossa esiin monin eri nimityksin. Itse asiassa mediakasvatus oli jo vuoden 1972 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa joukkoviestintäkasvatuksen nimellä. Tämän nimityksen lanseerasi Sirkka Minkkinen, joka valmisti joukkotiedotuskasvatusta koskevan opetussuunnitelmamallin Unescon toimeksiannosta (Minkkinen 1978).⁶ Joukkotiedotuskasvatuksesta siirryttiin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa viestintäkasvatukseen, joka piti sisällään myös ilmaisukasvatuksen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan mediataidoista ja -osaamisesta.⁷ Uusimmissa eli vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan monilukutaidosta sekä tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta.⁸

Tarkastelen seuraavaksi niitä yhteiskunnallisia kehityskulkuja, joiden seurauksena näen mediakasvatuksen tulleen politiikanteon osa-alueeksi. Esitän, että median ymmärtäminen kasvuympäristönä ja sosiaalistumisen areenana sekä kansalaisyhteiskunnan muutokset ovat mahdollistaneet mediakasvatuksen tulon politiikanteon agendalle. Tämän jälkeen käsittelen työni sijoittumista usean tutkimusalan rajapinnalle. Käsittelen myös hallinnan analytiikan keskeisiä käsitteitä ja niiden käyttöä tässä tutkimuksessa. Esittelen samassa yhteydessä tutkimuksen aineistot sekä kolme näkökulmaa hallinnan teknologioiden tutkimiseksi (institutionaaliset käytännöt, ohjaaminen ja legitimointi). Luku päättyy kirjan rakenteen esittelyyn.

1.1 Median ja kansalaisten kasvatuksen muutokset

Mediakasvatuksen tulo osaksi kasvatustieteitä on osa laajoja yhteiskunnallisia ja poliittisia kehityskulkuja. Kuten Bradley Levinson ja kumppanit kirjoittavat, muuttuvat yhteiskunnalliset ja poliittiset suhdanteet avaavat ”mahdollisuuksien ikkunoi- ta” uusien politiikan painotusten esiin nostamiseen ja poliittisen tahdon materialisoitumiseen (Levinson ym. 2009, 771). Mirka Räisänen kirjoittaa, että koulutuspoliittiseen ”diskurssin universumiin” sisältyvät ne asiat ja kysymykset, jotka ymmärretään tietyllä historiallisella hetkellä poliittisiksi ja joista on siten mahdollista keskustella (Räisänen 2014, 44). Mediakasvatus on rakentunut suomalaisessa kasvatustiete-

⁶ Minkkinen halusi uudistaa audiovisuaalisen kasvatuksen opetussuunnitelmaa median havainnoinnista ja tulkinnasta mediavälineiden yhteiskunnallisen aseman ja merkityksen ymmärtämiseen. (Minkkinen 1980; Kupiainen, Sintonen, Suoranta 2007, 10.)

⁷ *(Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi* (2007); Opetussuunnitelmien perusteet 1994; Opetussuunnitelmien perusteet 2004.

⁸ http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

tiikassa⁹ poliittiseksi kysymykseksi eli politisoitunut, ja tämä linkittyy nähdäkseni kahteen laajaan muutokseen: mediaympäristön muutokseen sekä kansalaisten kasvattamisen ja hallinnan muutoksiin. Ensimmäinen muutos liittyy mediakasvatuskäsitteen alkuosaan (*media*) ja jälkimmäinen käsitteen loppuosaan (*kasvatus*). Näiden kahden näkökulman lisäksi tarkastelen *mediasubdett*a käsitteenä, jonka avulla hahmotan mediakasvatuksen ja hallinnan suhdetta.

Ensinnäkin mediasta on tullut keskeinen kasvatuksen ja hallinnan ongelmanmäärittysten aihe. Mediaympäristön muutosta voi kuvata digitalisoitumisen, verkottumisen ja medioitumisen käsitteillä. Digitalisoituminen ja verkottuminen liittyvät internetin tuloon merkittäväksi mediaksi, jonka myötä käsitys perinteisestä yhdeltä monille -joukkoviestinnästä on laajentunut. Internet on monikanavainen, vuorovai-
kutteinen ja verkottunut toimintaympäristö, jossa keskeistä on yleisöjen mahdollisuus osallistua ja tuottaa sisältöjä. Mediatutkimuksessa on puhuttu vuosikymmenen ajan yleisöjen muuttumisesta tuottajiksi: yleisöt eivät ole passiivisia vastaanottajia vaan sisältöjen aktiivisia tuottajia (esim. Livingstone 2004; Jenkins 2006; Bruns 2008; Schröder 2011). Nämä muutokset vaikuttavat myös mediakasvatukselle asetettuihin odotuksiin.

Medioituminen on viestinnän ja median tutkimuksessa käsite, jolla kuvataan politiikan, yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksia teknisesti välittyneiden viestinnän muotojen levittäytyessä osaksi kehittyneitä yhteiskuntia (Ampuja, Koivisto & Väli-verronen 2014, 22–25). Sonia Livingstone määrittelee medioitumisen (*mediatization*) metaprosessiksi, jossa jokapäiväiset käytännöt ja sosiaaliset suhteet muovautuvat historiallisesti välittävien teknologioiden ja mediaorganisaatioiden kautta (Livingstone 2009, x). Media on paitsi oma itsenäinen instituutiossa, mutta se myös tarjoaa välineet muiden sosiaalisten instituutioiden ja toimijoiden kommunikoinnille (Hjarvard 2008, 115). Teknisesti välitetty media on siis jatkuvasti läsnä monissa eri muodoissa yksilöiden, perheiden, organisaatioiden, yritysten ja instituutioiden jokapäiväisessä elämässä (Lundby, 2009, 1).

Ihmisten medioiden kautta kohtaama moniaistinen aines asettaa kasvatukselle ja koulutukselle haasteita (Vesterinen ym. 2006, 157). Kun media on läsnä kaikilla elämän osa-alueilla ja jatkuvasti, vaikuttaa se myös yksilöiden sosiaalistumiseen ja yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Nivalan mukaan mediallyllä on merkittävä rooli materiaalisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ympäristönä, jossa toimintakykyiseksi subjektiksi sosiaalistutaan. Media välittää toimintatapoja, sääntöjä, normeja, arvoja eli kaikkea sosiaalisesti jaettua tietoa, jota yksilö tarvitsee voidakseen käyttäytyä

⁹ Puhun tässä työssä koulutuspolitiikan sijaan kasvatuspolitiikasta, sillä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialueeseen kuuluvat myös nuoriso- ja kirjastopolitiikka.

yhteisön hyväksymällä tavalla ja toimia aktiivisesti yhteisön jäsenenä. (Ks. Nivala 2006, 53–54.) Käsitys mediasta sosiaalistumisen ja toiminnan areenana on korostanut käsitystä yksilöiden tarvitsemista medialukutaidoista. Digitaalisten taitojen ja kommunikatiivisten kompetenssien oppiminen on nähty merkittävänä asiana nyky-yhteiskuntaan sosiaalistumiseksi (Kalmus 2007, 157). Kyse ei ole ainoastaan siitä, että ihmiset käyttävät mediaa tiedonvälitykseen ja viestintään, vaan laajemmin ajateltuna media vaikuttaa moniin eri elämän osa-alueisiin.

Haasteellisena koetaan myös median jatkuva muutos: mediateknologiat, -instituutiot ja -sisällöt muuttuvat. Knut Lundby kirjoittaa, että uudet mediakäytännöt muovaavat teknologioita ja sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja, joihin media on sijoittunut. Tätä kautta myös muut yhteiskunnan instituutiot ja ihmisten päivittäiset käytännöt muuttuvat. (Lundby 2009, 2.) Friedrich Krotzin mukaan voidaan puhua uusista medioituneista sosialisointimuodoista ja medioituneeseen yhteiskuntaan kasvamisesta (Krotz 2009, 22).

Muuttuvat käsitykset mediasta toimintaympäristönä ja sosiaalisena instituutiona ovat muovanneet mediakasvatuksen lähestymistapoja. Kupiainen, Sintonen ja Suoranta ovat kartoittaneet suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmeniä. Mediakasvatusta on tehty Suomessa 1950-luvulta lähtien erilaisin nimityksin ja painotuksin. 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä, 1960-luvulla sanomalehtiopetuksesta ja elokuvakasvatuksesta, 1970-luvulla joukkotiedotuskasvatuksesta ja audiovisuaalisesta kasvatuksesta. 1980-luvulla nousi esiin viestintäkasvatuksen käsite, ja 1990-luvulla nousivat esiin erilaisten katsojaryhmien tutkimukset ja lasten oma näkökulma median käyttöön. Välineistä keskiössä olivat tietokone ja kännykkä. Myös informaatioteknologian opetuskäyttö tuli ajankohtaiseksi. 2000-luvun tilannetta kirjoittajat kuvaavat monimuotoiseksi ja hajeiseksi. Keskustelujen keskiössä ovat olleet sosiaalinen media, pelillisuus ja digitaalisen kulttuurin uhat ja mahdollisuudet. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4–5, 16.)

Muuttuvat mediakasvatuskäsitykset kertovat siitä, että ihmisten *mediasuhteiden* on nähty olevan merkityksellisiä yhteiskuntaan sosiaalistumiselle ja kasvattamiselle. Mediasuhteita tarkasteltaessa keskiössä ovat ihmisten tavat olla suhteissa mediaan, mutta myös median tarjoamat mahdollisuudet näille suhteille. Sirkku Kotilainen kirjoittaa, että kulttuurisesta näkökulmasta mediasta puhutaan merkityksiä välittävänä rakenteena esityksineen sekä tulkinnan ja käytön tapoineen. Media siis välittää ja kytkee ihmisiä erilaisiin *suhteisiin* kanssaan, esimerkiksi kuluttajiksi, käyttäjiksi tai median tekijöiksi. (Kotilainen 2009, 7.) Mediasuhteen rakentumisessa voi nähdä rakenteellisen, toiminnallisen ja kommunikatiivisen ulottuvuuden. Seija Ridellin mukaan rakenteellinen ulottuvuus viittaa symbolituotteiden kierrosta vastaavien

koneistojen omistukseen ja niiden mekanismien hallintaan. Suhteet mediaan ovat siis jollain tavalla rakenteellisesti järjestyneitä. Toiminnallinen ulottuvuus korostaa, että suhteissa mediaan olemme subjekteja ja toteutamme tietynlaista toimijuutta. Kommunikatiivinen ulottuvuus tuo tarkasteluun mukaan kysymyksen mediasuhteisiin sisältyvän viestinnän ja vuorovaikutuksen pontimesta, luonteesta ja tavoitteista. (Ridell 2006, 245.)

Hallinnan näkökulma tuo mediasuhteiden pohdintaan edelleen uuden ulottuvuuden.¹⁰ Hallinnan tutkimuksen näkökulmasta mediasuhde ei ole vain luonnostaan median kanssa kanssakäymisessä syntyvä suhde vaan myös hallinnallisten toimenpiteiden kohde. Rakenteellinen, toiminnallinen ja kommunikatiivinen ulottuvuus tuottavat tietynlaisia mediasuhteita, jotka voivat olla hallinnan näkökulmasta ongelmallisia. Hallinnan pyrkimyksenä voi olla muovata ja ohjata mediasuhteita, mutta myös tuottaa uudenlaisia mediasuhteita. Hallinta voi kohdistua niin mediasuhteiden rakenteelliseen ulottuvuuteen (esimerkiksi mediayhtiöiden ohjaaminen lainsäädännön avulla), toiminnalliseen ulottuvuuteen (esimerkiksi osallisuutta tukeva mediakasvatus) tai kommunikatiiviseen ulottuvuuteen (yksilöllisen mediankäytön reflektointiin ja itsehallintaan ohjaaminen).

Medialukutaito voi olla keino yhdistää hallinnalliset tavoitteet yksilöiden henkilökohtaisiin kykyihin. Tämä liittyy erityisesti toiminnallisen ja kommunikatiivisen ulottuvuuden hallinnointiin. Taustalla on laajempi ”sosiaalisen hallinnan rekisteri”. Thomas Popkewitz ja Marianne Bloch (2001) käyttävät rekisterin käsitettä pohtiakseen, miten eri diskurssit, instituutiot ja teknologiat limittyvät muodostaakseen arkijärjen, jonka kautta toimintaa synnytetään. Heidän mukaansa sosiaalisen hallinnan rekisteri yhdistää julkisen vallan tavoitteet yksilöiden henkilökohtaisiin ja subjektiivisiin kykyihin. (Popkewitz & Bloch 2001, 85–86.) Yksilön kannalta medialukutaito mahdollistaa mediasuhteiden toiminnallisia ja kommunikatiivisia ulottuvuuksia, mutta hallinnan näkökulmasta medialukutaito on tekniikka, jolla yksilöiden mediasuhteita pyritään ohjaamaan ja muokkaamaan.

Toinen mediakasvatuspolitiikan taustalla vaikuttava yhteiskunnallinen muutos on, että *kansalaisyhteiskasvatus* on kokenut 1990-lopulta lähtien diskursiivisen renessanssin ja tullut näkyvämmäksi osaksi politiikantekoa niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Esimerkiksi OECD:n, EU:n, Euroopan neuvoston ja Pohjoismaiden neuvoston strategioissa ja ohjelmissa korostetaan kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä

¹⁰ Foucault'n mukaan hallinnan tarkoituksena on nimenomaan hallita ihmisiä heidän *subteissaan* muihin hallittaviin asioihin, jotka ovat vauraus, resurssit, alue sekä tavat, toiminnan ja ajattelun tavat sekä erilaisiin onnettomuudet ja tapaturmat (Foucault 1991, 93).

kansalais- ja demokratiakasvatuksen toteutumisessa.¹¹ Euroopan unionissa vuosi 2005 oli kansalaiskasvatuksen teemavuosi ja samoihin aikoihin Suomen hallitus käynnisti kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman (Herkman 2007, 37).¹²

Kansalaisuuden merkityksellisyyttä ja problemaattisuutta on rakennettu eri tavoilla reaktiona yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutokseen. Monikulttuurisuuden, elämäntapamuutosten, individualismin ja privatisoitumisen on nähty muuttavan kansalaisuuden merkitystä. Myös yhteys kansalaisuuden ja kansallisuuden välillä on väljentynt, ja globalisaation on nähty muokkaavan kansalaisuuden konteksteja. (Mäkinen 2012, 28, 30.) Kansalaisten toiminnan edellytykset ovat näiden keskustelujen ytimessä. Kansalaisten oikeuksien ja velvollisuuksien välisiä yhteyksiä on vahvistettu, kansalaisten vastuullisuutta ja valintoja on korostettu hyvinvoinnin jakamisessa. Lisäksi kansalaisia vaaditaan ja kannustetaan osallistumaan keskusteluun, suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Johansson & Hvinden 2007, 3.)

Keskustelut kansalaiskasvatuksesta ja kansalaisosallistumisesta ovat saaneet digitaalisessa ajassa uusia ilmentymiä. Medioituneessa tietoyhteiskunnassa osallistumisen nähdään edellyttävän modernin median hyödyntämistä (Buckingham 2003, 5). Myös EU:n media- ja koulutuspolitiikassa pääsyä internetiin ja digitaalisen tiedon lähteille on pidetty uutta kansalaisuutta määrittävinä tekijöinä (Kupiainen & Sintonen 2009, 21). Digitaalisessa, globalisoituvassa ja verkottuneessa yhteiskunnassa mediakasvatukselle asettuu uusia vaatimuksia ja tavoitteita osana politiikantekoa.¹³

Kansalaisten kasvattamiseen vaikuttaa myös hallintatavan muutos kohti uusliberalistista hallintaa. David Harveyn mukaan *uusliberalismi* on poliittisen taloustieteen teoria, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiden edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen institutionaalisessa viitekehyksessä, jossa keskeistä ovat vahva yksityinen omistusoikeus, vapaat markkinat ja vapaakauppa. Valtion tehtäväksi tulee luoda ja vaalia tätä institutionaalista viitekehystä. (Harvey 2008, 7.) Uusliberalistisen tendenssit eivät rajoitu ainoastaan talouden sektorille. Koulu-

¹¹ http://www.oph.fi/download/119835_Osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys_Liite_5.pdf. Luettu 13.1.2015.

¹² Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma toimi hallitusohjelman (2003–2007) mukaisesti kansallisenä demokratiahankkeena, joka edisti aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta. http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200720kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelmanloppuraportti/Files/OMTH_2007_20.pdf. Luettu 16.1.2015

¹³ Mediakasvatuksen ja kansalaisuuden yhteys ei sinänsä ole uusi. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan Suomessa mediakasvatusta on liitetty julkisuudessa, asiantuntijalausunnoissa ja mediakasvatuskirjallisuudessa osaksi kansalaisuuskeskusteluja 1960-luvun lopulta saakka. Jo paljon aiemmin mediakasvatuksen parissa on käsitelty kansalaisuuteen liittyviä aihepiirejä, vaikkakin joukko- viestintäkasvatuksen, audiovisuaalisen kasvatuksen tai viestintäkasvatuksen nimellä. (Ks. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 3.)

tuspolitiikan globalisaatiota tutkineiden Fazal Rizvin ja Bob Lingardin mukaan uusliberalismi on muovannut myös koulutuspolitiikan muutoksia ympäri maailman kahden viime vuosikymmenen ajan. Uusliberaali käsitys itsehallinnoivasta yksilöstä kyseenalaistaa myös entiset liberaalin humanismin ja demokratian käsitykset koulutuksen moninaisista tarkoituksista. (Rizvi & Lingard 2010, 184–185.)

Nikolas Rose sekä Rose yhdessä Peter Millerin kanssa ovat tarkastelleet uusliberalistisen hallinnan toimintatapoja. Uusliberalismi viittaavat sellaisten hallinnan teknologioiden leviämiseen, jotka pyrkivät saamaan markkinat, julkiset ja yksityiset organisaatiot hallinnoimaan itseään tehokkuuden, vastuuvollisuuden ja läpinäkyvyyden normien perusteella. (Rose 1999; Rose & Miller 1992.) Uusliberaalin hallinnan tai edistyneen hallinnan (*advanced liberalism*) tavoitteena on hallita tavoilla, jotka edistävät toimijuutta, parantavat suorituskykyä, edistävät erinomaisuutta, yrittäjyyttä ja kilpailua (Walters & Haahr 2005, 19).¹⁴ Tämä asettaa uudenlaisia odotuksia myös yksilöille, joiden tulee olla itsehallinnoivia. Medialukutaito on usein esitetty taitona, jonka avulla yksilöt voivat hallinnoida itseään mediaympäristössä.

Medialukutaidot voi yhdistää toisellakin tapaa uusliberalismin nousuun. Uusliberalismi on nimittäin ollut intohimoisen kiinnostunut informaatioteknologiasta ja sen edistämisestä, sillä teknologia on tiivistänyt markkinatoimien tiheyttä tilassa ja ajassa (Harvey 2008, 9). Samalla informaatioteknologian kasvanut merkitys on luonut vaatimuksia ja tarpeita uudenlaisille toimijuuksille. Fazal Rizvi kirjoittaa, että uusliberalismin sisältävä inhimillisen pääoman teoria esittää, että informaatio- ja viestintäteknologiat ovat muokanneet tapaa tuottaa ja käyttää tietoa, työn ja työvoiman organisointia, kulutuksen ja kaupan muotoja sekä kulttuurisen vaihdannan tapoja. Näiden muutosten seurauksena myös koulutuksen on nyt tuotettava erilaisia subjektiviteetteja, jotka kykenevät paremmin luovaan työskentelyyn, ovat joustavia, sopeutuvia ja liikkuvia, jotka ovat globaalisti suuntautuneita ja toimivat itsevarmasti monikulttuurisessa ympäristössä ja jotka ovat elinikäisiä oppijoita. Koulutuksella ei nähdä arvoa sinänsä, vaan sen arvo nojaa inhimillisen pääoman kehittämiseen ja taloudellisen hyödyn maksimointiin. (Rizvi 2010, 11.) Medialukutaidon voi nähdä yhtenä tällaisena uuden hallinnan tavoitteena, joka mahdollistaa toiminnan ja oppimisen globaalissa ympäristössä.

Miten yllä kuvatut kehityskulut voisi tiivistää? Media nähdään merkittävänä kasvun ja sosiaalistumisen areenana, ja medioitumisen käsite korostaa median läsnäoloa ja vaikutusta yhteiskunnan ja elämän eri osa-alueilla. Digitalisoitumisen, ver-

¹⁴ Klassinen liberalismi edustaa negatiivista käsitystä valtion vallasta, jossa yksilö on vapautettava valtion puuttumisen piiristä, mutta neoliberalismissa valtion rooli on positiivinen sen tuottaessa sopivat olosuhteet, lait ja instituutiot markkinoiden toiminnalle (Olssen, Codd & O’Neill 2004, 136).

kottumisen ja medioitumisen prosessien tiedostaminen on johtanut siihen, että yksilön mediasuhteet ovat tulleet hallinnan kohteeksi. Samalla käsitykset siitä, miten kansalaisia on syytä kasvattaa, ja millaisia taitoja heillä tulee olla, ovat muuttuneet. Tämä linkittyy uusliberalistisen hallinnan nousuun, joka on korostanut informaatio- ja viestintäteknologian merkitystä, ja samalla muuttanut käsitystä kasvatuksesta ja sen tarkoituksesta. Väitän, että nämä kehityskulut selittävät mediakasvatuksen tuloa osaksi virallista kasvatust politiikkaa.

1.2 Tutkimusalojen rajapinnalla

Työni sijoittuu usean eri tutkimusalan rajapinnalle. Käsittelen seuraavaksi mediakasvatustutkimuksen, policy-tutkimuksen ja hallinnan analytiikan merkitystä työni kannalta.

Mediakasvatust politiikan tutkimuksena työni liittyy mediakasvatustutkimukseen. Mediakasvatustutkimus on monitieteinen ja nuori tutkimusalue, joka on saanut vaikutteita useilta tieteenaloilta. Mediakasvatuksen monialaisuus kytkee yhteen eri alojen tutkijoita erilaisten mediakulttuuristen, medioiden, kasvatuksen, kasvun ja opetuksen ilmiöiden tarkastelussa. Monitieteisyyden toinen puoli on kuitenkin käsitteiden ja teorian hajanaisuus sekä tietynlainen kotipaikattomuus, jotka vaikuttavat mediakasvatuksen tutkimuksen ja oppialan kehitykseen, profilointiin ja asemaan opetuksessa sekä yleisesti mediakasvatuksen tarkoituksen ja tavoitteiden tunnettuuteen. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007; Kotilainen & Suoranta 2005, 73–74.)

Mediakasvatuksen tutkimuskenttä sijoittuu yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden välimaastoon. Olli Vesterinen ja muut kirjoittavat, että mediakasvatus voi käytäntönä painottua ”mediaan”, jolloin lähtökohtina ovat joukkoviestintä ja mediatiede. Toiseksi mediakasvatus voi painottua ”kasvatukseen”, jolloin lähtökohdat ovat kasvatustieteessä ja institutionaalisessa koulutuksessa. (Vesterinen ym. 2006, 150.) Mediatutkimuksessa mediakasvatus on sijoittunut yleisötutkimuksen piiriin, ja yleisötutkimukseen kiinnittyä myös problematiikka mediasta ja aktiivisesta tulkitsijasta. Kasvatustieteissä mediakasvatuksen tutkimusta tehdään esimerkiksi kehityksen, koulutuksen, opetuksen, opiskelun ja oppimisen tukemiseksi. (Kupiainen, Sintonen, Suoranta 2007, 21.) Tämä työ tarjoaa yhteiskuntatieteellisen ja hallinnan analyttisen lähestymistavan mediakasvatustutkimukseen.

Toinen tutkimusala, josta työni on ammentanut, on kriittinen policy-analyysi. Mediakasvatusta ja medialukutaitoa koskevaa politiikkaa on analysoitu sekä kotimaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa. Esimerkiksi Leena Rantala ja Juha

Suoranta (2008) ovat analysoineet digitaalista lukutaitoa EU:n politiikkateksteissä, Reijo Kupiainen on käsitellyt suomalaista medialukutaitopolitiikkaa Euroopan unionin kontekstissa (Kupiainen 2010) ja Minna Saariketo ihannetoimijoiden tuottamista Euroopan digitaali-strategiassa (Saariketo, 2013). Lisäksi Leena Rantala on tarkastellut suomalaista medialukutaitopolitiikkaa (Rantala 2011). Kansainvälisistä tutkijoista esimerkiksi Brian O'Neill (2010) on tarkastellut Euroopan komission medialukutaitolinjauksia. Kasvatusta, koulutusta ja koulutuspolitiikkaa on myös tutkittu hallinnan analytiikan käsitteillä (Dussel 2010; Marshall 1990; Ozga 2000, 2012, Simola 2004).

Policy-tutkimuksen piirissä on kaksi pääsuuntausta, politiikanteon prosesseja ja sisältöjä voidaan tutkia politiikantekoa hyödyttävästä näkökulmasta (*analysis for policy*) tai politiikka voi olla tutkimuksen kohde (*analysis of policy*) (Ozga, 2000, 4; Gordon, Lewis & Young 2002, 5). Policy-tutkimus on antanut näkökulmia pohtia politiikanteon eri tasojen ja prosessien rakentumisesta sekä eri toimijoiden merkitystä politiikan prosessissa (esim. Ball 2001; Bell & Stevenson 2006; Dale 2006). Oman tutkimukseni lähestymistapa on lähimpänä kriittistä policy-tutkimusta, joka hyödyntää myös hallinnan analytiikan näkökulmaa. Tärkeimmät teoreetikot ja tutkijat ovat tällä saralla diskursiivista policy-tutkimusta tehneet Maarten A. Hajer (1993, 1995, 2004), Frank Fischer (1995, 2003) sekä Frank Fischer & John Forester (1993). Kriittisessä policy-tutkimuksessa hyödynnetään usein hallinnan analytiikan lähestymistapoja, ja tutkija kiinnittää huomiota politiikanteon käytäntöihin ja konteksteihin, kuten tässäkin työssä teen. Levinson kirjoittaa, että yleisesti ottaen kriittinen policy-tutkimus on kiinnostunut valtasuhteista, jotka vaikuttavat politiikanteon strategioiden ja argumenttien muotoutumiseen. Kriittisen policy-tutkimuksen lähestymistavat kritisoivat alistavia vallankäytön muotoja ja pyrkivät luomaan mahdollisuuksia oikeudenmukaiselle maailmalle ja yksilöiden toimijuudelle. (ks. Levinson ym. 2009, 769.)

Väitöskirjani kiinnittyy sekä mediakasvatustutkimukseen että kriittiseen policy-tutkimukseen, mutta työni keskeisin teoreettinen ja metodologinen lähestymistapa on hallinnan tutkimus. Osallistun hallinnan tutkimukseen viestinnän tutkijana ja yhteiskuntatieteilijänä. Nojaan työssä hallinnan analyttikoihin ja teorettikoihin, joista tärkeimmät ovat Michel Foucault (1984, 1986, 1988, 1991, 1995, 1969/2005) ja hänen käsitteistöään hyödyntävät teoreetikot Nikolas Rose (1996, 1999), Rosen ja Peter Millerin yhteiskirjoitukset (1990, 1992, 2008) ja Mitchell Dean (1999). Mainittujen kirjoittajien anti on nimenomaan politiikanteon valtasuhteiden pohdinta sekä hallinnan rakentamien rationaalisuuksien, tekniikoiden ja subjektien dekonstruointi.

Mediakasvatuspolitiikan tutkiminen hallinnan näkökulmasta edellyttää pohtimaan, mikä on *politiikan* ja *hallinnan* suhde. Laajan ja radikaalin määritelmän mukaan politiikka (*politics*) ymmärretään kaikkialla läsnä olevaksi toiminnaksi, jonka kautta ihmiset tekevät, säilyttävät ja muokkaavat elämisen sääntöjä (Ks. Heywood 2007, 4). Tässä mielessä politiikka on monimutkainen ja elävä sosiaalinen käytäntö, jossa monet toimijat eri konteksteissa osallistuvat normatiiviseen kulttuuriseen tuotantoon (Levinson, Sutton & Winstead 2009, 770). Kapean määrittelyn mukaan politiikka merkitsee valtion asioita ja valtion käyttämää auktoriteettia (Räisänen 2014, 41; Heywood 2007, 4–5). Tämän työn empiiriset aineistot rajoittuvat valtiollisen kasvatuspolitiikan tutkimiseen ja siinä mielessä kapeaan politiikkamääritelmään. Tiedostan kuitenkin, että valtion kasvatuspolitiikkaa tehdään kontekstissa, jossa monet eri toimijat osallistuvat politiikan muotoilemiseen ja määrittelyyn, ja kasvatuspolitiikka syntyy suhteessa yhteiskunnassa vallitseviin laajoihin kasvatuksellisiin ja hallinnallisiin pyrkimyksiin.

Lisäksi foucault'laisesta näkökulmasta politiikka on eräs hallinnallisuuden muoto, eli poliittinen teknologia, jonka tarkoituksena on subjektien ja kansalaisten tuottaminen (Levinson, Sutton & Winstead 2009, 774). Poliittista valtaa käytetään moninaisten auktoriteettien liittoutumien kautta, joiden tavoitteena on hallita taloudellisen toiminnan, sosiaalisen elämän ja henkilökohtaisen toiminnan pürteitä (Rose & Miller 1992, 174). Ymmärränkin politiikan tässä työssä yhdeksi hallinnan *tekemisen* muodoksi.¹⁵ Käytän siis termejä politiikka ja politiikantekeminen puhuessani niistä moninaisista prosesseista ja käytännöistä, joissa hallintaa tuotetaan mediakasvatuspolitiikassa. Tarkastelen politiikan muita osallistujia siinä määrin kuin ne ilmenevät osana valtionhallinnan politiikkaprosesseja.

Hallinnan tutkiminen valtionhallinnon näkökulmasta on kiistanalaista. Esimerkiksi Thomas Lemke on kritisoinut hallinnallisuuden tutkimuksen (*governmentality*) keskittymistä kansallisvaltioiden tasolle ja ylikansallisten hallintamekanismien riittämätöntä huomioimista (Lemke 2007, 45–46). Myös Foucault kirjoitti valtion olevan koostettu todellisuus ja myyttinen abstraktio, jonka merkitys on rajatumpi kuin uskomme. Silti hän näki tärkeänä tutkia valtion hallinnallistumista, sillä valtion ymmärrettävyys ja olemassaolo perustuvat valtion merkityksen neuvotteluun osana hallinnallisuutta. (Foucault 1991, 103.) Hallinnallisuus tarkoittaa tässä instituutioiden toimenpiteiden, analyysien ja reflektioiden, laskelmien ja taktiikoiden yhdistel-

¹⁵ Laajemmin ajateltuna politiikan voi nähdä diskursiivisena tiedontuotannon areenana, jolla annetaan merkityksiä käytännöille, objekteille, ihmisille ja ilmiöille materiaalisessa maailmassa (Pöyhkäri 2014, 94; Hall 1997, 17 ja 24–25).

mää, joka mahdollistaa monimutkaisen väestöön kohdistuvan vallankäytön (emt., 102).

Itse perustelen valtionhallinnon hallinnallisuuden tutkimista sillä, että valtio on keskeinen poliittinen toimija yhteiskunnassa ja merkittävä kollektiivisten intressien ilmentymä (Pierre & Peters 2000, 25). Valtio on hallinnallinen keskus, joka varmistaa, että tietyt resurssit virtaavat ainoastaan sen teknologioiden ja verkostojen kautta saavuttaen tietyt toimijat (Rose & Miller 1992, 189). Valtionhallinnon verkostoon osallistuvat toimijat voivat vastustaa tai neuvotella hallinnan tavoitteita ja teknologioita (emt.), mutta valtiolla on merkittävästi valtaa politiikanteon organisoinnissa ja ohjaamisessa. Valtio instituutioineen on politiikanteossa ohjaavassa ja määräävässä asemassa auktoriteettinsa ja institutionaalisen asemansa vuoksi. Thomas Lemken mukaan valtionhallinnon toimijat tuottavat ja jakavat tiedon muotoja, jotka mahdollistavat todellisuuden hallinnoinnin. Toisaalta valtio samalla rakentuu diskursseista, narrativeista ja maailmankatsomuksista ja ajatustyyleistä, jotka mahdollistavat poliittisille toimijoille strategioiden kehittämisen ja tavoitteiden. (Lemke 2007, 48.) Kuten Lemke, näen valtionhallinnon jatkuvana prosessina, jossa valtion toiminnan rajat ja sisällöt ovat jatkuvasti neuvottelun ja uudelleenmäärittelyn kohteena (vrt. emt.).

Työni empiria keskittyy valtionhallinnossa tuotettuun mediakasvatuspolitiikkaan, mutta olen myös kiinnostunut laajemmin hallinnasta (*government*), joka saa muotonsa mediakasvatuspolitiikassa. Lemke kirjoittaa, että hallinta viittaa diskursiiviseen kenttään, jolla vallankäyttö rationalisoidaan. Tämä tapahtuu kuvaamalla käsitteitä, määrittelemällä objekteja ja niiden rajoja sekä tuottamalla argumentteja ja perusteluja. (Lemke 2007, 44.) Rationalisointi saa sisältönsä ja ymmärrettävyytensä hallinnallisesta järjestä (rationaalisuuksista). Hallintaan kuuluu siis laajempia diskursiivisia käytäntöjä, joiden osana politiikka tuotetaan. Hallinta ei myöskään tapahdu yksinomaan valtion instituutioiden toimesta, vaan hallinta ilmenee kaikilla elämän osa-alueilla ja sisältää myös tavat, joilla yksilöt muovaavat omaa toimintaansa.

Millerin ja Rosen mukaan hallinnallisuus on luonteeltaan nimenomaan diskursiivista: hallinnan kentällä esiintyvien käsitteellistämistapojen ja selitysten ja laskelmien analysointi vaatii huomion kiinnittämistä kieleen (Miller & Rose 2008, 48). Karen Barad kirjoittaa Foucault'ta seuraten, että diskurssit mahdollistavat tai rajoittavat tiedontuotannon käytäntöjä, kuten puhumista, kirjoittamista, ajatteleminen, laskeamista, mittaamista, suodattamista ja keskittymistä (Barad 2003, 819). Diskurssit näyttävät maailman tietyllä tavalla ja samalla rakentavat ja muovaavat maailmaa omasta näkökulmastaan. Hallinnallinen järki eli rationaalisuus rakentuu diskurssien

varaan. Tässä työssä ymmärrän diskurssit ajattelun teknologioiksi, jotka kääntävät maailmaa ymmärrettäväksi.

Mediakasvatuspoliittisten tekstien diskursiivisen analyysin ja purkamisen avulla on mahdollista tehdä näkyväksi niitä säännönmukaisuuksia ja käytäntöjä, joiden kautta politiikkaa ja laajemmin hallintaa tehdään. Tutkimuksen avulla voidaan haastaa myös arkijärkinä pidetyt oletukset ja arvot virallisen mediakasvatuspolitiikan taustalla (ks. Ozga 2000, 47)¹⁶. Tutkimukseni teoreettis-metodologisten valintojen on tarkoitus ohjata itsestäänselvyyksien ja luonnollisiksi ymmärrettyjen asetelmien kyseenalaistamiseen ja purkamiseen (vrt. Räisänen 2014, 23). Uskon, että työssäni tehty hallinnan diskursiivinen analyysi voi myös tarjota toimijuuden mahdollisuuksia mediakasvatuspolitiikan osallistujille ja kohteille. Työni voi toimia resurssina valtion virallisen mediakasvatuspolitiikan merkitysten tulkinnalle, neuvottelulle ja tarvittaessa myös vastustukselle. Tutkimuksen avulla otankin väitöskirjan kokoisen diskursiivisen tilan mediakasvatuspolitiikan tiedontuotannon näkyväksi tekemiselle ja siten myös kyseenalaistamiselle.

1.3 Mediakasvatuspolitiikan hallinnan analyttinen tutkimus

Työssäni tutkin mediakasvatuspolitiikan tuottamista hallinnan analytiikan lähestymistavan kautta. Hallinnan analytiikan keskeiset käsitteet ovat *rationaalisuus*, *teknologia*, *tekniikka* ja *subjekti*.

Rationaalisuus on erityinen järjelyn tapa, joka koskee sitä kuinka hallintaa tulee harjoittaa tietyssä ajassa ja paikassa (Kaisto & Pyykkönen 2010, 15). Rosen ja Millerin sanoin poliittiset rationaalisuudet ovat muuttuvia diskursiivisia kenttiä, joissa vallankäyttö käsitteellistetään ja erilaiset vallankäytön tavat, kohteet ja rajat sekä työnjako saavat ymmärrettävyytensä ja perustelunsa (Rose & Miller 1992, 175). Laajemmin ajateltuna rationaalisuus on mikä tahansa ajattelun muoto, joka pyrkii olemaan suhteellisen selkeä, systemaattinen ja julkilausuttu 'sisäisen' tai 'ulkoisen' olemassaolon pärtteistä, siitä miten asiat ovat, ja miten niiden pitäisi olla (Dean 1999, 11). Rationaalisuudet ovat moraalisesti värittyneitä, ne perustuvat tietoon hallittavista kohteista ja tulevat ajateltaviksi kielen kautta (Rose & Miller 1992, 179). Rationaalisuudet ilmenevät tietyissä strategisissa ja institutionaalisissa toimintapainoissa ja ohjaavat konkreettisten poliittisten tavoitteiden ja ohjelmien luomista. (Ks. Triantafillou 2004, 492). Tässä työssä tarkastelen, millainen järki tai rationaalisena

¹⁶ Tässä tekemäni tutkimuksen merkittävyyden perusteleminen on samalla tutkimuksen legitimoimista.

esitetty maailman hahmottamisen tapa löytyy suomalaisen mediakasvatuspolitiikan taustalta.

Rationaalisuudet ja hallinnan ohjelmat on mahdollista ottaa käyttöön teknologioiden kautta (Rose & Miller 1992, 183). *Hallinnan teknologiat* viittaavat yhdistelmään käytännöllisiä mekanismeja, toimintatapoja, instrumentteja ja laskelmia, joiden kautta auktoriteetit pyrkivät ohjaamaan ja muovaamaan toisten toimintaa ja päätöksiä saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita (Lemke 2007, 50). Teknologiat pitävät sisällään laillisia, arkkitehtonisia, ammatillisia, hallinnollisia, taloudellisia ja tuomitsevia voimia, joiden avulla yksilöiden, ryhmien, organisaatioiden ja väestöjen päätökset ja toiminnat tulevat ymmärretyiksi ja säädelyiksi suhteessa auktoriteettien määrittämään kriteeristöön (Rose & Miller 1992, 183). Hallinnan analytiikka sisällyttää teknologioihin sekä yksilöllistymisen prosessit että institutionalisoitumisen käytännöt, ja tämä tekee myös mahdolliseksi eri hallinnan teknologioiden välisten suhteiden tarkastelemisen. Käsitys teknologiasta pitää sisällään sekä materiaaliset että symboliset keinot, joten diskursseja, narratiiveja ja representoinnin tapoja ei lähestytä ainoastaan semioottisina esityksinä vaan ne ovat performatiivisia käytäntöjä. (Lemke 2007, 49–50.) Olen tässä työssä käsittänyt hallinnan teknologiat laajoina hallintaa rakenteistavina prosesseina ja käytäntöinä. *Hallinnan tekniikat* puolestaan ovat teknologioiden käytännöllisiä ilmenemismuotoja ja toimeenpanemisia.

Subjekti viittaa tapaan, jolla hallinta pyrkii muovaamaan ihmisyksilöiden toimintaa ja siten myös toimijoiden vapautta (Dean 1999, 13–14). Hallinnan kohteiksi ja vastuullisiksi toimijoiksi rakentuminen kietoutuvat hallinnassa yhteen. Esimerkiksi englannin kielessä sana 'subject' viittaa sekä alamaiseen olemiseen että aktiiviseen toimijaan (Cruikshank 2004, Ronkainen 1999). Didier Eribonin mukaan subjekti syntyy aina alistaisena tiettyyn järjestykseen, sääntöihin, normeihin ja lakeihin. Subjektina oleminen ja alistaisessa suhteessa oleminen rajoitteiden järjestelmään ovat täsmälleen sama asia. (Eribon 2004, 5.) Subjektin toimijuus syntyy diskursiivisen järjestyksen säännönmukaisuuksien ymmärtämisestä. Ihmisellä on siis mahdollisuus liikkua ja neuvotella subjektipositioiden välillä, mutta kaikki positiot ovat kuitenkin vallitsevan diskursiivisen järjestyksen tuottamia. Subjekti ei voikaan seisoa sen tiedon/vallan ulkopuolella, joka sen on tuottanut (Hall 1997, 55). Subjektius siis tarjoaa vapautta toimia, joka on kuitenkin sidoksissa hallinnan rakenteeseen.

Hallinnan analytiikan avulla on mahdollista hahmottaa, millaisia toiminnan mahdollisuuksia mediakasvatuspolitiikassa rakentuu. Tätä kautta myös subjekteille voi rakentua käsitys toimijuutensa rajoituksista ja mahdollisuuksista. Voi ajatella,

että mediakasvatuspolitiikka ohjaa tai kutsuu¹⁷ tekniikoiden avulla ihmisiä tiettyihin subjektiuksiin, jotka puolestaan liittyvät laajempiin rationaalisuuksiin.

Nämä hallinnan analyttiset käsitteet ovat toimineet työkaluina tutkiessani mediakasvatuspolitiikan diskursiivista rakentumista. Tutkimusongelmaksi on muotoutunut se, *miten mediakasvatuspolitiikkaa tuotetaan erilaisten teknologioiden avulla*. Hallinnan teknologiat tuottavat subjektiuksia ja toisaalta saavat ymmärrettävyytensä osana laajoja hallintarationaalisuuksia. Diskursiivisuuden tutkiminen on tärkeää, sillä hallinta perustuu siihen, että ilmiötä esitetään ja perustellaan hallittavina (ks. Rose & Miller 1992, 182). Teknologioiden tunnistaminen ja tutkiminen kertoo, millaisin keinoin ja käytännöin esittäminen ja perusteleminen tehdään.

Aineiston empiirisen analyysin ja teoreettisen kirjallisuuden vuoropuhelun kautta tunnistin kolmenlaisia hallinnan teknologioita (*institutionaaliset käytännöt, ohjaaminen ja legitimointi*), joiden ilmenemistä suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa tutkin. Esittelen seuraavaksi lyhyesti nämä teknologiat ja syvennyn niiden tutkimisen metodologiaan luvussa 2.

Ensinnäkin tarkastelen institutionaalisia käytäntöjä, jotka rajoittavat ja mahdollistavat mediakasvatuspolitiikan tekemistä. Tutkimuskysymys on: *miten institutionaaliset käytännöt rajaavat ja mahdollistavat mediakasvatuspolitiikan tekemistä?* Institutionaalista näkökulmasta käytännöt ovat organisaatioiden rutiineihin iskostettuja toimintatapoja, joiden avulla pyritään muokkaamaan ihmisiä ja asioita (ks. Swidler 2001, 84). Institutionaaliset käytännöt tuottavat toiminnan rajoituksia ja mahdollisuuksia, ja samalla käytännöt itsessään ylläpitävät instituution olemassaoloa. Sakari Hänninen kirjoittaa, että instituutiot itsessäänkin voidaan tulkita muutoksenalaisina tapahtumina, ja muuntuvina moniaineksisinä käytäntöinä ja sommitelmina. Merkityksen antaminen sommitelmille tarkoittaa niissä muotoutuvien toimintataipumusten, mahdollisuuksien ja valmiuksien kartoittamista. (Hänninen 2010, 73.) Käytäntöjensä kautta instituutio muodostuu teknologiaksi, joka ohjaa hallinnon sisäisiä toimijoita, hallinnan kohteita ja tätä kautta yhteiskunnallisia ilmiöitä ja asiantiloja. Opetus- ja kulttuuriministeriön mediakasvatuspolitiikan institutionaalisia käytäntöjä olen tunnistanut suomalaisen mediakasvatuspolitiikan virkamiesten teemahaastatteluista (n=11). Olen myös tarkastellut millä tavalla haastatteluista tunnistetut institutionaaliset käytännöt ilmenevät mediakasvatuspoliittisissa asiakirjoissa.

Toiseksi, tutkin ohjaamista. Tutkimuskysymyksenä on: *miten ohjaaminen rakentuu hallinnan teknologiaksi?* Hallintaan sisältyy olennaisesti pyrkimys ohjata ja muovata

¹⁷ Althusserin termin interpellaation prosessissa ideologia kutsuu yksilön subjektiksi (Althusser 1976/1984, 126–132).

omaa tai toisten toimintaa erilaisilla käytännöillä ja vallankäytön muodoilla (Cruikshank, 1999; Rose, 1996; Dean 1999, 2, 11). Tulkitsen ohjaamisen laajaksi hallinnan teknologiaksi, joka saa erilaisia ilmenemismuotoja tekniikoiden kautta. Ohjaamisen teknologiaa olen hahmottanut mediakasvatuspoliittisista asiakirjoista, joista tutkin, millaisten tekniikoiden kautta mediakasvatuksen toteuttajia ja kohteita rakennetaan subjekteiksi. Ohjaamiseen liittyy myös aina käsitys ongelmista, joita yritetään ratkaista ja tavoitteista, joita pyritään saavuttamaan.

Kolmanneksi, ohjaamiseen liittyy erottamattomasti legitimointi. Tutkimuskysymys on: *miten legitimointi rakentuu hallinnan teknologiaksi?* Ohjaamisen tavoitteesta seuraa, että hallinnan on perusteltava tavoitteensa ja toimintatapansa, ja myös pyritävä vakuuttamaan hallinnan kohteet ja toimijat niiden hyödyllisyydestä. Hallinnan diskurssi on jo lähtökohtaisesti normatiivinen diskurssi, joka on virallisesti auktorisoitu, eli sitä tukevat hallinnon toimeenpanomekanismit (Levinson, Sutton & Winstead 2009, 770). Auktoriteetti ei kuitenkaan synny automaattisesti, vaan vaatii diskursiivista työtä. Sitovien normatiivisten puhetapojen muodostaminen on valtuutettava institutionaalisesti ja instituutiota ympäröivien sosiaalis-poliittisten olosuhteiden perusteella (emt. 771). Legitimoinnin keinojen ensisijaisena tutkimusaineistona toimivat mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat. Olen koonnut näkökulmat mediakasvatuspolitiikan tutkimiseen taulukkoon 1.

Taulukko 1. Mediakasvatuspolitiikan diskursiivisen tuottamisen tutkiminen

Hallinnan teknologiat	Aineisto	Tutkimuskysymykset	Analyyysin käsitteet
Institutionaaliset käytännöt	Mediakasvatuspolitiikan virkamiesten haastattelut + asiakirjat	Miten institutionaaliset käytännöt rajaavat ja mahdollistavat mediakasvatuspolitiikan tekemistä?	Rakenteet, käytännöt, rajoitukset, mahdollisuudet, subjektit
Ohjaaminen	Mediakasvatuspoliittiset asiakirjat + haastattelut	Miten ohjaaminen rakentuu hallinnan teknologiaksi?	Tavoitteenasettelu, ongelmanmäärittäminen, tekniikat, subjektit, diskurssit
Legitimointi	Mediakasvatuspoliittiset asiakirjat + haastattelut	Miten legitimointi rakentuu hallinnan teknologiaksi?	Auktorisointi, moralisointi, rationalisointi, tarinallisuus

Työni metodi on diskurssiteoreettinen analyysi (DTA). Diskurssiteoreettinen analyysi tarjoaa työvälineet hallinnan diskursiivisen ulottuvuuden hahmottamiseen. Hallinnan taustalla olevalla rationaalisuudella on aina myös kielellinen ulottuvuutensa. Foucault'n innoittaman tutkijan tai "totuuden historioitsijan" perimmäinen kysymys kuuluu, miten joku tietty totuus epätotuuden vastakohtana on tuotettu (Räisänen 2014, 32).¹⁸ Hallinnan analytiikan ja diskurssiteoreettisen analyysin anti mediakasvatuspolitiikkanteon tutkimuksessa on tarkastella, miten hallinta rakentuu, eli mitkä ovat ne keinot ja käytännöt, joiden kautta mediakasvatus tehdään ilmiönä hallittavaksi.

Laajemmin ajateltuna otettani voi kutsua myös post-strukturalistiseksi. Michael Peters ja Walter Humes kirjoittavat, että post-strukturalismi pyrkii paljastamaan alistussuhteita analysoimalla valta/tieto-suhteita ja niiden ilmenemistä luokitteluissa, typologioissa ja instituutioissa. Se pyrkii myös purkamaan virallisen diskurssin rakenteita, "liikkeitä" ja manipulaatioita ja paljastamaan viestinnän valtasuhteita. Post-strukturalismi myös korostaa kielen keskeisyyttä ihmisen toiminnalle ja kulttuurille: kielen materiaalisuutta, sen lingvistisyyttä ja sen läpikotaisin ideologista luonnetta. (Peters & Humes 2003, 112.)

DTA:lla ei ole määriteltyä ja kiinteää metodista lähestymistapaa, vaan jokainen tutkija luo teoreettisesta lähestymistavastaan käsin analyttiset välineet. Oma metodini on makrotekstuaalisen ja mikrotekstuaalisen lähestymistavan yhdistelmä. DTA:n makrotekstuaalisissa lähestymistavassa keskitytään merkityksiin, representaatioihin tai ideologioihin, joita tekstit sisältävät, eikä niinkään yksityiskohtaisesti käytettyyn kieleen (Carpentier & de Cleen 2007, 277). Olen etsinyt ja tunnistanut tekstien lähiluvun avulla hallinnan teknologioita, joilla mediakasvatuspolitiikkaa tuotetaan. Olen myös tunnistanut diskursiivisia repeämiä, jotka tekevät hallinnan tavoitteenasettelut ja teknologiat näkyviksi, ja tarjoavat samalla mahdollisuuksia kritiikille ja vastustukselle.

Kerron DTA:sta tutkimukseni metodina tarkemmin luvussa 2.3. DTA:n aineistona ovat mediakasvatuspolitiikan virkamiesten haastattelut sekä mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat vuosilta 1999–2013. Käsittelen virkamieshaastattelujen keruun perusteita ja käyttötarkoituksia luvussa 2.1. Asiakirjojen keruun perusteita, rajauksia ja käyttötarkoituksia käsittelen luvussa 2.2.

¹⁸ Mirka Räisänen on tiivistänyt Foucault'n tiedonarkeologian ja genealogian metametodologiseksi tieto-subjekti-valta-kolmioksi, jossa kysytään ensinnäkin, mikä tieto on "totta" "ei-toden" vastakohtana, toiseksi mikä subjekti on "hyvä" pahan vastakohtana ja kolmanneksi millainen vallankäyttö rakentuu "hyväksi" ja miten valtasuhteiden tulisi muodostua (Räisänen 2014, 32).

1.4 Kirjan rakenne

Koko työn kantavana lähestymistapana on hallinnan analytiikka ja metodina diskurssiteoreettinen analyysi. Luvussa 2 esittelen tutkimuksen aineistot ja metodologian. Aluksi käyn läpi virkamieshaastattelujen ja politiikkatekstien keruun menetelmät ja aineistojen käyttötarkoitukset tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen esittelen diskurssiteoreettisen analyysin ja siihen liittyvät peruskäsitteet. Lopuksi syvennän kolmea näkökulmaa mediakasvatuspolitiikan hallinnan teknologioiden tutkimiseen (institutionaaliset käytännöt, ohjaaminen ja legitimointi). Samassa yhteydessä käyn läpi analyttiset käsitteet, joiden avulla tutkin kutakin teknologiaa diskurssiteoreettisesti.

Luvussa 3 analysoin millä tavalla instituutio rakentuu tutkimusaineistossa hallinnan teknologiaksi, eli tarkastelen niitä institutionaalisia käytäntöjä, jotka ovat rajoittaneet ja mahdollistaneet mediakasvatuspolitiikan tekemistä. Opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiesten haastatteluissa nousi esiin neljä käytäntöä: hallinnon toimijoiden väliset suhteet, hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikkanteeseen, asiakirjojen tuottamisen käytäntö ja ylikansalliset politiikkanteon käytännöt. Esittelen lisäksi luvussa, miten haastatteluista esiin nousseet hallinnan teknologiat ilmenevät asiakirja-aineistossa.

Luvussa 4 käsittelen, miten ohjaaminen rakentuu hallinnan teknologiaksi mediakasvatuspoliittisissa asiakirjoissa. Ohjaaminen ilmeni subjekteja ohjaavina hallinnan tekniikoina, joita olivat vastuullistaminen, verkostoituminen ja arviointi. Mediakasvatuksen subjektit (sekä toteuttajat että kohteet) määrittivät suhteessa näihin tekniikoihin. Mediakasvatuksen kohteille rakentui asiakirjoissa kuusi erilaista subjektiutta, joiden taustalta löytyy erilaisia diskursseja.

Luvussa 5 tarkastelen, miten legitimointi rakentuu hallinnan teknologiaksi tutkimusaineistossa. Tarkastelen, miten mediakasvatus ja mediakasvatuspolitiikka legitimoituvat auktorisoinnin, moraalisten perustelujen, rationalisoinnin ja tarinallisuuden keinoin. Nostan myös esiin, miten luvussa 3 käsitellyt institutionaaliset käytännöt sekä luvussa 4 esitellyt ohjaamisen tekniikat ilmenivät asiakirjojen legitimointi-keinoissa.

Luvun 6 loppunäytöksessä teen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista ja pohdin tässä työssä tutkittujen hallinnan teknologioiden limittyneisyyttä ja päällekkäisyyttä. Pohdin, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia mediakasvatuspolitiikka tarjoaa kasvatuksen toteuttajille ja osallistujille. Lisäksi käsittelen, miten tarjoutuneet subjektiudet liittyvät kahteen rationaalisuuteen: kilpailutalouden ja osallisuuden rationaalisuuteen. Pohdin myös näiden rationaalisuuksien suhdetta neoliberalismiin laajana hallintamentaliteettina. Käsittelen lisäksi, miten tutkimuksenteon käytännöt muo-

vaavat kohdettaan, eli tässä tapauksessa mediakasvatusta. Lopuksi pohdin mitä tapahtuisi, jos palaisin nyt kouluun tutkimaan mediakasvatusta hallinnan näkökulmasta.

2 Diskurssiteoreettinen analyysi ja aineistot

Tässä luvussa perehdyn tutkimusaineistoihin ja metodologiaan. Luvun aluksi esittelen virkamieshaastattelujen keruun menetelmät ja aineiston käyttötarkoituksen tässä tutkimuksessa. Pohdin myös kyseisen aineiston mahdollisuuksia ja puutteita. Esittelen myös asiakirjojen keruun menetelmät ja rajaukset. Tämän jälkeen esittelen työn diskurssiteoreettisen lähestymistavan. Lopuksi esittelen tutkimani hallinnan teknologiat: institutionaalisten käytännöt, ohjaamisen ja legitimoinnin. Esittelen samassa yhteydessä tutkimuskysymykset.

2.1 Virkamieshaastattelut tutkimusaineistona

Työssäni tutkin kahdenlaisia hallinnan tekstejä. Haastattelut ja asiakirja-aineisto ovat toisiinsa liittyviä lähdeaineistoja, jotka tarjoavat erilaisia tulokulmia mediakasvatuspolitiikan tuotantoon ja sisältöihin (vrt. Gerrard & Farrell 2013, 14). Tekstit ymmärrän sosiaalisten tapahtumien lingvistisinä tai sosiaalisina elementteinä (Fairclough 2005, 916). Tekstit siis liittyvät olennaisella tavalla sosiaalisiin konteksteihin ja käytäntöihin.

Olen haastatellut tutkimustani varten 11 virkamiestä, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät edelleen opetus- ja kulttuuriministeriössä (OKM). OKM ohjaa Suomessa mediakasvatuspolitiikkaa kulttuuri-, nuoriso- ja koulutuspolitiikan osalta.¹⁹ Kutsun haastateltavia virkamiehiksi erotukseksi asiantuntijoista, joilla puolestaan tarkoitan tutkijoita ja muita hallinnon ulkopuolisia toimijoita, jotka osallistuvat politiikantekoon. Virkamieshaastattelut ovat puhuttuja tekstejä, jotka on tuotettu haastattelutilanteessa. Tekstinä nämä haastatteluaineistot eivät ole julkisia, laajasti jaettuja ja monistettavia, kuten asiakirjat. Virkamieshaastattelut on koottu asiakirja-aineiston alustavan koodauksen jälkeen, ja niiden tarkoituksena oli tuottaa tietoa mediakasvatuspolitiikan institutionaalisista käytännöistä.

Virkamieshaastatteluja voi katsoa eliitin tai valtaapitävien haastatteleminen näkökulmasta. Policy-tutkimuksessa yksi keskeinen kysymys on pääsy. Esimerkiksi

¹⁹ Mediakasvatuspolitiikka on oma nimitykseni eri yksiköiden mediakasvatusta koskevalle politiikantekolle.

suomalaisessa toimintaympäristössä virkamiesten saaminen haastateltaviksi oli suhteellisen helppoa. Yksi syy voi olla pyrkimys politiikanteon avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen, ja siirtyminen kohti neuvoteltua ja verkostomaista hallintaa keskusjohtoisuuden sijaan (Ozga 2011, 222). Lisäksi pääsyä helpottavat henkilökohtaiset kontaktit. Esimerkiksi ohjaajani ehdottivat haastateltavia, ja usein mainitsin ohjaajan nimen pääsyä edesauttamaan. Useimmat haastateltavat löytyivät lumipallomenetelmällä, eli pyysin osallistujia ehdottamaan muita sopiviksi kokemiaan henkilöitä haastateltaviksi.

Haastattelut olen tehnyt vuoden 2012 kesällä, vuoden 2013 syksyllä ja viimeiset vuoden 2014 syksyllä ja talvella. Haastattelut olivat avoimia teemahaastatteluja. Kaikissa haastatteluissa kysyin kunkin virkamiehen kokemuksia ja muistikuvia suomalaisen mediakasvatuspolitiikan rakentumisesta. Lisäksi työni kannalta keskeisiä aihepiirejä olivat ministeriön eri yksiköiden rooli mediakasvatuksen edistämisessä, keskeiset toimijat mediakasvatuspolitiikassa, politiikkatekstien tuottamisen käytännöt sekä ylikansallisen politiikanteon merkitys. Haastattelurunko on liitteessä 1. Haastattelujen tarkoituksena oli kerätä tietoa politiikanteon institutionaalisista käytännöistä ja täydentää tältä osin asiakirja-aineistoja. Haastatteluaineistoistakin löysin kuitenkin viitteitä tunnistetuista ohjaamisen ja legitimoinnin teknologioista, eli haastatteluaineisto toimi ristiinvalottavana aineistona.

Nauhoitin kaikki haastattelut haastateltavien suostumuksella. Haastattelujen kesto oli noin 30 minuutista 90 minuuttiin. Haastattelut on litteroitu ja olen koodannut haastattelut Atlas.ti-ohjelmalla. Olen tunnistanut haastatteluista kohtia, joissa haastateltavat kuvailevat toimintaansa rajoittavia tai mahdollistavia rakenteita tai käytäntöjä. Kysyin haastateltavilta luvan heidän siteeraamiseensa anonyymeina tutkimustekstissä. Mediakasvatuspolitiikkaan keskittyneiden virkamiesten joukko on suhteellisen rajattu, joten haastateltavista en ole paljastanut ikää, sukupuolta tai työkokemusta anonyymiteetin varmistamiseksi. Lisäksi haastateltavien tausta ei ole hallinnan analytiikan näkökulmasta keskeinen, vaan olennaisempaa on, että haastateltavat ovat toimineet politiikanteon diskursiivisella kentällä ja osallisina politiikanteon käytännöissä. Haastattelujen analyysin tulokset esittelen luvussa 3.

Ymmärrän haastattelun sosiaalisena kohtaamisena ja tiedontuottamisen tilanteena, jossa aktiivisesti ja kommunikatiivisesti tuotetaan tietoa. Myös haastattelutilanne ja -olosuhteet vaikuttavat vastaajien artikulaatioihin ja heidän esiin nostamiinsa sosiaalisiin maailmoihin. Haastatteluista seitsemän tehtiin opetusministeriön eri yksiköiden tiloissa, kolme kahvila- tai ravintolatiloihin ja yksi järjestön tiloissa. Tässä tutkimuksessa virallisissa ympäristöissä haastattelu saattoi nostattaa esiin vir-

kapuhetta, mikä tutkimuksen tarkoituksen kannalta oli toivottavaakin. Tarkoituksena oli haastatella virkamiehiä nimenomaan heidän työroolinsa kautta.

Haastattelujen avulla olen pyrkinyt pääsemään käsiksi politiikanteon institutionaalisen muistiin ja käytäntöihin (Levinson, Sutton & Winstead 2009, 770). Kuten Allan Dryer Hansen ja Eva Sørensen kirjoittavat, haastattelut tarjoavat maailmasta diskursiivisia kuvia, jotka ovat vähemmän säänneltyjä, muodollisia ja rationaalisia kuin dokumenteissa. Lisäksi haastattelujen kautta voidaan saada tietoa siitä, miten yksilöt diskursiivisen struktuurin eri asemissa tuottavat merkityksiä itsestään ja toisista toimijoista, ja miten he luovat sisällyttämisen ja poissulkemisen diskursiivisia rajanvetoja. Haastattelut antavat tutkijalle myös mahdollisuuden etsiä yksityiskohdista ja erityistä tietoa tietyn aihepiirin diskursiivisista artikulaatioista. (vrt. Hansen & Sørensen 2005, 99.) Siinä missä asiakirjat eivät välttämättä kerro omasta syntyprosessistaan, ovat virkamiehet lähteitä, joilla on mahdollisuus refleksiivisyyteen mediakasvatuspolitiikan syntyprosessista sekä tietyn aihepiirin ilmaantumisesta politiikanteon diskursiiviselle kentälle.

Virkamiehet ovat yhtäältä koulutuspolitiikan käytäntöjen ja sisältöjen vaikutusvaltaisia asiantuntijoita, mutta toisaalta heidän subjektiutensa ovat myös koulutuspolitiikan diskursiivisen järjestyksen tuottamia (Vrt. Mus 2013, 129). Mediakasvatuspolitiikkaa tuottaneiden virkamiesten haastatteleminen tarjoaa näkökulmia asiakirjojen tuottamisen käytäntöihin, mutta samalla suurin osa näistä haastateltavista edusti haastatteluhetkellä opetus- ja kulttuuriministeriötä. Haastateltavat eivät siis tarjoa ”ulkopuolista” tai kriittistä näkökulmaa mediakasvatuspolitiikan tuottamisen käytäntöihin.

Ongelmallista voi olla, jos asiantuntijat hyödyntävät vaikutusvaltaista asemaansa esittääkseen oman roolinsa tai yksikkönsä roolin parhaassa mahdollisessa valossa ja tasoittaakseen mahdollisia epäkohtia ja ristiriitoja (Vidovich 2003, 88). Erityisesti haastateltavien rooli opetus- ja kulttuuriministeriön työntekijöinä²⁰ voi tuottaa kriittiköntä puhetta ja ”virkaminän” edellyttämää puhetta, huolimatta siitä, että haastateltaville on luvattu anonymiteetti tutkimustekstissä. Työni näkökulmasta tämä ei kuitenkaan ole niinkään ongelmallista, koska lähestyn haastateltavia hallinnon sisäisinä subjekteina. Tällöin hallinnon näkökulmaa ei tarvitse ”häivyttää” tai ”läpäistä”, vaan virkamiehet nimenomaan tuottavat tietoa ammatillisesta asemastaan käsin.

²⁰ Osa haastateltavista oli siirtynyt OKM:stä muihin tehtäviin tai jäänyt eläkkeelle, mutta kaikilla oli kokemusta ministeriössä tehtävästä koulutus-, nuoriso- tai kirjastopolitiikasta.

2.2 Asiakirjat tutkimusaineistona

Toinen tutkimusaineistoni ovat medialukutaitoa ja mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat. Hallinnan analyttisissä tutkimuksissa on tyypillistä käyttää tällaisia kirjallisia dokumentteja ja kuvauksia, joita viranomaiset, tutkijat tai hallinto ovat omista toimintamuodoistaan, toimintaansa ohjaavista periaatteista ja toimintansa kohteista tuottaneet (Kaisto 2010, 49). Aineistolla on etunsa ja rajoitteensa ja käsittelen näitä kysymyksiä alaluvun lopuksi.

Keskitin asiakirjojen aineistonhaun opetus- ja kulttuuriministeriöön (OKM). Myös liikenne- ja viestintäministeriö ja oikeusministeriö²¹ ovat tuottaneet medialukutaitoon ja etenkin tietoyhteiskuntataitoihin liittyviä asiakirjoja²², mutta tutkimuskohteen rajaamiseksi olen keskittynyt vain yhteen ministeriöön. Valitsin mediakasvatustalouden keskeiset avaindokumentit tutkimusaineistoksi.

Hain alun perin vuosina 1990–2013 julkaistuja asiakirjoja. Julkaisujen haussa hyödynsin ministeriön verkkosivujen hakupalvelua. Hakusanoina olivat: *koulutus**, *kasvatu**, *medialukuta**, *viestintä**, *mediakasvat**, *viestintäkasvat**, *kansalais**, *nuoriso** ja *nuorten**. Sivusto antoi mahdollisuuden rajata asiakirjoja aihealueiden mukaan, ja oman tutkimukseni hakuun valitut aihealueet olivat: koulutus, ministeriö ja hallinnonala, tiede, lainsäädäntö, kulttuuri, linjaukset ja rahoitus sekä nuoriso, ja valittuna tiedostotyyppinä olivat julkaisut. Opetus- ja kulttuuriministeriön sivujen tarkennuksessa haussa asiakirjoja löytyi näillä hakuehdoilla 878 kappaletta. Kaikki asiakirjat eivät kuitenkaan käsitelleet mediakasvatusta. Avaindokumenttien löytämiseksi oli tehtävä monia rajoituksia.

Olen rajannut pois analysoitavasta aineistosta ammattikorkeakouluja, yliopistoja ja aikuiskoulutusta koskevat raportit, mikäli ne keskittyivät lähinnä näiden organisaatioiden toimintaan ja kasvatustavoitteisiin. Poissa lopullisesta aineistosta ovat myös aluekehittämisen toimenpideohjelmat, taidepoliittiset ohjelmat, maahanmuuttopoliittiset linjaukset, tiedepoliittiset linjaukset, liikuntaan ja urheiluun liittyvät strategiat, ministeriöiden sisäiset kehittämissstrategiat, ministeriön alaisten oppilai-

²¹ Oikeusministeriö on julkaissut *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriö 2005:5.

²² Opetus- ja kulttuuriministeriö on osallistunut Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan toimintaan, mutta asiakirjat eivät ole osa työni tutkimusaineistona tutkimuskohteen rajauksesta johtuen. Liikenne- ja viestintäministeriön koordinoima Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta on tuottanut tietoyhteiskuntaosaamista käsitteleviä asiakirjoja: *Arjen tietoyhteiskunta: Toimintaohjelma 2008–2011*. Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 2007 *Tietoyhteiskunta suomalaisten arjessa – Saavutettuja edistysaskeleita ja tulevaisuuden haasteita*. Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan vuosiraportti 2008 valtioneuvostolle.

tosten toimintasuunnitelmat ja tietoyhteiskunnan rakenteet -työryhmän selvitykset. Samoin rajasin aineistosta pois opettajankoulutuksen tavoitteita ja strategioita.

Poisrajattu aineisto antaa luettelonakin kuvan opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan ja toimintakentän laajuudesta. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole ollut tutkia kaikkia medialukutaitoa ja mediakasvatusta käsitteleviä asiakirjoja, vaan seulo aineistosta rajattu lukumäärä avaindokumentteja, joissa medialukutaitoa ja mediakasvatusta käsitellään olennaisena osana asiakirjaa. Niinpä asiakirjoja oli kahlatava keskeisten avaindokumenttien löytämiseksi. Usein yhden keskeisen asiakirjan löytyminen saattoi johtaa toisen avaindokumentin tunnistamiseen. Asiakirjat muodostavat eräänlaisen ”dokumenttiketjun” viittaamalla toisiin dokumentteihin, lainsäädäntöön ja ohjelmiin (Piattoeva 2010, 42). Lopullinen aineisto koostuu 28 opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 1999–2013 julkaisemasta mediakasvatusta käsittelevästä asiakirjasta. Lista diskursiivisen lähiluvun aineistoksi valituista asiakirjoista löytyy liitteestä 2.

Asiakirjat ovat opetus- ja kulttuuriministeriöiden tuottamia ja ovat julkisesti saatavilla verkossa tai painettuina. Tästä huolimatta olen tutkijana muovannut tutkimuskohdetta luomalla kriteerit, joilla olen valinnut tietyn aineiston tutkimuskohdeksi ja rajannut tietyt asiakirjat avaindokumenteiksi. Aineistoon valituissa asiakirjoissa on erilaisia lähestymistapoja mediakasvatukseen ja medialukutaitoon. Aineisto sisältää sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttöä ja opetusta korostavia asiakirjoja että mediakulttuuria oppimisen ja toiminnan ympäristönä korostavia asiakirjoja.

Asiakirjojen joukosta löytyy raportteja, muistioita, linjauksia, strategioita ja ehdotuksia toimenpideohjelmaksi. Eri asiakirjatyypeillä on erilainen painoarvo opetus- ja kulttuuriministeriön käytännöissä. Kehittämissuunnitelmat ja -ohjelmat ovat painoarvoltaan tärkeitä asiakirjoja, jotka viedään eduskuntaan hyväksyttäväiksi. Myös strategiat ja ohjelmat ovat asiakirjahierarkian yläpäässä. Ehdotukset ohjelmiksi ja linjaukset ovat työryhmien tai virkamiesten laatimia ehdotuksia ja suuntaviivoja, jotka saattavat muotoutua myöhemmässä vaiheessa varsinaisiksi ohjelmiksi. Vaikuttavuuden kannalta asiakirjojen hierarkiassa alemmalla tasolla ovat työryhmien raportit ja muistiot, selvitykset sekä puheenvuorot ja näkökulmat. Nämä on usein tarkoitettu päätöksenteon pohjaksi ja tueksi sekä herättämään julkista keskustelua. Olen ryhmitellyt aineistoon valitut asiakirjat asiakirjahierarkiaan arvokkaimmista alkaen. Asiakirjojen ryhmittelyssä on avustanut yksi virkamieshaastatteluvastauksista.

Kehittämissuunnitelmat ja -ohjelmat

- Koulutus ja tutkimus 2003–2008
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012
- Lapsi ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011
- Lapsi ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015

Strategiat

- Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä: Poliittiset linjaukset
- Kirjastostrategia 2010: Tiedon ja kulttuurin saatavuuden politiikka
- Kulttuuri tietoyhteiskunnassa: Strategia 2010 ja toimintaohjelma
- Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia OKM-KIDE
- Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015

Ohjelmat

- Kansainvälisyyskasvatus 2010
- Koulutuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006
- Lapset ja nuoret mediaosallistujina: osallistumista tukevan mediakasvatuksen toimintaohjelma
- Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma
- Mediäväkivalta. Lapset ja media: Luonnos toimintaohjelmaksi 2005–2007

Ehdotukset ohjelmaksi ja linjaukset

- Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä.
- Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004

Raportit ja selvitykset

- Demokratiaselvitys
- Kirjastot ja media 2012: Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa
- Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa

Työryhmämuistiot

- Kansainvälisyyskasvatus 2010: Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi
- Kirjastopoliittinen ohjelma 2001–2004: Työryhmän muistio
- Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020: Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta
- Suomi (o)saa lukea: Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset

Puheenvuoroja ja näkökulmia

- Kasvaminen globaaliin vastuuseen: Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja
- Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategiaan
- Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta
- Tulevaisuus meissä: Kasvaminen maailmalaajuiseen vastuuseen

Asiakirjoilla on erilaista vaikuttavuutta mediakasvatuspolitiikassa, sillä asiakirjahierarkian yläpään dokumentit tuottavat konkreettisia toimenpiteitä, mutta alemman tason dokumentit lähinnä siirtävät ja varastoivat tietoa. Tässä työssä en varsinaisesti tutki dokumenttityyppien luonnetta ja paikkaa asiakirjojen hierarkiassa (Vrt. Piattoeva 2010, 41). Kaikilla tutkituilla dokumenteilla on institutionaalista voimaa ja niihin sisältyy valtionhallinnon auktoriteettia (Mills 1997, 61). Olennaista on, että asiakirjat ovat rakentuneet osana hallinnan käytäntöjä, ja niiden avulla on siten mahdollista tutkia hallinnan tuottamista.

Kirjoitetun asiakirja-aineiston valintaa voi myös kyseenalaistaa monesta eri näkökulmasta, eikä aineisto ole missään tapauksessa ongelmaton. Esimerkiksi Hansen ja Sørensen kirjoittavat, että kirjoitetut dokumentit eivät ole kovin yksityiskohtaisia, ne antavat kaavamaisen kuvan diskursiivisesta kehyksestä, jota ollaan tutkimassa. Toiseksi dokumentit voivat olla ristiriitaisia ja epäselviä, koska ne on tuotettu neuvottelun ja kompromissin tuloksena, eivätkä siten paljasta olemassa olevia diskursiivisia konflikteja. Kolmanneksi asiakirjojen muodollisuus rajoittaa diskurssien spontaaneja ilmaisumuotoja. Lisäksi ilman kontekstualisointia on vaikea arvioida edustavatko kirjoitetut tekstit leimallisesti diskursiivista muodostelmaa. (Hansen & Sørensen, 2005, 99.) Hallinnon tuottamat asiakirjat eivät myöskään tarjoa näköalaa hallinnan kohteiden näkemyksiin omasta vallankäytön alaisuudestaan (Kaisto 2010, 49). Asiakirjojen kaavamainen kuva tarjoaa toisaalta tietoa asiakirjojen diskursiivisen

tuottamisen tavoista ja institutionaalista kontekstista. Dokumenttien ristiriitaisuus ja epäselvyys voi myös tarjota mahdollisuuksia asiakirjojen kriittiselle luennalle. Esimerkiksi omassa työssäni nostan esiin diskursiivisia repeämiä, jotka osaltaan tekevät diskursiivisia konflikteja näkyviksi.

Silti ”edustavuuden” ongelma koskee myös omaa aineistoani. Paul Atkinsonin ja Amanda Coffeyn mukaan dokumentit tuotetaan, jaetaan ja käytetään sosiaalisesti organisoiduilla tavoilla, mutta ne eivät ole läpinäkyviä representaatioita organisaatioiden rutiineista tai päätöksentekoprosesseista. Kirjoitetuista dokumenteista tai edes virkamieshaastatteluista ei siis voi tyhjentävästi päätellä, miten organisaatio toimii päivittäin. (Atkinson & Coffey, 2004, 58.) Sen vuoksi onkin tärkeää kerätä useita toisiaan täydentäviä aineistoja, jotka nostavat esiin eri puolia hallinnan teknologioista.

Silti kriittisenä huomiona aineistojani kohtaan on sanottava, että tutkimusmetodologisesti voi olla ongelmallista virallisten dokumenttien ja mediakasvatuspolitiikan toimijoiden haastattelemine. Käyttämieni lähteiden avulla ei pääse käsiksi kasvatuksen ja koulutuksen elettyyn käytäntöön, jonka tutkiminen olisi myös tarpeellista (Ks. Suoranta 2006, 73). Palaan tähän aihepiiriin johtopäätösluvussa.

2.3 Diskurssiteoria ja diskurssiteoreettinen analyysi (DTA)

Tutkimuksen metodina on diskurssiteoreettinen analyysi (DTA), joka sitoutuu laajempaan diskurssiteoriaan. Howarthin sanoin diskurssiteoria on ontologinen teoria, joka määrittelee sanojen ja toiminnan yhteen kietoutumisen käytännöiksi, kun diskurssianalyysi ymmärretään kapeammin valikoimana symbolisia representaatioita ja käytäntöjä, jotka ilmenevät eri teksteissä, puheissa ja muissa merkityksellistävissä sarjoissa (Howarth 2005, 336). Diskurssiteorian lähtökohtana on, että kaikki objektit ja toiminnat ovat merkityksellisiä ja niiden merkitys riippuu diskurssijärjestyksistä.²³ Teorian diskurssiteoria on kiinnostunut siitä, miten sosiaaliset käytännöt arti-

²³ Diskurssiteoria hylkää yksinkertaiset behavioristiset, rationalistiset tai positivistiset lähestymistavat ja pyrkii ammentamaan marxistisista, sosiaalikonstruktivistisista ja tulkitsevista yhteiskuntatutkimuksen malleista. Diskurssiteoria kuitenkin haastaa klassisen marxismin luokka-reduktionismin ja taloudellisen determinismin ja pikemminkin dekonstruoi marxistista ontologiaa. (Howarth & Stavrakakis 2000, 5.)

kuloivat ja kyseenalaistavat diskursseja, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta (Howarth & Stavrakakis 2000, 2-3).²⁴

Diskurssiteoreettinen analyysi (DTA) on metodi, jolla tutkitaan representaatioiden ja niiden rakentumisen käytäntöjä. Howarth ja Stavrakakis kirjoittavat, että diskurssiteoreettinen analyysi edellyttää määritelmiä peruskäsitteille *diskursiivisuus*, *diskurssi*²⁵ ja *diskurssianalyysi* (2000, 4). *Diskursiivinen* merkitsee, että kaikki objektit ovat diskursiivisia, sillä niiden merkitys riippuu sosiaalisesti rakennetusta sääntöjen ja merkityserojen systeemistä (Laclau & Mouffe 2001, 107). Tämä ei kiellä materiaallisen todellisuuden olemassaoloa, mutta lähtökohta on silti se, että materiaallisen maailman nimeäminen, tulkinta ja merkityksenanto ovat aina diskursiivista toimintaa ja myös diskurssijärjestyksistä riippuvaista. Tässä suhteessa DTA on läheisessä yhteydessä foucault'laiseen diskurssintutkimukseen, jossa myös nähdään merkitysten olevan riippuvaisia diskurssijärjestyksistä ja syntyvän diskursiivisten käytäntöjen kautta (Ks. Alhanen 2007, 67). Sosiaalinen todellisuutemme on siis läpikotaisin diskursiivinen, mutta siitä on myös analyttisesti erotettavissa tiettyjä tapoja hahmottaa maailmaa, joita voi kutsua diskursseiksi.

Diskurssi hahmottaa ja esittää maailmaa tietyistä näkökulmista. Laclau ja Mouffe kuvaavat diskurssin käsitettä strukturoituna kokonaisuutena, joka on seurausta diskursiivisten elementtien artikuloinnista (Carpentier & De Cleen 2007, 267; Laclau & Mouffe 2001: 105). Hajerin mukaan diskurssi tarkoittaa ideoiden, konseptien ja kategorioiden kokoelmaa, jolla annetaan merkitystä sosiaalisille ja fyysisille ilmiöille, ja joka tuotetaan tunnistettavien käytäntöjen kautta (Hajer 2004, 300). Diskurssi ei kuitenkaan ole vain teksti tai kielellisesti artikuloitu puhetapa, vaan diskurssit ovat konkreettisia sosiaalisten suhteiden ja käytäntöjen systeemejä, jotka artikuloivat maailmaa ja sitä kautta tuottavat puhetapoja. Diskurssit eivät synny irrallaan rakenteista vaan nimenomaan sosiaalisissa käytännöissä, jotka ovat puolestaan yhteydessä materiaaliin rakenteisiin (ks. Fairclough 1992, 66). ”Diskurssi” on itsessäänkin nähtävä ajatteluteknologiana, joka kääntää maailman diskurssiin tiedostettavana, suunniteltavissa ja hallittavissa olevana kohteena (Miller & Rose 2008, 49).²⁶

²⁴ Foucault'laisessa tiedonärkeologiassa kiinnostus kohdistuu diskursiivisten käytäntöjen hahmottamiseen lausumia luokittelemalla ja hahmottelemalla niiden muodostamia suhteita ja kokonaisuuksia (Alhanen 2007, 79).

²⁵ *Diskurssin* käsitettä voi käyttää hyvin erilaisissa merkityksissä, joten tutkijan on tehtävä tietoinen valinta ja perusteltava oma merkityksellistämisen tapansa (Pynnönen 2013, 7; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26).

²⁶ Tehdessäni diskursiivista analyysia minä tutkijana uudelleenorganisoin valtionhallinnon asiakirjojen kieltä ja etsin niistä merkityksiä metodologisten välineiden avulla. Diskurssi on siten myös ajatteluteknologia, jolla tutkijat järjestävät maailmaa (Miller & Rose 2008, 49).

Diskurssiteoria ammentaa vahvasti foucault'laisesta lähestymistavasta, mikä antaa hallinnan analytiikalle hyvän lähtökohdan. Torfing kirjoittaa, että valtataistelut ovat diskurssiteorian tutkimusagendan kärjessä. Valta ymmärretään poliittisen toiminnan tekemänä sisällyttämisinä ja poissulkemisina, jotka muovaavat sosiaalisia merkityksiä ja identiteettejä ja asettavat ehtoja sosiaalisten vastakkainasettelujen ja poliittisen rintamalinjojen rakentamiselle. (Torfing 2005.) Vallan, tiedon ja subjektiuden muotojen tarkastelu ovat keskeinen foucault'laisen hallinnan analytiikan tutkimuskohde (Kaisto & Pyykkönen 2010, 9; Heikkinen, Silvonen & Simola 1999; Räisänen 2014).

Hallinnan ja vallankäytön diskursiivisuuden tarkastelu yhdistää diskurssiteoriaa ja hallinnan analytiikkaa. Hallinta tapahtuu esittämällä maailmaa tietyllä tavalla ja tarjoamalla tietynlaisia toiminnan mahdollisuuksia subjekteille. Esimerkiksi Rose ja Miller kirjoittavat, että kaikki hallinta riippuu erityisestä ”representaation” muodosta: kyseessä olevaa aluetta koskevan kielen työstämisestä, joka yhtäältä väittää tavoittavansa kuvatun todellisuuden luonteen ja toisaalta kirjaimellisesti representoi sitä poliittiselle punninnalle, väittelylle ja juonittelulle soveliaalla tavalla (Miller & Rose 2010, 50). Samalla kun diskurssin avulla organisoidaan merkityksiä, rakentuu myös tietty representaatio puheena olevasta aiheesta, siihen liittyvistä toimijoista ja heidän välisistä suhteistaan sekä identiteeteistään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 55). Tärkeää on siis huomata, että diskurssien tapa hahmottaa maailmaa on suhteessa materiaalisen maailman hahmottamiseen ja siinä tarjoutuviin subjektiopositiioihin. Maailman esittäminen ja organisointi tekee sen samalla hallittavaksi. Diskurssien ja niiden rakentumisen tutkiminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella *miten* maailma on organisoitu hallittavaksi.

Hallinnan analytiikkaa ja diskurssiteoriaa yhdistää myös kiinnostus subjektiuden rakentumiseen osana hallintaa. Diskurssiteoriassa eri diskurssit nähdään sosiaalisina ja poliittisina konstruktioina, jotka rakentavat suhdejärjestelmän eri objektien ja käytäntöjen välille tarjoten samalla subjektiopositiioita, joihin sosiaaliset toimijat voivat samaistua (Howarth & Stavrakakis 2000, 2-3). Myös Foucault'n laaja ymmärrys diskurssikäytännöistä pitää sisällään sosiaaliset taustakäytännöt, sillä diskurssit ohjaavat diskurssin kohteiden havainnointia sekä diskurssin subjektien asemaa suhteessa kohteisiin ja tämän myötä myös lausumien muodostamista (Alhanen 2007, 79).

Diskurssiteoreettisella analyysillä tarkoitan työskentelyä teorioiden ja yhteiskuntatieteellisten lähestymistapojen kanssa (tässä hallinnan analytiikka), tutkimuskysymysten tunnistamista tutkimuskohteesta ja sen varmistamista, että suhteet diskurssin ja muiden sosiaalisten elementtien välillä otetaan riittävästi huomioon (vrt. Fairclough

2005, 927). Miten diskurssiteoreettinen analyysi sitten eroaa muusta diskurssianalyysistä? Yleisesti voi sanoa, että diskurssiteoreettinen analyysi ei ole kiinnostunut kielestä lingvistisesti, vaan siitä mitä kielen avulla tehdään. Diskurssiteoreettisessa analyysissä huomioidaan, että tekstitasolla ilmenevät merkitykset ja puhuvat ilmentävät laajempia subjektivaation ja tiedontuotannon käytäntöjä.

Tutkimusmenetelmiinsä diskurssiteoreetikot voivat ammentaa useista eri tekniikoista ja metodeista.²⁷ Tämän vuoksi teoreettisen viitekehyksen käsitteiden ja logiikoiden on oltava riittävän avoimet ja joustavat, jotta niitä voidaan soveltaa, muokata ja muuttaa analyysiprosessissa. (Howarth & Stavrakakis 2000, 5.) Itse olen ammentanut metodiin vaikutteita kriittisestä diskurssianalyysistä ja Theo van Leeuwenin (2007) legitimoinnin analyysimetodista. Lähestymistapaani voisi kutsua myös tulkitsevaksi diskurssianalyysiksi, jossa keskeistä ovat prosessit, joissa sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja ylläpidetään (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Avaan tässä diskurssiteoreettisen analyysin (DTA) erityisyyttä vertaamalla sitä kriittiseen diskurssianalyysiin (CDA).

DTA muistuttaa monelta osin CDA:ta, sillä molemmat suuntaukset pyrkivät sosiaalisten ryhmien emansipaatioon ja tukeutuvat voimakkaasti hegemonian käsitteeseen. DTA kuitenkin eroaa CDA:sta poststrukturalistisen ja post-marxistisen agendansa osalta. (Carpentier & De Cleen 2007, 276.) Post-strukturalismin tarkoituksena on paljastaa vallankäytön rakenteita tutkimalla vallan/tiedon suhteita ja niiden ilmenemismuotoja luokitteluisissa, typologioissa ja instituutioissa. Se pyrkii purkamaan metanarratiiveja ja virallisen diskurssin rakenteita, liikkeitä ja manipulaatioita. Lisäksi post-strukturalistinen lähestymistapa pohtii mistä subjekti tulee ja miten se toimii, se tutkii subjektin asemoituneisuutta, diskursiivisia muodostelmia ja historiallisia muunnoksia (Peters & Humes 2010, 111–112.) Näiltä osin postrukturalistinen lähestymistavan tavoitteet yhdistyvät hallinnan analytiikan tavoitteisiin, joka pyrkii tarjoamaan konkreettisia välineitä moninaisten vallankäytön ilmiöiden tarkastelemiseksi (vrt. Kaisto & Pyykkönen 2010, 7).

Metodisesti Carpentier ja De Cleen kutsuvat DTA:n lähestymistapaa makrokontekstuaaliseksi verrattuna CDA:n mikrokontekstuaaliseen otteeseen. Mikrokontekstuaalisissa lähestymistavoissa tekstin (tai diskurssin) määritelmät liittyvät läheisesti kieleen. Makrokontekstuaalisissa lähestymistavoissa keskitytään merkityksiin, representaatioihin tai ideologioihin, joita tekstit sisältävät, eikä niinkään yksityiskohtaisesti käytettyyn kieleen. (Carpentier & De Cleen 2007, 277.)

²⁷ Esimerkiksi lingvistiset ja kirjalliset tutkimusmenetelmät, Derridan dekonstruktio, Foucault'n arkeologinen ja genealoginen lähestymistapa, retoriikan ja trooppien teoria tai metaforien ja metonymioiden tutkiminen ovat esimerkkejä metodeista. (Howarth & Stavrakakis 2000, 5.)

Carpentier ja De Cleen lisäävät, että mikrokontekstuaalisissa lähestymistavoissa konteksti rajoittuu tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin, kun makrokontekstuaaliset lähestymistavat viittaavat laajempaan sosiaaliseen alueeseen, jolle merkityksen luomisen prosessit sijoittuvat (Carpentier & De Cleen 2007, 277). Vaikka työssäni analysoin tiettyä sosiaalista käytäntöä (politiikantekoa), on kiinnostuksen kohteena laajemmin hallinnan tekeminen. Analyysissäni mikrotaso ja makrotaso ovat yhdessä läsnä ja peilautuvat jatkuvasti toisiinsa. Tekstien mikrotason muotoilut kielivät hallinnan teknologioista ja niiden edistämistä tavoitteista ja subjektipositioista.

Van Leeuwen ja Wodak kirjoittavat destruktiivisista metastrategioista, jotka pyrkivät hajottamaan olemassa olevan status quon (1999, 939). Legitiimin järjestyksen dekonstruointi voi olla myös tutkimuksen itselleen ottama tehtävä. Torfingin mukaan kritiikin tulisi pyrkiä dekonstruoimaan eettisten, normatiivisten, poliittisten, kulttuuristen ja taloudellisten diskurssien sulkeumaa. Dekonstruktio on siis eräänlainen sisäinen kritiikki, joka kääntää tekstin itseään vastaan näyttämällä, että kaksijakoisia hierarkioita voi problematisoida ei-totalisoivan avoimuuden nimissä. (Torfing 2005, 12.) Työssäni käytän diskurssiteoreettista analyysia tehdäkseen näkyväksi teknologioita ja tekniikoita, joilla mediakasvatuspolitiikkaa tuotetaan. Kiinnitän huomiota myös diskursiivisiin kohtiin, jotka tarjoavat mahdollisuuden aineiston dekonstruoinnille ja kriittiselle luennalle.

2.4 Hallinnan teknologioiden tutkiminen

Tutkin työssäni mediakasvatuspolitiikkaa kolmen hallinnan teknologian kautta. Teknologiat ja tekniikat ovat hallinnan tutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita. Hallinnan tekniikat ovat järjestelmällisiä toimintatapoja, joilla yksilöt, instituutiot ja muut organisoituneet valtajärjestelmän muodot pyrkivät vaikuttamaan toisiin yksilöihin ja tahoihin (Kaisto & Pyykkönen 2010, 15–16). Foucault kirjoittaa moninlaisista taktiikoista, joiden avulla hallinta pyrkii täydellistämään ja tehostamaan hallinnoimiaan prosesseja (Foucault 1991, 95). Hallinnan tutkimuksessa käytetään myös nimitystä hallinnan teknologia, joka viittaa keinoihin ohjata ihmisten toimintaa.²⁸ Esimerkiksi Rosen mukaan teknologia on käytännöllisen tiedon, havainnointitapojen, laskemiskäytäntöjen, sanastojen, tietyyntyyppisten auktoriteettien, arvioinnin ja

²⁸ Käsite *kansalaisuuden teknologia* on johdettu Foucault'n lanseeraamasta *seksuaalisuuden teknologia* -käsitteestä, jonka De Lauretis kehitti edelleen *sukupuoliteknologiaksi*. De Lauretis nimittää sukupuoli-teknologiaksi prosessia, jossa sukupuoli rakentuu ja jossa se muuttuu itserepresentaatioksi (De Lauretis 2004, 14).

arkkitehtuurin muotojen, ihmisten ominaisuuksien, ei-inhimillisten esineiden sekä tekniikoiden yhteenliittymä, jonka tavoitteena on saavuttaa tietynlaisia vaikutuksia hallittavien käytöksessä ja toiminnassa (Rose, 1999).

Itse käytän sanaa *tekniikka* niistä materiaalisista ja diskursiivisista keinoista ja käytännöistä, joilla mediakasvatukseen osallistuvat subjektit pyritään saamaan toimimaan tietyllä tavalla ja tietyn logiikan mukaan. Otan huomioon, että hallinnan näkökulmasta myös taidot lukeutuvat hallinnan tekniikoihin, eli taidoilla, kyvyillä ja keinoilla pyritään hallitsemaan tietyn päämäärän saavuttamiseksi (ks. Kaisto & Pyykkönen 2010, 16). Hallinnan *teknologioilla* puolestaan tarkoitan laajempia hallinnallisia käytäntöjä, joiden avulla maailmaa tehdään hallittavaksi. Eri hallinnan teknologiat esiintyvät yhdessä ja voivat saada erilaisia ilmenemismuotoja konkreettisisä hallinnan tekniikoissa.

Työssäni tutkin kolmenlaisia hallinnan teknologioita: institutionaalisia käytäntöjä, ohjaamista ja legitimointia. Nämä teknologiat olen tunnistanut tutkimuskirjallisuuden ja empiirisen aineiston vuoropuhelussa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen nämä teknologiat ja niihin liittyvät tutkimuskysymykset.

2.4.1 Institutionaalisten käytäntöjen tutkiminen

Mediakasvatuspolitiikka tuotetaan opetus- ja kulttuuriministeriön institutionaalisissa käytännöissä. Instituutio tuottaa käytäntöjä, mutta käytännöt samalla ylläpitävät ja tuottavat instituutiota. Poliitikanteon institutionaalisten käytäntöjen jäljille olen päässyt tutkimalla mediakasvatuspolitiikan virkamiesten haastatteluja (n=11). Poliitikanteon institutionaalisten käytäntöjen tutkiminen on tärkeää, koska lopullisista politiikkateksteistä puuttuvat (yleensä) maininnat institutionaalisista kulttuureista, vuoropuheluista, luonnosprosesseista, sosiaalisista suhteista ja valtahierarkioista, jotka ovat tyypillisiä politiikanteolle (Gerrard & Farrell, 2013 emt. 6). Tutkimuskysymykseni on: *miten institutionaaliset käytännöt rajaavat ja mahdollistavat mediakasvatuspolitiikan tekemistä?*

Institutionaalisten käytäntöjen tunnistamiseksi olen tarkastellut, miten haastateltavat puhuvat mediakasvatuspolitiikan keskeisistä tavoitteista, toimijoista, toimintatavoista sekä instituution asettamista rajoituksista ja mahdollisuuksista politiikanteolle. Rajoitukset ja mahdollisuudet tulevat esiin subjektien joutuessa neuvottelemaan toimijuuttaan suhteessa instituutioon. Institutionaaliset käytännöt näkyvät siis tekstuaalisissa hetkissä, joissa haastateltavat kuvailevat tiedontuotannon ja politiikan

kanteo käytänAjattelen instituutiota yhdenlaisena hallinnan teknologiana, jossa monenlaiset hallinnan tavoitteet ja prosessit liittyvät yhteen.

2.4.2 Ohjaamisen tutkiminen

Toinen tutkimani hallinnan teknologia on ohjaaminen. Tutkimuskysymys on: *miten ohjaaminen rakentuu hallinnan teknologiaksi?* Hallinta on teoreettinen kehys, joka suuntaa huomioni tutkijana tiettyihin asioihin raaka-aineistossa (Simola 2004, 125). Ohjaamisen analysointi perustuu hallinnan tutkimuksen käsitteisiin. Ohjaaminen teknologiana rakentuu suhteessa 1) tavoitteenasetteluihin ja ongelmanmäärittäisiin, sekä niiden ratkaisuksi rakentuviin 2) hallinnan tekniikoihin, joiden tarkoituksen on ohjata 3) subjekteja. Kaikki edellä mainitut nojaavat tiettyyn 4) hallinnalliseen järkeen.

Ensinnäkin tarkastelen ohjaamiseen liittyviä *tavoitteenasetteluja*. Hallintaan sisältyy aina jonkinlainen poliittinen unelma ja usko siihen, että on mahdollista saavuttaa toivottuja tuloksia hallinnan avulla, kehittää ihmisiä ja asiantiloja (Walters & Haahr 2005, 132). Hallinnan tavoitteenasetteluja voi myös ajatella ongelmanmäärittäysten kautta. Hallinnalla tavoitteena on usein jonkin ongelmallisen tilanteen korjaaminen. Hallinnan ideaalit ovat suorassa yhteydessä ongelmiin ja epäkohtiin, joita hallinta pyrkii korjaamaan (Rose & Miller 1992, 181). Hallinnan tavoitteenasettelut ja *ongelmanmäärittäykset* ovat siis saman kolikon kääntöpuolet. Ongelmia määritetään, koska niihin on tarkoitus löytää ratkaisu, ja päästä siten utopistiseen tavoitetilään. Tavoitteenasettelu puolestaan määrittää ainakin implisiittisesti nykytilanteen jollakin tavalla ongelmalliseksi tai puutteelliseksi.

Toiseksi tarkastelen, millaisten *tekniikoiden* kautta ohjaaminen todentuu ja materialisoituu. Ohjaaminen rakentuu asiakirjoissa tekniikoiksi, joilla mediakasvatuksen subjektien toimintaa pyritään muovaamaan. Tekniikat ovat järjestelmällisiä toimintatapoja, jotka voivat myös sisältää hyvinkin käytännöllisiä ohjaamisen menetelmiä. Hallinnan kohteiden käyttäytymistä voidaan ohjata laajalla kirjolla erilaisia teknisiä sovelluksia, kuten tiedon keräämisen ja esittämisen menetelmin, arkkitehtonisin ratkaisuin sekä ruumiin kykyjä ja toimintataipumuksia koulivin käytännön (Kaisto & Pyykkönen 2010, 16). Ongelmanmäärittäykset liittyvät olennaisesti hallinnan tekniikoihin, sillä ongelmanmäärittäykset vihjaavat jonkinlaisen toiminnan tarpeeseen.

Kolmanneksi tutkin, millaisia *subjekteja* asiakirjat määrittelevät ja rakentavat. Kaiston ja Pyykkösen (2010, 17) mukaan subjektilla tarkoitetaan minuuksia, persoonia, toimijoita, agenteja ja identiteettejä, jotka yhtäältä synnyttävät ja vetävät

puoleensa hallinnallisia toimia ja toisaalta muotoutuvat niiden yhteydessä. Hallintajärjestelmät siis edistävät, helpottavat ja kasvattavat toimijoiden erityisiä kykyjä, ominaisuuksia ja statuksia (Dean 1999, 32). Subjekti ei ole ”luonnollisesti” tai biologisesti ihmisessä esiin nouseva minuus, persoona, toimijuus tai identiteetti, vaan subjekti on jotakin muokattua ja muokkaantuvaa. Itse asiassa idea inhimillisestä subjektista yksilöllistyneenä, valitsevana, itsereflektioon kykenevänä ja autonomiaan pyrkivänä on subjektifikaatiokäytäntöjen tulosta. Koko ajatus todellisesta ja autenttisesta subjektista on kietoutunut yhteen psykotieteiden historian kanssa. (Miller & Rose 2008, 17; 20.)

Työssäni subjektit tarkoittavat toimijuuden asemia ja mahdollisuuksia, joita yksilöille ja ryhmille tarjotaan hallinnan diskursseissa. Tässä tutkimuksessa analysoin subjektiuksia diskurssien artikuloitujen sisältöjen kautta diskursseja eritellen, enkä tutki siis subjektiuden kokemuksellisuutta (vrt. Ronkainen 1999, 37). Pidän keskeisenä subjektiuden diskursiivista luonnetta. Diskurssien tapa rakentaa tietty versio tapahtumista tuo mukanaan sosiaalisten käytäntöjen potentiaalin, ja samalla tiettyjen toimijuuksien ja subjektiuksien potentiaalin (mm. Burr 2003, 67–68). Subjektien tutkiminen antaa siis käsityksen siitä, millaisia toiminnan muotoja mediakasvatustieteissä edistää. Subjektina oleminen merkitsee siis hallittavana olemista, mutta samalla subjekti on mahdollistaa tietynlaisen toimijuuden.

Neljänneksi subjektiudet liittyvät mediakasvatukseen *rationaalisuusiin* eli laajempaan hallinnalliseen järkeen. Foucault’lle poliittiset rationaalisuudet eivät ole vain ideologioita, vaan ne muodostavat perustan tavallamme ajatella ja toimia itseämme ja toisiamme kohtaan (Barry, Osborne, Rose 1997, 7). Rationaalisuudet ilmenevät tietyissä strategisissa ja institutionaalisissa toimintapaikoissa ja ohjaavat konkreettisten poliittisten tavoitteiden ja ohjelmien luomista. (Ks. Triantafillou 2004, 492.) Aineistosta esiin nousseiden ongelmanmäärittysten, tavoitteenasettelujen, tekniikoiden ja subjektien sekä niiden taustadiskurssien perusteella pohdin, millaisiin laajoja järkeilyn tapoihin nämä diskursiiviset elementit liittyvät. Käsittelen rationaalisuuksia johtopäätösluvussa.

2.4.3 Legitimoinnin tutkiminen

Kolmas tutkimani hallinnan teknologia on legitimointi. Tutkimuskysymys on: *miten legitimointi rakentuu hallinnan teknologiaksi?* Legitimoinnin tutkimiseksi käsittelen niitä retorisia ja argumentaation keinoja, joilla mediakasvatuksen legitimointi toteutetaan asiakirjoissa. Tässä olen hyödyntänyt Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin legiti-

moinnin analyysin sekä organisaatiotutkimuksen piirissä tehtyjen legitimoinnin diskursiivisten analyysien antia (Berger & Luckmann 1994; Phillips, Lawrence & Hardy 2004; Vaara, Tienari & Laurila 2006; Vaara, Sorsa & Pälli 2010). Legitimoinnin prosessissa toimijat pyrkivät suostuttelemaan tai vakuuttamaan toisia moninaisten retoristen siirtojen avulla. Legitimoinnin kautta tietyt asiat esitetään positiivisina, hyödyllisinä, eettisinä, ymmärrettävinä, tarpeellisina tai muuten hyväksyttävänä kyseisessä yhteisössä. (Vaara, Tienari & Laurila 2006, 793.) Legitimointi toteutuu argumenttien kautta, jotka selittävät sosiaalista toimintaa, ideoita, ajatuksia ja julkilausumia (Reyes 2011, 782). Analysoin siis mikrotason tekstuaalisia käytäntöjä ja strategioita, joita asiakirjat hyödyntävät legitimitietin rakentamiseksi.

Analyysin lähtökohtana on toiminut Theo van Leeuwenin kehikko, joka määrittelee neljä legitimoinnin strategiaa. Ensinnäkin *auktorisointiin* voi sisältyä legitimointia viittaamalla henkilöihin, joilla on institutionaalista auktoriteettia tai asiantuntemusta. Vetoaminen persoonattomaan auktoriteettiin tarkoittaa lakeihin säädöksiin tai sääntöihin perustuvaa auktoriteettia. Roolimallin auktoriteetti tarkoittaa esikuvan tai mielipidejohtajaan vetoamista. Lisäksi auktorisointi voi ilmetä traditioon tai tapoihin vetoamisena tai konformisina eli muiden toimintatapoihin sopeutumista. Olen erottanut analyysissäni konformismin omaksi legitimointistrategiakseen. (van Leeuwen 2007, 92.)

Toinen legitimoinnin tapa eli *moraaliset perustelut* tarkoittavat legitimointia viittaamalla normalisointiin, eli luonnolliseen, terveelliseen ja hyödylliseksi ymmärrettyyn. Itse kutsun tätä arvoihin vetoamiseksi. Moraalisiin perusteluihin kuuluvat myös analogiat, jolloin yhteen sosiaaliseen käytäntöön kuuluva aktiviteetti perustellaan toisella sosiaalisella käytännöllä (van Leeuwen 2007, 92).

Kolmas legitimoinnin tapa on *rationalisointi*, joka merkitsee legitimointia viittaamalla institutionalisoitujen toimintojen käyttökelpoisuuteen sekä yhteiskunnan rakentamaan tietoon. Rationalisoinnissa on kaksi strategiaa: Instrumentaalinen rationalisointi perustuu toiminnan tavoitteisiin, potentiaaliin ja vaikutuksiin vetomaiseen. Teoreettinen rationalisointi viittaa asioiden tilan esittämiseen esimerkiksi määrittelyjen, selitysten tai ennustusten kautta. (van Leeuwen 2007, 92.)

Neljäs legitimoinnin tapa on *tarinallistaminen*, joka tarkoittaa legitimointia narratiivien kautta (van Leeuwen 2007, 92).²⁹ Yhteistä näille kaikille legitimoinnin tavoille on, että ne todentuvat lingvististen resurssien ja niiden kokoonpanon kautta (emt.). Olen hyödyntänyt van Leeuwenin erittelemiä legitimointistrategioita analyysin tukena, mutta olen muodostanut asiakirja-aineiston analyysin perusteella oman jaottelun.

²⁹ Legitimoinnin käytäntöjä ovat käsitelleet myös (Berger ja Luckmann 1994 sekä Thompson 1990).

2.4.4 Kartoitus ja koodaus diskurssiteoreettisen analyysin pohjana

Esittelen tässä, miten olen käsitellyt aineistoa varsinaisen diskurssiteoreettisen analyysin pohjaksi. Diskurssiteoreettinen analyysi perustuu tekstien lähilukuun ja tulkintaan. Ennen lähilukua olen kartoittanut ja koodannut aineistoja. Kartoitus ja koodaus ovat antaneet kuvan aineiston sisällöstä ja auttaneet tunnistamaan mediakasvatuspolitiikkaan vaikuttavat hallinnan teknologiat.

Asiakirjat on koodattu Atlas.ti-ohjelmalla. Analyysivaiheessa luin avaindokumentit kokonaan, mutta koodasin Atlas.ti-ohjelmalla ainoastaan ne osuudet, jotka käsitelivät medialukutaitoa ja mediakasvatusta. Esimerkiksi *Kasvaminen globaaliin vastuuseen* -asiakirja (2008) sisälsi asiantuntijoiden kirjoittamia osioita ilmastonmuutoksesta, metsävarojen käytöstä sekä elintarviketuotannosta, jotka eivät käsitelleet millään tavalla medialukutaitoja tai mediakasvatusta. Nämä osiot jätin koodauksen ulkopuolelle. Osa koodeista on noussut esiin aineistosta toistuvina teemoina. Lopullisessa analyysissä hyödynnetyt koodit selityksineen olen koonnut liitteen 3 taulukkoon. Koodatut teemat ovat toimineet analyysin lähtökohtana ja materiaalina.³⁰

Sisällönanalyysin tavoitteena oli jäsentää aineistoa keskeisten teemojen löytämiseksi. Olennaisten sisältöjen koodaaminen vaati tulkintaa, sillä asiakirjoissa ei välttämättä käytetty nimitystä mediakasvatus, vaan aiheeseen viitattiin implisiittisesti. Mediakasvatukseen viitattiin esimerkiksi kasvatuksen oletetuilla lopputuloksilla: medialukutaidoilla, mediakompetensseilla, viestintätaidoilla ja kommunikaatiotaidoilla. Medialukutaito ja mediakasvatus liittyvät käsitteinä tiiviisti yhteen. Mediakasvatukseksi olen määritellyt toiminnan, jonka tarkoituksena on tuottaa tai kehittää medialukutaitoja. Mediakasvatukseksi en ole lukenut esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, joissa ei ole selkeästi viitattu mediaan, jonka kautta vuorovaikutus tapahtuu. Media tarkoittaa sekä erilaisia joukkoviestintävälineitä että sisältöjä. Monet mediakasvatukseen liittyvät aihepiirit, kuten digitaalisten toimintaympäristöjen edistäminen tai pääsyn ja saatavuuden aihepiirit jätin koodauksen ulkopuolelle, elleivät ne käsitelleet mediakasvatuksellista näkökulmaa, eli tietoista kasvattamista tai medialukutaitoja eli mediasisältöjen käyttämiseen, tulkitsemiseen tai tuottamiseen liittyviä taitoja. Olen tulkinnut mediakasvatukseksi tieto- ja viestintäteknikan käytön opettamisen. Varsinaisessa diskurssiteoreettisessa analyysissä olen tutkinut ohjaamisen ja legitimoinnin teknologioiden ilmenemistä asiakirjoissa.

³⁰ Atlas.ti -ohjelma antaa mahdollisuuden koodien muokkaamiseen koodaustyön edetessä. Koodeja voi lisätä ja poistaa, nimetä uudelleen ja yhdistellä tarvittaessa. Myös omassa koodaustyössäni koodit muuttuivat työn edetessä. Alussa merkittäväksi oletettu teema osoittautuikin jonkin suuremman koodin osa-alueeksi tai tietyt koodit jakautuivat useammaksi erilliseksi koodiksi.

Haastattelut on koottu asiakirja-aineiston valikoitumisen ja alustavan kartoituksen jälkeen. Haastattelut on litteroitu ja ne on koodattu Atlas.ti-ohjelmalla samalla koodilistauksella kuin asiakirjatkin. Olen tunnistanut haastatteluaineistosta institutionaalisia käytäntöjä, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen mediakasvatuspolitiikan tekemistä. Institutionaaliset käytännöt ovat organisaatioiden rutineihin iskostuneita toimintatapoja, joiden avulla pyritään muokkaamaan ihmisiä ja asioita (ks. Swidler 2000, 84). Mediakasvatuspolitiikan institutionaalisten käytäntöjen tunnistamiseksi olen etsinyt haastatteluaineistosta kohtia, joissa haastateltavat kuvailevat politiikan-teen keskeisiä ja rutinoituneita toimintatapoja sekä politiikantekoa rajoittavia tai mahdollistavia tekijöitä.³¹

Olen tutkinut eri hallinnan teknologioita ensisijaisesti eri aineistoista. Institutionaalisia käytäntöjä olen tunnistanut virkamieshaastatteluista ja ohjaamisen ja legitimoimien teknologioita asiakirja-aineistosta. Olen kuitenkin pyrkinyt reflektimaan, miten institutionaaliset käytännöt ilmenevät asiakirja-aineistossa ja toisaalta, miten ohjaaminen ja legitimoimien näkyvät haastatteluissa.

³¹ Koodeista *hallinnan haasteet, hallinnan käytännöt, hallinnan ja kasvatuksen tavoitteet, kansainvälinen hallinto, toimija, tutkimus ja tiedontuotanto* sekä *verkostot ja yhteistyö* ovat ohjanneet tunnistamaan institutionaalisia käytäntöjä.

3 Mediakasvatuspolitiikan institutionaaliset käytännöt

Mediakasvatuspolitiikkaa luodaan osana opetus- ja kulttuuriministeriön rakenteita ja käytäntöjä, jotka luovat ehdot politiikantekoon osallistuvien toiminnalle. Tässä luvussa tarkastelen, millaisia institutionaalisia käytäntöjä opetus- ja kulttuuriministeriö luo mediakasvatuspolitiikan tuottamiselle. Aineistona ovat olleet opetus- ja kulttuuriministeriön virkamieshaastattelut. Maarit Alasuutaria seuraten näen, että toistuvien käytäntöjensä ja vakiintuneiden vuorovaikutuksen tapojensa kautta institutiot luovat tilan ja mahdollisuuden tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille. Samalla ne rajaavat ja rajoittavat joitain muita toimintatapoja ja minuuksia. (vrt. Alasuutari 2009, 57.) Institutionaaliset käytännöt rajaavat käsityksiä siitä, mitä mediakasvatus on ja mitä sen tulee tehdä, sekä kenen tieto on legitiimiä mediakasvatuksen määrittelyssä (vrt. Fischer 2003, 73). Tässä mielessä instituutio rakentuu kokonaisuudessaan teknologiaksi, joka rajaa ja mahdollistaa toimijuutta sekä luo ja ohjaa subjekteja.

Mediakasvatuspolitiikan institutionaalisten käytäntöjen tunnistamiseksi olen haastatellut 11 henkilöä, jotka ovat osallistuneet opetusministeriön virkamiehinä mediakasvatusta koskevan nuoriso-, kulttuuri- ja koulutuspolitiikan rakentamiseen tutkitulla ajanjaksolla 1999–2013. Haastatteluaineiston keräämisen tarve tuli tarpeelliseksi asiakirjojen alustavan analyysin jälkeen. Vaikka asiakirjatkin paikoitellen viittelevät institutionaaliseen kontekstiin, joissa ne on tuotettu, jäi ymmärrys viitteelliseksi ja hajanaiseksi pelkän asiakirja-aineiston perusteella. Virkamieshaastattelujen tarkoituksena oli kerätä tietoa mediakasvatuspolitiikan tuottamisen toistuvista käytännöistä ja vuorovaikutuksen tavoista.

On huomattava, että haastateltavien käsitykset institutionaalisista käytännöistä voivat vaihdella, eikä haastateltavien puhe tavoita kaikkia heidän toimintansa kanalta olennaisia institutionaalisia käytäntöjä tai niiden rajoituksia (vrt. Hansen & Sørensen, 2005, 102). Haastattelut eivät myöskään tavoita hallinnon ulkopuolisten toimijoiden näkökulmaa institutionaalisista käytännöistä. Nähdäkseni haastattelut ovat kuitenkin tarjonneet arvokasta tietoa, jota pelkästään asiakirjoja analysoimalla en olisi tavoittanut.

Haastateltavat kertoivat muun muassa eri ministeriöiden, kansalaisjärjestöjen ja yksittäisten toimijoiden roolista mediakasvatuspolitiikan rakentamisessa. Lisäksi

haastateltavat kertoivat opetus- ja kulttuuriministeriön tekstintuotannon käytännöistä, asiakirjojen hierarkiasta ja ylikansallisten politiikanteon käytäntöjen merkityksestä suomalaisen mediakasvatuspolitiikan rakentumisessa. Näiden aihealueiden lisäksi haastateltavat esittivät kriittisiä näkemyksiä asiakirjojen rakennusprosessista.

Diskurssiteoreettisen analyysin tavoitteena on löytää aineistosta merkityskuvioita, jotka jäsentävät sosiaalista ja poliittista elämää tietyssä tilanteessa (Hansen & Sørensen 2005, 101). Haastattelut on litteroitu ja koodattu Atlas.ti-ohjelmalla samalla koodilistalla kuin mediakasvatuspoliittiset asiakirjat. Olen tunnistanut haastatteluista kohtia, joissa haastateltavat kuvailevat toimintaansa rajoittavia tai mahdollistavia institutionaalisia rakenteita ja käytäntöjä. Haastattelujen tarkoitus oli nimenomaan keskittyä instituution käytäntöihin, enkä ole pyrkinyt saamaan haastattelujen perusteella kokonaiskuvaa mediakasvatuspolitiikan sisällöistä.

Nostan tässä luvussa esiin neljä haastattelujen perusteella tunnistamaani institutionaalista käytäntöä: hallinnon toimijoiden väliset suhteet, hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikantekoon, asiakirjojen tuottaminen ja ylikansallinen politiikanteko. Olen tunnistanut nämä käytännöt haastatteluista, ja tässä luvussa tarkastelen lisäksi, miten ne ilmenevät asiakirjoissa. Institutionaaliset käytännöt auttavat ymmärtämään, että asiakirjojen diskursiivinen rakentuminen on kontekstisidonnaisista, ja tämä myös vaikuttaa asiakirjojen sisältöihin.

3.1 Hallinnon toimijoiden väliset suhteet

Mediakasvatus sijoittuu aihepiirinä usean eri ministeriön toimialueelle, ja on myös opetus- ja kulttuuriministeriössä (OKM) jakautunut usean eri osaston ja yksikön toimialueelle. Tämä institutionaalinen rakenne on muovannut mediakasvatuspolitiikan tekemistä ja asettanut politiikanteon osallistujien toiminnalle ehtoja. Haastateltavat nostivat usein esiin osastojen toimialojen asettamat rajoitukset ja tästä seuraavan neuvottelemisen. Esittelen aluksi OKM:n mediakasvatuspolitiikkaa tekevät osastot ja niiden toimialat: nuoriso- ja liikuntapolitiikan osaston (jota kutsun useimmiten nuorisopolitiikan osastoksi), kulttuuri- ja taidepolitiikan osaston (jota kutsun kulttuuripolitiikan osastoksi), koulutuspolitiikan osaston sekä Mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö MEKU:n.

OKM vastaa osana valtioneuvostoa koulutus-, tiede-, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan kehittämisestä ja kansainvälisestä yhteistyöstä.³² Ministeriössä valmistellaan valtioneuvostolle ja eduskunnalle hallinnonala koskevat lait, asetukset ja

³² http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/index.html. Luettu 20.8.2014

päätökset. Ministeriö voi myös antaa päätöksiä, määräyksiä ja ohjeita.³³ Lisäksi OKM myöntää rahoitusta julkisille ja yksityisille organisaatioille. Ministeriön sisällä mediakasvatusta on edistetty monella eri osastolla.

Nuoriso- ja liikuntapolitiikan osasto sisältää nuorisopolitiikan ja -työn sekä liikunnan vastuualueen. Nuorisopolitiikan osaston politiikkaan mediakasvatus tuli 2000-luvun alussa yhdessä verkossa järjestettyjen tieto- ja neuvontapalvelujen kanssa. Tätä ennen mediakasvatuksella ei ollut käsitteenä vielä suurta painoarvoa, ja mediakasvatus oli ollut osa nuorisotyötä lähinnä opetusministeriön jakamien elokuvajärjestöjen toiminta-avustusten kautta. Vuodesta 2003 vuoteen 2010 saakka nuorisotyöhön tuli lisärahaa kirjastojen budjettirahojen uudelleenjärjestelyjen seurauksena. Tällöin lisärahaa käytettiin muun muassa nettimaailmaan ja mediakasvatukseen liittyviin kehittämishankkeisiin. Osasto on lähestynyt mediakasvatusta osallistumisen ja demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Nuoriso- ja liikuntapolitiikan osaston toimialue keskittyy nuorten vapaa-ajan alueelle ja informaaliin oppimiseen.

Kulttuuri- ja taidepolitiikan osasto pitää sisällään kulttuurin vastuualueen, johon kuuluvat koulujen aamu- ja iltapäivätoiminta, kirjastot, kansalaisjärjestöt ja media-teollisuus.³⁴ Kansallisesti toimintaa ohjataan kirjastolailla ja -asetuksella, poliittikalinjauksilla, informaatio-ohjauksella ja harkinnanvaraisella rahoituksella.³⁵ Haastattelujen mukaan kulttuuri- ja taidepolitiikan osaston politiikkaan mediakasvatus ilmaantui 1990-luvun lopussa, jolloin keskiössä olivat audiovisuaaliseen politiikkaan sisältyvät elokuvakasvatuksen kysymykset sekä lasten audiovisuaalisten sisältöjen edistäminen.³⁶ Tuolloin kulttuuri- ja taidepolitiikan osasto edisti vain analogisiin sisältöihin liittyvää mediakasvatusta. Kirjastojen lähestymistapa mediakasvatukseen liittyy kulttuurin, sivistyksen, tiedon saatavuuden ja tasavertaisen pääsyn kysymyksiin. Yksi kulttuuriosaston käsittelemistä teemoista on ollut monikulttuurisuuden huomioiminen ja kulttuurienvälinen viestintä. Mediakasvatusasiat liittyvät kulttuuri-osastolla myös alaikäisten suojeluun.

³³ (http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/index.html)

³⁴

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/liitteet/organisaatio_kaavio.pdf (Luettu: 20.8.2014)

³⁵ *Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015: Yleiset kirjastot. Kansalliset strategiset painoalueet*. Opetusministeriön julkaisu 2009: 32.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm32.pdf?lang=fi> (Luettu 16.1.2015)

³⁶ *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa* -julkaisu (2013) kertoo seuraavasti: ”Lasten mediakasvatuksen edistämisen tavoitteet osana kulttuuripolitiikkaa kirjattiin linjauksiksi opetus- ja kulttuuriministeriössä vuonna 2004. Linjaukset rakentuivat lasten ja nuorten elokuvakasvatuksen pitkille perinteille”.

Koulutuspolitiikan osasto sisältää yleissivistävän koulutuksen vastuualueen ja ammatillisen koulutuksen vastuualueen. Opetussuunnitelmista vastaava Opetushallitus on osaston keskusvirasto, joka laatii valtakunnalliset perusteet oppilaitosten opetussuunnitelmia varten sekä vastaa koulutuksen kehittämisen lisäksi sen arvioinnin kehittamisestä (Virtanen 2002, 35–36). Opetushallitus myös hoitaa ja rahoittaa opettajien täydennyskoulutusta.³⁷ Haastaltavat kertoivat, että nimenomaan Opetushallitus on ollut mediakasvatuksen edistämisessä aktiivisempi kuin koulutuspolitiikan osasto kokonaisuutena. Yksi haastateltava³⁸ arveli tämän johtuvan osin siitä, että mediakasvatus on koulutuspolitiikan osastolla nähty koulutuksen sisältökysymyksenä, jolloin aihepiiri on kuulunut opetushallituksen toimialueelle. Myös toinen haastateltava³⁹ vahvisti mediakasvatuksen aihepiirin tulleen koulutuspolitiikan aihealueeksi nimenomaan opetussuunnitelmien kautta 2000-luvun alussa.

Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena toimii Mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö (MEKU), joka on osa Kansallista audiovisuaalista instituuttia (KAVI).⁴⁰ MEKU koordinoi ja edistää kansallista mediakasvatusta, kouluttaa kuvaohjelmaluokittelijoita ja valvoo heidän toimintaansa sekä valvoo kuvaohjelmien tarjoamista.⁴¹ Suomessa on siis viranomaistoimija, jonka tehtävä on edistää mediakasvatusta.

Eri osastot ovat tehneet ja tekevät yhteistyötä esimerkiksi tiedonvaihdossa ja hankkeiden rahoittamisessa. Haastatteluissa nousi esiin, miten OKM:n eri osastojen toimialueet ovat rajanneet ja mahdollistaneet niissä tehtyä mediakasvatuspolitiikkaa. Seuraavassa sitaatissa haastateltava rakentaa käsitystä reviiirinvartioinnista sekä ”opetuksesta” ja ”kulttuurista” toimijoina, jotka vahtivat toisiaan.

Ne on sellasia reviiirinvartiointitilanteita, että opetusministeriössäkin on oikeastaan kaksi ministeriötä: opetus ja kulttuuri ja ne vahtii toisiaan, että ei mennä toisen alueelle.

[Haastattelu 3]

³⁷ Haastattelu 5

³⁸ Haastattelu 3

³⁹ Haastattelu 11

⁴⁰ Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus ja Kansallinen audiovisuaalinen arkisto yhdistyivät vuoden 2014 alusta KAVIksi (<http://www.meku.fi/> Luettu 7.1.2015) MEKUn ja KAVIn yhdistyminen juontui vuoden 2012 alusta voimaan tulleesta kuvaohjelmalainsäädännöstä, jossa kuvaohjelmien ennakkotarkastuksesta on luovuttu.

⁴¹ <https://kavi.fi/fi/kansallinen-audiovisuaalinen-instituutti/mediakasvatus-ja-kuvaohjelmayksikko> (Luettu 7.1.2015)

Usea haastateltava kertoi, että institutionaaliset rajanvedot ja toimialueet estävät toimijoita edistämästä toivomiaan asioita, sillä toisen osaston toimialueelle ei ole menemistä. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvailee, miten tavoitteita on vaikea viedä toiselle osastolle, ja tavoitteiden yhteensovittaminen vaatii pitkäjänteistä työtä. Haastateltava viittaa moniin erilaisiin esteisiin (tavoitteiden yhteensovittamisen vaikeus, ihmisten eriävät näkemykset ja niukat resurssit). Esteiden ylittäminen vaatii siis yksittäisiltä toimijoita päämäärätietoista ja pitkäjänteistä työskentelyä.

[...] ei ole aina ihan helppo saada sellaista yhteen sovitettuja tavoitteita, jotka tulee vaikkapa täältä meidän puolelta näitä ajatuksia ja näkemyksiä vietyä sinne koulutuspolitiikan puolelle, se on hirveen pitkäjänteistä työtä. Me ollaan ihmisiä kuitenkin, ja ihmisillä on erilaisia näkemyksiä. Ja me eletään kuitenkin sellaisen niukkojen resurssien [kanssa], jolloin se on, voi olla joskus vaikeaa.

[Haastattelu 1]

Toinen haastateltava kuvailee rajanvetoja ja toiminnan esteitä hyvin materiaalisin ja fyysisin termein (aidan toiselle puolelle, ei voi mennä sinne, oma tontti). On kuitenkin huomattava, että käsitykset ”aidan toisista puolista” ja ”tonteista” rakentuvat diskursiivisesti. Virkamiehet subjekteina voivat joko vahvistaa tai vastustaa näitä käsityksiä, mutta toimintaa määrittänyt silti suhteessa käsitykseen raja-aidasta.

Tämä hallinnollinen kuvio on aika vaikea välillä, koska on joku yksikkö, jonka toimivaltaan kuuluu tietyt asiat, mutta ei tietyt asiat. Silloin ei voi tavallaan mennä sinne aidan toiselle puolelle, vaikka välillä voin sanoa, että tuntuu, että siellä aidan toisella puolella ei tehdä mitään, niin kuitenkin ei voi mennä sinne. Et meillä on sit tavallaan ollu vähän niin kuin oma tontti tässä.

[Haastattelu 4]

Virkamiehet ovat toimijoina neuvottelussa hallinnan tavoitteenasetteluista ministeriön muiden yksiköiden, toisten ministeriöiden sekä hallitusten ja ministerien kanssa. Haastatteluissa korostui virkamiesvalmistelun ja poliittisen kontrollin välinen jatkuva neuvottelu. Hallituksen vaihtuessa vaihtuu myös ministeri, jolloin myös ministeriön politiikan on muutettava suuntaa. Esimerkiksi ministerien henkilökohdattaiset kiinnostuksen kohteet ovat ohjanneet mediakasvatuspolitiikkaa. Ministerin valta mainittiin useassa haastattelussa.

Käytännössä siinä astuu sitten kuvaan se, että vaikka hallintovirkamies esimerkiksi on sitä mieltä, että tätä juuri tarvitaan, niin ministeriössä se on kyllä se poliittinen päätöksentekijä, eli viime kädessä ministeri, joka tekee sen linjauksen ja päätöksen.

[Haastattelu 11]

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimenkuvaan kuuluu ohjata ja toteuttaa hallitusohjelmassa sovittuja toimia hallinnonalallaan.⁴² Seurauksena on, että ministeriön virkamiehet tulkitsevat hallitusohjelmia ja politiikkaohjelmia oman osastonsa näkökulmasta ja tuottavat niistä ohjelmia ja toimenpiteitä. Seuraavassa haastateltava kuvailee yhtä hetkeä, jossa virkamiehet tulkitsevat hallitusohjelmaa. Itse asiassa ote näyttää, että virkamiehillä on toimijuutta suhteessa hallitusohjelmaan, sillä kirjatut lauseet mahdollistivat virkamiehille mediakasvatuspolitiikan tuottamisen oman yksikkönsä arvomaailman ja toimintaperiaatteiden mukaisesti.

Ilmestyi tää maininta siitä sosiaali- ja terveysluvun loppuun, että hallitus käynnistää toimenpideohjelman medioitten sisältämän väkivallan haitallisten vaikutusten vähentämiseen tai ehkäisemiseen. Ja kun me luettiin se hallitusohjelma niin sitten yhen kollegan kanssa hoksattiin tää, tai yks kollega tuli mulle sanoon, että täällä on tämän, niin sitten todettiin, että okei tartutaan.

[Haastattelu 2]

Opetus- ja kulttuuriministeriön virkamieskunnalla voi olla oma agendansa ja näkemysensä mediakasvatuspolitiikasta, jota tehdään pitkäjänteisesti. Ministerin tai hallituksen vaihtuminen voi keskeyttää tämän prosessin. Toisaalta seuraava haastateltava nostaa esiin kuinka virkamiesvallan agenda kestää myös poliittisten muutosten yli. Virkamiesvalmistelu on siis rutinoitunut institutionaalinen käytäntö, jonka avulla ministeriön virkamiehet voivat ylläpitää oman osastonsa agenda ja nostaa sitä uudelleen esiin.

Meillähän on aika hyvä semmonen virkamiesvalmistelu, joka on pitkäjänteistä ja tiedetään mitä tehtiin toissavuonna, ja sitten tulee poliittinen kontrolli. Että kyllä ministereillä on yllättävän paljon valtaa [...] jos monta vuotta valmisteltu jotain asiaa ja hallitus vaihtuu niin voi olla, että se asia jää siihen, ei jatketa enää. Et se ei tyydytä sitä poliittista... Mutta voi olla, että kun vaihtuu seuraava hallitus ja poliittiset puolueet muuttuu, niin voi olla, että se tulee uudelleen esiin.

[Haastattelu 3]

Toinen haastateltava kuvailee virkamiesvaltaa strategisena diskursiivisena vallankäyttönä. Ministeriön virkamiehillä on ollut jossain määrin jaettu käsitys osaston laajemmasta toimintapolitiikasta, jota he ovat edistäneet ministerin kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tätä ilmentävät sanavalinnat ”yhtenäinen käsitys” ja ”kokonaisuus säilyi koko ajan selkeänä”.

⁴² (http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/index.html. 7.10.2014)

Totta kai, ministerit on kiinnostuneita erilaisista asioista, niin jokaisen ministerin aikana viedään [...] meillä oli aika yhtenäinen käsitys tästä meidän [...] politiikan suunnista. Kunkin ministerin aikana otettiin sieltä ne asiat esille, jotka tiedettiin, että se ministeri on kiinnostunut, ja vietiin niitä eteenpäin. Mutta kuitenkin se kokonaisuus säilyi koko ajan aika selkeänä. Ei tietysti kannattanut sellaisia asioita mistä tiedettiin, että ministeri ei ollut kiinnostunut tai se oli jopa toista mieltä.

[Haastattelu 10]

Yksittäisille toimijoille asettaa lisäksi rajoitteita heidän virkaansa määrittely toimenkuva eli instituution tuottama subjektipositio. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvailee, kuinka mediakasvatus ei kuulunut hänen toimenkuvaansa, joten sen edistäminen ei ollut esimiehen mielestä perusteltua. Mediakasvatuspolitiikan edistäminen on hallinnossa ollut osin kiinni yksittäisten toimijoiden kiinnostuksesta ja tahdosta ylittää institutionaalisia rajoituksia.

”Ei tätä nyt voi nyt sun toimenkuvaa mitenkään liittää”, et kun mä tunsin, että tää ois nyt mun sydämen asia, että tää pitäis saada läpi.

[Haastattelu 3]

Instituution tehtävät valtionhallinnossa ja sen asema suhteessa muihin instituutioihin vaikuttaa politiikanteon käytäntöihin. Mediakasvatuspolitiikkaa on tuotettava suhteessa OKM:n kunkin osaston toimialueeseen ja agendaan sekä suhteessa kulloiseenkin hallitusohjelmaan ja ministerin kiinnostuksen kohteisiin. Mediakasvatuspolitiikan tekeminen usealla opetus- ja kulttuuriministeriön osastolla on merkinnyt diskursiivisia kamppailuja johtuen henkilökohtaisista suhteista, osastojen toimialueiden rajanvedoista sekä poliittisen vallan vaihtumisesta. Haastatteluista oli nähtävissä, että ministeriön virkamiehet ovat neuvotelleet mediakasvatuspolitiikkaa suhteessa näihin institutionaalsiin rakenteisiin ja käytäntöihin.

Instituution sisäiset rajanvedot tai hallinnon toimijoiden keskinäiset neuvottelut eivät eksplisiittisesti ilmenneet mediakasvatuspolitiikan asiakirjoissa. Instituution sisäisten ristiriitojen tai valtataisteluiden häivyttäminen voikin toimia osana instituution legitimoinnin prosessia.

3.2 Ulkopuolisten toimijoiden pääsy

Hallinnon ulkopuoliset toimijat pääsevät usein osallistumaan mediakasvatuspolitiikan muotoilemiseen. Esimerkiksi mediakasvatuskentän toimijat, kuten mediakasvattajat ja tutkijat osallistuvat asiakirjojen tuotantoon. Puhun pääsystä juuri sen

vuoksi, että osallistuminen politiikantekoon on säädeltyä ja rajoitettua. Herbert Gottweiss (2003) kirjoittaa, että kasvatustalitiikan analyysissa on kiinnitettävä huomiota diskursiivisiin konstruktioihin, jotka määrittävät ketkä ylipäänsä lasketaan keskeisiksi toimijoiksi tietyssä politiikanteon tiloissa ja prosesseissa, mitkä instituutiot auktorisoidaan osallistumaan politiikanteon muotoilemiseen ja toimeenpanoon, ja mitkä toimijat ja instituutiot jäävät kokonaan uupumaan näistä määrityksistä (Gottweiss 2003, 254). Tämän alaluvun löydöt perustuvat virkamieshaastattelujen analyysiin, sillä en ole haastatellut mediakasvatustalitiikan muotoilemiseen osallistuneita tutkijoita, kansalaisjärjestöjen edustajia tai mediakasvattajia.

Virkamieshaastatteluissa kysyin mitkä tai ketkä ovat olleet opetus- ja kulttuuriministeriön keskeisiä yhteistyökumppaneita mediakasvatustalitiikan muotoilemisessa. Mediakasvatustalitiikan kentällä on haastateltavien mukaan ollut paljon toimijoita, ja kenttä on joidenkin haastateltavien mukaan pirstaleinen ja laaja. Haastateltavat nostivat kotimaisina yhteistyöryhminä esiin kansalaisjärjestöt (Mannerheimin lastensuojeluliitto, Pelastakaa lapset ry, Koulukino-yhdistys, METKA, Mediakasvatusseura), mediayhtiöt (Yleisradio, kaupalliset mediayhtiöt⁴³, sanomalehdet), media-alan toimijoiden yhteenliittymät (Aikakauslehtien Liitto, Sanomalehtien Liitto, Viestinnän Keskusliitto), yliopistot ja akatemia (mediakasvatuksen tutkijat, opettajien täydennyskoulutus), valtion elokuvatarkastamo ja MEKU (KAVIn⁴⁴ alaisuudessa), muut ministeriöt (sosiaali- ja terveystalitiisteriö, liikenne- ja viestintäministeriö), aluehallinnot, alueelliset elokuvakeskukset sekä ministeriön alaiset instituutiot, eli kirjastot, koulut, nuorisotyö ja koululaisten iltapäivätoiminta.

Huomionarvoista on, että OKM:llä on myös ollut merkittävä rooli keskeisten toimijoiden nimeämisessä ja taloudellisessa tukemisessä. Myöntäessään rahoitusta toimijalle OKM mahdollistaa sen toiminnan. Lisäksi toimijoiden nimeäminen keskeisiksi yhteistyökumppaneiksi legitimoii toimijoita. Taloudellisen tuen mahdollisuus onkin merkittävä hallintakeino, jolla keskushallinto sitoo toimijoita hallintaverkostoonsa (Rose & Miller 1992, 189). Seuraavassa sitaatissa nousevat esiin molemmat käytännöt: toimijat on nimetty ja tämän jälkeen aihealueelle sijoitettiin määrärahoja, joilla toimintaa voidaan käytännössä tukea.

Ja sitten sitä [tilannetta] pidettiin kamalan sekavana (koulutus, nuoriso, kirjastot, järjestöt, kulttuuri). Sitten me tehtiin oikein urakalla jossain vaiheessa sellanen kuvaus, missä on kaikki viranomaistahot ja varmaan muutkin tahot ja katsottiin miltä kantilta

⁴³ Esittelen tässä yhteydessä toimijat siinä muodossa, kun ne nousivat esiin haastatteluissa. Haastateltavat esimerkiksi niputtivat kaupalliset mediatoimijat yhteen, mutta nostivat Yleisradion esiin omana toimijanaan.

⁴⁴ MEKU (vuosina 2012–2013) ja Valtion elokuvatarkastamo (vuosina 1946–2011) yhdistyivät 1.1.2014 Kansalliseksi audiovisuaaliseksi instituutiksi.

ne lähestyy lapset ja media -asiaa ja sitten tota mediakasvatusta. Tehtiin siitä semmone taulukko ja semmonen kirjoitus ja pantiin sinne määrärahat ja paljonko ihmisiä siellä on touhuamassa näitä asioita.

[Haastattelu 2]

Suomessa mediakasvattajat, mediayhtiöiden ja kansalaisjärjestöjen edustajat sekä tutkijat ovat ottaneet osaa asiakirjojen tuotantoon osallistumalla työryhmiin, kommentoimalla opetusministeriön laatimia hallinnan asiakirjoja tai kirjoittamalla osioita asiakirjoihin omalla nimellään. Ritva Jaku-Sihvonen & Hannele Niemi kirjoittavat, että Suomessa professorit ja kasvatuksen asiantuntijat ovat työskennelleet kansallisissa komiteoissa puheenjohtajina ja jäseninä vaikuttaen siten opetussuunnitelman, opettajainkoulutuksen ja koko koulutusjärjestelmän kehitykseen (Jaku-Sihvonen & Niemi 2007, 10). Tämä käytäntö tuli esiin haastatteluissa ja se näkyi varsin selvästi myös asiakirjoissa, joissa oli yleensä kuvailtu asiakirjojen tuottamisen käytäntöä ja asiakirjojen valmisteluun osallistuneet toimijat.

Työryhmä kokoontui seitsemän kertaa. Työryhmää avusti Opetuksen, tutkimuksen ja kulttuurin tietoyhteiskuntaneuvottelukunta ja sen lisäksi laaja joukko muita asiantuntijoita. Työskentelyprosessissa hyödynnettiin tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia ja pyrittiin avoimeen ja runsaaseen vuorovaikutukseen asiantuntijoiden välillä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

[Koulutukset ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004 (1999)]

Oikeutettujen puhujien osallistuminen on instituution tekstintuotannon käytäntöjen säätelemää ja rajoittamaa. Ministeriöllä on esimerkiksi valta määrittellä, ketkä ovat yhteistyökumppaneita, ja ketkä kutsutaan mukaan politiikanteon prosessiin. Pääsyn kautta rakentuu politiikanteon diskursiivinen tila, jossa neuvotellaan mediakasvatuksen määrittelmistä ja tavoitteista. Prosessiin valitut tutkijat, järjestöt, media, kansainväliset järjestöt ja kasvattajat pyrkivät määrittämään ja edistämään mediakasvatusta omista lähtökohdistaan. Michael Applea lainaten, yhteiskunnallisesti merkittävät ryhmät ja järjestöt pyrkivät tekemään omaa tietoaan legitimeiksi, ja lisäämään oman ryhmänsä valtaa sosiaalisella areenalla (ks. Apple 2000, 9). Tämä näkyy osin asiakirjojen ristiriitaisissa näkemyksissä mediakasvatuksesta ja sen merkityksestä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön suhde hallinnon ulkopuolisiin toimijoihin on kahtalainen. Hallinto hyödyntää ja tarvitsee yhteiskunnan toimijoiden asiantunte-
musta, ja samalla politiikanteon tarkoituksena on ohjata toimijoita ja niiden toimintatapoja. Tämä liittyy Rosen ja Millerin kuvailemaan asiantuntijuuden nousuun osaksi hallintaa. Asiantuntijat ovat tulleet välittäjiksi poliittisten auktoriteetin ja

yksilöiden väliin. Asiantuntijat siis kääntävät⁴⁵ poliittisia huolia esimerkiksi talouden tuottavuudesta, innovaatioista, sosiaalisesta vakaudesta ja normaalisuudesta hallinnon, tilinpidon, lääketieteen, sosiaalitieteiden ja psykologian kielelle. Toisaalta asiantuntijat kääntävät myös yksilöllisiä ongelmia ja päätöksiä sijoittamisesta, lastenkasvattamisesta tai ruokavaliosta hallinnan kielelle, joka tarjoaa samalla tekniikoita, joilla toimia eri elämän osa-alueilla paremmin. (Rose & Miller 1992, 187–188.) Seuraava haastateltava nimittää kentän toimijoiden asiantuntemuksen hyödyntämistä ”substanssihallinnaksi”, eli politiikkanteon sisällöt tulevat hallinnon ulkopuolisilta toimijoilta. Tämä viittaa nimenomaan eri alojen tiedon ja tutkimuksen tuomiseen hallinnan prosessiin. Samalla valtionhallinto määrittää kehyksen, jossa asioista keskustellaan sekä hyödyntää ja muokkaa ulkopuolisten toimijoiden asiantuntemusta tuottaessaan asiakirjoja.

OKM:n nää työryhmät useimmiten kootaan just sillain, et siellä on kentän toimijat mukana ja hallintavirkamiehiä vain muutama. Ja se asiantuntemushan useimmiten tulee nimenomaan kentän toimijoilta, et sehän siinä on myös ajatuksena. OPS-ryhmät toimii hyvin samalla tavalla, että se substanssihallinta ajatellaan ja tiedetäänkin, että se tulee näiltä toimijoilta, jokainen tuo oman kontribuutionsa siihen.

[Haastattelu 11]

Yhteiskunnan toimijoiden näkökulmasta osallistuminen politiikkaprosessiin voi olla vaikuttamisen keino, mutta hallinnon näkökulmasta ulkopuolisten toimijoiden ottaminen mukaan tiedontuotannon prosessiin on myös tapa kiinnittää toimijoita hallinnan tavoitteenasetteluun sekä legitimoida hallinnan prosessia. Francis Cornut, Hélène Giroux & Ann Langley ovat tutkineet julkisten toimijoiden ja kolmannen sektorin organisaatioiden strategiatekstejä. Kirjoittajat havaitsivat, että usein usein asiakirjat viittasivat osallistumisen prosessiin ja hyväksymisvaiheisiin ja pyrkivät vakuuttamaan lukijansa, että suunnitelma on tuotettu riittävän demokraattisin toimenpitein ja se edustaa konsensusta ja sitoutumista (Cornut, Giroux, Langley 2012, 45). Ulkopuolisten toimijoiden pääsy on siis yksi tapa esittää demokraattista päätöksentekoprosessia. Esittäminen ei merkitse, että asiakirjat tuottaisivat materiaalisia vaikutuksia, tai että niissä diskursiivisesti rakennetut merkitykset todentuisivat esimerkiksi käytännön ohjelmina.

Osallistuminen on myös säänneltyä ja strukturoitua. Seuraavassa sitaatissa mediakasvatusta tekevien opettajien menetelmät ja projektikuvaukset on käsitelty akateemisen seulan läpi, kun yliopisto-opettaja on muokannut toimintamallit. Sitaatissa näkyy siis, millaisia institutionaalisia käytäntöjä hyödynnetään (ideointitilaisuudet,

⁴⁵ Rosen ja Millerin termi on translate (Rose & Miller 1992, 188).

kuvausten laadinta, konkreettiset toimintamallit), kun muokataan osajien tietoa hallinnon tarkoituksiin sopivaan muotoon.

Syksyllä 2011 kutsuttiin koolle kolme yleissivistävän koulutuksen kouluastekohtaista työpajaa. Näihin ideointitilaisuuksiin kutsuttiin tunnettuja, mediakasvatusta työssään painottavia opettajia. Opettajat laativat menetelmistään ja toteuttamistaan projekteista kuvauksia, joista yliopisto-opettaja Hanna Niinistö muokkasi konkreettiset toimintamallit.

[Lapset ja nuoret mediaosallistujina (2011, s.6)]

Eräs haastateltava nostaa esiin, että hallinnon ulkopuolisten asiantuntijoiden osallistumisesta ja kirjallisten julkaisujen tuottamisesta huolimatta asiakirjojen vaikutus voi jäädä vähäiseksi, mikäli niiden status asiakirjahierarkiassa on huono. Asiakirjahierarkia tarkoittaa, että hallinto tuottaa erilaisia julkaisuja erilaisiin tarkoituksiin, ja julkaisuilla on erilaisia painoarvoja. Esimerkiksi kehittämisohjelmilla⁴⁶ on suurempaa painoarvoa kuin selvityksillä ja ehdotuksilla tai luonnoksilla, joille ei ole asetettu varsinaisia toteuttamistavoitteita.

Se työryhmän perustaminen on ihan asiallista puuhaa, siinä haetaan sitten joku sopiva puheenjohtaja ja sitten haetaan sopivasti ihmisiä eri aloilta. Ne istuu vuoden ehkä puoli vuotta, puoli vuotta on aika lyhyt aika. [...] Ihmiset sit kyllä sitoutuu, ne käy aidosti niissä työryhmän kokouksissa, se työ on hyvin aitoa ja hyvin syvältä tulevaa, lopputulos on erittäin hyvä. Mutta kuten nimi sanoo, se on ehdotus toimenpiteiksi. Ja näillä ministeriön, sen sarjakin on muistaakseni työryhmien raportteja ja muistioita, niillä on usein hirveen usein kohtalo, että ne vaietaan kuoliaksi.

[Haastattelu 3]

Hyvistä tarkoituksista ja osallistujien paneutumisesta huolimatta asiakirjat saattavat siis jäädä vaikuttavuudeltaan vähäiseksi. Asiakirjat eivät aina tuotakaan suoraviivaisia vaikutuksia, mutta niiden tuottamisella on merkitystä hallinnon toiminnan kannalta. Toisaalta arvioinnit voivat antaa hallinnon ulkopuolisille subjekteille mahdollisuuden saada mielipiteensä ja toiveensa osaksi hallinnon diskursseja. Esimerkiksi *Kirjastot ja media 2012* -asiakirja on selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa.

Tehtyyn osallistujakyselyyn vastanneet olivat sitä mieltä, että mediakasvatukselle on tilausta ja varsinkin internetin sisältöihin tutustumiselle ja sen hallinnalle. Erityisesti

⁴⁶ Aineistoon sisältyi neljä hallituksen kehittämisohjelmaa tai kehittämissuunnitelmaa, joilla on korkea status asiakirjahierarkiassa: Koulutus ja tutkimus 2003–2008: Kehittämissuunnitelma. Koulutus ja tutkimus 2007–2012: Kehittämissuunnitelma. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 ja Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma. 2012–2015.

kiiteltiin ideaa yhteisesti vanhemmille ja oppilaille toteutetusta illasta. Tyytymättömiä oltiin lähinnä koulun vähäisiin resursseihin mediakasvatuksessa ja tietotekniikan käytössä opetuksessa. Koulujen tietokoneet olivat usein myös vanhoja eivätkä kaikki ohjelmat suostuneet toimimaan.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.57)]

Edellisessä sitaatissa kyselyyn osallistujat ovat saaneet kertoa mielipiteensä mediakasvatuksen toteuttamisesta kirjastoissa. Toisaalta foorumi mielipiteen ilmaisulle on strukturoitu ja mielipiteitä pääsee ilmaisemaan ennalta määrättyihin kysymyksiin ja vaihtoehtoihin internetiin ohjelmoidulle kyselylomakkeelle.⁴⁷ Osallistumisen mahdollisuudet ovat siis tarkasti rajattuja ja tiedontuotanto organisoitu hallinnon näkökulmasta käsin. Voi myös ajatella, että ihmisten ohjaaminen kirjaamaan asioita on hallinnan tekniikka, jolla ihmisiä kannustetaan ajattelemaan tiettyjä puolia toiminnastaan suhteessa tiettyihin normeihin. Valta on silti hallinnan keskuksessa, joka määrittää kuvaukset, kokoaa ne yhteen, pohtii niiden kokonaisuutta ja voi siten vertailla ja arvioida toisten toimintaa (Rose & Miller 1992, 200). Huomionarvoista on, että yksittäiset kansalaiset pääsivät hyvin harvoin ääneen asiakirjoissa, vaan asiakirjojen diskursiivinen tila täyttyi erilaisista asiantuntijajäänistä, politiikan vallanpitäjien määrittelyistä ja kannanotoista, tutkijoiden ja tutkimustekstin siteerauksista ja viittauksista hallinnallisiin asiakirjoihin. Silti asiakirjat ovat täynnä viittauksia yksittäisiin toimijoihin ja heidän vastuusiinsa.

3.3 Asiakirjojen tuottamisen käytäntö

Valtionhallinto tuottaa jatkuvasti kirjoitettuja dokumentteja, jotka muotoilevat julkista hallintoa ja virkamiesten toimintaa sekä heidän asiakkaitaan. Asiakirjat on kirjoitettu luettavaksi ja tuottamaan vaikutus. (Dunne, Pryor & Yates 2005, 113.) Tuotetut asiakirjat määrittelevät tavoitteita, toimintatapoja ja subjektiuksia sekä hallinnon sisäpuolisille että ulkopuolisille toimijoille. Mediakasvatuspolitiikan asiakirjoilla on siis merkitystä mediakasvatuskentän organisoinnissa. Rahoitusta hakevat toimijat joutuvat kehystämään oman toimintansa suhteessa hallinnan tavoitteisiin ja painotuksiin. Asiakirjat luovat poliittisen kontekstin, johon kentän mediakasvatus-toimijat suhteuttavat toimintaansa.

Hallinto perustuu tekstintuotantoon ja erityisesti avaindokumenttien tuottamiseen. Tiedon siirtyminen toiminnaksi ja tutkimuksen siirtyminen politiikaksi kana-

⁴⁷ Kirjastot ja media 2012 (2012, s.19)

voituu asiakirjojen kautta. (Freeman 2006, 52.) Yksi selitys asiakirjojen tuotannolle on foucault'lainen tiedon valtakäsitys: valtaa ei ole ilman siihen liittyvää tietoa eikä tietoa ilman valtasuhdetta. Tieto liittyy valtasuhteiden järjestymisen tapoihin. (Anti-kainen, Rinne & Koski 2000, 168.) Tähän tarvitaan myös materiaalisia tekstejä, joilla tietoa varastoidaan ja siirretään. Poliittikkatekstit tuotetaan tarkoituksena niiden laaja jakaminen. Tekstien materiaalisuus antaa niille pysyvyyttä (ne ovat muuttumattomia ja monistettavia), joka mahdollistaa niiden soveltamisen monissa eri yhteyksissä (Gerrard & Farrell 2013, 6).

Asiakirjojen olemassaolon syy selittyy sillä, että moni niistä on ollut pakko tuottaa, eli asiakirjoilla on institutionaalinen merkitys ministeriön sisällä (vrt. Mäkinen 2012, 94). Haastatteltavat kuvailivat, että asiakirjat siirtävät tietoa tuleville hallituksille, ne ovat osa mediakasvatuksen institutionalisoitumisen prosessia ja legitimoivat hallinnan instituutioita. Seuraava haastateltava kuvailee, kuinka asiakirjat kantavat merkityksiä tuleville hallituksille. ”Asioiden auki kirjoittaminen” merkitsee hallinnan tavoitteiden ja tekniikoiden sanallista ilmaisemista.

Meiän työssä tietysti tekstien ja asiakirjojen, strategioiden tai toimintaohjelmien tekeminen on yks keskeinen väline. [...] Sitten kun me ajatellaan tulevia hallituksia, niiden hallitusohjelmien laadintaa ja muuta, et meillä on olemassa sellaisia aukikirjoitettuja asioita, joita hallitus voi, silloin kun sitä tulevaa hallitusta muodostetaan, niin se voi hyödyntää niitä asiakirjoja [...]

[Haastattelu 1]

Opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiesten näkökulmasta asiakirjojen tuottaminen onkin merkittävä virkamieskunnan työn säilyttämisen ja tiedon siirtämisen keino. Asiakirjat tarjoavat tulevien hallitusten työskentelylle lähtökohdan. Samalla asiakirjojen olemassaolo luo ministeriön työlle jatkuvuutta. Asiakirjat ovat myös keino siirtää saavuttamattomia tavoitteita eteenpäin ja ohjata siten tulevaa toimintaa. Tämä nousi toisinaan esiin asiakirjoissa niiden määriteltessä kyseisen julkaisun funktioita ja sijoittumista asiakirjaketjuun.

Kirjastostrategiaan ja sen toimenpideohjelmaan sisällytetään ne asiat, jotka eivät ole toteutuneet normaalina virkamiestyönä tai siihen liittyvänä yhteistyön tehostamisena. Tässä esitetyt toimet vaativat uudenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja, sektorit ylittävää yhteistä tahtotilaa, poliittishallinnollisia päätöksiä, pitkäjänteisiä toimenpiteitä ja/tai uutta rahoitusta.

[Kirjastostrategia 2010: Tiedon ja kulttuurin saatavuuden politiikka (2003, s.9)]

Asiakirjat ovat keskeisessä asemassa jonkin ilmiön (kuten mediakasvatuksen) institutionalisoitumisen prosessissa. Institutionalisoitumista tapahtuu, kun toimijat vuorovaikuttavat ja hyväksyvät sitä kautta jaettuja määritelmiä todellisuudesta, ja nämä määritelmät syntyvät kielellisten prosessien kautta (Berger & Luckmann, 1966). Mediakasvatus on pikkuhiljaa saanut jalansijaa politiikanteon diskursseissa ja käytännöissä. Eräs virkamies kuvailee kehityskulkua, jossa on lähdetty ”tyhjästä” liikkeelle, mutta jossa mediakasvatus on lopulta vakiintunut terminä asiakirjoihin.

Se on mennyt siinä mielessä eteenpäin, että tää poliittinen, policy-level, asiakirjojen tasolla, mediakasvatuksen tunnustaminen on edennyt, jos aattelee viimeistä 15 vuotta niin on menty aika pitkälle, lähdetty aika tyhjästä. Tai eri käsitteistöä, eri käsitte-maailmasta, eri diskurssista liikkeelle, ja tultu tähän mediakasvatukseen.

[Haastattelu 8]

Mediakasvatuksen institutionalisoitumisen prosessiin on kuulunut olennaisena osana valtionhallinnon tiedontuotanto: mediakasvatusta koskevien selvitysten, julkilausumien ja ohjelmien tuottaminen opetus- ja kulttuuriministeriön eri osastoilla. Haastateltavan sanoin mediakasvatus on vakiintunut nimenomaan asiakirjojen tuotannon kautta.

Ja sitten kun silloin mediakasvatus oli semmonen kummallinen poikkihallinnollinen teema, josta ei ollu paljon, niin meillä on kokonainen kirjallisuus syntynyt tän 10 vuoden aikana. Meillä on aivan posketon määrä mediakasvatusta koskevaa selvitystä.

[Haastattelu 2]

Voi ajatella, että mediakasvatus on tullut kielellisistä ilmenemismuodoista materiaalisempaan suuntaan eli osaksi rakenteita. Haastateltavat kuvailevat seuraavissa sitaateissa mediakasvatuksen institutionalisoitumista ja vakiintumista. Ensimmäinen haastateltava käyttää sanoja alusta, struktuuri ja luonnolliset piirteet. Toinen kuvaillee institutionalisoitumista sanoilla *normaalitoiminta* ja *pysyvä toiminta*. Itse ymmärrän rakenteet nimenomaan vakiintuneina institutionaalisina käytäntöinä.

[...] me ollaan saavutettu jonkinlainen alusta. Tää ei enää katoa. Nää struktuurit on olemassa. Struktuurien ja muiden erilaisten yhteistyökuvioiden toiminnan jatkuvuudessaakin on sellasia luonnollisia piirteitä. Ei joku mediakasvatus yleisestä kirjastosta enää pois lähde.

[Haastattelu 2]

Se, että [mediakasvatus] saatais nimenomaan ihan normaalitoiminnaks, ettei se ois tämmönen hanke, joka sitten eri muodoissa alkaa ja loppuu vaan että se ois ihan pysyvää toimintaa.

[Haastattelu 7]

Pyrkimys vakiinnuttaa mediakasvatusta näkyi myös joissakin asiakirjoissa. Esimerkiksi *Hyvä medialukutaito* -asiakirjassa on ilmaistu haastatteluissakin esiin nousut tekniikka, eli mediakasvatuksen ja medialukutaidon kirjaaminen ohjaaviin asiakirjoihin hallinnon eri tasoille. Vakiinnuttaminen merkitsee samalla hallinnan pyrkimystä autonomisoida kentän toimijoita ja erottaa valtio toimijoiden suorasta kontrollista (Rose & Miller 1992, 199).

Projektiluonteista kehittämistyötä tarvitaan, mutta tärkeää on myös pyrkiä mediakasvatuksen vakiinnuttamiseen erityisesti paikallisella tasolla. Mahdollisuudet toiminnan jatkuvuuteen tulee ottaa paremmin huomioon jo hankkeiden suunnitteluvaiheessa. Vakiinnuttamista tukee ammattilaisten osaamisen kehittämisen lisäksi mm. mediakasvatuksen ja medialukutaidon kirjaaminen toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin ja suunnitteluasiakirjoihin niin valtakunnallisella, alueellisella kuin paikallisella tasolla.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.22)]

Institutionalisoitumisen prosessin tärkeä virstanpylväs on, kun politiikanteon kentälle tullut ilmiö saa oman instituutionsa, kuten voi sanoa käyneen mediakasvatuksen kohdalla. Suomeen on perustettu mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö (MEKU), joka on lakisääteinen virasto. Suomessa mediakasvatus mainitaan siis lainsäädännössä. Kaksi haastateltavaa nosti esiin merkittävänä asiana, että mediakasvatus on Suomessa kirjattu lainsäädäntöön. Tämä merkitsee mediakasvatuksen statuksen kohottamista. Molemmat haasteltavat mainitsevat Suomen esimerkillisyyden suhteessa muihin maihin.

Siellä ensimmäisen kerran laissa mainitaan mediakasvatus ja se on iso askel. Että jos statusta ajattelee, niin se status on tärkeä, että sillä on voimaa, sitä voi pitää ehkä kansainvälisesti esimerkillisenä.

[Haastattelu 3]

Musta tää on, hieno ja se on siis se on myös tosiaan semmone palaute mitä mä saan kansainvälisesti, kollegoilta että Suomea pidetään tässä suhteessa nyt hirveen esimerkillisenä maana että meillä on oikeesti joku viran-, jollekin viranomaiselle annettu tällanen tehtävä.

[Haastattelu 8]

Asiakirjojen tuottaminen on sidoksissa sekä mediakasvatuksen institutionalisoitumisen että legitimoinnin prosesseihin. Institutionalisoituminen ja legitimointi ovat itse asiassa vastavuoroisia ja toisiaan tukevia prosesseja. Legitimointi on edellytys

sille, että tietyt ideat, toimintatavat tai käytännöt institutionalisoituvat, mutta samalla institutionalisoituminen tukee legitimoitumista (Vaara, Tienari & Laurila 2006, 791–794). Samalla asiakirjat legitimoivat niitä tuottavia instituutioita. Nelson Phillips kumppaneineen (2004) kirjoittaa, että pyrkimys legitimitietin saavuttamiseen, säilyttämiseen tai korjaamiseen johtaa usein tekstien tuotantoon, joka puolestaan jättää jälkiä legitimoinnin prosessista. Tekstejä tuotetaan legitimitietin varmistamiseksi ja ylläpitämiseksi; ilman tekstejä organisaatiot eivät voi viestittää instituution sisäisille ja ulkoisille toimijoille, että niiden toiminta on legitimiä (Phillips, Lawrence & Hardy 2004, 642). Myös Foucault nostaa esiin, että suuri osa instituutioiden toimintaan laittamista mekanismeista on suunniteltu nimenomaan instituution säilyttämiseen (Foucault 1995, 343). Asiakirjat ovat siis materiaallinen todiste hallintatyöstä ja valtionhallinnon merkittävydestä. Asiakirjat kirjoittavat näkyviksi modernia valtiota ja sen olennaisia instituutioita ja symbolisoivat valtion olemassaoloa (Piattoeva 2010, 43).

3.4 Ylikansalliset politiikanteon käytännöt

Ylikansallisten hallintakäytäntöjen vaikutuksesta kansalliseen politiikantekoon on tehty paljon tutkimusta (Ball 2001, Dale 2006, Kallo 2011, Rinne 2004). En pyri työssäni selvittämään kattavasti ylikansallisia käytäntöjä, toimijoita tai yhteistyön muotoja, jotka vaikuttavat mediakasvatuspolitiikkaan, mutta nostan esiin ylikansallisten hallintakäytäntöjen vaikutuksia mediakasvatuspolitiikalle.

Koulutuspolitiikka genrenä on globaali ja se pitää sisällään vuorovaikutusta paikallisten, kansallisten ja ylikansallisten verkostojen välillä (Ks. Fairclough 2003, 66). Samalla politiikanteko on enenevässä määrin vastaus kansainvälisiin kehityskulkuihin ja siihen sisältyy yhä enemmän kansainvälisiä sopimuksia ja yhteistyötä (Olssen, Codd & O'Neill 2004, 7). Myös suomalaista mediakasvatuspolitiikkaa on rakennettu yhteistyössä kansainvälisten koulutusjärjestöjen ja muiden ylikansallisten toimijoiden kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myös tukenut kansainvälisten järjestöjen yhteistyötä.⁴⁸ Haastateltavat nostivat esiin EU:n, Euroopan neuvoston, OECD:n, UNESCO:n, YK:n ja Pohjoismaiden Neuvoston suomalaisen mediakasvatuspolitiikan merkittävänä yhteistyötahoina.

Ylikansallisten organisaatioiden tapa vaikuttaa kansalliseen politiikantekoon eroaa toisistaan. Risto Rinteen mukaan EU kontrolloi, valvoo ja säätelee jäsenmaidensa koulutuspolitiikkaa ja sen valta on näkyvää ja byrokraattista (Rinne 2004, 155).

⁴⁸ Haastattelu 5.

EU:n valta on myös vahvasti diskursiivista määrittelyvaltaa. Antoniό Nόvoan mukaan esimerkiksi EU⁴⁹ puuttuu melko usein koulutusasioihin, vaikka tämä tapahtuuakin "epäsuorien" strategioiden kautta. Tällainen hallinnointi koostuu ajatuskategorioiden luomisesta, kielen organisoimisesta ja ratkaisuehdotuksista, joista tulee dominoivia tapoja lähestyä kasvatuksellisia ongelmia. (Nόvoa 2000, 33.)

OECD on kehittänyt rajallisen lainsäädäntövaltansa rinnalle muita tehokkaita tiedon hallinnan keinoja, kuten oppimistulosten vertailuja ja koulutusjärjestelmien arviointeja. OECD:n tietoon perustuvia hallinnan tapoja kutsutaan "pehmeäksi hallinnaksi" (*soft laws*) eli menettelytavoiksi, joiden kautta järjestö vaikuttaa jäsenmaidensa poliittisiin agendoihin ja lainsäädännöllisiin uudistuksiin. (Kallo 2011, 101.)

Haastatteluissa nousi toisinaan maininta EU:n velvoittavasta hallinnasta, mutta useimmiten haastateltavat viittasivat erilaisiin ylikansallisiin pehmeän hallinnan keinoihin. Seuraava haastateltava nostaa esiin kaksi esimerkkiä ylikansallisen hallinnan käytännöistä: Ensimmäinen käytäntö on "benchmarkkaus" (*benchmarking*), joka merkitsee oman toiminnan vertaamista toisten toimintaan esimerkiksi tilastomateriaalien avulla. Toinen käytäntö on asiantuntijaverkostojen hyödyntäminen. Molemmat käytännöt ovat hallinnan tekniikoita, jotka ohjaavat tiettyihin toimintatapoihin ja luovat subjektiivisia osallistujille. Alla haastateltava mainitsee asiantuntijaverkostot eräänlaisena hallinnallisena resurssina, joka on käytettävissä tarvittaessa.

Se mikä siinä on ehkä parasta antia, että pystyy benchmarkkaamaan sitä omaa aluettaan kansainvälisessä kontekstissa. Se tapahtuu aika nopeasti ja strukturoidusti. Toinen on se, että jos tarvitaan asiantuntijaverkoston apua, niin semmonen on olemassa oleva ja sitten jos itse on viel ollut kohtuullisen aktiivinen siinä, niin sulla on ne kontaktit aika nopeesti käytössä.

[Haastattelu 11]

Scala (2007) kirjoittaa, että kansainvälisten diskursiivisten areenoiden kautta erilaiset tieteen ja tutkimuksen asiantuntijat vuorovaikuttavat kasvatustieteiden organisatioiden ja toimijoiden kanssa. Asiantuntijatieo ja tutkimus tulevat osaksi politiikan teon prosesseja juuri tämänkaltaisten muodollisten institutionaalisten järjestelyjen kautta. (Scala 2007, 213.) Asiantuntijaverkostot toimivat virtuaalisesti, ja lisäksi ne voivat liittyä fyysisiin tiloihin. Ylikansalliset asiantuntijaverkostot voivat järjestää tutkimusohjelmia, asiantuntijakokouksia tai ministerikonferensseja, jotka tuottavat laajasti jaettuja raportteja, julkilausumia ja tavoitteita (ks. Chabbott 2003, 137). Rizvi kutsuu näitä "globaaleiksi policy-tiloiksi", joissa tuotetaan ja jaetaan kasvatuksellisia

⁴⁹ Nόvoa käyttää nimitystä European Community.

ideoita ja ideologioita (Rizvi 2009, 13). Tilat voivat olla fyysisiä kokoustiloja, joissa asiantuntijat kokoontuvat, mutta kokoukset määrittävät myös käsiteltäviä aiheita, sekä miten niistä puhutaan, ketkä on kutsuttu paikalle ja missä roolissa. Tila ei ole tyhjiö, jossa tapahtumat, esineet, toimijat ja merkitykset ilmaantuvat, vaan tila syntyy toiminnassa ja suhteessa toimintoihin ja toimijoihin (Ks. West-Pavlov 2009, 19; Massey 2005, 8). Fyysisiin tiloihin liittyy siis hallintakäytäntöjä, jotka määrittävät toimintaa.

Ylikansallisia politiikanteon tiloja sponsoroivat kansainväliset organisaatiot, kuten OECD, UNESCO ja EU. Ne esittävät tarjoavansa foorumeita avoimelle ja vapaalle kasvatusideoiden pohdinnalle, mutta niiden omat koulutustavoitteet värittävät käytyjä keskusteluja. (Rizvi 2009, 13). Kokousten, konferenssien ja tutkimusohjelmien kautta hallintakäytännöt (*best practices*) leviävät eri maihin. Tila (oli se sitten kokoustila, tutkimusraportti tai virtuaalinen yhteydenpito) mahdollistaa diskursiivisten käytäntöjen tuottamisen. Virkamiesten osallistuessa näihin käytäntöihin he samalla uusintavat niitä.

Ylikansallisiin asiantuntijakokouksiin itse osallistunut virkamies pohti EU-komission motiiveja koota yhteen jäsenmaiden asiantuntijoita ja virkamiehiä. Hänen käsityksensä mukaan asiantuntijoiden kokoontumisen ja hyvien käytäntöjen vaihtamisen tavoitteena on yhtenäistää medialukutaitopolitiikkaa EU:ssa.

Toi kun on tommonen asiantuntijajoukko niin sillä ei oo tavallaan mitään päätösvaltaa, että se on semmoinen, se on hyvien käytäntöjen vaihtoo ja ihmisiin tutustumista ja sentyyppistä. Mä aattelen että siinähan on tavallaan se EU-komission tavotehan on siinä se, että ne saattaa ihmisiä yhteen ja saattaa vaihtamaan kuulumisiaan niin, että se jotenkin yhdentyisi se medialukutaitopolitiikka, että sillä tavalla halutaan jakaa niitä hyviä käytäntöjä.

[Haastattelu 9]

Useat haastateltavat korostivat Suomen aktiivista osallistumista kansainvälisiin verkostoihin. Seuraavassa haastateltava kertoi, että kansainvälisiin verkostoihin osallistuminen on kirjattu yksittäisten toimijoiden toimenkuvaan, minkä vuoksi jokaiselta edellytetään aktiivista toimintaa verkostoissa.

Me toimitaan niin, että jokaisella meillä on myös niitä kansainvälisiä tehtäviä omassa toiminnassamme, jotka sitten velvoittaa meitä toimimaan aktiivisesti, että ei me voida tavallaan vain hengaila mukana ja katsoa mitä tässä muut tekee.

[Haastattelu 11]

Kansalliset toimijat voivat myös neuvotella toimijuuttaan suhteessa ylikansallisiin käytäntöihin. Useissa haastatteluissa korostui käsitys Suomen toimijuudesta suhteessa ylikansallisiin käytäntöihin ja organisaatioihin. Ensimmäinen haastateltava piti Suomea mediakasvatuksen osalta edelläkävijänä, joka on hyvien käytäntöjen jakamisessa pikemminkin antavana kuin ottavana osapuolena.

Että se saattaa olla sitten joskus yksipuolista se hyvien käytäntöjen vaihtaminen, että mä en tiedä miten paljon Suomi sitten loppujen lopuksi hyötyy, kun täällä on kuitenkin asiat aika hyvin mediakasvatuksen suhteen, niin miten paljon tänne voidaan sitten omaksua hyvä käytäntöjä jostain muusta.

[Haastattelu 9]

Toinen haastateltava korosti, että ylikansallisilla toimijoilla ei ole ollut merkitystä osaston tekemälle mediakasvatustaloudelle. Haastateltava kuvaa Suomen asemaa edelläkävijänä.

Ei niillä [ylikansallisilla toimijoilla] oo meille ollu merkitystä. Ei me olla nähty niistä oikein mallikappaleita, me ollaan oltu kuitenkin ja tiedetty, että me ollaan jonkun verran pioneereja. Ylikansallisilla toimijoilla ei ole merkitystä. Me ollaan jonkun verran pioneereja.

[Haastattelu 2]

Myös kolmas haastateltava nosti esiin, että suomalaiset ovat toimineet aktiivisesti EU:n visuaalisen mediakasvatuksen työryhmissä, ja EU:n näkemys on välittynyt tätä kautta myös suomalaiseen politiikantekoon. Haastateltavan mukaan Suomi on kuitenkin ollut mediakasvatustaloudessa edellä EU:n näkemystä, ja suomalaiset ovat voineet jopa vaikuttaa EU-politiikan suuntaan.

Ja sen [EU:n näkemys] kanssa on ollu aika helppo olla sopusoinnussa, että sieltä ei oo tullu ristiriitaista. Ehkä me ollaan oltu vähän edelläkin joissakin asioissa tai ainakin voitu vaikuttaa siihen EU-näkemykseen just näiden edustajien kautta. Et me ei olla juostu EU:n perässä vaan EU on tavallaan myös ottanut suomalaista näkemystä omaksi näkemyksekseen.

[Haastattelu 5]

Virkamieshaastatteluissa esiin noussut Suomen toimijuuden korostaminen ylikansallisissa politiikanteon käytännöissä on ristiriidassa esimerkiksi Risto Rinteen (2004) antamaan kuvaan ylikansallisten toimijoiden merkityksestä suomalaisen korkeakoulutuspolitiikan kehittämisessä. Rinteen mukaan OECD ja EU ovat vaikuttaneet laajalle eurooppalaiseen korkeakoulutuspolitiikkaan ja koko siihen globaaliin

diskurssiin, joka on tullut vallitsevaksi kansallista korkeakoulutuspolitiikkaa tehtäessä ja koulutusreformia toteutettaessa. Esimerkiksi käsitteet globalisaatio, tietoyhteiskunta, tilivelvollisuus, laadunvarmistaminen, laatujohtaminen, laatupiirit, markkinat, asiakkaat, tuotokset, arviointi, tulosvastuu ja sosiaalinen pääoma tulevat joko suoraan OECD:n arsenaalista tai EU:n välityksellä. (Rinne 2004, 162–163.)

Käsitteiden rantautuminen kansalliseen politiikantekoon voikin tapahtua huolimatta kansallisten instituutioiden toimijuudesta. George Papadopoulos valottaa diskursiivisen hallinnan prosesseja. OECD:n toimintatapana on laatia ohjelmaehtouksia, jotka esittelevät edistyneiksi ja innovatiivisiksi ajateltuja lähestymistapoja esimerkiksi koulutuksen alalla. OECD toimii yhteistyössä kansallisten ryhmien kanssa, jotka luovat kotimaissaan suotuisaa ilmapiiriä pienille innovaatioille ja tukevat uudistuksia tuottamalla painetta sisäisille rakenteille. (Papadopoulos 2006, 22.) Seuraavassa haastateltava nostaa esiin, että kansallisen tason politiikanteossa voidaan hyödyntää EU:n painotuksia määrärahojen saamiseksi. Kansalliset toimijat siis legitimoivat oman osastonsa politiikkaa EU:n painotusten avulla.

[...] kun EU-tasollakin se [mediakasvatus] on nostettu yhdeksi tärkeäksi asiaksi mitä pitää kansallisella tasolla hoitaa, niin silloin se on meille se argumentti, että me saadaan sille määrärahoja ja resursseja sille sen asian hoitamiseksi.

[Haastattelu 1]

Myös Marjatta Rautalin ja Pertti Alasuutari havaitsivat tutkimuksessaan, että suomalaiset hallinnon virkamiehet käyttivät OECD:n PISA-tutkimuksen tuloksia oman asemansa ja politiikanteon tavoitteidensa systemaattiseen puolustamiseen (Rautalin & Alasuutari 2009, 551). Vaikka tällaisen toiminnan voi lukea kansallisten toimijoiden vallankäytön muotona, ovat hyödynnetyt politiikanteon painotukset ja tavoitteenasettelut kuitenkin peräisin ylikansalliselta agendalta. Kansalliset toimijat siis neuvottelevat subjektiivuttaan suhteessa laajempiin ylikansallisiin hallintakäytäntöihin, eivätkä voi toimia erillään näistä käytännöistä. Tämä voi vaikuttaa myös kansallisen toimintapolitiikan yhtenäistämiseen. Esimerkiksi seuraavassa haastateltava kuvailee yksikkönsä työskentelyä liikenne- ja viestintäministeriön kanssa. Eri ministeriöiden on pitänyt yhtenäistää linjauksiaan suhteessa EU-politiikkaan.

Liikenne- ja viestintäministeriön kanssa on varmasti ollut sellainen yhteinen halu kehittää tätä mediakasvatusta ja on tavallaan sielläkin myöskin kyetty ymmärtämään sen merkitys ja tärkeys ja se tulee esimerkiksi esiin sillä tavalla, että minkälaista on ollut se meidän yhteinen Suomen kantojen linjaus mikä liittyy sitten EU-tasolla olevaan mediakasvatus- tai mediakasvatusasioihin liittyvän politiikan kautta.

[Haastattelu 1]

Virkamieshaastatteluissa esiin nousseet kommentit ylikansallisen hallinnan merkityksestä suomalaiselle mediakasvatuspolitiikalle olivat siis jossain määrin ristiriitaisia. Ylikansallisten hallintakäytäntöjen ei nähty määräävän tai ohjaavan suomalaista mediakasvatuspolitiikkaa. Käsitys kansallisesta edelläkävijäasemasta ja toimijuudesta on säilynyt suhteessa laajoihin hallinnallisiin muutoksiin. Silti mediakasvatuspolitiikkaa tehdään yhteydessä ylikansallisiin toimijoihin, jolloin ylikansalliset hallintakäytännöt ja hallintaa perustelevat diskurssit voivat tulla osaksi suomalaista politiikantekoa.

Asiakirjat eivät käsitelleet ylikansallisten hallintakäytäntöjen merkitystä suomalaiselle mediakasvatuspolitiikalle. Ylikansallinen ulottuvuus näkyi lähinnä viittauksina kansainvälisiin dokumentteihin tai järjestöihin. Ylikansallisten käytäntöjen näkymättömyyden asiakirjoissa voi tulkita johtuvan ylikansallisten hallintakäytäntöjen luonnollistumisesta osaksi suomalaista politiikantekoa.

3.5 Yhteenveto

Institutionaalisten käytäntöjen tutkiminen on tässä työssä merkinnyt mediakasvatuspolitiikan rajoitusten ja mahdollisuuksien tarkastelua. Tässä luvussa nostin esiin neljä käytäntöä, jotka tunnistin virkamieshaastattelujen pohjalta: hallinnon toimijoiden väliset suhteet, hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikantekoon, asiakirjojen tuottaminen sekä ylikansallinen politiikantekoa.

Ensinnäkin mediakasvatuspolitiikka sijoittuu poliittisena aihealueena usean osaston toimialueelle opetus- ja kulttuuriministeriössä. Haastateltavat nostivat esiin, että osastojen väliset rajanvedot ovat aiheuttaneet kitkaa mediakasvatuspolitiikan tekemiseen. Lisäksi ministeriö toimii valtarakenteessa, jossa poliittisen vallan muutokset ja ministerien vaihtuminen vaikuttavat mediakasvatuspolitiikan mahdollisuuksiin. Virkamiehet joutuvat siis neuvottelemaan toimijuuttaan suhteessa hallinnon sisäisiin rajanvetoihin ja suhteisiin.

Toiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö säätelee hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsyä mediakasvatuspolitiikan tekemiseen. Hallinto yhtäältä hyödyntää yhteiskunnan toimijoiden asiantuntemusta, ja toisaalta hallinnan perimmäisenä tarkoituksena on ohjata toimijoita. Ulkopuolisten toimijoiden pääsy ilmentää asiantuntijavaltaa, jossa asiantuntijat tulkitsevat hallinnan tavoitteita oman asiantuntemusalueensa kielelle. Ulkopuolisten toimijoiden kuuleminen on myös hallintaprosessin demokraattisuuden esittämisen keino ja siten eräs tapa legitimoida hallintakäytäntöjä.

Kolmanneksi asiakirjojen tuottaminen on oma hallintakäytäntönsä, joka varastoi ja välittää ministeriössä tuotettua tietoa tuleville hallituksille. Lisäksi asiakirjojen tuotanto palvelee sekä mediakasvatuksen institutionalisoitumisen että hallinnan legitimoimisen tavoitteita. Institutionalisoituminen on toteutunut tuottamalla mittava määrä hallinnon julkaisuja, jotka käsittelevät mediakasvatusta.

Neljänneksi, haastatteluissa nousi esiin monia ylikansallisia hallintakäytäntöjä, kuten benchmarking, asiantuntijaverkostot ja hallintakäytäntöjen jakaminen. Haastateltavien mukaan ylikansallisella politiikanteolla ei ole suomalaisen mediakasvatuspolitiikan kannalta määräävää merkitystä, ja he korostivat Suomea merkittävänä toimijana kansainvälisellä mediakasvatuspolitiikan areenalla.

Institutionaalisten käytäntöjen tutkiminen antaa kuvan prosesseista ja käytännöistä, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen kasvatuspolitiikan tekemiseen. Instituutiota voikin tarkastella kokonaisuutena yhtenä hallinnan teknologiana, joka sisältää alatasen tekniikoita tiedontuotannon ja toiminnan organisoimiseksi ja hallinnoimiseksi.

4 Ohjaaminen mediakasvatustalitiikassa

Ohjaaminen on yksi keskeisistä hallinnan teknologioista. Tässä luvussa käsittelen, miten ohjaaminen rakentui diskursiivisesti mediakasvatusta käsittelevissä asiakirjoissa. Käsitteiseni on, että ohjaaminen saa erilaisia ilmenemismuotoja niissä institutionaalisissa konteksteissa ja tekniikoissa, joissa sitä tuotetaan. Tässä luvussa nostan esiin eri tapoja, joilla ohjaaminen rakentuu mediakasvatustalitiikassa. Ohjaamista tutkin hallinnan analytiikan käsitteiden avulla (tavoitteenasettelu, ongelmanmäärittäminen, tekniikka, subjekti, rationaalisuus). Ohjaaminen todentuu erilaisissa tekniikoissa, jossa ohjaamisen käytäntö kiinnittyy tavoitteisiin ja rakentaa subjektiuksia.

Keskeistä on huomata, että ohjaaminen on monitasoinen ja moniulotteinen teknologia. Ohjaaminen tapahtuu esimerkiksi konkreettisin hallinnan tekniikoin, eli perustamalla kehittämisfoorumeita, projekteja, strategisia tavoitteita ja kehittämis-toimenpiteitä, joilla pyritään tiettyihin lopputuloksiin, ja joilla koordinoidaan osallistujien toimintaa. Konkreettisten projektien lisäksi tunnistin asiakirja-aineistosta kolme laajempaa hallinnan tekniikkaa: vastuullistamisen, verkottumisen ja arvioinnin.

Asiakirjat rakentavat käsityksen mediakasvatuksesta ohjattavana ja tavoitteita täyttävänä toimintana. Samalla ohjaaminen rakentaa diskursiivisesti subjektiuksia, jotka mahdollistavat tietynlaista toimijuutta. Subjektiudet syntyvät yhteydessä hallinnan teknologioihin ja tekniikoihin, ja samalla subjekteja ohjataan tekniikoilla. Kutsun mediakasvatusta toteuttavia subjekteja vastuullisiksi toimijoiksi. Vastuulliset toimijat ovat subjekteja, joilla on valtaa ohjata myös muita toimijoita (ei ainoastaan itseään).

On huomattava, että toimijat ovat historiallisesti ja diskursiivisesti muotoutuvia ja uudistuvia ryhmittymiä. (Popkewitz 2000, 193.) Tarkastelenkin toimijoita asiakirjoissa kielellisesti rakennettuina ja ylläpidettyinä konstruktioina⁵⁰, eivätkä käsitykset eri toimijoista siis ole muuttumattomia (Gottweiss 2003, 259). Toimijat eivät toimi irrallaan diskursiivisella areenalla vallitsevista diskursseista ja subjektiopositioista. Diskurssit sen sijaan voivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten toimijat tarkastele-

⁵⁰ Van Leeuwen ja Wodak kutsuvat ryhmiä rakentavia kielellisiä toimintoja ”konstruktivistisiksi strategioiksi” (van Leeuwen & Wodak 1999, 92).

vat maailmaa, määrittelevät tavoitteita ja rakentavat toimintaansa (Popkewitz 2000, 254). Kieli tukee ja mahdollistaa tiettyjä toimintatapoja (Burr, 2003, 61). Lisäksi tarkastelen mediakasvatuksen ”kohteiden” subjektiuksia. Nämä ovat siis niitä subjektiuksia, joita medialukutaidon ja mediakasvatukseen osallistumisen oletetaan tuottavan.

4.1 Vastuullistaminen

Vastuullistaminen tarkoittaa toimijoiden määrittelemistä mediakasvatuksen toteuttajiksi tai edistäjiksi. Tätä voi kutsua myös toimijoiden poliittiseksi käytöksi, eli toimijat valjastetaan valtiollisten päämäärien ajamiseen (Räisänen 2014 24). Valtionhallinnon tuottama vastuullistaminen ei ole ainoastaan kielellistä vaan myös materiaalista. Vastuiden jakaminen hallinnan kielessä tuottaa todellisia vastuusuhteita esimerkiksi koulutusta ja kasvatusta toteuttavissa oppilaitoksissa. Ilmiön kielellisellä esittämisellä etenkin valtionhallinnon diskursseissa on seurauksia poliittisesti keskeisiin kysymyksiin siitä, kuka on vastuullinen, mitä voidaan tehdä ja mitä pitäisi tehdä (Fischer & Forester 1993, 45). Raija Julkunen puhuu laajemmin ”vastuun osoittamisen yhteiskunnasta”, joka puhuttelee subjekteja vastuun nimissä. Tarjolla on vastuuta omista teoista, valinnoista, toimeentulosta, eläkkeen riittävydestä, läheisten hoivasta ja lasten kasvatuksesta, osaamisesta ja työllistyvyydestä, terveydestä ja toimintakyvystä. (Julkunen 2008, 30.) Myös mediankäyttö edellyttää subjekteilta vastuullisuutta medioituneessa yhteiskunnassa.

Yksilöiden vastuullistamista voi tarkastella myös voimaantumisen näkökulmasta. Vastuullistaminen on taustalla hallinnan teknologioissa, joka pyrkivät parantamaan kansalaisten aktiivista osallistumista päätöksentekoprosessissa. Barbara Cruickshank kutsuu kansalaisuuden teknologioiksi tällaisia ohjelmia ja projekteja, joiden avulla yksilöitä pyritään valtauttamaan, voimaannuttamaan tai saamaan osallisiksi (Cruickshank, 1999). Organisoituneissa maailmaa asiakirjat määrittelevät toimijoita vastuullisiksi hallinnan tavoitteiden saavuttamiseksi. Hallinnan kielen käytännöt tuottavat tietynlaisia toimijoita ja kannustavat tietynlaisiin toimijuuden muotoihin (ks. Triantafillou 2004, 490).

Asiakirjat nostivat esiin sekä yksityisiä kasvattajia (perhe ja vanhemmat), kasvatuksen ammattilaisia (opettajat ja ohjaajat) sekä institutionaalisia toimijoita (koulu, kirjasto, nuorisotyö, MEKU/KAVI). Asiakirjat mainitsivat myös muita toimijoita, kuten ylikansallisia toimijoita (EU, OECD) sekä abstrakteja toimijoita (Suomi). Tarkastelen tässä alaluvussa vastuullistamisen synnyttämää toimijuutta kolmen eri-

tasaisen toimijaryhmän näkökulmasta: perhe ja vanhemmat, kasvatuksen ammattilaiset sekä kasvatustieteiden instituutit. Analysoin alla millä tavalla nämä toimijaryhmät on diskursiivisesti rakennettu vastuullisiksi.

4.1.1 Perheen ja vanhempien vastuullistaminen

Perhe ja vanhemmat esiintyvät asiakirjoissa yhtenä merkittävänä mediakasvatuksen toteuttajana. Foucault'n mukaan perheestä tuli 1700-luvulla modernin hallintatavan kehittyessä merkittävä ja etuoikeutettu hallinnan instrumentti, jonka avulla voitiin sekä kerätä väestöä koskevia tietoja että suorittaa hallinnan kampanjoita erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Foucault 1991, 100). Reijo Kupiainen, Sara Sintonen ja Juha Suoranta kirjoittavat, että suomalainen mediakasvatus on edustanut etujoukkoajattelua, jossa mediakasvatuksen toteuttamista on johtanut valtio kasvatustieteiden instituution (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Tämä merkitsee, että vanhempia on ohjattava, jotta yhteys perheen ja kasvatustieteiden instituution välillä lujittuisi. Tutkimissani asiakirjoissa näkyi voimakkaasti perheen ja vanhempien vastuullistaminen kasvatustieteiden ammattilaisten tukemana. Vanhempien mediakasvatusvastuita rakennetaan seuraavassa sitaatissa lukuisilla eri esimerkeillä:

Lasten hyvinvointia edistää, jos vanhemmat paneutuvat lapsen mediankäyttöön ja mediakulttuuriin sekä osallistuvat lapsen media-arkeen. Tämä voi auttaa ymmärtämään lapsen leikkejä ja tunteita sekä antaa positiivisia yhteisiä kokemuksia. Lasta tulisi myös ohjata turvallisiin ja vastuullisiin valintoihin. Vanhemmat tarvitsevat tukea kasvatustyöhönsä. Medialukutaitoiset vanhemmat voivat tukea lapsia ja nuoria.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.15)]

Edellä vanhemmille asetettuja mediakasvatuksellisia kasvatustavoitteita rakentuu paneutumisesta lapsen mediankäyttöön ja osallistumisesta lapsen media-arkeen ymmärtämisen saamiseksi tämän kokemusmaailmasta. Suojellinen näkökulma nousee esiin lapsen ohjaamisessa turvallisiin ja vastuullisiin valintoihin. Asiakirja osoittaa vanhempien puutteellisuuden toimijoina, he eivät selviä tehtävästään kasvattajina ilman tukea. Asiakirja rakentaa kontrastin tukea tarvitsevien vanhempien (medialukutaidottomat) ja kykenevien vanhempien (medialukutaitoiset) välillä, jotka viimeisen lauseen perusteella osaavat tukea lapsia ja nuoria.

Vastuullistaminen syntyy siis toivotunlaiseen kasvatustoimintaan ohjaamisesta ja toivotunlaisten vanhemmuuden taitojen oppimisesta. Sitaatti nostaa esiin myös vanhemmuuden subjektiivisuuden arvomaailmaa: paneutuminen, osallistuminen, ymmärtäminen ja positiiviset yhteiset kokemukset ovat hyvää vanhemmuutta, johon

medialukutaito voi subjekteja avittaa. Mediakasvatuksen vastuullistaminen linkittyykin laajempiin keskusteluihin hyvästä vanhemmuudesta sekä eri kasvatusinstituutioiden välisestä vastuunjaosta yhteiskunnassa.

Subjektien rakentaminen hallinnan diskursseissa merkitsee aina jonkinlaisen ideaalisubjektin rakentamista, ja samalla diskurssit luovat käsityksen vaillinaisista subjekteista. Seuraava sitaatti rakentaa kuvan niistä perheistä, joissa mediakasvatus ei ole hallinnan tavoitteiden näkökulmasta asianmukaista. Samalla asiakirja luettelee useita ”huonojen mediakasvattajavanhempien” toiminnan piirteitä. Huomattavaa on, että kaikki sitaatissa mainitut mediakasvatukselliset toimenpiteet liittyvät mediankäytön määrän rajoituksiin.

Toisaalta on myös sellaisia perheitä, joissa ei ole osattu miettiä lainkaan sitä, että lasten mediankäyttöä pitäisi valvoa. Tällöin tv saattaa olla auki aamusta iltaan, vaikka sitä ei varsinaisesti kukaan katsoisikaan, DVD:t toimivat lapsenvahtina, ja konsolipelejä pelataan rajoittamattomasti.

[Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa (2013, s.42)]

Seuraavassa sitaatissa vanhempien vastuullistaminen rakentuu viittaamalla Viestintäviraston selvitykseen, jolloin tutkimustietoon viittaaminen sulautuu viimeisessä lauseessa tapahtuvaan vastuullistamiseen. Koko sitaatti rakentaa vanhemmuuden subjektiutta ja asettaa vanhempien toimijuuden alistaiseen asemaan suhteessa ”ammattilaisiin”. Mediakasvatus ei ole perheensisäinen asia, vaan vanhemmuuden toteuttaminen rakentuu hallinnan kohteeksi.

Vanhemmat kaipaavat alan toimijoiden ja ammattilaisten apua mediakasvatustyössään. Valistuksen ja mediakasvatuksen ohella pienet lapset tarvitsevat aikuisen läsnäoloa ja tukea median käytössä sekä aika- ja sisältörajoituksia lapsen kehitystasoon mukaisesti. Vanhempien tehtävänä on huolehtia, ettei lapsi joudu kosketuksiin kehitystasolleen sopimattomien sisältöjen kanssa.

[Mediaväkivalta. Lapset ja Media (2004, s. 27–28)]

Foucault'n käsityksen mukaan normalisoiva hallinta subjektiivoi ihmisiä yksilöinä. Normalisoivat käytännöt vertailevat yksilöitä keskenään, eriyttävät heidät ja asettavat yksilöt arvojärjestykseen keskenään osoittamalla kullekin paikan normaalin ja epänormaalin jatkumolla (Alhanen 2007, 144). Asiakirjojen rakentama ero hyvien ja huonojen kasvattajien välillä näkyi osassa asiakirjoja myös luokkakasvatustyönä. Seuraava sitaatti korostaa selväsanaisesti koulutuksen ja yhteiskuntaluokan merkitystä mediakasvattajien ”laadulle”. Korkeammin koulutetut vanhemmat suhtautuvat sitaatin mukaan ”vakavammin” lastensa mediakasvatukseen kuin vähemmän koulu-

tetut. Samalla asiakirjat rakentavat yhteiskuntaluokan ja koulutustaustan yhteiskunnallisiksi ongelmiksi, joita tulee ratkaista.

Lasten television käytön valvonta ja vanhempien antama mediakasvatus vaihtelevat perheen taustatekijöiden mukaan. Korkeammin koulutetut ja toimihenkilötehtävissä toimivat vanhemmat suhtautuvat vakavammin lastensa mediakasvatukseen kuin vähemmän koulutusta hankkineet ja työntekijäasemassa toimivat vanhemmat.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s. 27)]⁵¹

Toinen sitaatti tarjoaa mediakasvatusta keinoksi tasoittaa perheiden eroja. Medialukutaitoa esitetään eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen keinoksi. Hallinnan kielessä medialukutaito on yhdenmukainen hallinnallinen ratkaisu yhteiskunnallisiin ongelmiin.

Perheissä on erilaisia tapoja toimia median parissa sekä vaihtelevasti kykyä tukea lapsia ja nuoria medialukutaidon suhteen. Medialukutaidon edistäminen voi siten ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Eroja voi tasoittaa suunnitelmallinen ja systemaattinen mediakasvatus varsinkin varhaiskasvatuksessa ja esi- ja perusopetuksessa.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s. 20)]

Vanhemmat ovat asiakirjojen diskursiivisessa maailmassa merkittäviä lasten kasvatuksen toteuttajia. Samalla vanhemmat esitetään hallittavana kohderyhmänä, sillä vanhemmuuteen kasvaminen ja sen säilyminen toimivana ihmissuhteena edellyttää yhteiskunnan tukitoimia. Vanhemmuus voidaankin yhtäältä käsittää hyvin intiimiksi ja yksityiseksi kokemukseksi ja suhteeksi, mutta samalla se on kaikkein julkisin ja hallinnon tavoitteiden raskauttava suhde, joka on erilaisten arviointien ja tukitoimien kohde. Vanhempiin kohdistuvat hallintakäytännöt ovat pehmeää hallintaa, eli hallinta perustuu tiedotukseen ja valistamiseen, eikä virallisiin vastuisiin tai ammatillisiin rooleihin.

Henkilökohtaiset suhteet voidaan ottaa kasvatuksellisten ja hallinnallisten toimenpiteiden kohteeksi, kuten seuraavassa sitaatissa. Kirjaston mediapajojen osallistujien välittäessä kokemuksiaan omaan sosiaaliseen piiriinsä heistä tulee samalla yleisempien kasvatuksellisten tavoitteiden välittäjiä.

⁵¹ Tiedot ovat peräisin Viestintäviraston teettämästä selvityksestä, johon asiakirja viittaa löyhästi ilman lähdeviitettä. Tällöin yksittäinen selvitys esitetään ikään kuin totuutena, jonka tuottaman tiedon kontekstuaalisuutta *Mediaväkivalta*-asiakirja ei pohdi.

Osallistujat lupasivat tehdä parhaansa omissa tuttava- ja sukulaispiireissään ja esimerkiksi tarvittaessa kertoa kokemuksistaan lapsensa luokan tapahtumissa, esim. vanhempainillassa.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s. 57)]

Subjekteja siis ohjataan itsehallintaan eli oman käytöksensä ja toimintansa ohjaamiseen. Vaikka hallinnan kieli rakentaa käsityksiä hyvästä vanhemmuudesta, joihin mediakasvatukseen tulee perustua, on tärkeää huomata, että vanhempien vastuullistaminen rakentuu suhteessa hallinnan institutionaaliseen rakenteeseen. Nostan tästä esiin kolme esimerkkiä. Vanhemmuutta määritellään ensinnäkin suhteessa koulujen institutionaaliseen kasvatustalteen. Seuraavassa sitaatissa tieto- ja viestintäteknikalle annetaan kielessä toimijuus. Vanhemmat puolestaan määrittyvät hallinnan kohteiksi, joiden kasvatusyhteistyö koulutuksen kanssa on ongelmallinen, mutta tavoitteena on ottaa vanhemmat ”rakentavasti” mukaan koulun tai oppilaitoksen toimintaan. Koulun insitutionaalinen rakenne tarjoaa siis hallinnallisen kehyksen, johon vanhempien toiminnan tulee suhteutua.

Tarvitaan lisää tietoa ja ymmärrystä siitä, miten tieto- ja viestintäteknikka vaikuttaa vanhempien osallistumiseen ja oppimiselle antamaan tukeen sekä siitä, miten heidät otetaan rakentavasti mukaan koulun tai oppilaitoksen toimintaan.

[Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 (2010: 20)]

Toiseksi vanhempien vastuullistamisesta mediakasvatukseen on tullut sääntelyn purkamisen vastavoima. Esimerkiksi kuvaohjelmien ennakkotarkastuksesta luopumisen vastavoimana on siirrytty kohti mediakasvatusta, lasten huoltajien ja kasvattajien tiedottamista (hallinnan toteuttajien ohjausta) sekä tutkimuksen edistämistä (tiedontuotanto).

Muuttunut digitaalinen toimintaympäristö on taustatekijänä vuoden 2012 alusta voimaan tullessa kuvaohjelmalainsäädännössä. Siinä korostetaan uudenlaisia lasten turvallisuutta mediaympäristössä edistäviä toimenpiteitä, kuten mediakasvatusta sekä lasten huoltajille ja kasvattajille suunnatun tiedottamisen ja lasten mediaympäristöön liittyvän tutkimuksen edistämistä.

[Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä (2012, s.40)]

Myös haastateltavat kertoivat, että 1990-luvun alussa perustuslain muutoksesta seurasi tarve uudistaa elokuvatarkastusta koskevan lainsäädäntöä, kun ennakkosensuuria ei enää voitu tehdä muilla kuin lastensuojelullisilla perusteilla. Tästä seurasi myös vanhempien ja lapsien vastuullistaminen uudella tavalla mediakasvatukseen suhteen.

[...] pitää ikään kuin kehittää sellaisia menetelmiä, joilla sekä vanhemmat että lapset kyetään opettamaan siihen, että minkälaiset sisällöt ovat ikään kuin soveltuvia lapsille ja minkälaiset sisällöt voi olla haitallisia lapsen kehitykselle.

[Haastattelu 1]

Kolmanneksi muut hallinnan prosesseihin osallistuvat toimijat vaikuttavat vanhemmuuden vastuullistamiseen pyrkiessään ajamaan omia intressejään. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa televisio- ja teleyhtiöiden johtajat ovat osallistuneet lasten ja nuorten suojelua edistäviä pohtivaa ryhmään. Media-alan vaikuttajat ovat päässeet vaikuttamaan keskusteluun ja päätyneet esittämään rajoitusten sijaan mediakasvatusta ja erityisesti kodin vastuuta lasten suojelemiseksi median haitoilta. Mediakasvatus rakentuu siis pehmeän hallinnan keinoksi, jonka vastuullisiksi tulevat kodit, mutta ei media-ala.

Kulttuuriministerin johdolla televisio- ja teleyhtiöiden johtajat pohtivat, miten lapsia ja nuoria voitaisiin suojella haitallista aineistoa sisältäviltä tv-ohjelmilta ja viihdeelektronialta. Noin 30 media-alan vaikuttajan keskusteluryhmä päätyi kannattamaan rajoitusten sijaan pehmeämpiä keinoja, kuten koulutusta, tiedotusta, valistusta ja mediakasvatusta. Kokouksessa korostettiin etenkin kodin vastuuta.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s. 22)]

Pyrkimys ohjata erilaisia toimijoita pakottaa yleistämiseen: on esimerkiksi tiettyjä käsityksiä ”lapsen luonnollisesti kasvusta” tai ”hyvästä vanhemmuudesta”. Tutkimilleni hallinnan teksteille oli usein ominaista hallinnan kohteiden esittäminen yhdenmukaisena ryhmänä (esimerkiksi lapset ja vanhemmat olivat usein universaaleja ryhmittymiä, joihin erilaiset toimenpiteet kohdistuivat). Yleensä asiakirjat eivät nosta esiin, että vanhemmuuden alle mahtuu hyvin erilaisia ihmisiä kasvatustavoitteineen. Toisinaan nousi esiin päinvastainen idea, jossa yksilö ja tämän tarpeet ovat keskiössä. *Lapset ja nuoret mediaosallistujina* -asiakirja nostaa esiin mediakasvatuksen osallistujien erilaiset kokemukset ja lähtökohdat. Asiakirja käsittelee lasten ja nuorten mediaympäristöön ja -kulttuuriin sekä osallisuuden haasteisiin ja kehittämissuuntiin liittyviä kysymyksiä. Lähtökohtana eivät ole hallinnan tavoitteenasettelut ja niihin sopeutuminen, vaan mediakasvatus lähtee liikkeelle oppilaan arjesta ja elämismaailmasta.

Osallistumista tukeva mediakasvatus lähtee oppilaan arjesta ja elämismaailmasta nousevista kysymyksistä ja vaikuttamisen tarpeista. Siihen sisältyy arjen mediakulttuurin moninaisuus ja rikkaus. Se painottaa oppijan kuulemistä ja kulttuuria, sisältö-

jen tuottamista, yhdessä tekemistä ja jakamista, yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen vahvistamista mahdollisimman turvallisessa mediaympäristössä.

[Lapset ja nuoret mediaosallistujina (2011, s.7)]

Asiakirjoissa esiin noussut vanhempien vastuullistaminen perustuu osin lastenkasvatukseen liittyviin hallintakäytäntöihin, jotka ovat peräisin 1700-luvulta. Hallinnan ja lastenkasvatuksen institutionaalinen rakenne luo näihin käytäntöihin uusia painotuksia. Kaiken kaikkiaan vanhempien vastuullistaminen voi tarkastella osana neoliberaalia hallintaa, jossa yksilöt ja ryhmät ovat vastuullisia kasvatuksesta. Toisaalta suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa nousee esiin vanhemmuutta normittavia puhetapoja, eivätkö vanhemmat ole hallinnan näkökulmasta vapaita tekemään itsenäisiä päätöksiä ja muovaamaan kohtaloaan (vrt. Rose & Miller 1992, 199). Tämä nousee esiin siinä, että vanhemmuutta nähdään tarpeelliseksi ohjata ja kontrolloida kasvatusinstituutioiden kautta.

4.1.2 Kasvatuksen ammattilaisten vastuullistaminen

Kasvatuksen ammattilaiset muodostavat toisen keskeisen hallinnan toimijaryhmän. Käytäessä keskustelua esimerkiksi koulujen, kirjastojen tai nuorisotyön tehtävistä, rakennetaan samalla käsityksiä henkilökunnalta vaaditusta osaamisesta ja toiminnasta. Kasvatuksen ammattilaisten vastuullistaminen tapahtuu asiakirjojen kielessä usein ammatillisen koulutuksen ja täydennyskoulutuksen kautta.⁵² Kasvattajien professionaalisuus muotoutuu hallinnan tekniikaksi, jonka avulla heidän toimijuutetaan muovataan. Seuraavissa sitaateissa näkyvät selvästi kirjastonhoitajilta vaaditut kyvyt: ohjaukselliset valmiudet, pedagogiset taidot, esiintymistaito. Nämä taidot sisällytetään ammatillisen orientaation sisään.

Kirjastoalan täydennyskoulutusta on tärkeää suunnata kirjastonhoitajien ohjauksellisten valmiuksien antamiseen, pedagogisten taitojen vahvistamiseen ja esiintymistaidon varmistamiseen. Lasten, nuorten, aikuisten ja erityisesti opetushenkilöstön ohjaaminen ovat kukin oma taitolajinsa, jotka vaativat ammatillista orientaatiota.

[Suomi (o)saa lukea (2000, 41)]

Mediakasvatustaitojen kytkeminen ammattitaitoon merkitsee profession hyödyntämistä hallinnan tekniikkana: yhteiskunnalliset ongelma-alueet määrittävät amma-

⁵² Myös Rantala ja Suoranta (2008) havaitsivat opettajien ja kouluttajien kouluttamisen keskeiseksi asiaksi digitaalista lukutaitoa käsittelevissä EU:n politiikkateksteissä (2008, 106).

tillista osaamista vaativiksi alueiksi (ks. Miller & Rose 2008, 23). Siten valtionhallinnon asiakirjat määrittävät valtion ja profession suhdetta ja jakavat kielellisesti vastuuta eri toimijoille (Ozga 2000, 14). Mediakasvatuksen kytkeminen opettamisen professioon merkitsee pyrkimystä institutionalisoida vastuullisuutta. Mediakasvatus-toiminnan käytännön haasteeksi on usein mainittu vastuun jääminen yksittäisten innostuneiden opettajien varaan (Kotilainen & Vainionpää 2005, 24). Medialukutaito sidotaan seuraavassa sitaatissa koko ammattikunnan vaatimukseksi ja osaksi ammatillista identiteettiä ja asiantuntijuutta. Tällöin se on vahvasti osa professionaaliuutta, ja koskee tällöin opettajankoulutukseen osallistuneita.

Median ja tieto- ja viestintätekniikan roolia opettajankoulutuksessa ei voi pitää vain välineellisenä tai jättää avoimeksi. Niihin liittyvät tiedot ja taidot, hallinta ja kriittinen tarkastelu ovat osa eri oppiaineiden tai opetusalueiden sisältöä, aineenhallintaa ja pedagogiikkaa, mutta myös opettajan ammatillista identiteettiä ja asiantuntijuutta riippumatta koulumuodosta tai -asteesta.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.32)]

Mediakasvatuksen saaminen osaksi oppilaitoksen ”normaalial toimintaa” ja ”arkisia keskusteluja” on esimerkki siitä, miten mediakasvatuksen vastuullistaminen pyrkii toimintatapojen pysyvään muutokseen. Alla oleva sitaatti asettaa vastakkain yhtäältä voimia vievät suuret teemapäivät ja projektit ja toisaalta arkiset keskustelut ja ajatuksenvaihdot mediakasvatuksen käytäntöinä. Sitaatissa jälkimmäiset toimintatavat esitetään positiivisessa valossa ja edellytyksenä on tällöin opettajakunnan innostus.

Mediakasvatus ei siis ole vain aikaa ja voimia vieviä suuria teemapäiviä ja projekteja vaan myös - ja ehkä ennen kaikkea - arkisia, median nostamista aiheista käytäviä analyttisiä ja kriittisiä keskusteluja ja ajatustenvaihtoa. Koulun tai oppilaitoksen mediakasvatuksellinen vire syntyy usein opettajakunnan innostuksesta.

[Lapset ja nuoret mediaosallistujina (2011, s.40)]

Kirjastot ja media 2012 -asiakirjassa on kiinnostava esimerkki, jossa kirjaston työntekijän ääni tulee kuuluvuun asiakirjan diskursseissa puhujana. Sitaattia voi lukea kuvaukseksi hallinnan subjektin muotoutumisesta. Alkuun toimijaa ei huvittanut ottaa mediakasvatuksesta selvää, mutta hän alkoi käsittää (saatuun enemmän tietoa käsitteestä), että aihepiiri kuuluu kirjastojen tehtävään. Subjekti määrittäyty ja muodostuu saadessaan lisää tietoa aiheesta. Sitaatti näyttääkin diskursiivisen hallinnan ytimen: vastuullinen toimija muodostuu suhteessa asioiden representointiin ja legitimointiin.

2000-luvulla kirjastoissa alettiin puhua mediakasvatuksesta ja silloin alkuun tuntui, että tuot ei koske meitä - ei oikein huvittanut ottaa edes asiasta selvää, koska koin käsitteen sisältävän vain moralistista opettamista ja suodattimien vaatimista kirjastojen nettiselaimiin. Vasta myöhemmin olen alkanut käsittää, että aiheeseen liittyy kovin paljon muutakin ja nimenomaan sellaista, joka kuuluu kirjastojen ydintehtävään.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.53)]

Päteväksi ja riittäväksi mediakasvattajaksi tuleminen edellyttää mediakasvattajilta (kirjastohenkilökunnalta, opettajilta ja nuorisotyöntekijöiltä) taitoja. Mediakasvatukseen toteuttamiseksi tarvittavat taidot ovat ohjaamisen ja opettamisen taitoja, mutta asiakirjat määrittävät myös kasvattajilta vaadittua medialukutaitoa. Seuraavassa sitaatissa arvotetaan opetustoimen henkilökunnan valmiuksiin käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa opetuskäytössä. Monissa asiakirjoissa⁵³ mediakasvatukseen liittyvä täydennyskoulutus oli nimetty tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöksi. Sitaatissa on monia määriä ja riittävyteen viittaavia sanavalintoja (kaikilla, vähintään puolet, noin viidennes ja riittävässä määrin). Tällaisilla sanavalinnoilla asiakirja luo kuvaa opettajien mediakasvatuksen taidoista mitattavina kykyinä, jotka olisi saatava kaikkien opetustoimen henkilöillä samalle tasolle.

Yleistavoitteena on, että kaikilla opetustoimen henkilöillä on tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön perusvalmiudet. Strategiakauden aikana vähintään puolet opettajista saavuttaa tietoyhteiskunnan edellyttämän pedagogisen ja teknisen osaamistason. Tavoitteeseen päästään monimuotoisen täydennyskoulutuksen keinoin. Tällä hetkellä vain noin viidennes opettajista katsoo hallitsevansa em. taidot riittävässä määrin.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004 (1999) ⁵⁴]

Edeltävä sitaatti painottaa tieto- ja viestintätekniistä osaamista, mutta myös muunlaisia kasvatuksen ammattilaisten medialukutaitovaatimuksia oli esillä. Esimerkiksi seuraavassa määritellään, millaisia medialukutaidon osa-alueita (havainnointi, analysointi, tulkitseminen) opettajille pyritään koulutusten avulla tuottamaan. Täydennyskoulutuksessa saavutetun medialukutaidon esitetään johtavan tietynlaiseen toimijuuteen (halu ja rohkeus oppia, median käyttäjä) mediakasvatukseen käytäntöihin opetustilanteissa (media-aineistojen tuottaminen). Opettajilta edellytetään siis muutakin kuin teknisten välineiden opettamista. Heidän pitää myös olla innostuneita

⁵³ *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi; Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006; Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004; Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategiaan; Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020.*

⁵⁴ http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/welcome.html

oppimaan uutta ja tulla monipuolisiksi median käyttäjiksi. Mediakasvattajan ammatillisuus ulottuu siis luokkahuoneen ulkopuolelle ja vapaa-aikaan.

Mediakasvatuksen koulutusten yleistavoitteena on valmentaa opettajia havainnoimaan, analysoimaan ja tulkitsemaan muuttuvaa mediaympäristöä, monenmuotoisia mediatuotteita ja niiden vaikutuksia lähtien liikkeelle arkitilanteista. Tavoitteena on synnyttää opettajissa halua ja rohkeutta oppia itsekin monipuolisiksi median käyttäjiksi ja jonkin verran myös media-aineistojen tuottajiksi opetustilanteissa.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s. 37)]

Vastuullistaminen ei toteudu ainoastaan profession kehittämisen kautta, vaan myös muokkaamalla erilaisia toimijuuden edellytyksiä ja rajoituksia. Mediakasvatusta mahdollistavista tekijöistä asiakirjat käsittelevät esimerkiksi teknisen infrastruktuurin, mediakasvatuksen tilojen ja oppimateriaalien merkitystä mediakasvatuksen toteutumisessa. Infrastruktuuri, eli materiaalien tilojen ja laitteiden tarjoaminen ovat tärkeä osa hallinnan käytäntöjä, joita esimerkiksi tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön strategiat kouluissa ohjaavat. Usein nämä infrastruktuurin piirteet ilmaistaan asiakirjoissa mediakasvatuksen toteuttamisen haasteina tai ongelmina, joiden ratkaisu edellyttää opetushenkilöstön kouluttamista ja uusien toimintatapojen omaksumista.

Henkilöstö on koulutettava ja valmennettava uuteen toimintakulttuuriin. On varmistettava pedagoginen ja tekninen tuki, riittävä laitekanta ja yhteydet. On hankittava ja luotava oppimateriaalia ja kouluttauduttava sen tehokkaaseen ja uutta luovaan käyttöön.

[Muuttuuko mikään? (2003, s.5)]

Mediakasvatuksen toteutumisen haasteena nousee asiakirjoissa esiin materiaalien ja tieto- ja viestintäteknisten välineiden riittämättömyys ja vanhentuneisuus. Usein haasteeksi määrittäytyä kuitenkin opettajien haluttomuus tai osaamattomuus opettaa mediakasvatukseen liittyviä asioita. Opettajat ovatkin (vanhempien tapaan) asiakirjojen kielessä hallinnoitava ja jossain määrin ongelmallinen ryhmä, jolla ei ole riittävästi taitoja ja haluja opetella uutta viestintäteknologiaa ja soveltaa sitä omassa työssään. Alla oleva sitaatti nostaa esiin, että tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö on ollut epätasaista, jolloin vastuu toteutumattomasta strategiasta lankeaa opetushenkilökunnalle.

Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen oppilaitoksissa on ollut kuitenkin epätasaista. Myös strategiaan sitoutumisessa on ollut suuria eroja. Arvioinnin mukaan

opetushenkilöstöstä vain noin viidesosa käyttää uutta tekniikkaa merkittävässä määrin opetuksen apuna.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004 (1999)55]

Vastuullistamisen tekniikat asiakirjojen kielessä vaihtelevatkin hyvin suoraviivaisesta vastuun määrittämisestä hienovaraisempaan subjektiivisuuden rakentamiseen. Vastuullistamisen tekniikat vaihtelevat riittävän infrastruktuurin (tilat, laitteet ja oppimisympäristöt), oppimateriaalien, mediakasvatuskäytäntöjen ja opettajien professionaalisuuden takaamiseen. Hallinnan tavoitteena on myös opettajien asenteiden ja toiminnan muovaaminen mediakasvatusta tukevaksi. Osa asiakirjoista (esimerkiksi *Lapset ja nuoret mediaosallistujina*) esittelee erilaisia mediakasvatuskäytäntöjä. Kyseisessä asiakirjassa on tiivistetty melko läpinäkyvällä tavalla toimenpidelaatikoihin hallinnan tavoitteet, osallistujat ja toimijat sekä erilaisia mediakasvatuskäytäntöjä, joilla tavoitteisiin uskotaan päästävän.

Vastuullistamisessa on keskeistä huomata, että erilaisissa virkatehtävissä toimivat ihmiset (opettajat, nuorisotyöntekijät, kirjastohenkilökunta) ovat vastuullisia jo työnkuvansa puolesta. Esimerkiksi opettajat toimivat ammatillisessa roolissaan valtiollisesti kontrolloidun ja säännellyn instituution piirissä, joten heihin kohdistuu virkamiehinä monenlaisia odotuksia, vaatimuksia ja toiveita (Räisänen 2014, 45). Vanhemmat, sukulaiset ja lapset ja nuoret puolestaan ovat ryhmiä, joiden hallinta mediakasvatuksen toteuttajina perustuu henkilökohtaisen vastuuntunteen synnyttämiseen.

Tutkituissa asiakirjoissa keskitytään tavallisesti siihen, miten vastuulliset toimijat voisivat parhaalla mahdollisella tavalla toteuttaa hallinnan tavoitteita. Poikkeuksia-kin löytyi. Seuraava sitaatti nostaa esiin toisenlaisen näkökulman: mediakasvatuksen teknologiavetoisuus saattaa syrjäyttää joitakin opettajia, digikuilu voi siis myös vallita kasvattajien välillä. Tämä on jälleen esimerkki diskursiivisesta repeämästä, joka mahdollistaa aineiston kriittisen luennan.

Teknologiavetoinen mediakasvatus saattaa kuitenkin lisätä opettajien syrjäytymistä tai vetäytymistä. Toisaalta lapsille ja nuorille olennaisia ovat vuorovaikutus ja toiminta, eivät välineet. Onkin ongelmallista että opettajien valmiudet toimia mediakasvatustajana nähdään usein tekniikan hallintana.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.25)]

⁵⁵ http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/welcome.html

Sitaatin ensimmäinen huomio on hallinnan vastuullisten toimijoiden epätasa-arvoisessa asemassa. Toiseksi sitaatti kritisoi tekniikkaan keskittyvää mediakasvatusta, eli on vastakkainen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä korostavalle diskurssille. Molemmat näkökulmat olivat harvinaisia tutkitussa aineistossa.

Myös näkemys kriittisestä kasvattajasta näkyi aineistosta, vaikka olikin harvinaisen. Näissä näkemyksissä mediakasvattaja tiedostaa asemansa kasvattajana. Kasvataminen ei siis ole hallinnan tavoitteisiin sopeutumista, vaan kasvattajalle rakentuu toimijuutta opetuskäytännön muuttuvuuden ja moniulotteisuuden ymmärtämisen kautta.

Mediakasvattajien on oltava tietoisia näistä kysymyksistä, kuten myös kulttuurien poliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista sekä muista eroista, ja nähtävä sekä ymmärrettävä tehtävänsä kulttuurisesti muuttuvana, erilaisia näkökulmia sisältävänä käytäntönä.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.129)]⁵⁶

Vastuullisten toimijoiden subjektiuden neuvottelu on jatkuvaa. Vanhemmat, opettajat, kasvattajat, ja instituutiot rakentuvat samanaikaisesti hallinnan subjekteina sekä itsenäisinä toimijoita, jotka ovat vastuussa kasvatustavoitteiden toimeenpanosta. Vastuullisille toimijoille annetaankin kahtalainen rooli suhteessa mediakasvatustavoitteisiin: heidän/näiden kuvataan toimivan maailmassa yhtäältä ongelmallisella tavalla, jolloin toimijat rakentuvat hallinnan kohderyhmäksi ja toisaalta he/ne toimivat onnistuessaan hallinnan tavoitteiden kannalta hyödyllisellä tavalla.

4.1.3 Instituutioiden vastuullistaminen

Kolmas vastuullistettu toimijaryhmä ovat erilaiset mediakasvatusta tekevät ja mahdollistavat instituutiot. Etenkin opetusministeriön alaiset instituutiot (koulut, kirjastot ja nuorisotyö) ovat asiakirjojen kielessä mediakasvatuksen kohteita ja myös mediakasvatuksen toteuttajia. Opetusministeriön alaisille instituutioille määrittyy erilaisia vastuuta mediakasvatuksen toteuttajina ja edistäjinä. Koulut ovat vastuussa perusluku- ja kirjoitustaidon opettamisesta sekä yleissivistyksestä. Kirjastot ovat vastuussa kansalaisten pääsystä tietoverkkoihin ja tiedonhallinnan taitojen opettamisesta. Nuorisotyö on puolestaan vastuussa osallistumisen tukemisesta ja turvallisen verkkoympäristön edistämisestä. Myös MEKU on mediakasvatuksen vastuullinen

⁵⁶ Osion ovat kirjoittaneet asiakirjaan Hanna Niinistö, Aikakausmedia ja Juha Suoranta, Tampereen yliopisto

instituutio televisiotoimintaa koskevassa valvonnassa ja mediakasvatuksen edistämisessä. Asiakirjoissa esiin nousseet tekniikat instituutioiden vastuullistamiseksi vaihtelivat mediakasvatuksen kirjaamisesta yleisen toimintakulttuurin muuttamiseen. Seuraavassa esimerkissä käsitellään mediakasvatuksen kirjaamista toimintasuunnitelmiin ja vastuusuhteiden määrittämisestä. Kirjaamisen puuttuminen esitetään implisiittisesti esteeksi mediakasvatustyölle kirjastoissa. Tällainen diskursiivinen järjestäminen (kirjaaminen ja vastaavan henkilön määrittäminen) on hyvin konkreettinen vastuullistamisen tekniikka.

Joissakin kirjastoissa mediakasvatus on selkeästi kirjattu toimintasuunnitelmaan ja määritelty henkilö siitä vastaamaan. Toisissa taas mediakasvatukseen ei ole juurikaan satsattu eikä se myöskään näy kenenkään toimenkuvassa.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s. 51)]

Seuraava asiakirja määrittelee institutionaaliset toimijat hyvin ja huonoihin mediakasvatuksen kirjaamisen perusteella. Hyviä ovat ne, jotka ovat laatineet tietoisesti mediakasvatusta painottavia opetussuunnitelmia ja huonoja ne, joilta tavoite on jäänyt toteutumatta institutionaalisella tasolla. Osa kouluista ei siis ole huolehtinut vastuullistamisesta oman henkilökuntansa osalta.

Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa erot viestintä- ja mediaosaamisen tavoitteiden toteuttamisessa ovat kuitenkin suuret. On lukioita, joiden opetussuunnitelmat on laadittu tietoisesti voimakkaasti mediakasvatusta painottaviksi, mutta lienee myös lukioita, joissa mainittu tavoite on jäänyt lähinnä yksittäisen opettajan henkilökohtaisen kiinnostuksen varaan.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s. 28)]

Vastuullistettaessa instituutioita mediakasvattajaksi vastaan tulevat erilaiset hallinnan haasteet. Esimerkiksi kirjastojen mediakasvatustyölle esitetään seuraavassa monia konkreettisia resursseista ja osaamisen puutteesta johtuvia esteitä. Viimeisenä haasteena esitetään toimintakulttuurin muutos ja oman rooli löytyminen. Tämä tarkoittaa kirjaston mediakasvatusroolin määrittämistä suhteessa muihin toimijoihin, mutta myös kirjaston perinteisiin tehtäviin nähden.

Kirjastojen mediakasvatustyön kehittämisen pulmina Sallmén tuo esiin kirjastojen vähäiset resurssit, henkilökunnan osaamisen, tietämättömyyden ja asenteet mediakasvatusta kohtaan. Haasteena on erityisesti toimintakulttuurin muutos sekä kirjastojen oman roolin löytäminen mediakasvatuksen tarjoajana.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s. 17)]

Seuraavassa sitaatissa puolestaan koulu vastuullistetaan mediakasvatuksen toteuttamiseen. Tehtävässä ei riitä mediakasvatuksellisten sisältöjen opetus, vaan hallinta kohdistuu koulukulttuurin uudistamiseen. Koulun toimijuutta legitimoidaan viittaamalla kouluun keskeisenä areenana ja lukutaitojen opettamisen vaativuuteen. Sanat keskeinen, vaativa ja yhteisvastuu luovat vastuullisuuden vaatimuksen kielellisellä tasolla.

Koulu toimii kansallisen lukutaidon keskeisimpänä areenana. Jo perusluku- ja kirjoitustaidon, saati uusien lukutaitojen opettaminen on niin vaativa tehtävä, että siihen tarvitaan koko kouluyhteisön tuki ja uudenlaista yhteisvastuuta koulun toimintakulttuurissa.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.17)]

Molemmissa edeltävistä sitaateista viitataan toimintakulttuuriin instituution toimijuutta edistävänä tai estävänä tekijänä. Toimintakulttuurin voi ajatella olevan joukko institutionalisoituneita käytäntöjä, jotka ohjaavat subjekteja. Toimintakulttuuri voi olla myös hallinnan tekniikka, jolla toimijoita ohjataan hallinnan tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulujen ja oppilaitosten on tarpeen muuttua ja kehittyä, esimerkiksi seuraavassa sitaatissa entiset yhteistyömuodot ovat riittämättömiä tähän tarkoitukseen. ”Uusi ajattelu” ja ”uudet ratkaisut” ovat melko epämääräisiä hallinnallisia tavoitteita, jotka kuitenkin samanaikaisesti luovat jatkuvan uudistumisen ja innovoinnin painetta oppilaitoksen toimijoille.

Toimenpiteet: Kehitetään oppilaitoksia oppimiskeskuksiksi, jotka palvelevat medialukutaidon, elinikäisen oppimisen sekä kansalaisvaikuttamisen taitojen kehittämistä. Paikallisen tason yhteistyömuotojen kehittäminen on mediakasvatuksen ydintä, mutta se tarvitsee uutta ajattelua ja yli hallintokuntien ulottuvia uusia ratkaisuja.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.43)]

Valtion instituutioiden määrittäminen vastuullisiksi on samalla valtionhallinnon legitimoinnin keino. Valtionhallinnon asiakirjoissa näkyvä instituutioiden vastuullistaminen korostaa valtion roolia hallinnan tavoitteiden saavuttamisessa. Samalla valtio on riippuvainen ulkopuolisista toimijoista ja niiden toimintapotentiaalista tavoitteiden saavuttamiseksi. Vastuullistamisen tekniikoissa on kyse hallinnan toteuttamisvallan jakamisesta kentän toimijoille.

Olen tässä käsitellyt, miten kolme toimijaryhmää vastuullistetaan mediakasvatustalouden toteuttajiksi. Asiakirjoissa vastuu jakautui sekä yksittäisille kansalaisille, kasvatuksen ammattilaisille että kasvatusinstituutioille. Tässä yhteydessä voi pohtia,

millainen on valtion rooli toimijoiden vastuullistamisessa. Hallinnan mahdollisuudet ohjata näitä eri toimijaryhmiä vaihtelevat, kahteen viimeiseen toimijaryhmään voi kohdistaa suoria hallintatekniikoita (opetussuunnitelmat ja toimintasuunnitelmat sekä rahoituksen myöntäminen). Yksittäisiin kansalaisiin puolestaan pyritään asiakirjojen kielessä vaikuttamaan valistuksella, joka toteutuu kouluinstituution kautta.

Instituutiotoimijoiden ohjaaminen nousi esiin myös virkamieshaastatteluissa. Yksi virkamieshaastateltava nosti esiin toimijoiden ongelmallisuuden OKM:n näkökulmasta. Haastateltava pohtii onko OKM:n rahoitusta saavilla toimijoilla riittävästi mediakasvatuksellista osaamista, jotta ne toteuttaisivat ministeriön yleisiä hallinnallisia tavoitteita.

[...] onko siellä oikeasti sitä oikeaa osaamista sen mediakasvatuksen edistämiseksi vai onko se vain sellainen halu olla ikään kuin mukana ja myös saamassa sitä kautta saada rahoitusta. Ja tää on sellainen asia, joka joskus vähän huolestuttaa, että minkä-tasoista ikään kuin työtä siellä tehdään, jotta tää kokonaisuus, ne tavoitteet mitä mediakasvatukselle on asetettu, tulee parhaalla mahdollisella tavalla hoidetuksi.

[Haastattelu 1]

Toinen haastateltava puolestaan huomioi kentän toimijoiden moninaiset arvolähtökohdat, jotka määrittävät toimintaa. Aina nämä arvolähtökohdat eivät vastaa ministeriön yksikön arvoja, jolloin yhteistyö tai rahoituksen myöntäminen voi vaikeutua.

Jos esimerkiksi vaikkapa kansalaisjärjestökenttää ajatellaan, niin kyllähän siellä on, monilla kansalaisjärjestöillä on aika selkeitä ja vahvojakin arvo-, niin ku omia tärkeitä organisaation arvoja jotka määrittää sitä heidän toimintaansa. Niin saa ja pitää ollakin, että se on ihan hyvä mut me ei lähdetä sanomaan että, miten heidän pitää sitten sitä toteuttaa ja mistä arvopohjasta käsin.

[Haastattelu 8]

Mediakasvatuspolitiikka kohdistaa hallinnan tekniikoita ihmisten yksilöllisiin mediasuhteisiin medialukutaitoja opettamalla, mutta mediakasvatuspolitiikka on ymmärrettävästi myös vahvasti valtiollisia instituutioita vastuullistavaa. Neoliberaaleista tendenseistä huolimatta valtiolla on merkittävä asema mediakasvatuspolitiikan muotoilemisessa. Neoliberaali hallinnallisuus ei pyrikään valtion hävittämiseen, vaan valtion tarkoituksena on tarjota rakenne ja mahdollisuudet yksilöille ja toimijoille toteuttaa ”vapauttaan” (Rose & Miller 1992, 199).

4.2 Verkottuminen

Toinen tekniikka, jolla toimijoita ohjataan ja organisoidaan asiakirjojen kielessä, on verkottuminen. Verkottuminen kohdistui niin hallinnan makrotasolle, instituutioiden toimintaan kuin yksilöidenkin tasolle. Verkottuminen hallinnan tekniikkana merkitsee ainakin kahta asiaa: asiakirjat heijastavat verkostoitunutta toimintatapaa, joka kumpuaa niin sanotun ”uuden hallinnan piiristä” ja lisäksi verkottuminen hallintatekniikkana liittyy käsitykseen verkottuneesta mediayhteiskunnasta.

Ensinnäkin tutkimissani asiakirjoissa *verkostoituminen* oli suorasanaisesti ilmaistu hallinnollinen tavoite. Verkostoituminen liittyy hallinnan pyrkimykseen luoda itsehallinnoivia toimijoita. Verkostoituminen ja vastuullistaminen siis kulkevat käsi kädessä. Peter Triantafilloun mukaan verkostohallinta koostuu niistä moninaisista hallintarationaalisuuksista, teknologioista ja normeista, jotka pyrkivät ohjaamaan edistämällä yksilöiden ja organisaatioiden itseohjautuvuuden kykyjä (Triantafillou 2004, 498).

Tutkimieni asiakirjojen kielessä opetus- ja kulttuuriministeriö on verkostoitunut laajan toimijajoukon kanssa sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Saman kuvan antoivat haastatteleman virkamiehet kuvatessaan mediakasvatustalouden tekemiseen osallistuvia toimijoita (3.2). Suomalaiset kansalaisjärjestöt, ylikansalliset järjestöt, media ja yliopistot ovat kaikki rakentuneet diskursiivisesti osaksi ministeriön hallinnoimaa toimijoiden verkostoa.

Toimijat kasvatuksen ja koulutuksen eri tasoilla liittyvät siis hallintaverkoston subjekteina, ja heille/niille tarjotaan roolia hallinnan tavoitteiden toteuttajina. Yhdistämällä toimijoita määritellään samalla mitä mediakasvatuksen tulee olla, kenellä on mediakasvatuksen kannalta keskeistä osaamista, ja miten toimijoiden tulee työskennellä. Verkostomainen toimintatapa ei ole ainoastaan olemassa olevien toimijoiden yhdistämistä toisiinsa, vaan verkostomaisuus asettaa hallinnolle uusia vaatimuksia, joita seuraava sitaatti listaa:

Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön valtakunnallisten verkostojen toiminta saatetaan pysyväksi osaksi perustoimintaa. Verkostomainen toimintatapa edellyttää vastuiden määrittelyä uudelleen, hallinnon järjestämistä, rahoitusmallien kehittämistä sekä toiminnan organisoimisen uudistamista.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006 (2004, s.30)]

Seuraava sitaatti esittää mediakasvatusverkoston rakentumista monentasoisena yhteistyönä. Alleviivatut kohdat osoittavat toimintatapoja verkostojen aikaansaamiseksi. Asiakirja ei osoita selkeitä vastuuhenkilöitä, joiden kontolla verkostojen ra-

kentäminen on, mutta verkostoituminen rakennetaan hallinnan tekniikaksi eri vaiheineen. Vastuu voi koskea ketä tahansa ja kaikkia koulun toimijoita.

Toimiva koulun mediakasvatusverkosto muodostuu monen tason yhteistyöstä. Ensin asioiden täytyy toimia koulun sisällä eri oppiaineiden ja luokkatasojen välillä. Seuraavaan piiriin kuuluvat paikalliset ja alueelliset media-alan yritykset ja yhteisöt. Seuraavaksi kumppaneita kannattaa etsiä valtakunnalliselta tasolta, jolla toimii muun muassa paljon alan järjestöjä. Verkostossa on hyvä olla mukana niin kaupallisia toimijoita kuin aatteelliselta pohjalta ponnistavia yhteistyökumppaneita.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.37)]

Katja Mäkinen kirjoittaa, että ”uuden hallinnan” (tai uusliberaalin hallinnan) piirissä päätöksenteko on siirtynyt yhä monimutkaisempiin verkostoihin ja kumppanuuksiin. Hallintaverkostojen vallankäyttö ei ole edustuksellista, vaan vastuusuhteet privatisoituvat ja muuttuvat läpinäkymättömiksi. (Mäkinen 2012, 29.) Verkostomaisuus merkitsee vuorovaikutusta paikallisten, kansallisten ja ylikansallisten verkostojen välillä (Ks. Fairclough 2003, 66).

Verkostoituminen nousi esiin myös virkamieshaastatteluissa, joissa OKM:n yksiköt voivat auttaa toimijoita verkostoitumaan. Valtionhallinnon asema hallinnan keskuksena onkin synnyttää, ohjata ja hallinnoida verkostoja. Haastateltava kertoo yksikkönsä tarjoavan toimijoille apua verkostoitumisessa antamalla tietoa sopivista yhteistyökumppaneista.

Katsotaan sitä että, tiedetäänks me mahdollisesti joku sellanen tai joitakin sellasii toimijoita, jotka syystä tai toisesta ei ookaan mukana siinä ideassa vielä tai siinä asiassa, ja voidaanko me auttaa jotenkin sitä et se joko laajenee tai syvenee tai et tulee saa daan vielä parempi toimijajoukko.

[Haastattelu 8]

Toinen näkökulma, jonka kautta asiakirjat tuottivat verkottumista hallinnan tekniikkana oli vetoaminen *verkottuneeseen mediaympäristöön*, jolloin verkostoitumisen oletetaan tapahtuvan tietoverkkoja hyödyntämällä. Tämä käy ilmi seuraavasta lainauksesta, jossa kirjastojen verkostomaisen toiminnan ilmaistaan konkretisoituneen internetin avulla. Verkostoituminen ja verkossa toimiminen ovat siis lähestulkoon synonyymeja.

Kirjastoverkon perinteinen idea on konkretisoitunut edelleen internetin avulla. Se on tehostanut verkostomaista toimintaa erityyppisten kirjastojen ja muiden tiedonvälittäjien kesken ja mahdollistanut uusien palvelujen syntymisen.

[Kirjastopoliittinen ohjelma 2001–2004 (2001, s.20)]

Verkkoa käytetään siis tieto- ja viestintätekniiikan mahdollistaman ympäristön metaforana (Vesterinen ym. 2006, 154). Esimerkiksi Jan van Dijk määrittelee verkostoyhteiskunnan yhteiskunnaksi, joka enenevässä määrin järjestää suhteensa mediaverkostojen kautta, jotka asteittain korvaavat tai täydentävät kasvokkain viestintään perustuvia sosiaalisia verkostoja. Verkostojen merkitys modernille yhteiskunnalle ilmenee van Dijkin mukaan siinä, miten sosiaaliset verkostot ja mediaverkostot leviävät ja myös tukevat toisiaan tässä prosessissa. (van Dijk 1999, 220.) Tämä näkökulma tuli esiin tutkimissani asiakirjoissa.

Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa koulujen verkottuminen viittaa sekä tietoverkoissa toimimiseen että erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen internetissä. Samalla verkottuminen liittyy verkostoitumiseen niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Verkostoituminen hallinnan tekniikkana niveltyykin saumattomasti käsitukseen mediasta verkkona sekä verkostoyhteiskuntaan.

Keskeinen osa koulujen tietoyhteiskuntakehitystä on ollut verkottuminen – koulun sisällä ja koulun ulkopuolella. Erilaisten oppimisympäristöjen laaja-alainen hyödyntäminen osana oppimista tarjoaa oppijalle uuden tyyppisiä mahdollisuuksia oppia ja hyödyntää oppimaansa. Verkottuminen kansallisesti ja kansainvälisesti mahdollistaa tiedon etsinnän, hallinnan ja jakamisen muiden kanssa.

[Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 (2010, s. 22)]

Tietoverkot ja verkostoitunut mediaympäristö yhdistävät verkottumisen mediakasvatuksen alueelle. Verkottuminen tuntuu liittyvän luontevasti digitaalisen verkkoympäristön vaatimuksiin, mutta on syytä kriittisesti tarkastella millaista arvomaailmaa verkottuminen palvelee. Esimerkiksi Leena Rantala ja Juha Suoranta ovat nostaneet esiin, että digitaalinen lukutaitokeskustelu on teknokraattinen aparaatti, jolla ihmisiä hallinnoidaan globaalin talouskilpailun maailmaan opettamalla yksilöille ”verkostoitumisen” taitoja (Rantala & Suoranta 2008, 92).

4.3 Arviointi

Mediakasvatus osana mediakasvatuspolitiikkaa on erilaisten hallinnallisten tekniikoiden alainen; se tulee arvioinnin ja mitattavuuden, toimenpideohjelmien ja tehokkuusvaatimusten piiriin. Arviointi on yksi aineistosta nousseista hallinnan tekniikoista, joka kohdistuu mediakasvatuksen osallistujiin. Mirka Räisänen kirjoittaa, että koulujärjestelmän keskusjohtoisen normiohjauksen väljentymistä on säestänyt uudenlaisen kontrollimekanismin, eli arviointijärjestelmän pystyttäminen 1990-luvun alusta lähtien (Räisänen 2014, 116). Tämänkaltainen järjestelmä näkyy myös

tutkimissani mediakasvatuspolitiikan asiakirjoissa. Aineistossa arviointi on hallinnan tekniikka, joka kohdistuu itse politiikantekoon, toimenpiteisiin ja niiden toteuttamiseen, mutta myös mediakasvatukseen osana ohjelmia. Nostan esiin kaksi tapaa, jolla arviointi hallinnan tekniikkana ilmeni: tiedontuotanto ja mittarien luominen sekä toimenpiteiden muotoileminen.

Ensimmäinen arvioinnin tapa on *tiedontuotanto ja mittarien luominen*. Arvioinnit eivät ole vain objektiivisia tilanekartoituksia ja kuvauksia vaan oma tiedontuotannon muotonsa, joka organisoii ja määrittelee todellisuutta tietystä näkökulmasta. Arviointien tekeminen edellyttää tietoa hallittavasta kohteesta, eli mediakasvatus on määriteltävä osa-alueeksi, jonka muutoksia ja toteutumista on mahdollista mitata. Tiedontuotannon näkökulma näkyy asiakirjoissa lähtötilanteen selvityksinä, eli hallinnan toimenpiteiden määrittelemiseksi on rakennettava ensin kuva siitä, mikä on mediakasvatuksen nykytilanne.

Alueelle suunnatun mediakasvatusselvityksen tarkoituksena oli saada tietoa mediakasvatuksen tilasta varhaiskasvatuksessa kuntien hallintotasolla. Tarkempina selvitysalueina olivat mm. mediakasvatuksen nykytilanne kunnan varhaiskasvatuksen suunnitelmissa ja koulutuksissa, näkemykset mediakasvatuksen tärkeydestä, varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen materiaalien tunnettuus ja näkemykset kunnan varhaiskasvatuksen kehittämistarpeista.

[Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa (2013, s.6)]

Selvitykset ovat oma ryhmänsä asiakirjahierarkiassa. Ohjaaminen niiden avulla perustuu tiedontuotantoon, mutta tärkeää on myös saada selvitykseen osallistujat tiedostamaan mediakasvatuksen merkitys omassa instituutiossaan. Arvioidessaan mediakasvatuksen tilaa instituutiossa ja sen toimintamalleissa, toimijat joutuvat reflektoimaan käytäntöjään mediakasvatuksen näkökulmasta. Myös asenteiden ja käsitysten kartoittaminen ohjaa selvitykseen osallistujat pohtimaan omaa suhdettaan mediakasvatukseen. Tämä näkyy alla olevassa sitaatissa.

Kirjastojen mediakasvatusselvityksen tarkoituksena oli saada tietoa toimenpiteiden vaikuttavuudesta sekä mediakasvatuksen tilasta Suomen kuntien kirjastolaitoksissa. Tutkimuksessa kartoitettiin erityisesti asenteita ja käsityksiä mediakasvatusta kohtaan, mediakasvatus-hankkeiden ja aineistojen tunnettuutta ja mediakasvatuksen toteutumista kirjastojen arjessa.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.19)]

Erialaisten selvitysten tuottamien tietojen perusteella on mahdollista kehittää pysyviä mittareita ja indikaattoreita, jotka ovat merkittäviä hallinnan tekniikoita. Poliitikanteon välineet, kuten mittarit, auditointi ja suoritusmittausten verkostot ovat

uusia institutionaalaisia muotoja, joilla on merkittävä asema kansallisten koulutusjärjestelmien hallinnassa (Grek 2009, 25). Mittari tarkoittaa, että tietyt piirteet tai ominaisuudet määritellään pysyviksi määreiksi, joilla ilmiötä on mahdollista arvioida. Mittarit ja indikaattorit ovat siten sovellettavissa myös uusiin tilanteisiin. Seuraavassa sitaatissa tavoitteena on medialukutaito ja mediakasvatusta mittaavien indikaattoreiden kehittäminen.

Selvitetään mediakasvatuksen tietopohjan vahvistamisen tarpeita ja ylläpitämisen keinoja valtakunnallisesti, alueellisesti ja paikallisesti sekä mahdollisuuksia kehittää medialukutaidon ja mediakasvatuksen indikaattoreita.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.26)]

Mittareita ja indikaattoreita määritellään kansallisesti, mutta enenevässä määrin myös kansainvälisesti. Kansainvälisesti määritellyt mittarit kytkeytyvät samalla ylikansallisiin hallinnan diskursseihin ja niiden tavoitteisiin. Esimerkiksi EU:n tasolla koulutustavoitteiden toteutumista EU:ssa ja jäsenmaissa seurataan mm. indikaattoreiden ja seurantaraporttien avulla.⁵⁷ OECD:n orkestroimia PISA-tutkimuksia on tehty Suomessa vuodesta 2010.⁵⁸ Kansainvälisten mittarien hyödyntäminen luo automaattisesti vertailuasetelman kaikkien tiettyä indikaattoria hyödyntävien toimijoiden välille.

Mittari itsessään ei ole koskaan objektiivinen, vaan tuottaa tietynlaista tietoa kohteestaan. Seuraavassa sitaatissa selvitys itsessään määrittelee mitä mediakasvatusta on, jonka jälkeen vastaajat pääsevät arvioimaan kokemuksiaan suhteessa listattuihin aiheisiin neliportaisella asteikolla. Luomalla indikaattoreita ei ainoastaan mitata mediakasvatusta vaan myös luodaan ideaalikäsityksiä siitä, mitä mediakasvatuksen tulee olla, ja miten sitä tulee toteuttaa. Mediakasvatuksen hahmottaminen osaluueiden ja asteikkojen kautta tekee mediakasvatuksesta samalla hallittavaa. Seuraava sitaatti ilmentää tällaista mediakasvatuksen mitattavaksi tekemistä.

Vastaajille listattiin seitsemäntoista aihetta, joita mediakasvatuksessa voidaan käsitellä. Vastaajia pyydettiin arvioimaan neliportaisella asteikolla, kuinka tärkeänä he pitivät kunkin aiheen käsittelyä mediakasvatuksessa.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.24)]

⁵⁷

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen_kansainvaelinen_yhteistyoe/eurooppalainen_koulutusyhteistyoe/?lang=fi

⁵⁸ <http://www.minedu.fi/pisa/>

Yleisesti ottaen asiakirjat eivät kritisoinet arviointien ja mittauksen tarpeellisuutta, vaan ne esitettiin luonnollisina ja tarpeellisina. Seuraavassa sitaatissa nostetaan kyläkin esiin indikaattoreiden konstruoitu luonne, ja niiden merkitys kansallisten keskustelujen ohjaajana. Sitaatti ei sinänsä kyseenalaista arviointia, vaan alleviivaa kansallisesti relevanttien indikaattorien tuottamisen tarpeellisuutta.

Kansainvälisesti vertailukelpoiset indikaattorit mahdollistavat koulutusjärjestelmän toimivuuden analyysin kansallista tasoa laajemmassa viitekehityksessä. Samalla ne kuitenkin ohjaavat keskustelua. On tärkeää pyrkiä vaikuttamaan kansainväliseen koulutusta koskevaan tietotuotantoon yhtäältä siten, että tuotettavat indikaattorit ovat relevantteja kansallisen kehittämisen suhteen ja toisaalta siten, että kansalliset piirteet tulevat niissä riittävästi huomioon otetuiksi.

[Koulutus ja tutkimus 2007–2012 (2007, s.52)]

Arvioinnilla tuotetaan lisää ja uudenlaista hallintaa. Arvioinnissa rakennettu tieto johtaa toimenpiteiden ja toiminnan muotoilemiseen. Miller ja Rose kirjoittavat, että hallinnallisuudelle on tyypillistä, että toimenpiteitä näyttävät aina ympäröivän enemmän tai vähemmän systemaattiset yritykset antaa arvio toimenpiteiden hyvistä ja huonoista puolista. Niitä vastassa ovat toisenlaiset toimenpiteet, jotka lupaavat saavuttaa saman tehokkaammin tai puhuvat jonkin aivan muun puolesta. (Miller & Rose 2008, 47.) Nykytilanteen arviointi on siis lähtökohta, jolle voi rakentaa suunnitelmia mediakasvatuksen edistämiseksi ja kehittämiseksi. Arviointi kerää ja organisoii tietoa maailmasta ja rakentaa tämän perusteella muutos- ja kehitysehdotuksia.

Mediakasvatuksen suunnitelmallinen edistäminen edellyttää tilannekartoituksia ja arviointia kehitystyön pohjaksi.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.14)]

Toimenpiteiden luomisen lisäksi keskeistä on ohjata varsinaisia toimijoita. Seuraavassa sitaatista ensimmäinen lause ilmaisee kuinka arviointitieto on tarkoitettu ohjaamaan monia eri toimijoita: niin huoltajia, oppilaitoksia, koulutuksen järjestäjiä ja päättäjiä. Arviointi on myös monitasoinen ja kaiken kattava tekniikka, joka koskettaa tehtävää koulutusta ja sen vaikuttavuutta, mutta lisäksi itse arviointitoiminta on arviointien kohde. Arvioinnin merkittävydestä hallintakäytäntönä kertoo se, että arviointi on institutionalisoitu.

Arviointitietoa tuotetaan oppivaa yksilöä ja tämän huoltajia, oppilaitoksia, koulutuksen järjestäjiä ja kansallisen tason päättäjiä varten. Myös arviointitoiminnan arviointi on tärkeää. Koulutuksen järjestäjien tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen koulutuksen arviointiin. Ulkopuolista arvi-

ointia varten opetusministeriön yhteyteen on perustettu Koulutuksen arviointineuvosto.

[Koulutus ja tutkimus 2003–2008 (2004, s.30)]

Arvioinnit rakentavat mediakasvatuksen subjekteille jatkuvan kehittämisen ja kehittymisen tavoitteen. Kouluttajat ja kasvattajat toimijoina ovat vastuussa osallistujien kehityksen varmistamisesta sekä tämän kehityksen arvioinnista ja mittaamisesta. Arvioinnin luomat odotukset toimijoille ovat monitasoisia. Seuraavassa sitaatissa nousevat esiin niin toimijoiden jatkuvat itsearviointit kuin tavoitteiden toteutumisen arviointi. Arviointi on tekniikka, joka jatkuu läpi ohjelman kulun, ja jopa arvioinnin on oltava koulutuksellista ja osallistuvaa. Arviointiin kuuluu myös toistuva raportointi ja lisäksi arviointiin käytettäviä käytäntöjä on tarkistettava, eli myös ne ovat arvioinnin kohteena.

Ohjelman toimijat arvioivat jatkuvasti ohjelman tavoitteiden toteutumista ja omaa toimintaansa. Jatkuvaan muutokseen perustuva näkemys edellyttää ohjelman seurannalta ja arvioinnilta koulutuksellista ja osallistuvaa otetta. Ohjelman tuloksista ja vaikutuksista raportoidaan vuosittain. Toiminnan arvioinnissa käytettävien työvälineiden ja käytäntöjen soveltuvuutta tarkistetaan säännöllisesti.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006 (2004, s.32)]

Ari Antikainen, Risto Rinne ja Leena Koski (2013) kirjoittavat, että yhteiskunnallisten, normatiivisesti haluttujen ominaisuuksien asettaminen yksilöön on tullut entistä intensiivisemmäksi uusissa opetussuunnitelmissa. Oppilaiden tulee niiden periaatteiden mukaisesti suorittaa jatkuvaa itsearviointia, joka suhteutetaan opettajan arvioihin oppilaan asenteesta, persoonallisuudesta ja kyvyistä. Siten voidaan väittää, että koulun mahdollisuus yksilöiden luokittelussa lisääntyy, kun se kiinnittyy yksilön omaan käsitykseen itsestään ja identiteetistään. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 207.) Tämänkaltaisella kokonaisvaltaisella arviointimentaliteetilla on ymmärrettävästi vaikutuksia myös hallinnan ohjelmiin osallistuville subjekteille. Kun toimijat eri instituutioissa joutuvat tekemään arviointeja eri aihepiireistä, välittyy heille arviointi käytäntönä ja siihen liittyvä subjektiivisuus.

Arviointi ei kosketa vain mediakasvatustieteitä vaan politiikantekoa laajemminkin. Hannu Simola ja muut kirjoittavat, että laadun ja arvioinnin diskurssit saivat jalansijaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja hallinnassa 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla. Muutokset liittyivät yleiseen koulutuksen keskittämisen ja sääntelyn purkamiseen, jossa perinteiset kontrollimekanismit opettajan työhön (koulutarkastukset, yksityiskohtainen kansallinen opetussuunnitelma, virallisesti hyväksytyt opetusmateriaalit, viikoittaiset lukujärjestykset ja luokkapäiväkirjat) oli eliminoitu ja

kontrollimekanismeista jäljelle jäi vain minimituntivaatimus kullekin opetettavalle oppiaineelle. Kaikki poistetut kontrollimenetelmät oli tarkoitus korvata kunnallisten ja valtakunnallisten auktoriteettien tekemillä arvioinneilla. (Simola ym. 2009, 166–167.)

Arviointi onkin osa uusliberaalia hallinnallisuutta. Strategioita, ohjelmia ja joka-päiväisiä käytäntöjä seurataan ja arvioidaan monitoroinnin, auditoinnin, tilin- ja selonteon, kustannusvastuun, tulosten, vaikutusten mittaamisen sekä formaalien laadunvarmennustekniikoiden avulla (Julkunen 2008, 22). Tämä liittyy pyrkimykseen hallita etäältä autonomisia paikallisia yksiköitä, ja säilyttää näiden yksiköiden kontrolli ja koordinointi vahvoilla vastuuvollisuuden mekanismeilla, suoritusohjauksen ja tulosarvioinnin kautta (Blackmore 2000, 134).

4.4 Mediakasvatuksen subjektiudet

Tässä aluvussa käsittelen niitä subjektiuksia, joita mediakasvatuspolitiikan asiakirjat representoivat ja samalla tuottavat mediakasvatukseen osallistuville oppijoille. Aluksi on sanottava, että asiakirjat eivät käsitelleet järjestelmällisesti mediakasvatukseen ja tietyn subjektiuden yhteyttä. Tämä voi osaltaan johtua asiakirjojen luonteesta, eli opetusministeriön strategioina niiden ei ole tarkoitus antaa yksityiskohtaisia ohjeita opetuksen toteuttamiseen. Mediakasvatuksen pedagoginen toteutus jää siten oppilaitosten, kasvattajien ja kouluttajien kontolle. Asiakirjat saattoivat yleisellä tasolla käsitellä laite- tai mediakeskeisen mediakasvatuksen sisältöjä tai ohjata tarinoita painottavaan mediakasvatukseen (esim. *Hyvä medialukentaito* -asiakirja), mutta nämä tekstiosiot eivät linkittyneet tiettyihin subjektiuksiin. Työssäni en tarkastelekaan esimerkiksi medialukutaitokäsitysten ajallisia muutoksia, vaan tarkoituksena on kartoittaa asiakirjoissa rakentuvia erilaisia toimijuuden painotuksia.

Mediakasvatuksen subjektiuksien rakentuminen juontuu asiakirjojen ohjaavasta tarkoituksesta. Hallinnan analytiikan näkökulmasta on keskeistä tutkia, miten moninaisten heterogeenisten asioiden hallinnointi linkittyy pyrkimykseen muovata rationaalisesti inhimillistä käytöstä ja toimintaa (Dean 1999, 11). Kun otetaan huomioon, että yksi hallinta-asiakirjojen perusominaisuuksista on ohjaaminen, representoidut subjektiudet eivät olekaan vain kuvauksia asiantiloista, vaan ne ovat hallinnan tavoitteita (ks. Vaara, Sorsa & Pälli 2010, 696). Hallinnan tavoitteet liittyvät siis aina pyrkimykseen ohjata subjekteja.

Tässä aluvussa käsittelen niitä subjektiuksista, joita hallinnan asiakirjat tuottavat diskursiivisesti mediakasvatuksen osallistujille. Subjektiudet voi ymmärtää tilan-

teisina identiteetteinä, minää kuvaavina jäsenkategorisointeina tai narratiivisina itsemäärittelyinä tai henkilöhaahmotelmia (Ronkainen 1999, 34).⁵⁹ Puhun subjekteista tai subjektuiksista, mutta voi myös ajatella, että tässä käsitellyt subjektuuden elementit ovat positioita, joihin yksilöt voivat vaihtelevasti astua.

Subjektuiksien löytämiseksi olen tarkastellut ensinnäkin, millaista toimintaa/toimijuutta tai sen potentiaalia mediakasvatuksen ja medialukutaitojen nähdään edistävän asiakirjojen kielessä.

Toinen tulokulma subjektuuteen on tarkastella, millaisia subjektuiksia rakentuu suhteessa erilaisiin medialukutaitokäsityksiin. Taidot ovat hallinnan näkökulmasta eräänlainen tekniikka, joka ohjaa subjekteja toimintaan ja toimijuuteen. Medialukutaito ilmenee asiakirjoissa monella eri nimellä: medialukutaito, mediataidot, mediakompetenssit tai viestinnälliset valmiudet. Olen tulkinnut medialukutaidoksi kaikki ne taidot ja kyvyt, jotka liittyvät subjektien kykyyn lukea ja tuottaa erilaisia tekstejä sekä kommunikoida erilaisten viestintävälineiden kautta (esimerkiksi verkkolukutaito, visuaalinen lukutaito).

Erilaisten taitokuvausten lisäksi asiakirjat käsittelevät myös erilaisia tasoja, joita medialukutaitoon voi sisältyä. Esimerkiksi *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi* -asiakirja (2007, 14) määrittelee viisiportaisen medialukutaitoasteikon, jossa mediaosaamista tarkastellaan edistymisen askelmina (funktionaaliset, praktiset, kriittiset, emansipatoriset ja omaehtoiset ja yhteisölliset mediavalmiudet). Työni näkökulmasta portaittaiset taitoluokitukset eivät sinänsä ole kaikkein kiinnostavin medialukutaitojen aspekti vaan nimenomaan se, millaisiin subjektuiksisiin medialukutaito liittyy.

Kolmas ulottuvuus subjektuuden muotoutumisessa on mediakäsityksen rakentuminen. Hallinnan subjektit syntyvät aina suhteessa johonkin ongelmalliseksi koettuun ilmiöön tai tulevaisuuden tavoitelaan. Tarkastelen mediaa tällaisena ongelmanmäärittelyiden ja mahdollisuuksien toimintaympäristönä. Eri subjektuiksisiin sisältyy erilainen käsitys median mahdollistamasta ja rajoittamasta toimijuudesta.

Neljäs tapa hahmottaa subjektuutta on tarkastella, miten mediakasvatuksen subjektit liittyvät erilaisiin diskursseihin. Eri diskurssit tarjoavat myös erilaisia välineitä oikeuttamiselle ja legitimoinnille (Vaara & Tienari 2002, 281).

Olen tunnistanut asiakirja-aineistosta kuusi subjektuutta: suojeltava, työllistytävä, osallistuva, transnationaali, joustava oppija sekä kriittinen subjekti. Representoidut subjektuudet sisältävät erilaisen käsityksen toiminnasta, medialukutaidoista, mediaympäristöstä ja ne liittyvät eri diskursseihin. Subjektuudet ovat asiakirjoissa usein päällekkäisiä, mutta olen erottanut ne toisistaan analyttisen selkeyden vuoksi. Sub-

⁵⁹ *Subjektiviiteetti* puolestaan kertyy tilanteista ja eletyistä subjektipositioista (Ronkainen 1999, 119).

jektiudet ovat tutkimuksessani nousseet esiin teoreettisten ja empiiristen aineistojen vuoropuhelusta. Mediakasvatustutkimuksessa on nostettu osin esiin samankaltaisia subjektikäsitteitä ja käsittelen myös näitä yhtymäkohtia tässä luvussa.

4.4.1 Suojeltava subjekti

Suojelullisessa näkökulmassa mediakasvatuksen subjekti määrittyy suhteessa ongelmallisiin mediasisältöihin, -teknologioihin, ja -ympäristöihin. Tutkimassani aineistossa etenkin lasten ja nuorten esitettiin tarvitsevan suojelua median vaarallisilta ja riskialtueilta vaikutuksilta. Yksi selitys suojelun näkökulman esiin nousulle suomalaisessa mediakasvatustutkimuksessa on hallinnollisesta näkökulmasta se, että lasten kehitykselle haitallisten kuvaohjelmien tarjoamista koskevien asioiden valmistelu kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriölle ja nykyisin sen alaisuudessa toimivalle Mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikölle.⁶⁰ *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi* -asiakirjan mukaan Suomessa on käyty 2000-luvun alusta lähtien vilkasta keskustelua median ja lastensuojelun välisestä yhteydestä. Opetusministeriössä esimerkki suojelullisen näkökulman toteuttamisesta on *Lapset ja media* -ohjelma, jolla on pyritty muun muassa vähentämään väkivalta-viihteen vaikutuksia.⁶¹

Laajemmin ajateltuna lapsuus on yksi intensiivisimmin hallituista henkilökohtaisen olemassaolon ja terveyden osa-alueista. Lasten hyvinvointi ja kasvattaminen liitetään sekä ajatuksen että käytännön tasolla kansakunnan kohtaloon ja valtion velvollisuuksiin. (Rose 1990, 121.) Modernista lapsesta onkin tullut kohde lukemattomille projekteille, jotka pyrkivät suojaamaan lasta fyysiseltä, seksuaaliselta ja moraaliselta vaaralta, varmistamaan lapsen ”normaalin” kehityksen sekä edistämään aktiivisesti tiettyjä ominaisuuksia tai kykyjä kuten älykkyyttä, koulutettavuutta ja tunne-elämän tasapainoa. (emt. 212).

Yksi selitys suojeltavalle subjektille löytyy mediakasvatuksen perinteestä. Kupiainen, Sintosen ja Suorannan mukaan mediakasvatuksen historiassa lasten suojelulla on pitkät perinteet. Myös mediakasvatuksen suomalaisia vuosikymmeniä on leimannut halukkuus varjelemiseen, suojelemiseen ja torjuntaan. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 22.) Mediakasvatuksen suojelullisessa näkökulmassa median näh-

⁶⁰ <https://kavi.fi/fi/kansallinen-audiovisuaalinen-instituutti/mediakasvatus-ja-kuvaohjelmayksikko>. Luettu 12.1.2015

⁶¹ Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi. Medialukutaidon ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. (s.21)

dään edistävän ei-toivotunlaisia asenteita ja käytöstä, ja mediakasvatuksesta toivotaan ratkaisu tähän ongelmaan (Buckingham 2003, 6, 11). Suojeltava subjekti rakentuu siis suhteessa ristialttiiseen mediaympäristöön. Tämä näkökulma on varsin perinteinen mediakasvatusdiskursseissa. Uusien mediateknologioiden esiin nousu on aina nostattanut mediakasvatuksellisia keskusteluja ja usein jopa moraalisia paniikkeja (Kupiainen & Sintonen 2009, 11). Itse asiassa mediakasvatuksen varhaisin lähtökohta oli uskomus massamedian negatiivisista vaikutuksista lapsiin (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 22). Seuraava sitaattissa näkyy tämä käsitys median ja mediakasvatuksen suhteesta.

Keskustelussa tuli esille mediakasvatuksen suuri merkitys alaikäisten suojelemiseksi viestintävälineiden nopean muutoksen yhteydessä.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s. 7)]

Tutkituissa asiakirjoissa muun muassa mediasisältöjen yliseksualisoituminen ja porno sekä pelien väkivaltaisuus ja pelaamisen addiktoiva vaikutus nousevat esiin riskeinä, joilta (lapsi)subjekteja on suojeltava. Uusien mediateknologioiden tuomat haasteet voivat olla sisällöllisiä, mutta ongelmallisina esitetään myös tiedonvälityksen muotojen muuttuminen ja mediateknologioiden jatkuva läsnäolo subjektien elämässä. Laajemmin ajateltuna median haittavaikutuksena nähtiin ongelmat yksilön kasvussa ja sopeutumisessa yhteiskunnan jäseneksi.

Suojeltavaan subjektiin liittyvät hallinnan tekniikat ovat monenlaisia. *Mediaväkivalta. Lapset ja Media* -toimintaohjelmassa kehittämistoimenpiteinä esitetään monia pehmeän hallinnan keinoja lasten suojelemiseksi. Näitä ovat mediakasvatus, tiedotus ja tutkimus, media-alan vastuukysymykset, vanhemmuuden tukeminen, positiivisten sisältöjen ja tasa-arvoisen tietoyhteiskunnan kehittäminen sekä alaikäisten suojelua ja audiovisuaalisten sisältöjen tarjontaa koskevan lainsäädännön uudistaminen. Myös kuvaohjelmien ikärajajärjestelmä sisältää käsityksen suojeltavasta subjektista. Lastensuojelu on vahva peruste tuottaa rajoittavia toimenpiteitä ja lainsäädäntöä.

Viranomaistehtäviin kuuluvat elokuvien, tallenteiden, televisio-ohjelmien ja tietokone- ja videopelien tarjonnan valvonta ja ikärajaluokittelujärjestelmän ylläpito lastensuojelullisin perustein.

[Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä (2012, s.41)]

Suojeltavan subjektin rakentumista voi tarkastella kahdesta näkökulmasta: rajoittamisen ja kontrolloinnin sekä itsepuolustuksen kautta. Ensinnäkin suojelun näkökulmaan sisältyi suoraviivaisia ja jossain määrin autoritäärisiä keinoja, kuten *rajoitta-*

minen ja kontrollointi. Erityisesti pieniä lapsia pitää tämän näkökulman mukaan suojella median haittavaikutuksilta konkreettisin toimin: rajoittamalla pääsyä haitallisen aineiston äärelle, kontrolloimalla median parissa käytettyä aikaa sekä pitämällä huolta ikärajojen noudattamisesta (vrt. Herkman 2007, 11–12). *Mediaväkivalta. Lapset ja media* -asiakirja nostaa esiin kaksi suojelun menetelmää: vanhempien suorittama estäminen sekä tekniset suodatin- ja estojärjestelmät.

Lasten television käyttöä valvovat vanhemmat pyrkivät estämään, ettei lapsi joudu näkemään haitallisia ohjelmia esimerkiksi väkivaltaa tai seksiä sisältäviä ohjelmia.

[Mediaväkivalta, Lapset ja media (2004, s. 27)]

Edistetään suodatinjärjestelmien kehittämistä sekä tiedottamista saatavilla olevista suodatussovellutuksista – ja palveluista, jotta vanhemmat ja muut kasvattajat voivat tehdä valintoja tarjolla olevista suodatinjärjestelmistä.

[Mediaväkivalta, Lapset ja media (2004, s. 21)]

Haitallisten aineistojen äärelle pääsy esitetään *Mediaväkivalta. Lapset ja media* -asiakirjassa poikkeuksellisesti myös media-alan toimijoiden vastuuksi. Tällainen käsitys median itsesääntelyn tarpeesta oli aineistossa harvinainen, kun tavallisesti mediakasvatuksen käytännöt on esitetty vanhempien ja ammattikasvattajien vastuiksi (ks. 4.1).

Lain 19 §:n nojalla televisiotoiminnan harjoittajan on huolehdittava siitä, että väkivaisuutensa, seksuaalisen sisältönsä vuoksi tai kauhua herättämällä tai muuten lasten kehitykseen haitallisesti vaikuttavat televisio-ohjelmat on lähetettävä sellaiseen aikaan, jolloin lapset eivät tavallisesti katso televisio-ohjelmia.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s. 13)]

Sekä suodatinjärjestelmät että sääntely perustuvat mediasisältöjen rajoittamiseen. Rajoitaviin tekniikoihin kytkeytyvä subjektiivisuus on passiivista. Lapset ja nuoret määrittyvät avuttomiksi ja suojelua kaipaaviksi mediakasvatustoiminnan kohteiksi (vrt. Kupiainen & Sintonen & Suoranta 2007, 4). Esimerkiksi seuraava sitaatti lähtee liikkeelle juuri tällaisesta näkökulmasta. Teksti rakentaa monin eri sanavalinnoin käsitystä lapsen ja nuoren kyvyttömyydestä ja haavoittuvuudesta (*rajoittunut, johtaa harhaan, kokemattomuus ja herkkäuskoisuus*).

Mainostajien on huomioitava lasten kehityksen taso ja rajoittunut kyky arvioida markkinoinnin sisältöjä. Sen vuoksi tuotteita ja palveluita on markkinoitava ja mainostettava lapsille vastuullisesti. Mainonta ei muun muassa saa johtaa lasta tai nuorta

harhaan eikä se saa käyttää hyväkseen lasten ja nuorten kokemattomuutta ja herkkäuskoisuutta.

[Lapsi ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 (2007, s. 32)]

Toinen tapa, jolla suojeltavaa subjektia voi lähestyä, on *itsepuolustuksen näkökulma*. Itsepuolustuksen näkökulmasta medialukutaidot nähdään turvataitoina (Kupiainen & Sintonen 2009, 13). Itsepuolustuksen näkökulman esiin nousu kytkeytyy digitaalisen mediaympäristön hallinnan vaikeuteen. Mediasisältöjen kasvava määrä ja käytötapojen moninaisuus on seuraavan sitaatin mukaan johtanut siihen, että perinteinen rajoittava menetelmä ei riitä suojelun toteuttamiseksi. Samalla mediakasvatus rakentuu hallinnan tekniikaksi, joka luo turvallisen mediaympäristön.

Tekninen kehitys on johtanut muun muassa viestintävälineiden sisältöjen määrän moninkertaistumiseen, käytötapojen monipuolistumiseen ja sisältöihin pääsyn helppoutumiseen. Uudessa tilanteessa pelkästään perinteiset tarkastamiseen, ikärajalukuiksiin ja aikarajoituksiin perustuvat järjestelmät eivät voi kattaa kaikkia sisältöjä. Mediakasvatuksesta tulee yhä tärkeämpi tekijä lapsille turvallisemman mediaympäristön luomisessa.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s. 18)]

Itsepuolustavassa näkökulmassa korostuu subjektien kyky valikoida sopivia mediasisältöjä ja arvioida niitä kriittisesti, sillä ulkopuolisen auktoriteetin mahdollisuudet valvoa mediankäyttöä ovat rajalliset.

Monipuolinen toiminta tukee medialukutaitoa, ja hyvä medialukutaito lisää myös lapsen ja nuoren mahdollisuuksia suojautua median riskeiltä.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.20)]

Hallinnan näkökulmasta tässä on kyse subjektien voimaannuttamisesta hallinnoimaan omaa elämää. Harriet Strandellin mukaan vapauden ja itsehallinnasta on enenevässä määrin tullut uusia lasten hallinnoinnin tapoja (Strandell 2012, 224). Itsepuolustava näkökulma liittyy uusliberalistisen hallinnan pyrkimyksiin siirtää vastuu kasvatuksesta perheille ja jopa lapsille itselleen. Itsepuolustusnäkökulmassa rakentuu aktiivinen subjekti, joka tarvitsee vain oikeat aseet (medialukutaitoa) puolustakseen itseään mediamaailman uhilta, kuten seuraavassa sitaatissa ilmaistaan:

Digitaalisessa ympäristössä katselun tai käytön rajoittaminen ei enää riitä lasten ja nuorten suojelemiseksi. Kasvatukselliset keinot, jotka kehittävät taitoja selvittää riskitilanteissa, ovat myönteinen vaihtoehto rajoituksille.

[Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä (2012, 40)]

Riippumatta suojelun menetelmistä suojeltava subjekti määrittyy suhteessa riskidiskursseihin: subjekti on vaarassa muuttua huonoksi tai vaurioituneeksi ongelmallisten mediasisältöjen seurauksena. Timo Harrikarin mukaan erilaiset riskidiskurssit ovat yksi keskeisistä myöhäismodernin hallinnan ja yhteiskuntapolitiikan teemoista. Myöhäismodernin teesien mukaisesti riskikalkylointi kytkeytyy erilaisiin turvallisuusteemoihin ja koettuihin turvallisuushkiin. Kansalaisten tai yhteiskunnan turvallisuus on noussut riskikalkyloinnin ja varhaisen puuttumisen yleiseksi perusteluksi. ”Riskiüksilöiden” poikkeava toiminta määrittyy heistä itsestään johtuviksi haitoiksi, joihin myyttissävytteinen, yksilöiden yhdenmukaisuuteen ja samankaltaisuuteen aiempaa enemmän painostava ”yhteiskunta” katsoo olevansa oikeutettu puuttumaan turvallisuuden nimessä. (Harrikari 2008, 118–119.) Tällainen riskiüksilöiden määrittäminen näkyi myös tutkimissani asiakirjoissa.

Esitetyt ongelmat palautuvat usein ongelmiksi. Myös Millerin ja Rosen mukaan jokin yksilöllisen tai kollektiivisen käyttäytymisen muodoista esitetään usein syy-pääksi hallinnan diskursseissa esitettyihin ongelmiin. Käyttäytymistä saatetaan pitää tavalla tai toisella vaarallisena, paheellisena tai vahingollisena tai se saatetaan katsoa hedelmättömäksi ja tehottomaksi tai kenties riittämättömäksi verrattuna ihanteelliseen olotilaan. (Miller & Rose 2008, 27–28.)

Yksittäisten subjektien olemassaolon esittäminen jollain tavalla ongelmallisena, riskialttiina tai haavoittuvana kytkeytyy laajempiin hallinnallisiin ongelmanmäärittäykseen, joihin yksilöiden ja ryhmien kehojen suojaaminen, muokkaaminen ja ohjaaminen esitetään ratkaisuiksi. Seuraavassa sitaatista näkyy selvästi subjektien arvottaminen enemmän ja vähemmän hallintaa tarvitseviksi kohderyhmiksi. Verkkoympäristön esitetään siis voimistavan valmiiksi syrjäytyneiden riskiryhmien ongelmia.

Verkkoympäristöön liittyy myös syrjäytymisen riskejä. Verkossa on mahdollisuus lasten ja nuorten kasvun kannalta epätoivottaviin suuntiin, esimerkkeinä nettiriippuvuus ja vihayhteisöt sekä vastuuttomasti tuotettujen verkkopalveluiden käyttöön sisältyvät taloudelliset riskit. Lapset ja nuoret, jotka kuuluvat muutoinkin riskiryhmiin, kohtaavat tyypillisesti myös eniten riskejä internetissä.⁶²

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.20)]

Seuraavassa sitaatissa hyvän ja huonon lapsuuden määrittely rakennetaan viittamalla (ilman lähdetä kirjatun) ”tutkimustiedon” tarjoamaan käsitykseen mediaväkivallan vaikutuksista lapsiin. Sitaatti rakentaa kuvan riskialttiista ryhmistä, joille väki-

⁶² Asiakirja viittaa julkaisuun: Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Initial findings from the EU Kids Online survey of 9-16-year olds and their parents. 2010. LSE; EU Kids Online: Final Report. September 2011. LSE.

valtaisten sisältöjen katseleminen aiheuttaa muita enemmän ongelmia. Sitaatissa mainitut huonot vaikutukset (jäljittely, aggressiivisuus, pelot, virheelliset käsitykset ja turtuminen) kiinnittyvät samalla riskialttiiden ryhmien ominaisuuksiksi.

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että mediaväkivalta vaikuttaa ihmisiin ja erityisesti lapsiin ja nuoriin. Vaikutukset ilmenevät jäljittelynä, aggressiivisuuden lisääntymisenä, pelkoina, virheellisinä käsityksinä ja turtumisena. Lapset ottavat vaikutteet herkästi mallioppimisen kautta. Lapsilta puuttuvat myöskin kyvyt erottaa toisistaan fakta ja fiktio. Väkivallan vaikutus käyttäytymiseen ei kuitenkaan ole suoraviivainen syy-seuraussuhde. Vaikutukset riippuvat henkilön kokemuksista ja olosuhteista. Riskialttiimmilla ryhmillä on yleensä ongelmalliset sosiaaliset suhteet perheessä ja ympäristössä.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s.16)]

Hallinnan näkökulmasta on täytynyt luoda käsitys ”lapsuudesta” puhtaana ja haavoittuvana alueena sekä niistä toimenpiteistä, joilla tätä puhdasta lapsuutta on mahdollista suojata. Michael Wynessin mukaan lapsuutta käsitellään usein sosiaaliseen riippuvuuden, haavoittuvuuden ja suojelun sekä sosialisointin ja kehityksen teemojen kautta. Myös toimijuuden, kompetenssin ja kansalaisuuden käsitteet ovat osa nykykeskustelua lapsuudesta. (Wyness 2012, 2.) Nämä lähestymistavat ovat taustalla myös lasten ja nuorten mediakasvatuksesta käydyissä keskusteluissa. Yksi virkamienshaastateltavista pohti tätä teemaa:

Tota, kyy mä nään sellasen et ehkä sellanen, sisällöllinen iso kysymys mun mielestä on se, että mikä on tämmösen, uhkadiskurssi ja sit tämmönen voimaannuttavan kasvattavan diskurssin välinen balanssi. Mä en henkilökohtasesti oo kauheesti tämmösen uhkadiskurssin kannalla ja tota mut se, palvelee varmasti monien toimijoiden tarkotusperiä ja toki tarvitaan niistä ikävistä asioista puhumistakin.

[Haastattelu 8]

Suojeltava subjektin kannalta mediakasvatus sijoittuu hallinnan tekniikkana ”hyvän” ja ”huonon” lapsuuden määrittelyn rajapinnalle. Mediakasvatuksen nähdään sekä johtavan hyvään lapsuuteen, että pelastavan lapsia ”huonolta” lapsuudelta. Suojeltavuuden ja toimijuuden teemat ovat ristiriidassa ja jatkuvassa neuvottelussa keskenään.

4.4.2 Työllistynvä subjekti

Työllistynvä subjekti korostaa tarvetta oppia työllistymisen ja työssä pärjäämisen kannalta riittävät tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidot. Taustalla on suomalaisessa politiikanteossa 1990-luvulla vahvasti vaikuttanut tietoyhteiskuntadiskurssi (Vuorensyrjä & Savolainen, 2000). Työllistynvä subjekti rakentui asiakirja-aineistossa teknologiauskon sekä talouskasvun ja kilpailun näkökulmien yhteenkietoutumisesta.

Ensinnäkin työllistynvä subjekti rakentuu suhteessa *teknologiauskoon*. Asiakirjoissa nousee esiin uskomus teknologian läpitukenavuudesta ja määräävyydestä. Työllistynvä subjekti perustellaan teknotopisella tulevaisuususkolla. Teknotopioilla tarkoitetaan narratiiveja, jotka pysyvät uskollisina vanhalle myytille kehityksestä olettamalla, että uudet teknologiat hyödyttävät ja kehittävät yhteiskuntaa ja kaikkien kansalaisten elämää (Lillie, 2004).⁶³ Applen mukaan teknologia nähdään yhteiskunnassamme autonomisena prosessina, jolla on oma elämänsä. Se on itsenäinen sosiaalisista tarkoituksista, vallasta ja etuoikeuksista. Lisäksi huomion keskittäminen teknologian jatkuviin muutoksiin kääntää katseen pois rakenteellisista epäkohdista, kuten kulttuurisesta ja taloudellisesta epätasa-arvosta. (Apple 2006, 440.)

Teknologiauskon pakottavuuden tunne rakentuu esimerkiksi käyttämällä sanoja vaatiminen ja edellyttäminen. Seuraava sitaatti esittää tuotantorakenteiden muuttamisen ja osaamisvaatimusten kasvamisen vääjäämättöminä kehityskulkuina ja asiantiloina. Nämä kehityskulut asettavat sitaatin mukaan vaatimuksia työntekijöille kaikissa ammateissa.

Tuotantorakenteiden muuttamisen myötä työn sisällöt muuttuvat kaikissa tehtävissä. Osaamisvaatimukset kasvavat. Tieto- ja viestintäteknikan hallinta on välttämätön osa kaikkia työtehtäviä. Myös kieli- ja viestintätaidot, yhteistyökyky ja luovuus ovat vaatimuksia, joiden merkitys kasvaa kaikissa ammateissa ja työtehtävissä.

[Koulutus ja tutkimus 2003–2008 (2004, s.11)]

Kriittisenä huomiona nostan esiin, että tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvien taitojen opettelu ei merkitse työllistynvyyttä kaikille. Michael Apple kirjoittaa, että monet koulujen opettamat tieto- ja viestintätekniset taidot ovat väliaikaisia ja lyhytaikaisia, koska työpaikat itsessään katoavat tai muuttuvat teknologisen kehityksen vuoksi (Apple 2006, 445). Tätä puolta tieto- ja viestintäteknikkaa korostava diskurssi ei kuitenkaan nosta esiin, vaan käsitys on pikemminkin tieto- ja viestintäteknikkaa glorifioiva.

⁶³ Lillie käyttää nimitystä technotopia (2004).

Toiseksi työllistyvään subjektiin liittyy *talouskasvun ja kilpailun* merkityksen korostaminen. Nämä painotukset heijastuvat tapaan esittää yksilö ja yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Seuraava sitaatti esittää yhteiskunnan toimijana, joka edellyttää kansalaisilta osaamisen päivittämistä. Sitaatti määrittelee useita eri osaamisen alueita, joita kansalaisilta vaaditaan: monipuolinen perusosaaminen, jatkuva osaamisen päivittäminen ja korkeatasoinen erityisosaaminen. Toinen lause liittyy erityisosaamisen vaatimukset osaksi kilpailukykyisyyttä ja yritysten elinvoimaa.

Tieto- ja viestintätekniikkaa monipuolisesti hyödyntävä yhteiskunta edellyttää kaikilta kansalaisilta monipuolista perusosaamista ja jatkuvaa oman osaamisen päivittämistä. Lisäksi tarvitaan kansainvälisesti korkeatasoista erityisosaamista kilpailukykyisten yritysten elinvoimaisuuden turvaamiseksi ja uusien palvelujen kehittämiseksi.

[Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia (2013, s.11)]

Työmarkkinoilla pärjäämisen vaatimus rakentuu asiakirjoissa usein suhteessa suuriin yhteiskunnallisiin voimiin (yhteiskunta, talous, kehitys), joihin yksittäisten subjektien on sopeutettava toimintansa. Lisäksi työmarkkinoilla pärjäämisen näkökulmassa työntekijöiden on varmistettava riittävä osaamistaso globaalien tietoyhteiskunnan työläisinä. Applea lainaten, talouden teknologisten tarpeiden esitetään edellyttävän teknologisesti lukutaitoista työvoimaa (Apple 2006, 443). Kaikkien oppilaiden työllistyvyyden tavoite on myös osa teknisen instrumentalistista suhtautumista koulutukseen, jossa koulutus on keino saavuttaa tavoite, eli kilpailukykyinen tietoperustainen talous (Scott 2006, 34).⁶⁴ Koulutuksesta onkin tullut globaalissa kilpailussa kipuilevien kansallisvaltioiden koulutuspolitiikkojen apuväline, joka on määritelty sekä ongelmaksi (kyvyttömyys tuottaa monitaitoista ja joustavaa työvoimaa) että ratkaisuksi (parantamalla taitotasoa ja kansallisen vientitulojen lähde) (Blackmore 2000, 133).

Tällainen puhetapa sisältyi erityisesti 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun asiakirjoihin, joissa tietoyhteiskuntadiskurssi on voimissaan. Matti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen kirjoittavatkin, että suomalaisessa tietoyhteiskuntakeskustelussa tapahtui ratkaiseva käänne 1990-luvulla. Internetin kehityksen ohella jälkiteollisissa maissa niin kansalliset kuin ylikansallisetkin kehittämissuunnitelmat alkoivat pohjautua tietoyhteiskuntavisiioihin. Sekä Yhdysvaltojen että Euroopan unionin visiot rakentuivat uuden ”positiivisen” yhteiskuntakehityksen vaiheeseen, joka tiivistyi tietoyhteiskunnan käsitteeseen. (Vuorensyrjä & Savolainen 2000, 41.) Myös Ian Goodwin ja Steve Spittlen (2002) mukaan tietoyhteiskunnan käsitettä on hyödynnetty sosiaali-

⁶⁴ Scott (2006) käsittelee opetussuunnitelmissa ilmeneviä diskursseja.

sen ja taloudellisen kehityksen metaforana Euroopan unionissa. Samalla tietoyhteiskunta on käsitteenä monitulkintainen ja kamppailujen kohde. (Goodwin & Spittle 2002, 225–226.)

Tämä kamppailu ilmeni omassa aineistossani siinä, että tieto- ja viestintäteknikka liittyi myös tasa-arvoa ja osallisuutta korostavaan subjektiuteen, jota käsittelem seuraavassa osiossa. Teknologian nähtiin tällöin mahdollistavan osallistumisen tietoyhteiskuntaan. Teknologiaa kritisoiva näkökulma puuttui lähes tyystin asiakirjoista, mutta esimerkiksi seuraava sitaatti nostaa esiin teknologian kietoutumisen ihmisen tietoiseen toimintaan ja yhteiskunnallisiin päätöksiin. Sitaatti ei ole suoranaisesti teknologiakriittinen, mutta ei teknologiauskovainenkaan. Tekstiote antaa mahdollisuuden pohtia teknologiakehitystä osana muita yhteiskunnallisia kehityskulkuja ja toimijoita.

Teknologian kehitys ei ole itsesyntyistä, vaan *ihmisen tietoisien toiminnan tulosta*. Sähköisen median tulevaisuutta määräävät pääasiassa *yhteiskunnalliset päätökset*, taloudellinen kehitys ja viime kädessä kulutustottumusten, trendien muutokset. *Teknologia on apuväline*, joilla näitä toteutetaan.

[Kulttuuri tietoyhteiskunnassa (2003, s. 28)]

Kaiken kaikkiaan medialukutaidon esittämisen työelämän taitoina voi nähdä uusliberalistisen hallinnan ilmentymänä. Uusliberalismin keskeisiä arvoja ovat kilpailu, arviointi ja vertailu sekä teknis-matemaattisten aineiden merkityksen korostaminen, joskus suoranainen teknologian ihannointi (Suoranta 2003, 35). Tuottavuuden parantaminen tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä merkitsee implisiittisesti, että yksittäisten kansalaisten sekä muiden yhteiskunnan toimijoiden on opeteltava ja toteutettava uusia taitoja ja toimintatapoja. Taustalla voi nähdä myös inhimillisen pääoman teorian, jonka mukaan sijoittaminen lukutaitoon ja koulutukseen yleisemmin on tärkeämpää talouskasvulle pitkällä aikavälillä kuin sijoittaminen fyysiseen pääomaan (Rantala & Suoranta 2008, 92). Pohdin mediakasvatuspolitiikan subjektiuksia uusliberalismin näkökulmasta johtopäätösluvussa.

4.4.3 Osallistuva subjekti

Osallistumisen näkökulma oli vahva tutkimassani asiakirja-aineistossa. Myös haastattelemani virkamiehet nostivat esiin, että osallistumisen ja demokratiakasvatuksen näkökulmat ovat olleet nimenomaan nuorisopolitiikan osaston mediakasvatuksessa keskeisiä arvoja. Osallistumisen näkökulma nousee esiin pääsyn näkökulmasta

myös kulttuuriosaston politiikassa. Virkamiehet ja asiakirjat mainitsivat osallistumisen yhteydessä usein tasa-arvon tavoitteen, eli kaikille on tarjottava osallistumisen mahdollisuudet ja pääsy tietoyhteiskuntaan.

Asiakirjoissa osallistumisen taustatekijänä mainittiin useimmiten muuttunut tieto- ja viestintätekninen infrastruktuuri sekä mediaympäristö, joka tarjoaa erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. Osallistuvaa subjektiä rakentuu suhteessa kahteen näkökulmaan: verkko-osallistumiseen ja osallisuuteen.

Verkeko-osallistumisen näkökulma rakentui käsitykselle erilaisten tieto- ja viestintäteknisten kanavien ja verkkoratkaisujen mahdollistamasta osallistumisesta. Painotus on tällöin teknisen järjestelmän tarjoamissa vaikuttamismahdollisuuksissa. Tästä näkökulmasta kaikille kansalaisille tulee tarjota mahdollisuus päästä osallisiksi yhteiskunnan peruspalveluista. Näkökulma nousee esiin maininnoissa vaikuttamisen kanavista. Tieto- ja viestintäteknikan korostaminen osallistumisen mahdollistajana liittyy diskursseihin uusista oppimisympäristöistä ja uuden teknologian mahdollistamista opetusmenetelmistä ja oppimisesta. Tämä oli esillä esimerkiksi *Koulutus- ja tutkimus 2003–2008* -asiakirjassa sekä *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia* -asiakirjassa.

Tieto- ja viestintäteknologian ja verkkoratkaisujen mahdollisuus edistää osallisuutta nousivat esiin monissa asiakirjoissa. Näistä sitaateista välittyi teknologiausko, jossa uusien teknologisten ratkaisujen uskotaan automaattisesti tuottavan positiivisia ja tasapuolisia mahdollisuuksia kaikille. Kriittisenä huomiona on nostettava esiin, että tieto- ja viestintätekniset ratkaisut eivät tarjoa automaattisesti kaikille yhtäläisiä pääsyn mahdollisuuksia, vaan itse asiassa rajaavat osan väestöstä palvelujen ulkopuolelle. Kaikkien kansalaisten yhtäläiset mahdollisuudet hyödyntää sähköistä asiointia tai verkkodemokratiaa ovat yleviä tavoitteita, mutta niiden toteutuminen ei ole automaattista. Siten esimerkiksi seuraavan sitaatin suora yhteys lähdekoodeista tasapuoliseen osallistumiseen on hyppäys, joka perustuu legitimointiin.

Nuorten olisi hyvä tutustua avoimen lähdekoodin ohjelmistoihin ja käyttöjärjestelmiin, sillä ne tarjoavat kaikille tasapuolisen mahdollisuuden osallistua tietoyhteiskuntaan.

[Lapsi ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015 (2012, s.15)]

Tieto- ja viestintäteknisten vaikuttamiskanavien tarjoaminen on pääsyn tai saavutettavuuden materiaallinen edellytys, mutta lisäksi asiakirjat käsittelevät vaikuttamiskanavien hyödyntämisessä tarvittavia taitoja. Tieto- ja viestintätekniset taidot nähdään järjestelmän kehittämisen edellytyksinä, eikä niinkään yksilön toimijuutta mahdollistavina taitoina. Seuraavien esimerkkien osallistumisen edellyttämässä tai

doissa keskitytään teknisiin ja toiminnallisiin taitoihin, jotka mahdollistavat osallistumisen sähköiseen asiointiin ja verkkodemokratiaan.

Palvelujen saavutettavuutta edistävät tai estävät yksittäisen ihmisen tietotekniset taidot ja mahdollisuudet toimia kansalaisena verkottuneessa yhteiskunnassa.

[Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015 (2009, s. 6)]

Nimitykset taidoista ovat erilaisia, mutta tietoverkkoihin osallistumisen näkökulmassa kansalaisten tieto- ja viestintäteknisten taitojen tarkoituksena on järjestelmien toimivuuden ja palveluiden saavutettavuuden edistäminen. Näkökulma on siis osallistumisen rakenteellisissa seikoissa, jotka edellyttävät toimiakseen subjektien tieto- ja viestintäteknisiä taitoja. Uusien mediaympäristöjen ja digitaalisen tiedonvälityksen nähdään korostavan käyttäjien roolia ja mahdollistavan osallistumisen. Seuraavassa sitaatissa teknologian kehityksen mahdollistama nopea tiedonkulku nousee esiin uuden yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollistajana.

Ns. sosiaalinen media korostaa käyttäjien roolia. Laajakaistayhteydet ja helppokäyttöiset verkkojulkaisuohjelmat ja -alustat mahdollistavat käyttäjien laajamittaisen osallistumisen tiedon, aineistojen, teosten tms. tuottamiseen ja jakamiseen.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.32)]

Toiseksi osallistuminen liittyy *osallisuuden näkökulmaan*. Tällöin korostuu mediakulttuurin ja digitaalisten verkostojen mahdollisuus muodostaa yhteisöjä ja vahvistaa niitä. Seuraavat sitaatit ilmaisevat eri tavoin näitä mediaympäristön mahdollisuuksia. Osallistumisen ja yhteisöllisyyden nähdään syntyvän automaattisesti digitaalisten verkkojen ja sosiaalisen median avulla.

Sosiaalinen media ja sen verkostot toimivat parhaimmillaan yksilöitä ja yhteisöjä vahvistavasti.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.131)]

Digitaaliset verkostot ja sosiaalinen media luovat uutta yhteisöllistä kulttuuria.

[Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia (2013, s.15)]

Nykyisestä mediakulttuurista puhutaan osallisuuden kulttuurina, jossa median, erityisesti internetin rooli on keskeinen. Internet mahdollistaa osallisuuden: erilaisiin yhteisöihin liittymisen, vuorovaikutuksen, omien sisältöjen tuotannon ja jakamisen.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.20)]

Osallisuuden näkökulma on siis yhteydessä käsitykseen mediaympäristön mahdollisuuksista. Tässä näkemyksessä medialukutaito mahdollistaa itseilmaisun ja sisällöntuotannon mediassa ja sitä kautta myös luo osallisuutta. Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen ovat kirjoittaneet, että uudet erityisesti digitaaliset ja sosiaaliset mediat ovat nostaneet esiin osallistavia, yhteistoiminnallisia, affektiivisia ja luovia taidon ja sosiaalisuuden elementtejä. Koko digitaalisen ajan kulttuuria onkin luonnehdittu osallistumisen, jakamisen, levittämisen, kierrättämisen, yhteisöllisyyden ja liittymisen termein. Voidaan puhua osallisuuden kulttuurista, jossa kynnyks esteettiseen ilmaisuun tai kansalaisvaikuttamiseen on matala, ja kulttuurin jäsenet tuntevat olevansa tärkeitä tekijöitä yhteisöissään. Digitaalisen ajan kehitykseen sisältyy oman ajattelun ja ilmaisun ilmentäminen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 14.)

Osallisuuden näkökulmassa subjektien omaehtoinen toiminta on keskeisemmässä asemassa kuin tieto- ja viestintätekniikan käyttöä korostavassa näkökulmassa. Verkko ja media nähdään merkittävinä yhteiskunnallisen keskustelun ja kansalaisaktiivisuuden paikkoina (vrt. Kotilainen & Rantala 2008, 5). Osallisuuden näkökulmaan liittyy myös käsitys nuorten omien mediataitojen ja mediakulttuurien hyödyntämisestä niin kouluopetuksessa kuin osallistumisen ja vaikuttamisen vahvistamisessa. Koulutuksen tai hallinnan tarkoituksena ei ole niinkään muuttaa nuorten mediankäytön tottumuksia tai taitoja, vaan yhdistää epämuodollisen ja muodollisen oppimisen maailmat.

Nuorten ja koulun mediakulttuurien tulisi kohdata ja [nuorten vapaa-ajalla oppimat mediataidot, ja muu osaaminen](#) pitäisi kytkeä kytkemään hedelmällisesti kouluopetukseen ja [hyödyntämään myös yhteiskunnallisen osaamisen ja vaikuttamisen vahvistamisessa.](#)

[Demokratiaselvitys (2011, s.26)]

Osallisuuden näkökulmassa yhdistyvät yksilöiden tarpeiden kuuleminen ja heidän elämänsä maailmansa huomioon ottaminen. Näistä lähtökohdista pyritään rakentamaan yhteisöllisyyttä ja vastuunottamista. Mediakasvatuskirjallisuudessa sosiokulttuurisen innostamisen menetelmät liittyvät osallisuuden näkökulmaan. Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala ovat käsitelleet sosiokulttuurista innostamista, jossa tavoitteena on vahvistaa nuorten omaa ääntä mediajulkisuudessa ja nuorten osallisuutta mediaan liittyvissä teemoissa omassa elämässään. Pedagogisesta näkökulmasta keskiössä ovat nuorten mediataidot, ilmaisutaidot ja kriittisyys mediaa kohtaan. Keskeistä on myös tietoisuus omista osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista

sekä taidot toteuttaa omia mediaesityksiä, eli tuoda esiin mielipiteitä median avulla. (Kotilainen & Rantala 2008 69, 71.) Seuraava sitaatti välittää tällaista yksilöstä lähtevää mediakasvatusta.

Osallistumista tukeva mediakasvatus lähtee oppilaan arjesta ja elämämaailmasta nousevista kysymyksistä ja vaikuttamisen tarpeista. Siihen sisältyy arjen mediakulttuurin moninaisuus ja rikkaus. Se painottaa oppijan kuulemistä ja kulttuuria, sisältöjen tuottamista, yhdessä tekemistä ja jakamista, yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen vahvistamista mahdollisimman turvallisessa mediaympäristössä.

[Lapset ja nuoret mediaosallistujina (2011, s.7)]

Media siis ilmenee osallisuutta ja yhteisöllisyyttä mahdollistavana toimintaympäristönä, eikä ainoastaan teknisten laitteiden ja tietoliikenneyhteyksien kautta tapahtuvana asiointina. Mediaympäristö ei ole ainoastaan tila itseilmaisulle tai kansalaisvaikuttamiselle, vaan keskeistä on nimenomaan kytkeytyminen yhteisöihin ja kokemus osallisuudesta. Osallisuuden näkökulma ottaakin huomioon subjektin kokemuksen kyvystään vaikuttaa. Tässä näkökulmassa osallistuminen ilmenee jonain muuna kuin subjektipositiona, se on pikemminkin pysyvä subjektuuden kokemus. Paulo Freire (2000) ja Henry Giroux (1989) ovat käsitelleet voimaantumisen kokemuksen merkitystä osallistamisessa ja demokratiakasvatuksessa. Tutkimissani asiakirjoissa mediaympäristön itsessään nähdään tuottavan mahdollisuuksia osallisuudelle, mutta myös mediakasvatukselle on kirjattu osallisuuden edistämisen kyky ja tavoite.

Reijo Kupiainen kirjoittaa, että hyvän elämän kysymykset ovat palanneet kasvatustajatteluun mediakasvatust keskustelussa. Mediakasvatuksessa se muotoillaan paljolti mediakulttuurissa tapahtuvana omien voimavarojen, sosiaalisen yhteistoiminnallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen lisääntymisenä. Näitä asetetaan tavoitteiksi siksi, että mediakulttuuri nähdään yksilöä puristavana ja identiteettiä muokkaavana kokonaisuutena. Mediakasvatuksen uudessa paradigmassa media nähdään sekä persoonallisena että sosiaalisena voimavarana, joka pitää sisällään niin identiteetin rakentamisen välineitä kuin myös erilaisia yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden muotoja. (Kupiainen 2008, 126.) Tämä nousi esiin myös osallisuuden näkökulmassa.

Osallistuva subjektius rakentui siis yhtäältä suhteessa verkko-osallistumiseen ja toisaalta suhteessa osallisuuden kulttuuriin. Näihin näkökulmiin sisältyy myös erilainen käsitys kansalaisen toimijuudesta: Ensinnä mainitussa keskiössä on tieto- ja viestintätekniikan mahdollistama osallistuminen yhteiskunnan palveluihin ja verkodemokratiaan. Toisessa osallisuus rakentuu itseilmaisuna ja yhteisöihin kiinnittymisenä. Osallistuva subjektio rakentuu jossain määrin voimaantuneeksi ja omaa elä-

määnsä hallinnoivaksi subjektiksi. Osallistava lähestymistapa voidaan nähdä myös eräänlaisena ratkaisuna pysyvyyttä takaavien yhteiskunnallisten instituutioiden rapautumiseen. Valtion, koulutuksen, palkkatyön ja perheen rapautuminen nähdään ongelmina, joihin ratkaisuna esitetään ihmisten osallistaminen esimerkiksi uusilla mediavälitteisillä tavoilla. (Ks. Suoranta 2002, 12.) Siinä mielessä osallistuva subjekti ei ole irrallaan neoliberalista hallintatavoitteista, vaikka osallisuus tarjoaakin vaihtoehdoisen tavan subjektiuden rakentumiselle osana mediakasvatusta.

4.4.4 Transnationaali subjekti

Neljäs tunnistamani subjekti on transnationaali subjekti. Leena Kurjen ja Elina Nivalan mukaan moderni kansalaisuus toisaalta pilkkoutuu kansallisvaltiota pienempien yhteisöjen tarkasteluun ja toisaalta laajenee yli kansallisvaltioiden rajoja tarkasteltaessa globaalin toimintakentän jäsenyyttä kansalaisuuden käsitteen avulla (Kurki & Nivala 2006, 20). Tästä näkökulmasta subjekti toimii globaalissa mediaympäristössä, jossa verkkovaikuttaminen ja sosiaalinen media mahdollistavat globaalin vuorovaikutuksen. Seuraavat sitaattit sitovat median kansainvälisyyskasvatuksen ja globaalin osallistumisen näkökulmiin.

Nopeutunut maapalloistuminen ja median lisääntynyt rooli 2000-luvulla on jälleen pakottanut katsomaan kansainvälisyys- ja globaalikasvatuksen tavoitteita tarkemmin.

[Tulevaisuus meissä (2009, s. 16)]

Yhä tärkeämmäksi osallistumisen ja vaikuttamisen areenaksi on noussut verkkovaikuttaminen ja sosiaalinen media, jossa erityisesti nuoret kommunikoivat aktiivisesti luoden uudenlaisia globaaleja osallistumisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia ja kulttuureita.

[Demokratiaselvitys (2011, s.26)]

Transnationaali subjekti esitetään asiakirjoissa pääosin positiivisesta näkökulmasta. Mediakasvatus linkittyy käsitteisiin, kuten *ihmisoikeudet, rauha, demokratia, kulttuurinen lukutaito, monikulttuurisuustaidot, kestävä kehitys ja globaali vastuu*. Transnationaalisuuteen sisältyy käsitys humanista ja erilaisuutta arvostavasta subjektista, joka kykenee eläytymään toisissa olosuhteissa elävien ihmisten osaan ja arvostaa monikulttuurisuutta. Eri kansalaisuuskäsityksiä ryhmitelty David Hursh kirjoittaa, että transnationaalia kansalaisuutta käsittelevät tekstit usein ilmentävät demokraattista arvostusta moninaisuudelle ja rohkaisevat yhteyden toisiin kansakuntiin universaalin humanisuuden pohjalta (Hursh 2007, 678). Seuraavassa sitaatissa nousee esiin medi-

an kasvattava rooli: median tarjoamat moninaiset näkökulmat ikään kuin luonnostaan kasvattavat vastaanottajan suvaitsevaisiksi.

Kirjan tämän osion artikkelit osoittavat, että medialla on keskeinen rooli informaalisena globaalikasvatuksen areenana. Median vaikutukset näkyvät tiedollisella, toiminnallisella ja emotionaalisella tasolla. Onnistuessaan media auttaa meitä hahmottamaan ja tarkastelemaan maailmaa eri näkökulmista sekä lisää taitoamme eläytyä toisenlaisissa olosuhteissa elävien ihmisten osaan.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s. 125)]

Median kasvattava rooli näyttäytyy transnationaalien subjektin kohdalla jopa korostuneen positiivisena. Seuraavat esimerkit esittävät median edistävän monikulttuurisuuden hyväksymistä. Toinen sitaatti korostaa erityisesti verkkolukutaidon avaavan mahdollisuuden muiden kulttuurien arvostamiseen.

Tv-ohjelmat, elokuvat, tietokonepelit ja muut kulttuurituotteet opettavat ihmisille paitsi tietoja ja taitoja, mutta ne siirtävät myös asenteita ja arvostuksia. On väitetty, että esimerkiksi monikulttuurisuuden suhteen elokuvat ja tv kasvattavat nykynuorisoa kaikkein eniten.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.169)]

Tietoverkkojen avaamassa mediakulttuurissa lukutaidon kansainvälisyys ja monikulttuurisuus on vahvistunut. Vaikka lukutaito nähdään kansalliskirjallisuuteen pohjautuen kansallista identiteettiä ja kieltä vahvistavana, verkkolukutaito ymmärretään myös muita kulttuureita avaavana ja arvostavana mahdollisuutena [...]

[Suomi (o)saa lukea (2000, 23)]

Mediakasvatukselle rakentuu rooli transnationaalien subjektin synnyttämisessä. Esimerkiksi *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -asiakirjassa mediakasvatus esiintyy kansainvälisyyskasvatuksen tärkeänä osa-alueena. Raportin mukaan kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka ”tukee kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi, jolla on tietoja ja taitoja toimia menestyksellisesti globalisoituvassa maailmassa osana omaa yhteisöään”. Tässä näkökulmassa globaali kansalainen tiedostaa oman roolinsa rakenteissa.

Kansainvälisyyskasvatus ja mediakasvatus kiinnittyvät kumpikin globaaliin kansalaisuuteen, jossa yksilön tulisi ymmärtää oma roolinsa toimijana, joka vaikuttaa ja elää olemassa olevissa rakenteissa, niiden rajoittamana mutta samalla niiden muovaajana.

[Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2006, s. 41)]

Seuraavassa sitaatissa mediakasvatukselle annetaan suuri potentiaalinen rooli eettisten ja moraalisesti valintoja tekevien kansalaisten kasvattamiseen. Sitaatti on Hanna Niinistön (Aikakausmedia) ja Juha Suorannan (Tampereen yliopisto) kirjoittamasta osiosta, jonka otsikko on ”Mediakasvatus globaalin vastuun edistämässä”.

Olennainen kysymys on, millä tavoin mediakasvatuksella on mahdollista tukea eettisesti ja moraalisesti kestävien valintojen tekemistä ja globaaliin vastuuseen kasvamista. Eettisyydellä tarkoitetaan tässä arvoja, käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta ja sitä, miten mediapedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla tuetaan valintoja; moraalit taas kiinnittyvät yksilön tekemiin valintoihin käytännön elämässä.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen. (2008, s.127)]

Globaalissa toimintaympäristössä kasvavat ja kasvatettavat subjektit rakentuvat vastuullisiksi globaaleista ongelmista. Seuraavassa sitaatissa yksilöiden on pohdittava oman toimintansa mikrotason vaikutuksia globaaleihin ongelmiin. Sitaatissa korostuu yksilön vastuullistaminen valtiollisten ja kansainvälisen lainsäädännön ja sopimusten sijaan.

Ihmisten jokapäiväisillä toimilla on myös globaali ulottuvuus. Kaikkien odotetaan omilla valinnoillaan osallistuvan maailmanlaajuisten ongelmien ratkaisemiseen. Toimintamme globaalin vastuullisuuden edistämiseksi on perustettava kestävään kehitykseen sekä erilaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Tässä keskeistä on paitsi globaalien kokonaisuuksien hahmottaminen myös oman toiminnan mikrotason vaikutusten ymmärtäminen.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s. 158)]

Hursh kirjoittaa, että transnationaalit kansalaisuusdiskurssit ovat joustavia, eli niitä voidaan käyttää kriittisiin ja populistisiin kansalaisuuden muotoihin, mutta myös uusliberaaleihin laajentuneiden markkinoiden ja kuluttajuuden tavoitteisiin. Tässä prosessissa transnationalismin poliittiset ja eettiset ideat sisältyvät globaalin markkinatalouden logiikkaan. (Hursh 2007, 679.) Tutkimissani asiakirjoissa transnationaali subjekti löytyi työllistyvän ja osallistuvan subjektiuden taustalta. Työllistyvässä subjektiudessa korostuu markkinoiden ja kuluttajuuden tavoite, kun osallistuvan subjektiuteen liittyy yhteisöllinen näkökulma. Tässä alaluvussa käsitelty transnationaali subjekti puolestaan liittyy vahvasti kriittisen kansalaisuuden muotoihin. Nämä eri näkökulmat saattoivat yhdistyä asiakirjoissa. Seuraavassa sitaatissa yhdistyy käsitys medialukutaidon tuottamasta kosmopoliitista subjektista, joka ymmärtää ja tulkitsee eri kulttuureita. Toisaalta sitaatissa näkyy myös maininta subjektin työllistymiseen tarvittavista taidoista. Talouden näkökulma yhdistyy sitaatissa sujuvasti erilaisuuden kohtaamiseen ja kehityspolitiikkaan.

Kyky ymmärtää ja tulkita eri kulttuureita liittyy medialukutaitoon. Ymmärrystä ja vuorovaikutusta vahvistamalla teemme tilaa luovuudelle, josta syntyy uutta sosiaalista pääomaa ja innovaatioita. Toiminta kansainvälistyneillä työmarkkinoilla on jo pitkään edellyttänyt esimerkiksi korkeakoulututkinnon suorittaneilta vuorovaikutustaitoja, hyvää ja monipuolista kielitaitoa sekä kulttuurista osaamista. Viime aikoina on medialukutaidon ja kulttuurisen lukutaidon merkitys korostunut erityisesti erilaisuuden kohtaamisessa ja ymmärtämisessä. Kysymyksessä on myös vahva kehityspoliittinen ulottuvuus.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s. 171)]

Tutkimani asiakirjat eivät juuri käsitelleet globaalia epätasa-arvoa tai globaalin mediaympäristön negatiivisia puolia, joita voivat olla esimerkiksi sisältöjen kaupallistuminen ja yhdenmukaistuminen, ylikansallisten mediayhtiöiden ylivalta sisällöntuotannossa tai sisältöjen sääntelyn vaikeus globaalissa verkkoympäristössä. *Kasvaminen globaaliin vastuuseen* -asiakirja nostaa kuitenkin esiin yhden kriittisen näkökulman osallistumiseen, eli globaalin epätasa-arvon osallistumismahdollisuuksissa yhtäältä jälkiteollisten länsimaiden ja toisaalta kehittyvien Afrikan, Aasian ja Latinalaisen Amerikan maiden välillä. Samalla seuraava sitaatti nostaa myös esiin kehittyvien maiden subjektien toiminnan mahdollisuudet materiaalisesta niukkuudesta huolimatta.

Tässä yhteydessä on muistettava sekä osallistumismahdollisuuksien maailmanmittainen epätasa-arvo että se kekseliäisyys, joka voi sisältyä paikallisiin käytäntöihin materiaalisesta niukkuudesta huolimatta.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.131)]⁶⁵

Transnationaali subjektius esiintyi vahvimmin kahdessa asiakirjassa, eli *Kasvaminen globaaliin vastuuseen* sekä *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Molemmat asiakirjat sijoittuvat asiakirjahierarkian alimmalle tasolle Puheenvuoroja ja näkökulmia -otsikon alle. Käsitteet subjektin globaalista vastuusta ja toimijuudesta eivät olleet läsnä korkeammalle sijoittuvissa asiakirjoissa, joilla on toimeenpanevaa voimaa. Mediakasvatustalouden globaali konteksti ja ylikansalliset hallintakäytäntöjen perusteella olisi voinut olettaa transnationaalien subjektin olevan asiakirjoissa enemmän julkilausuttu tavoite. Jill Blackmore kirjoittaa, että globalisaatiota on käytetty niin länsimaissa kuin ”kehittyvissä maissa” 1980-luvun puolivälistä koulutuspoliittisissa teksteissä oikeuttamaan valtion koulutusjärjestelmien uudelleenstrukturointia, ja globalisaatiokehityksen myötä koulutuspolitiikka on yhdistetty taloudellisiin tarpeisiin ja tuo-

⁶⁵ Osion ovat kirjoittaneet asiakirjaan Hanna Niinistö (Aikakausmedia) ja Juha Suoranta (Tampereen yliopisto).

tannon parantamiseen (Blackmore 2000, 133). Työllistynvä subjekti us liittyy enemmän globaalin talouden retoriikkaan, kun suvaitsevan ja transnationaalın subjektiın voi nähdä kriittisenä vaihtoehtona taloutta ja tuotantoa korostavaan näkökulmaan.

4.4.5 Joustavan oppijan subjekti

Joustavan oppijan subjekti us rakentui asiakirjoissa suhteessa muutokseen ja epävarmuuteen sekä elinikäiseen oppimiseen. Joustavuuden ja elinikäisen oppimisen käsitteet liittyvät laajempiin argumentteihin, jotka ajavat koulutusjärjestelmien markkinoitumista ja taloudellisia ja yhteiskunnallisia uudistuksia. Kyseiset käsitteet myös organisoivat uudelleen vakiintuneita suhteita koulutuksen instituutioiden ja toimijoiden välillä. (Nicoll 2006, 2.)

Ensinnäkin joustava oppija rakentuu suhteessa *muutokseen ja epävarmuuteen*. Eri maiden politiikkadiskursseja tutkineet Richard Edwards ja kumppanit kirjoittavat, että politiikkanteon diskursseille on usein yhteistä narratiivi globaalın muutoksen lisääntyvästä vauhdista, monimutkaisuudesta ja epävarmuudesta (Edwards ym. 2004). Anu Kantolan mukaan 1990-luvun lopulla muutos kasvoi perustavanlaatuiseksi oletukseksi maailman luonteesta ja sen asettamista haasteista suomalaisessa taloudessa ja politiikassa. Puheella jatkuvasta muutoksesta sekä politiikassa että yrityksissä perusteltiin vaatimuksia jatkuvasta valppaudesta, valveillaolosta ja väsymättömistä ponnisteluista. (Kantola 2002, 161.)⁶⁶ Tästä seuraa odotuksia myös muuttuvassa ympäristössä toimiville subjekteille.

Joustavuudesta on tullut ratkaisu tuottavuuden ongelmiin nopealiikkeisessä globaalissa taloudessa, ja joustavuuden arvot tulevat osaksi kasvatuksen tavoitteita opetus suunnitelmien ja pedagogisten käytäntöjen kautta (Fendler 2001, 119). Bloch ja kumppanit kirjoittavat, että nykypäivänä normaaliuden sosiaalinen hallinnointi tapahtuu globalisoituneiden joustavuuden, autonomian, vastuullisuuden ja epävarmuuden diskursseissa erotuksena 1900-luvun diskursseista, jotka etsivät varmuutta, kansallisten ja kansainvälisten tilojen vakautta sekä kuvitteellista demokratiaa, joka loisi kehitystä ja edistystä kansakunnalle ja kansalaisille (Bloch ym. 2006, 9). Muutoksen ja epävarmuuden käsityksiin liittyy vastuullisuuden ja autonomian vaatimuksia.

Media on yksi muuttunut toimintaympäristö, joka tuottaa vaatimuksia joustavista oppijoista. Muuttuneesta toimintaympäristöstä käytetään asiakirjoissa monia eri

⁶⁶ Anu Kantola on tarkastellut yritysten vuosikertomuksia sekä Suomen hallitusten hallitusohjelmia vuosilta 1980–2004 (Kantola 2002, 157–158).

nimityksiä: tietoyhteiskunta, innovaatioyhteiskunta ja mediayhteiskunta. Medialukutaidon voi nähdä tuottavan monenlaista joustavuutta, kuten seuraavasta sitaatista alleviivatut kohdat osoittavat. Kanssakäymisen joustavuus, suvaitsevaisuus, mielenkiinnon kohteiden monipuolistuminen ja muutoshalukkuus voi kaikki tulkita joustavuuden ilmenemismuodoiksi.

Medialukutaidon kehittyminen liittyy ihmisten kanssakäymisen joustavuuteen, suvaitsevaisuuteen, mielenkiinnon kohteiden monipuolistumiseen, muutoshalukkuuteen, aloitteellisuuteen ja innovaatiokykyyn.

[Lapset ja nuoret mediaosallistujina (2011, s.9)]

Seuraava sitaatin alkuosa rakentaa käsityksen muuttuvasta toimintaympäristöstä, joka edellyttää jokaiselta jatkuvaa oppimista.

Tieto, osaaminen, verkostot, uudet toimintamallit ja vuorovaikutus sekä eri mediat edellyttävät jokaiselta jatkuvasti valmiuksia oman osaamisensa päivittämiseen.

[Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia (2013, s.4)]

Toinen joustavan oppijan taustalta löytyvä näkökulma onkin *elinikäinen oppiminen*. Jukka Tuomiston mukaan elinikäisen oppimisesta keskustellaan lähinnä kasvatus- ja koulutusalan suunnittelijoiden ja tutkijoiden keskuudessa, mutta diskurssilla on monentasoisia yhtymäkohtia myös muilla tieteenaloilla ja yhteiskunnassa käytävän keskustelun kanssa (mm. oppivat organisaatiot, postmodernin ja riskiyhteiskunnan ongelmat, joustavuus ja refleksiivisyys työelämässä ja yhteiskunnassa, itseohjautuvuus ja -sääntely) (Tuomisto 2002, 15). Elinikäisen oppimisen näkökulmassa yksilöiden on opittava uusia taitoja sopeutuakseen muuttuvaan ympäristöön, ja myös kasvattajien ja kasvatusinstituutioiden tulee olla joustavia kyetäkseen tarjoamaan väestölle yritysten ja talouden kaipaamia taitoja (Nicoll 2006, 1). Medialukutaito määrittynyt tutkituissa asiakirjoissa tällaisena sopeutumista mahdollistavana taitona.

Elinikäinen oppiminen olisi eurooppalaisen yhteiskuntamallin perusta, ja jokaisella kansalaisella täytyisi olla taidot elää ja työskennellä tietoyhteiskunnassa. Näitä taitoja kutsutaan yleisnimellä 2000-luvun lukutaidot, joita ovat teknologialukutaito, informaatiolukutaito, luovat mediavalmiudet, globaali lukutaito, ja yhteiskunnallisen vastuun tunteminen.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.15)]

Suomalaisia varhaiskasvatuksen ohjausdokumentteja tutkineen Harriet Strandellin mukaan (2012) näkemys aikuisuudesta onnistuneen kehityksen ja kasvatuksen pää-

määränä on kadonnut asiakirjoista, ja sen tilalle on tullut oletus ihmisen jatkuvasta kehityksestä ja muutoksesta (Strandell 2012, 235). Päivi Siivosen mukaan elinikäisen oppimisen ideaalin mukaan joustavan oppijan on omaksuttava ja kehitettävä erityisiä kompetensseja ja pätevyyskäsitteitä voidakseen kohdata taloudelliset, yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset. Oppimisen alueen laajeneminen elämänpituisiksi ja elämänlaajuisiksi tuottaa joustavalle oppijalle uusia vaatimuksia. (Siivonen 2010, 50.) Seuraavassa esimerkissä lukutaidon muuttuva käsitys heijastaa edellä kuvattua kehitystä. Lukutaito on elinikäisen oppimisen näkökulmassa ihmisen subjektiivista koko elämän läpi muovaava taito, jolloin myös sen hallinnointi on enenevässä määrin tarpeen.

Lukutaitoa ei enää tarkastella vain lapsuuden ja kouluopetuksen tuottamana perustaitona vaan koko eliniän kehittyvänä yksilön oppimisen ja henkisen kasvun, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.23)]

Elinikäisen oppimisen näkökulmassa oppimiskäsitys laajenee formaaleista oppimisympäristöistä myös informaaleihin ympäristöihin. Oppiminen siis tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa. Seuraavassa sitaatissa kasvava tiedontulva edellyttää elinikäisen oppimisen periaatteen soveltamista, jotta kansalaiset voisivat hyödyntää tekniikan suuria mahdollisuuksia. Elinikäinen oppiminen liittyy siis tiedonhallinnan taitojen jatkuvaan päivittämiseen. Subjektin on myös oltava jatkuvasti suhteessa tiedon tulvaan ja kohdistettava siihen toimenpiteitä (hallinta, jäsentäminen, arviointi ja jalostaminen). Sitaatti ei nosta esiin mahdollisuutta asettua tiedon tulvan ulkopuolelle.

Uudet osaamisvaatimukset edellyttävät elinikäisen oppimisen periaatteen pikaista ja laaja-alaista soveltamista koko koulutusjärjestelmään, jotta kansalaiset motivoituisivat ja oppisivat hallitsemaan, jäsentämään, arvioimaan ja jalostamaan kasvavaa tiedon tulvaa ja siten hyödyntämään tekniikan uusia mahdollisuuksia.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004 (1999)⁶⁷]

Elinikäisen oppimisen diskurssi on esimerkki retorisesti myönteisestä (”oppiminen on aina positiivista”) kasvatuksellisesta diskurssista, joka on tullut vallitsevaksi osaksi mediakasvatuspolitiikkaa. On hyvä muistaa, että elinikäinen oppiminen ei ole yleisinhimillinen, neutraali ja kaikkien etuja sellaisenaan ajava periaate, vaan sen edistämiseksi on kysymys yhteiskunnallisesta vallankäytöstä ja politiikasta (Tuomis-

⁶⁷ http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/welcome.html

to 2002, 32). Elinikäinen oppiminen liittyy usein neoliberalistisen markkina- ja kilpailuideologiaan (emt.). Elinikäistä oppimista ei tällöin ymmärretä humanistisesta tai demokraattisesta näkökulmasta, vaan käsite on liitetty tarpeeseen tuottaa joustavia, itseään toteuttavia ja liikkuvia yksilöitä uuden tietotalouden tarpeisiin (Rizvi 2009, 9).

4.4.6 Kriittinen subjekti

Viimeisenä käsittelen kriittistä subjektiutta. Kriittiseen subjektiuteen liittyi asiakirjoissa kaksi näkökulmaa. Kriittisyys ilmeni mediakriittisyytenä sekä radikaalina kriittisyytenä. On mainittava, että kriittinen subjekti ei ollut asiakirjojen kokonaisuudessa merkittävässä roolissa. Se tuli näkyviin lähinnä tutkijoiden kirjoittamissa asiakirjaosuuksissa.

Mediakriittisyyden näkökulma korostaa subjektien kykyä suhtautua kriittisesti median välittämiin sisältöihin sekä median tiedontuotannon käytäntöihin. Juha Suoranta kirjoittaa, että kriittisen mediakasvatuksen tavoitteena on usein laaja kirjo mediataitoja, kuten viestinnän muotojen toiminnan ja median pohtiminen esteettisestisestä näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena on lisätä toimintakykyä, kriittistä asennetta ja valmiuksia mediaesitysten systemaattiseen analyysiin sekä mediatuotteiden tekemiseen. (Suoranta 2003, 161–162.) Asiakirjoissa näkemys kriittisen medialukutaidon kehittymisestä liittyy monipuoliseen kanssakäymiseen mediatekstien kanssa, eli myös tuotantoon osallistumisesta.

Kriittinen medialukutaito kehittyi paitsi mediaviestejä vastaanottamalla ja niitä analysoimalla, myös osallistumalla itse median tuottamiseen.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.131)]

Mediakriittisyys kohdistui asiakirjoissa median rooliin merkitysten tuottajana ja todellisuuskuvien luoja. Medialukutaito auttaa seuraavan sitaatin mukaan kansalaisia tunnistamaan viestintien tiedontuotannon käytäntöjä, eli näkemysten suodattamista, populaarikulttuurin muovaamista ja vaikutusta ihmisten valintoihin. Mediakriittisyyden näkökulmasta on tärkeää kyetä näkemään median kyky muovata käsityksiä todellisuudesta, kuten seuraavassa sitaatissa esitetään.

Medialukutaito auttaa kansalaisia tunnistamaan, kuinka viestimet suodattavat näkemyksiä ja uskomuksia, muovaavat populaarikulttuuria ja vaikuttavat henkilökohtaisiin valintoihin.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.15)]

Alla olevassa sitaatissa sana koneisto viittaa mediantekstien tuotannon teollisen rakenteen tuottamaan alisteisuuteen, median yleisöt ovat siis mediakoneiston valmistamien kulttuuristen esitysten yksisuuntaisen levitysketjun vastaanottajapäässä (ks. Ridell 2006, 243).

Nyt media näyttättyy meille pikemminkin koneistona, joka tuottaa kuvien, sanojen ja äänien kautta erilaisia tulkintoja todellisuudesta. Samalla nuo median tuottamat kuvat ja tulkinnat vaikuttavat takaisin siihen todellisuuteen, mistä ne kertovat.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.59)]

Mediakriittisyyden näkökulmassa subjekti siis tunnistaa median merkityksen uskottomusten ja tiedon tuottajana, jonka tekemät tulkinnat myös vaikuttavat subjektien maailmankuvaan. Mediakriittisen subjektin tavoitteena on selviytyä mediaympäristössä. Seuraavassa kriittisyys ja analysointitaidot esitetään keinona selviytyä nopeasyklisessä postmodernissa yhteiskunnassa, mutta sitaatti ei kyseenalaista esimerkiksi ”nopeasyklisyyden” ajatuksen rakentuneisuutta. Mediakriittisyys siis rakentuu elämänhallinnan taidoksi.

Yksittäisen ihmisen kannalta pääkysymys on oman elämän hallinnan taitojen kehittyminen nopeasyklisessä postmodernissa yhteiskunnassa, jossa aika ja paikka ovat helposti hämärtyvässä, kuten käsitykset totuudesta, moraalista, oikeudesta ja turvallisuudesta. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota sisällöllisiin taitoihin, kuten kriittisyyden ja analysointitaitojen jalostumiseen.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.28)]

Kriittisyyden voi ajatella jatkumona, jossa kriittisyys mediatekstien ja niiden tuotantoa kohtaan voi myös kasvaa kriittiseksi asenteeksi ja toiminnaksi, jonka tarkoituksena on yhteiskunnan valtarakenteiden muuttaminen. Jälkimmäistä nimitän *radikaalin kriittisyyden* näkökulmaksi.

Radikaalin kriittisyyden näkökulmassa on keskeistä tunnistaa kielenkäytön yhteys valtarakenteisiin ja ideologioihin. Suorantaa lainaten, tässä näkökulmassa kieli tunnistetaan sosiaalisena käytänteenä. Kieli on inhimillisen todellisuuden rakennusväline, joka kantaa mukanaan arvoja ja arvostuksia sekä valtaintressejä, käsitteistyksiä ja tarkoituksia. (Suoranta 2003, 60.) Tämä strukturalistinen näkemys kieleen korostaa, että kysymys vallasta liittyy keskeisesti kuvien ja representaatioiden tuotantoon, välitykseen ja kulutukseen (Masterman, 1998: ix–x). Mediakasvatuksen

tarkoitukseksi tulee siis paljastaa mediatekstit rakennettuina esityksinä, jotka vahvistivat yhteiskunnan valtaapitävien ryhmien ideologioita (Buckingham 2003, 8–9).

Esimerkiksi Douglas Kellnerin ja Jeff Sharen (2005, 371–371) näkemyksen mukaan kriittinen medialukutaito sitoutuu radikaalin demokratian projektiin, jonka tarkoituksena on lisätä demokratisoitumista ja osallistumista sekä median hyödyntämistä sosiaalisen muutoksen välineenä. Tällainen lähestymistapa nousee esiin seuraavassa sitaatissa, jonka mukaan tiedostava asenne mediakulutukseen synnyttää yhteiskunnallista osallisuutta. Tietoisuuden lisäksi virtuaalimaailman esitetään mahdollistavan toimintaa ja yhteiskuntakriittisen vastarinnan synnyttämistä. Erona osallistuvaan subjektiuteen on pyrkimys yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen ja muutokseen. Alla olevassa sitaatissa virtuaalimaailman nähdään sinänsä synnyttävän kollektiivista tietoisuutta ja toimintaa. Radikaaliin kriittisyyteen viittaa vastarinnan organisointi epätoivottuja kehityssuuntia vastaan.

Virtuaalimaailmasta on tullut paitsi uusi yksilöllisen kokemuksen paikka myös ympäristö, joka synnyttää kollektiivista tietoisuutta ja toimintaa. Sen avulla globalisoidaan paikallista toimintaa ja organisoidaan vastarintaa epätoivottuja kehityssuuntia vastaan.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.138)]

Kriittisen pedagogiikan eräs kantava toiminta-ajatus on purkaa hallitsevia normeja ja osoittaa, että normit voivat eri yksilöiden ja ryhmien näkökulmasta olla haitallisia. Samoin on pyritty luomaan toimintatapoja, joissa normien haittavaikutuksia voidaan tiedostaa ja siten liuentaa normien kahlitsevuutta. (Kiilakoski 2008, 61.) Seuraavassa sitaatissa lukutaidon positiiviset vaikutukset kyseenalaistetaan ja asiakirja nostaa harvinaisella tavalla näkyväksi lukutaidon mahdollisuuden yhteiskunnallisen kontrollin keinona ja ohjailun välineenä.

Mutta erilaisten mediatekstien aktiivinenkaan lukutaito ei yksin riitä; lukutaitoa voidaan pitää myös yhteiskunnallisen kontrollin keinona ja ohjailun välineenä. Tarvitaan välttämättä myös monimediaisten tekstien kirjoitustaitoa, kykyä tuottaa omia verbaalaisia, visuaalisia, auditiivisia ja niiden yhdistelmätekstejä.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.25)]

Kriittisyys voi kasvaa pysyväksi kyvyksi tai toimintatavaksi. Seuraavassa sitaatissa kuvaillaan, miten medioiden kriittinen ja lähdekriittinen tarkastelu kasvaa osaksi toimintatapaa, jonka avulla voidaan kyseenalaistaa tavanomaisuuksia ja luoda uutta. Mediakasvatukseen osallistuminen ja medialukutaidon oppiminen siis synnyttää subjektiuden. Sitaatin mukaan kriittinen ajattelu on positiivista ja tuottavaa toimin-

taa, jonka avulla voi purkaa tavanomaisuutta ja luoda uutta. Tällainen käsitys kriittisyydestä luovana ja positiivisena toimintana oli diskursiivinen poikkeus asiakirja-aineistossa.

Sekä uusien että vanhojen medioiden tarkastelussa tarvitaan kriittisyyttä ja lähdekriittisyyttä. Kun toistuvasti osallistutaan toimintaan, jossa yhteisesti pyritään pohtimaan, selittämään, perustelemaan ja arvioimaan, omaksutaan vähitellen nämä kriittisen ajattelun strategiat osaksi sitä toimintatapaa, jonka varassa lähestytään uusia asioita. Kriittinen ajattelu on myönteistä ja tuottavaa toimintaa, joka liittyy sekä älyyn että tunteeseen. Sen avulla kyseenalaistetaan tavanomaisuudet ja pyritään luomaan uutta.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.59)]

Kasvaminen globaaliin vastuuseen -asiakirja sisälsi monta kriittistä mediakasvatusta käsittelevää osiota sekä myös koulutusjärjestelmää ja sen tavoitteita kyseenalaistavia puheenvuoroja. Mainitussa asiakirjassa radikaalin kriittisyyden puheenvuorot perustuivat tutkijoiden tai asiantuntijoiden julkaisuihin. Esimerkiksi seuraava sitaatti yhdistää mediakasvatuksen ympäröivän maailman ongelmien tiedostamiseen ratkaisujen etsimiseen. Koko tekstikappaleen lopuksi viitteeksi on merkitty ”(Herkman 2007: 186–195)”. Sitaatissa esiin nousevat globaalin vastuun näkökulma yhdistää sitaatin myös transnationaaliin subjektiuteen. Nämä subjektiudet toimivat vastaavina asiakirjojen taloutta ja joustavuutta korostaville puhetoimille.

Mediakasvatuksen tavoitteena on synnyttää tiedostava suhde mediakulutukseen, joka tarkoittaa kykyä arvioida kuluttamista sekä sen eettisyyttä, huomioida ympäröivän maailman ongelmat ja osallistua yhteiskunnallisesti niiden ratkaisemiseksi. Mediavihteellä ei ole yhteiskunnallisia päämääriä tai tehtäviä, mutta sen on mahdollista toimia asian hyväksi. (Herkman 2007: 186–195.)

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.130)]

Toinen tekstiosio on lainattu Juha Suorannalta. Kriittisyys ei ole ainoastaan yksilön ominaisuus tai suhtautumistapa, vaan se liittyy laajempiin eettismoraalisiin toimintatapoihin. Tässä sitaatissa kriittisyys merkitsee ymmärrystä myös kielenkäytön ja vallankäytön suhteesta. Kriittisyys liittyy yhteiskunnallisesti eettiseen toimijuuteen, mikä yhdistää tämänkin sitaatin transnationaaliin subjektiuteen.

Samalla kun suuryhtiöiden hyväntahdoneleisiin ja “globaalin vastuun” kaltaisiin iskulauseisiin on suhtauduttava epäillen ja niiden edellyttämällä kriittisyydellä, on painotettava (media)kasvatuksen yleistä tehtävää eettismoraalisen ajattelun ja toimintatapojen vahvistajana (Suoranta 2003: 193).

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.127)]

Kolmas osio samasta asiakirjasta laajentaa kriittisyyden koskemaan koulutusjärjestelmän tuottamia subjekteja. Tämä osio on Nuorisotutkimusverkostoa ja Helsingin yliopistoa edustavan Tommi Hoikkalan kirjoittama. Asiakirjoissa oli harvinaista, että koulutusjärjestelmää ja sen tuottamia subjektiuksia olisi kritisoitu tähän tapaan.

Koulutusjärjestelmä ei niinkään tuota solidaarisia moraalishajekteja vaan kilpailuasetelmiin asettuvia suorittavia egoja, portfolio -kansalaisia. Ne jotka eivät pysy mukana menossa ja kuulu piireihin, suistuvat tien poskeen. Kuka masentuu ja tuhoutuu yksinäisyyteen, kuka löytää netin vihayhteisön, joka siivittää yksinäiset häpeän ja kateuden riivaamat sudet narsistiseen raivoon monistamaan tuhoa suomalaisen väkivalta-kulttuurin kaikkiin keinoihin.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s. 107)]

Tulkitsen edeltävät esimerkit osaksi radikaaliin kriittisyyden näkökulmaa, sillä niissä nousee esiin pyrkimys paljastaa alistavia valtasuhteita ja toimijoiden vastuullisuutta muutoksessa. Huomattava on kuitenkin se, että edeltävät esimerkit ovat kaikki samassa asiakirjassa, joka sijoittuu asiakirjahierarkiassa alimmalle tasolle, eli puheen-vuoroihin ja näkökulmiin.

Vaikka jotkin asiakirjat nostivat esiin kriittisen toiminnan muotoja, radikaali ja emansipoiva käsitys kriittisyydestä oli vähäisessä roolissa. Tämä tarkoittaa käsitystä mediakasvatuksen mahdollisuudesta yhteiskuntajärjestelmän, kasvatusjärjestelmän tavoitteiden ja käytäntöjen sekä sosiaalisen ja kielellisen todellisuuden rakentumisen kyseenalaistamiseen. Kriittisyys ei yleensä ulottunut esimerkiksi hallinnan tavoitteenasettelun, hallinnan käytäntöjen tai subjektiviteetin rakentumisen kritiikkiin. Asiakirjoissa näkyvä kriittisyys antaa käsityksen siitä yhteiskunnallisesta ja kasvatuksellisesta normatiivisuudesta, jota valtiohallinnon mediakasvatuspolitiikka pyrkii luomaan: radikaali kriittisyys esimerkiksi valtarakenteiden kriittisyytenä ei ole suotavaa tai toivottavaa yhteiskunnan toiminnalle ja kehitykselle. Siten kriittisen subjektin toiminnan tavoitteet oli asiakirjoissa sidottu status quon ylläpitämiseen.

4.5 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten ohjaaminen hallinnan teknologiana rakentuu mediakasvatuspolitiikan asiakirjoissa. Ohjaaminen on laaja hallinnan teknologia, joka saa erilaisia ilmenemismuotoja hallinnan tekniikoissa. Nostin aineistosta esiin kolme hallinnan tekniikkaa, joilla mediakasvatuksen toimijoita organisoidaan ja ohjataan: vastuullistaminen, verkottuminen ja arviointi.

Ensimmäinen tekniikka, eli vastuullistaminen toteutuu asiakirjoissa paitsi nimeämällä toimijoita myös edellyttämällä taitoja ja lisäkoulutusta, jotta heistä tulisi riittävän hyviä toimijoita. Asiakirjat vastuullistavat perhettä ja vanhempia, kasvatuksen ammattilaisia (opettajat ja ohjaajat) sekä instituutiota (koulu, kirjasto, nuorisotyö). Tutkimusaineistossa korostuu vanhempien ja kasvatustilaisten vastuu, ja myös näiden toimijoiden ongelmallisuus lasten ja nuorten mediakasvattajina. Vanhemmat ja opettajat asemoidaan asiakirjoissa mediakasvatuksen vastuullisiksi toimijoiksi, joilta kuitenkin puuttuvat taidot tehdä oikeanlaista ja riittävää mediakasvatusta. Myös opetusministeriön alaiset instituutiot rakentuvat vastuullisiksi asiakirjojen kielessä, mikä selittyy ministeriön tehtävällä hallinnoida kyseisiä instituutioita.

Toinen hallinnan teknologia on verkottuminen, jossa on kaksi toisiinsa liittyvää painotusta: verkostoituminen (toimintatapana) ja verkottuminen (tietoverkoissa toimiminen). Mediakasvatuksen vastuullisten toimijoiden oletetaan verkostoituvan eri toimijoiden kanssa tiedon ja käytäntöjen jakamiseksi. Vanhempien kohdalla tämä saattaa tarkoittaa tiedon jakamista muille kasvattajille. Instituutioiden oletetaan verkostoituvan muiden instituutioiden kanssa ja hyödyntävän verkkoympäristön toimintamahdollisuuksia. Asiakirjoista heijastuu pyrkimys saada verkottuminen myös institutionalisoitumaan eli osaksi vakiintuneita toimintatapoja.

Kolmas käsitelty hallinnan teknologia on arviointi, joka kohdistuu sekä yksittäisiin toimijoihin että instituutioihin. Arviointi konkretisoituu tiedontuotantona ja mittarien luomisena sekä toimenpiteiden muotoilemisena.

Lisäksi tarkastelin, millaisia subjektiuksia mediakasvatuksen esitetään tuottavan osallistujille. Erotin kuusi subjektiutta, joista kukin liittyy laajempiin käsityksiin subjektin medialukutaidosta ja toiminnasta kansalaisena. Nämä ovat suojeltava, työllistetty, osallistuva, transnationaali, joustava oppija ja kriittinen subjekti. Subjektiuksen erottelemisen tarkoituksena on näyttää toimijuuden moninaisuutta, joka medialukutaitoon ja mediakasvatukseen on suomalaisessa mediakasvatustieteessä liitetty.

Moni subjektiuden taustalla oli utopistinen suhtautuminen tieto- ja viestintäteknologian hyvää tekeviin voimiin, esimerkiksi osallistuvan, transnationaalien ja joustavan oppijan subjektiudet luottivat jossain määrin teknistyvän mediaympäristön itsessään tuottavan osallisuutta, suvaitsevaisuutta tai elinikäistä oppimista. Moni subjektiutus rakentui muutosdiskurssien varaan: suojeltavaa subjektiutta on varjeltava mediaympäristön muutoksilta, työllistettyä subjektiutta on opetettava uusia taitoja pärjätäkseen tieto- ja viestintäteknologian muokkaamassa työelämässä ja joustavan subjektiutta on sopeuduttava ja opittava uusia taitoja. Osallistuva, transnationaali ja kriittinen subjektiutus puolestaan lähestyivät mediaa yhteisöllisyyden, vastuunkanta-

misen ja valtarakenteiden kritisoimisen näkökulmista. Asiakirja-aineisto siis sisälsi ristiriitaisia subjektiuksia, jotka mahdollistavat erityyppistä toimintaa suhteessa mediaympäristöön. Subjektiudet rakentavat myös erilaisia käsityksiä medialukutaidon merkityksestä toimijuudelle.

Hallinnan näkökulmasta medialukutaito mahdollistaa yksilöiden toimijuutta, mutta samalla taitokäsitykset kytkeytyvät hallinnan tavoitteenasetteluihin. Medialukutaidon oletetaan siis asiakirjojen kielessä tuottavan toivotunlaista toimijuutta. Poliitikateksteissä medialukutaidosta on tullut teknisen ja käytännöllisen tieto- ja viestintätekniikan osaamisen lisäksi jotain subjektiutta pysyvästi muovaavaa. Taitokäsitykset eivät kuitenkaan ole neutraaleja ja vapaita yhteiskunnallisista valtasuhteista ja poliitikanteosta. Esimerkiksi käsitys tärkeistä kansalaistaidoista syntyy tietystä kasvatuksellisesta ilmapiirissä, taidot liittyvät käsityksiin ideaalikansalaisuudesta ja ideaalitoiminnasta sekä käsityksiin ongelmista, joita taitojen avulla voi ratkaista.

5 Legitimointi mediakasvatuspolitiikassa

Olen tarkastellut luvussa 3 mediakasvatuspolitiikan legitimointia institutionaalisten käytäntöjen näkökulmasta. Asiakirjojen sisällöt saavat legitimizeettää siitä, että ne ovat ministeriön virallisia dokumentteja, joilla on institutionaalista valtaa, ja joiden taustalla on valtionhallinnon auktoriteetti (ks. Mills 1997, 61). Virallisten strategiadokumenttien valta perustuu niiden kykyyn edistää, legitimoida ja luonnollistaa tiettyjä sosiaalisia asiantiloja ja muutoksia (Vaara, Sorsa & Pälli 2010, 699). Samalla toiminnan ohjaamiseen pyrkivänä tekstin strategian on pystyttävä vakuuttamaan lukijansa siitä, että ehdotetut keinot ovat parhaat esitettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi (Saariketo 2013, 270).

Tässä luvussa tarkastelen legitimoinnin diskursiivista tuottamista mediakasvatuspoliittisissa asiakirjoissa. Tämä merkitsee, että tarkastelen niitä retorisia ja argumentatiivisia keinoja, joilla mediakasvatuksen merkittävyyttä on rakennettu. Antonio Reyesia lainaten, legitimointi toteutuu argumentoinnin kautta, eli tarjoamalla perusteita, jotka selittävät sosiaalista toimintaa, ideoita, ajatuksia, julistuksia jne. Lisäksi legitimointi liittyy johonkin tavoitteeseen, johon haetaan hyväksyntää. (Reyes 2011, 782.)

Legitimoinnin tekstuaalisen analyysin lähtökohtana olen hyödyntänyt Theo van Leeuwenin (2007) luokittelua, jossa hän erottaa neljä legitimoinnin strategiaa: auktorisoinnin, moralisoinnin, rationalisoinnin ja tarinallisuuden.⁶⁸ Tässä työssä van Leeuwenin jaottelu oli analyysin työväline, joka auttoi hahmottamaan mediakasvatuspoliittisten tekstien keskeisimpiä legitimaatiostrategioita. Van Leeuwenin jaottelun etuna on monien erilaisten legitimaatiostrategioiden hahmottaminen, mikä mahdollistaa jaottelun soveltamisen erilaisten tutkimusten tarpeisiin.

Hallinnan analyttisessä tutkimuksessa on myös tärkeää tuoda esiin niitä tekstikohtia, jotka mahdollistavat vastakkaisia luentoja tai tiedontuotannon dekonstruointia. Nostankin esiin esimerkkejä diskursiivisista repeämisistä, jotka mahdollistavat aineistoa kyseenalaistavan luennan. Tällainen dekonstruointi tuo lisänäkökulman van Leeuwenin jaotteluun, ja samalla näyttää, ettei legitimointi ole koskaan aukoton ja ristiriidaton prosessi.

⁶⁸ Samantapaisen jaottelun ovat tehneet muun muassa Thompson (1990) ja Hartley (1982).

Lisäksi täydennän kielellisten legitimointistrategioiden analyysia pohtimalla, miten legitimointi rakentuu suhteessa politiikanteon institutionaalisiin käytäntöihin sekä ohjaamisen teknologiaan. Tämä auttaa hahmottamaan, miten legitimointistrategiat rakentuvat yhteydessä tekstien syntykontekstiin. Olen ryhmitellyt asiakirjoissa tapahtuvan legitimoinnin viiteen eri keinoon: auktorisointiin, konformismiin, arvoihin vetoamiseen, rationalisointiin ja tarinallistamiseen.

5.1 Auktorisointi

Yksi keskeisimmistä asiakirjoissa esiintyvistä legitimointistrategioista oli auktorisointi. Tämä tarkoittaa, että hallinnan toimenpiteet tai tavoitteenasettelut saavat uskottavuutensa asiantuntijoihin, toimijoihin tai teksteihin ja niiden auktoriteettiin vetoamalla. Erotan kaksi auktorisoinnin tapaa: henkilöihin viittaamisen ja intertekstuaalisuuden. Van Leeuwen luettelemista auktorisoinnin tavoista yhdistelen tässä henkilökohtaista auktoriteettia, asiantuntijuuden auktoriteettia ja persoonatonta auktoriteettia (van Leeuwen 2007, 94).

Henkilöihin viittaaminen tapahtui sekä statukseen että osaamiseen viittaamalla. Ensinnäkin asiakirjat vetosivat usein henkilökohtaiseen statukseen, eli asiakirjojen osallistujaluetteloissa esiintyi hallinnon toimijoita, tutkijoita sekä järjestöjen ja yritysten edustajia, joiden statusta käytettiin legitimoinnin keinona. Tällöin mainittiin henkilön titteli ja asema tietyssä instituutiossa. Asiakirjoissa esiintyneitä instituutioita olivat ministeriöt, virastot, mediayhtiöt ja muut yritykset, yhdistykset ja järjestöt sekä koulut, oppilaitokset ja yliopistot. Poliitiikan institutionaalisenä käytäntönä on kutsua hallinnon ulkopuolisia toimijoita mukaan tiedontuotantoon, ja tämä osaltaan selittää sekä statukseen että asiantuntijuuteen perustuvan auktorisoinnin. Ulkopuolisten toimijoiden osallistuminen asiakirjojen tuottamiseen osaltaan legitimoii asiakirjojen sisällön.

Yleensä henkilökohtaiseen statukseen ei viitattu asiakirjateksteissä, vaan työryhmiin ja asiakirjojen kommentointiin osallistuneiden lista oli esitetty omassa osiossaan asiakirjan alussa tai lopussa. Poikkeuksena olivat osallistujien itsensä kirjoittamat osiot asiakirjoihin, jolloin status mainittiin myös asiakirjan tekstiosiossa. Alla olevassa esimerkissä ministerin nimi ja titteli toimivat henkilökohtaisen auktorisoinnin keinona. Paavo Arhinmäen nimi on julkaisun esipuheen alla, jolloin nimi samalla legitimoii esipuheen sisältöä.

Hyvän medialukutaidon linjauksissa kiteytetyt yhteiset periaatteet voivat tukea mediakasvatuksen kehittämistä eteenpäin: yhdenvertaisemmaksi, monipuolisemmaksi ja

laadukkaammaksi. Tulevaisuudessa medialukutaidon tarve ei tule vähenemään, päinvastoin.

Paavo Arhinmäki

Kulttuuri- ja urheiluministeri

[Hyvä medialukutaito Suuntaviivat 2013–2016 (2013, 3)]

Toisessa esimerkissä kuvaus Tommi Hoikkalasta esiintyi osana asiakirjan kirjoittajaluetteloa, joka kokonaisuutena legitimoii asiakirjan sisältöä. Asiakirjan kirjoittamiseen oli osallistunut yhteensä 30 kirjoittajaa, joiden kaikkien tittelit on listattu allekkain. Henkilökohtainen auktoriteetti rakentuu siis erilaisten asemien ja tittleiden luettelosta, kuten alla.

Tommi Hoikkala on Nuorisotutkimusverkoston tutkimusvapaalla oleva tutkimusjohtaja sekä sosiologian dosentti Helsingin yliopistossa ja taidekasvatuksen dosentti Taideteollisessa korkeakoulussa.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, 173)]

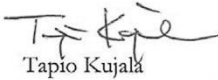
Asiakirjojen kokoamiseen osallistuneet toimijat oli joissakin asiakirjoissa listattu omalle sivulle allekirjoituksineen, jolloin nimikirjoituksen autenttisuuden representointi korostaa henkilökohtaista auktoriteettia, mutta myös henkilöiden sitoutumista asiakirjan sisältöön. Auktorisointi ei siis vetoa suoraan asemaan, vaikka allekirjoittajilla on myös statukseen perustuvaa auktoriteettia.



Pirjo Sinko



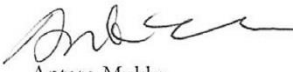
Jukka Haveri



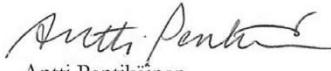
Tapio Kujala



Pekka Luoma



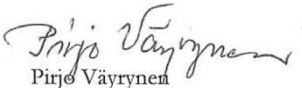
Antero Mukka



Antti Pentikäinen



Martti Raevaara



Pirjo Väyrynen



Sirkku Kotilainen



Heikki Kynäsalahti



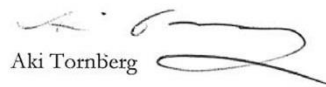
Armi Mikkola



Elina Normo



Gun Oker-Blom



Aki Tornberg

Kristina Kaihari-Salminen
(31.12.2006 saakka)

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s. 8)]⁶⁹

Henkilökohtaiseen auktoriteettiin perustuvan legitimoinnin lisäksi asiakirjat hyödynsivät asiantuntijuuteen perustuvaa auktorisointia. Tämä tarkoittaa siis tietämykseen pikemmin kuin statukseen perustuva auktoriteettia. Asiakirjoissa asiantunteemukseen perustuva auktorisointi oli suuressa roolissa, sillä tutkijoihin viitattiin usein esimerkiksi medialukutaidon määritelmässä. Usein statukseen ja asiantuntijuuteen perustuvat legitimoinnin keinot esiintyivät rinnakkain. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa Liekki Lehtisaloa on siteerattu professorina, mutta samalla hän haastateltavana perustelee tietämyksellään kansallisen sivistysreformin tarvetta sekä argumentoi monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon puolesta. Myös suora sitaatti Lehtisalolta korostaa hänen sanomistensa painoarvoa.

⁶⁹ Listassa näky myös tämän väitöskirjatyön ohjaaja, Sirkku Kotilainen.

Kansallisen sivistysreformin tarvetta perustelee professori Liekki Lehtisalo (HS 27.8.1999) muun muassa sillä, että ammattitaidon tärkeimmiksi tuntomerkeiksi ovat nousemassa oppimiskyky, joustavuus ja muutosvalmius, yhteistyökyky ja muut ihmissuhdetaidot, viestintävalmiudet sekä tietoyhteiskunnan monipuolinen luku- ja kirjoitustaito: "Ne ovat samoja taitoja, joita yksilö tarvitsee vapaa-aikanaan ja kansalaisena toimiessaan, yleensä hyvään elämään."

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.56)]

Asiantuntemukseen perustuva auktorisointi saattoi perustua myös henkilöiden työkokemukseen ja professionaaliseen osaamiseen. Seuraavassa viittaus Yleisradioon korostaa henkilön ja organisaation statusta, mutta muutoin sitaatti painottaa henkilön toimintaa ja aikaansaannoksia.

Ilkka Vehkalahti on Dokumenttiprojektin tuottaja Yleisradiossa (www.yle.fi/dokumenttiprojekti). Työssään hän on käynnistänyt mm. Steps For The Future (www.steps.co.za) ja Steps India projektit. Hän on toiminut myös yhtenä vastuullisena tuottajana WhyDemocracy? (www.whyledemocracy.net) ja Toinen Suomi projekteissa.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, 175)]

Merkittävää onkin huomata, millainen asiantuntemus on mediakasvatuspolitiikan legitimoinnin kannalta validia. Tavallisesti asiakirjojen asiantuntijuus oli muodolliseen koulutukseen perustuvaa professionaalista osaamista. Alla Eeva Simolan asiantuntemus perustuu sekä akateemiselle koulutukselle että vankalle professionaalille kokemukselle.

Eeva Simola on tuottaja ja suomentaja, jolla on ylempi tutkinto St. Andrews'n yliopistosta Skotlannissa. Hän on käynyt myös Sanomain Toimittajakoulun. Työkoke-musta mm. YLE:stä, HS:sta, Vihreästä Langasta, Development Today -lehden kirjeenvaihtajuudesta ja Bayerischer Rundfunkin tv-dokumenttiprojektista. FinnWatin vetäjänä hän on toiminut vuodesta 2002 lähtien.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.157)]

Myös toisenlainen osaaminen pääsi näkyviin. Nostankin tässä esiin kaksi poikkeusta asiantuntijuudella auktorisoinnista. Seuraavassa sitaatissa osallistujan osaaminen perustuu poikkeavaan käsitykseen osaamisesta, sillä intiaanien matkassa kulkeminen ja keijukaisten parissa varttumisen poikkeavat tavanomaisesta statuksesta tai asiantuntemukseen nojaavasta auktorisoinnista. Tämä täysin erilainen osallistujakuvaus tekee samalla auktorisoinnin normit näkyviksi. Se on esimerkki diskursiivisesta repeämästä, jonka avulla auktorisoinnin prosessin voi kyseenalaistaa. Sitaatti osoit-

taa, että asiakirjojen legitimoinnin keinot eivät tavallisesti arvosta vapaasta taiteesta ja kotiäitiydestä syntyvää osaamista.

Susanna Rauno, kuvantekijä ja tarinankertoja, energiahoitaja. Opiskellut Kemian taidekoulussa sekä Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa Inarissa. Kulkenut sekä elämäntapa- että oikeiden intiaanien matkassa. Varttunut keijukaisten parissa Perämeren pohjukassa, siellä luontosuhteensa luoden. Tekee vapaata taidetta kotiäitiyden ohessa.

[Tulevaisuus meissä 2009, s.179]

Toinen harvinaisuus asiakirjoissa oli hallinnan kohteiden pääseminen ääneen asiakirjojen kielessä. *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015* -asiakirjan valmistelu alkoi lasten ja nuorten verkkokuulemisella, ja kuulemisprosessiin osallistuneet lasten ja nuorten pääsivät myös asiakirjoissa ääneen. Nuorten kuulemisessa ei käsitelty mediataitoja tai mediakasvatusta, mutta kyseessä on tärkeä esimerkki poikkeavan asiantuntijuuden rakentumisesta asiakirjojen kielessä.

Haluaisin vaikuttaa ihmisten pääkopan sisältöön, vaihtaa negatiivisuuden / rasmin / pahan olon, positiivisiin asioihin, sillä vaikuttaminen on tiimityötä ja jos muita ei kiinnosta niin se on yksin hankalaa.

Nuorten Paneeli 2011

[Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015 (2008, s.41)]

Henkilöiden statukseen ja osaamiseen viittaamisen lisäksi toinen merkittävä auktorisoinnin keino oli *intertekstuaalisuus* (ks. Phillips, Lawrence & Hardy 2004, 644). Intertekstuaalisuus rakentui osin persoonattomaan auktoriteettiin viittaamalla, mutta myös tekstintuotannon käytäntöjä lainaamalla. Heikkisen, Hiidenmaan ja Tiililän (2000, 74) mukaan intertekstuaalisuus voi näkyä toisiin teksteihin viittaamisen lisäksi ottamalla käyttöön toisten tekstilajien tyypillisyyksiä sekä eri merkitysjärjestelmille ominaisia piirteitä. Intertekstuaalisuuden käsitteen avulla voi valottaa, kuinka yhden sosiaalisen käytännön diskurssit uudelleen kontekstualisoidaan, eli niistä ammentaan ja ne sisällytetään toiseen sosiaaliseen käytäntöön (Mayr 2008, 22). Asiakirjat viittasivat tutkimusteksteihin, mutta hyödynsivätkin tieteellisen tutkimuksen tekstikäytäntöjä esimerkiksi käyttämällä lähdeviittauksia, hyödyntämällä taulukoita ja numeerista tietoa sekä tuottamalla selvityksiä.

Tutkijoihin ja tutkimukseen viittaamisen lisäksi tutkimus- tai selvitystiedon tuottaminen on itsessään osa auktorisoivaa legitimointia. Yksi asiakirjojen alalajeista ovat selvitykset ja raportit, joita on tuotettu päätöksenteon ja julkisen keskustelun tueksi. Hallintaan liittyy aina kiinnostus totuuteen ja rationaaliseen ongelmanratkai-

suun, ja siten se on myös sidoksissa tietoon: tieteellisiin teorioihin, teknologisiin käytäntöihin, kokeiluihin ja taloudellisiin ennustuksiin. Tällä hallinnan ”tietoriippuvuudella” on tärkeitä implikaatioita politiikanteolle. Poliitikanteon legitimiteetti nojaa usein teknisiin ja tieteellisiin argumentteihin, ja tämän vuoksi valta on kietoutunut yhteen tiedon kanssa: vallankäyttö perustuu tiedon käyttöönololle. (Gottweiss 2003, 256.) Hallinnan oma tiedontuotanto on sekä hallinnan tekniikka että legitimoinnin keino. Tuottamalla tietoa hallittavasta kohteesta voidaan muotoilla tekniikoita näiden kohteiden muokkaamiseen ja kehittämiseen. Samalla tiedontuotanto legitimoii ehdotettuja toimenpiteitä, kun ne perustuvat tutkimuksiin tai selvityksiin. Esimerkiksi *Kirjastot ja media 2012* -asiakirjassa on haastateltu kirjastojen henkilökuntaa mediakasvatuskäytännöistä. Mainittu kysely hahmottaa mediakasvatuksen sisältöjä ja käytäntöjä suurimmaksi osaksi kvantitatiivisessa muodossa, jolloin mediakasvatus rakentuu määrämittäiseksi ja hallittavaksi aihealueeksi. Samalla kyselyssä tarjotut vaihtoehdot määrittävät etukäteen ymmärrystä mediakasvatuksesta:

22. Miten usein yksikössänne toteutetaan mediakasvatusta seuraavien työtapojen kautta?

Säännöllisesti / Satunnaisesti / Ei koskaan / En osaa sanoa

- Osana kirjastotyön arkea
- Kouluvierailut
- Päiväkotivierailut
- Vanhempainillat
- Vinkkaus
- Satutuokiot
- Työpajat tai kurssit, joissa harjoitellaan median teknistä käyttöä
- Työpajat tai kurssit, joissa harjoitellaan tiedonhakua
- Työpajat tai kurssit, joissa tehdään itse mediasisältöjä
- Työpajat tai kurssit, joissa keskustellaan erilaisista mediasisällöistä tai mediakulttuurista
- Teemapäivät tai -viikot
- Mediakasvatusprojektit

[*Kirjastot ja media 2012* (2012, s. 72)]

Ero tieteelliseen tutkimukseen on se, että nämä selvitykset on tehty hallinnon tarkoituksiin. Niiden tarkoituksena on nykytilanteen arviointi hallinnan tavoitteiden muotoilemiseksi ja hallinnan tekniikoiden kehittämiseksi. Hallinnan tiedontuotanto tähän tapaan on myös auktorisoinnin keino, sillä kyselyt ja selvitykset muodostuvat auktoriteeteiksi, joihin voi vedota.

Tieteellisen intertekstuaalisuuden lisäksi asiakirjat viittasivat usein toisiin hallinnan teksteihin. Van Leeuwen kutsuu tätä persoonattomaksi auktoriteetiksi (*impersonal authority*), joka tarkoittaa lakeihin, sääntöihin ja säädöksiin perustuvaa auktorisointia. Nuorisotyötä käsittelevät asiakirjat viittasivat nuorisolakiin ja kirjastoasiakirjat kirjastolakiin, kuten seuraavassa sitaatissa. Tämä hallintotekstien välinen intertekstuaalisuus ei ole pelkästään retorista, sillä asiakirjat sijoittuvat hierarkiaan, jossa yhdet asiakirjat määrittävät toisia. Samalla hierarkia toimii legitimoivana tekniikkana.

Yleisille kirjastoille annettiin osavastuu kansalaisten tietohuollosta myös digitaalisessa ympäristössä uudessa kirjastolaissa jo vuonna 1998.

[Kirjastostrategia 2010 (2003, s.9)]⁷⁰

Asiakirjat perustelivat olemassaolonsa myös aiemmilla samaan politiikkaprosessiin kuuluvilla asiakirjoilla. Siten asiakirjat yhdistyvät hallinnossa aiemmin tehtyyn työhön. Asiakirjojen viitatessa toisiin asiakirjoihin ne ilmentävät diskursiivisella tasolla eri ministeriöiden ja instituutioiden hallintatavoitteiden yhteenliittymistä. Tekstit saavuttavat auktoriteettinsa ja merkittävyytensä suhteista, joita ne luovat aiempiin ja seuraaviin asiakirjoihin (Freeman 2006, 57). Aiemmat asiakirjat ovat jo saavuttaneet auktoriteettia, joten niitä voi hyödyntää legitimoinnin välineenä. Hallitusohjelma on asiakirjahierarkiassa korkeammalla tasolla kuin opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut ovat, joten hallitusohjelmalla on myös institutionaalista auktoriteettia suhteessa ministeriöiden linjauksiin. Ministeriön linjaukset on siis tehtävä hallitusohjelman pohjalta. Legitimoinnin kannalta hallitusohjelma puolestaan toimii auktorisoinnin keinona, kuten seuraavassa sitaatissa:

Nämä hyvän medialukutaidon linjaukset ja niiden toimeenpano vastaavat osaltaan hallitusohjelman tavoitteeseen taata jokaiselle lapselle ja nuorelle edellytykset ja pääsy osallisuuteen tietoyhteiskunnassa.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s. 3)]

⁷⁰ Sitaatissa mainittu *tietohuolto* on kirjastoasiakirjoissa käytetty käsite, johon sisältyvät tiedonhallintataidot, mutta myös medialukutaito.

Mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat viittasivat toistuvasti myös kansainvälisiin avaindokumentteihin (Ks. Tervonen-Gonçalves 2012, 25), joiden auktoriteetille kotimaiset asiakirjat perustivat oman olemassaolonsa. Esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, EU:n tietoyhteiskuntapolitiikka sekä Lissabonin strategia nousivat esiin mediakasvatuksen ja medialukutaidon kannalta keskeisinä avaindokumentteina. Kansainvälisten dokumenttien auktoriteetti on osin määräävää, eli suomalaisen lainsäädännön on oltava yhdenmukainen Euroopan unionin direktiivien kanssa. Käytännössä ylikansallisesti määritellyt tavoitteet ja käsitteet tulevat näin osaksi kansallisia opetussuunnitelmia ja koulutusstrategioita (Kallo & Rinne 2006, 11).

Suomessa Euroopan unionin "Televisio ilman rajoja" -direktiivin alaikäisten suojelua koskevat säännökset on pantu täytäntöön televisio- ja radiotoiminnasta annetun lain 19 §:n muuttamisella.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s.13)]

Edellisessä esimerkissä direktiivi toimii tekstin tasolla auktorisoivan legitimoinnin keinona. Tätä legitimointistrategiaa tuottavat mediakasvatustieteeseen vaikuttavat ylikansalliset politiikanteon käytännöt. Ylikansallisiin asiakirjoihin viittaamisella voi myös olla eri valtioiden kansallista politiikantekoa yhtenäistävä vaikutus. Tietty ideat ja ideologiat voivat saavuttaa hegemonian kasvatusdiskursseissa ja ne voivat siten välittyä kansallisiin konteksteihin.

5.2 Konformismi

Toinen keskeinen legitimointikeino, jolla asiakirjat perustelivat mediakasvatustieteeseen, oli vetoaminen yhteisesti hyväksytyihin arvoihin ja tapoihin toimia. Van Leeuwenille konformismin auktoriteetti on siis yksi auktorisoinnin alalaji. Konformismin auktoriteetti tarkoittaa muiden toimintaa sopeutumista (van Leeuwen 2007, 96–97). Konformismi rakentui sekä yhteisöön sopeutumisena että vertailuun ja kilpailuasetelmaan vetoamisena. Näistä jälkimmäinen oli asiakirjoissa merkittävä legitimointistrategia.

Ensinnäkin *yhteisöön sopeutumisessa* konformismi muistuttaa tradition auktoriteettia, joka merkitsee vetoamista ”meidän tapamme toimia” tai ajatukseen ”näin olemme aina tehneet”. On siis jokin joukko tai yhteisö, jolla oletetaan olevan yhteiset toimintatavat ja tavoitteet, joihin sopeutumista legitimointi ajaa. Asiakirjoissa tämä nousi esiin kansakunnan tai kansainvälisen yhteisön tavoitteisiin viittaamisena.

Esimerkiksi seuraava sitaatti korostaa tietoyhteiskunnan kehityksen yhteisyyttä (koko kansan, kaikille parhaat mahdolliset).

Tavoitteena onkin koko kansan tietoyhteiskunta, jossa tekniikan ja tiedon levittämisellä tuetaan osaavien ja aktiivisten kansalaisten kouluttamista sekä varmistetaan kaikille parhaat mahdolliset tiedonsaanti- ja viestintämahdollisuudet.

[Kulttuuri tietoyhteiskunnassa (2003, s.71)]

Yhteisöön sopeutuminen näkyi myös ongelmiin ja haasteisiin vetoamisena. Tämä tulee ilmi seuraavissa sitaateissa. Ensimmäinen sitaatti vetoaa suojelukysymysten yhteisyyteen kaikissa Euroopan maissa. Lisäksi konformismiin vetoaminen syntyy korostamalla erityisesti jäsenmaiden toimintatapoja. Suomi jäsenmaana yhdistyy siis itse- ja yhteissäätelyn toimintatapaan.

Lasten suojelemisen ja vahvistamisen kysymykset muuttuneessa mediaympäristössä ovat haaste kaikissa Euroopan maissa. Jäsenmaissa korostetaan itse- ja yhteissäätelyä sekä medialukutaidon edistämistä digitaalisessa maailmassa.

[Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä (2012, s.39)]

Myös seuraava sitaatti vetoaa useiden Euroopan maiden tekemiin uudistuksiin, ja myös sana ”suuntaus” antaa käsityksen yhteisistä toimintatavoista ja toivotusta lopputuloksesta.

Useissa Euroopan maissa on toteutettu lainsäädännöllisiä ja organisatorisia uudistuksia alaikäisten suojelemiseksi haitallisilta mediasisällöiltä. Suuntaus on ollut se, että eri medioiden sisältöjä käsitellään kootusti yhdessä paikassa.

[Mediaväkivalta. Lapset ja media (2004, s. 14)]

Toinen merkittävä tapa konformismin rakentumiseen oli *vertailuasetelmiin ja kilpailumentaliteettiin vetoaminen*, jolloin omaa toimintaa on muokattava muiden toimintatapoihin sopivaksi. Konformismin auktoriteetti yhdistyi asiakirjoissa roolimallin auktoriteettiin, joka tarkoittaa esikuvan tai mielipidejohtajan esimerkin seuraamista (van Leeuwen 2007, 95). Tällöin keskeistä on oman yhteisön ja sen toimintamallien määrittäminen suhteessa ulkoiisiin toimijoihin ja niiden tuottamiin odotuksiin.

Vertailuasetelmien ja kilpailumentaliteetin taustalta löytyy laajoja hallinnallisia ja yhteiskunnallisia muutoksia. Raija Julkusen mukaan globaali kilpailu, tietoisuus globaaleista uhista sekä informaation tuotanto ovat lisänneet valtioiden välistä vertailua. Lisäksi vertailuja ruokkii yleinen arviointiyhteiskunnallisuus, pyrkimys asettaa kansakunnat, poliitikat, organisaatiot ja yksilöt sisäisten ja ulkoisten arviointien ja mittauksen kohteeksi. (Julkunen 2008, 14.) Vertailujen tuottaminen onkin yhteydes-

sä ohjaamisen tekniikkana käsittelemääni arviointiin, joka siis rakentuu asiakirjojen diskursiivisella tasolla legitimoinnin keinoksi. Tässä tapauksessa hallinnan tekniikka (vertailuasetelmien ja kilpailun tuottaminen) perustelee itse itsensä eräänlaisen kehäpäättelyn avulla. Arvioinnin vaade tuottaa kilpailuasetelman, jossa pärjäämistä on mitattava lisäarvioinneilla. Arviointi ohjaamisen tekniikkana ja konformismi legitimoitikeinona eivät mahdollista arvioinnin kyseenalaistamista validina toimintatapana.

Erilaisten maavertailujen ja indikaattoreiden määrittämä ”paras” maa on esikuvana muiden maiden toiminnan muokkaamiselle. Itse asiassa indikaattorit ja mittarit eivät ainoastaan mittaa, vaan tuottavat toimintatavan, johon on pyrittävä tai sopeuduttava. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa puhe ”johtajamaasta” tai ”keskiase-
masta” luo mielikuvaa parhaan yhteiskunnan kisasta, jossa Suomen on pärjättävä. Mediakasvatuksen institutionalisoinnista opetussuunnitelmiin, käytäntöjen toteuttamisesta ja edistämisestä tulee tässä kehyksessä osa kansainvälistä kilpailua. Vertailut muiden valtioiden mediakasvatuskäytäntöihin luovat kuvaa mediakasvatuksesta, joka on joko edellä tai jäljessä muita.

Katsaus medialukutaitoon eri Euroopan maissa osoittaa, että Suomi on eräänlaisessa keskiasemassa medialukutaidon suhteen, jos vertaa medialukutaidon asemaa eri maiden opetussuunnitelmissa. [...] Vertailun vuoksi naapurimaamme Ruotsi, Tanska ja Norja sekä eräänlainen mediakasvatuksen johtajamaa Iso-Britannia on tässä otettu esimerkkeinä erilaisista ratkaisuista.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s. 16)]

Hallinnan tavoitteiden tai tekniikoiden legitimointi onnistuu myös vetoamalla muiden tapoihin toteuttaa asia onnistuneesti (*best practices* -hallintakäytäntö). Tämä liittyy eri maiden mediakasvatuskäytäntöjen esittelyyn. Esimerkiksi *Hyvä medialukutaito* -asiakirja esittelee laajasti monissa Euroopan maissa sekä Yhdysvalloissa tehtyjä mediakasvatuspolitiikan linjauksia. Samalla kyseinen asiakirja rakentaa kuvaa mediakasvatuksesta institutionalisoituneena ja levinneenä käytäntönä, mikä legitimoii mediakasvatuksen tekemistä myös Suomessa.

Mediakasvatuksen nykytilanteen kartoitukset ja kansainväliset vertailut ovat osa hallinnan diskursiivisia käytäntöjä (vrt. Tervonen-Gonçalves 2013) tai hallinnan tekniikoita, kuten niitä tässä työssä nimitän. Konformismin auktoriteetin hyödyntäminen legitimoinnin keinona selittyikin ylikansallisilla hallintamekanismeilla, joissa eri maiden tilanteiden kartoitukset ja mittaamiset erilaisten indikaattorien avulla ovat keskeisiä hallintokäytäntöjä. Konformismin auktoriteettia voi ajatella toisen esimerkkiin sopeutumisenä, mutta virkamieshaastattelussa ja asiakirjoissa Suomi

asemoitui usein myös huipuksi ja edelläkävijäksi. Suomen asema kilpailun kärjessä ei vapauta konformista, vaan pakottaa yhtä lailla osallistumaan vertailuihin.

Laajemmin ajateltuna konformismi sitoutuu kilpailumentaliteettiin. Kilpaileminen on siis hyväksytty diskurssi, johon sopeudutaan ja jota ei kyseenalaisteta. Vertailut tuottavat tarvetta konformismiin, eli kilpailuun osallistumiseen ja siinä menestymiseen. Anu Kantola kirjoittaa, että Suomessa kilpailukyvyistä rakentui 1990-luvulla poliittisen vallankäytön järki ja laajapohjaisia hallituksia yhdistävä idea, jolla toimenpiteet perusteltiin (Kantola 2010, 117). Kilpailudiskurssi on tehokas legitimoinnin keino, joka luo kuvan sopeutumisen pakosta. Kilpailu ja vertailut ovat keskeinen osa ylikansallisen koulutuspolitiikan diskursseja. Esimerkiksi PISA-tutkimus on hyvä esimerkki kehityksestä, jossa OECD:n kehittämä soveltavien taitojen tutkimus on tullut osaksi koulutuksen arviointia monissa maissa (Grek 2009, 23–24).

Aineiston analyysi osoittaa, että konformismi legitimoinnin keinona ei perustu globaalin politiikanteon aikakaudella ainoastaan kansalliseen yhteisöön. Vaikka asiakirjat vetosivat yhteisiin ongelmiin (näin olemme aina tehneet), oli aineistossa myös runsaasti esimerkkejä ylikansalliseen vertailun ja kilpailumentaliteettiin sopeutumisesta. Tämä laajentaa käsitystä konformismille kansallisvaltion traditioihin tai toimintatapoihin sopeutumisena.

5.3 Arvoihin vetoaminen

Kolmas keskeinen mediakasvatuspolitiikan legitimoinnin strategia oli arvoihin vetoaminen. Van Leeuwenin nimittää tätä moraaliseksi perusteluksi, jossa legitimointi perustuu arvojärjestyksiin viittaamiseen. Tämä voidaan tehdä viittaamalla normaalisiin, terveellisiin, luonnollisiin ja hyödyllisiin. Nämä adjektiivit tai implisiittiset käsitykset liittyvät laajempiin moraalisiin arvojärjestyksiin. (van Leeuwen 2007, 97–99.) Van Leeuwen kirjoittaa, että moraalisen legitimoinnin tutkimiseen ei ole varsinaista analyttistä menetelmää, vaan diskursiivisessa analyysissä voi tunnistaa moraalisia viittauksia arkijärkisen kulttuurisen tiedon perusteella (emt. 98). Hän erottaa kolme eri tapaa moraalilla perustelemiseen: normalisointi⁷¹ (tiettyjen asioiden esit-

⁷¹ Van Leeuwen nimittää tätä ”arvioinniksi” (evaluation) (van Leeuwen 2007, 98). Olen selkeyden vuoksi päättänyt käyttämään termiä ”normalisointi” erotuksena arvioinnista hallinnan tekniikkana, jota käsittelin luvussa 4.3.

täminen normaalina, terveellisenä, luonnollisena), abstraktio⁷² (asioiden kehystämisen uudella tavalla) ja analogiat (yhteen sosiaaliseen käytäntöön kuuluva aktiviteetti perustellaan toisella sosiaalisella käytännöllä). Käsittelen tässä analogioita ja normalisointia, jotka erityisesti nousivat esiin tutkitusta asiakirja-aineistosta.⁷³

Ensimmäinen arvoihin vetoamisen keino oli positiivisten *analogioiden* käyttäminen, jolloin medialukutaidot kuvataan asiakirjoissa. Esimerkiksi *avaintaidot, sivistystaidot, tietoyhteiskunnan perustaidot ja kansalaistaidot* ovat kaikki positiivisesti sävyttyneitä termejä, jotka samalla yhdistyvät muihin hyväksytyihin sosiaalisiin käytäntöihin ja arvoihin. Mainitut termit myös kytkevät medialukutaidot kansalaisena toimimiseen. Johdannossakin käsitelty kansalaiskasvatuksen uusi nousu näkyi asiakirjoissa legitimoinnin keinona. Kansalaisuuden ja mediakasvatuksen kytkeminen yhteen näkyi myös haastatteluissa. Yksi haastateltava nosti esiin, että mediakasvatus on tietoisesti kytketty kansalaisuuteen osana mediakasvatuspolitiikkaa. Kansalaisuus on käsite, jolla mediakasvatus on mahdollista perustella.

Et sehän on ollut tietenkin myös tietosta toimintaa et kun on viety sitä kansalaisuusajatus eteenpäin niin on haluttu viedä sitä mediakasvatusta sillä siinä, siinä yhteydes eteenpäin.

[Haastattelu 9]

Kansalaisuuden lisäksi *yleissivistys* oli termi, jota hyödynnettiin asiakirjoissa medialukutaidon legitimoinnissa. Alla olevassa sitaatissa yleissivistystä on käytetty medialukutaitomääritelmän yhteydessä. Medialukutaito esitetään irrallisen uuden taidon sijaan osana yleissivistystä, ja samalla asiakirja pyrkii määrittelemään yleissivistyksen sisällön medialukutaidon kautta. Alla olevassa sitaatissa yleissivistystä ei selitetä tai määritellä, vaan sen merkitys esitetään annettuna. Sitaatti määrittelee medialukutaitoa monipuolisesti.

Strategiakauden lopulla medialukutaito on osa yleissivistystä. Sillä tarkoitetaan kansalaisten kykyä käyttää monipuolisesti hyväkseen sekä perinteisiä viestimiä että uutta tieto- ja viestintätekniikkaa jokapäiväisessä elämässä tiedon hankintaan ja rakenteeseen, viestintään ja omaan ilmaisuun.

[Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004 (1999)⁷⁴]

⁷² Van Leeuwen käyttää termiä abstraction (van Leeuwen 2007, 98–99).

⁷³ Legitimoinnin keinot ovat usein päällekkäisiä. Esimerkiksi hyvin hallintakäytäntöihin tai kilpailumentaliteettiin sopeutumisessa on kyse myös normalisoinnista, kun kilpaileminen esitetään normaaliina toimintana.

⁷⁴ http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/welcome.html

Seuraavassa sitaatissa medialukutaito ja muut rinnastettavat taidot rakentuvat yhdeksi yleissivistyksen osa-alueeksi. Yleissivistys on puolestaan yhdistetty useisiin erilaisiin osaamisen osa-alueisiin, jotka liittyvät politiikanteon ajankohtaisiin aihepiireihin.

Yleissivistyksessä korostuvat tulevaisuudessa globaali- ja ympäristövastuu, ymmärrys kulttuurista ja siihen liittyvä osaaminen, arvot ja etiikka, elämänhallintataidot, yksilöiden terveys- ja hyvinvointikäyttäytyminen, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiovalmiudet, tietomassojen hallinta ja oppimisvalmiudet, medialukutaito ja teknologinen osaaminen.

[Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015 (2012, s.47)]

Toinen merkittävä analogia oli medialukutaidon rinnastaminen traditionaaliseen *lukutaitoon*. David Buckingham ja Kate Domaille ovat nostaneet esiin, että lukutaitoon viittaaminen on strateginen keino, koska sen avulla media voidaan rinnastaa painettuun tekstiin ja liittyy osaksi äidinkielen opetussuunnitelmaa (Buckingham & Domaille 2003, 45). Myös Kenneth Levinen mukaan historiallisesti medialukutaidon nostaminen kasvatuspoliittiseen keskusteluun pohjautuu perinteisen luku- ja kirjoitustaidon asemaan merkittävänä kansalaistaitoina (Ks. Levine, 1996).⁷⁵ Seuraavassa sitaatissa medialukutaito rakentuu perinteisen lukutaidon pohjalle. ”Perinteinen lukutaito” viittaa samalla traditioon.

Perinteinen lukutaito on pohjana medialukutaidolle, johon kuuluu kyky ja taito hakea relevanttia tietoa sekä painetuista että sähköisistä lähteistä, kyky arvioida ja verrata eri tietolähteitä ja taitoa soveltaa tietoa omaan käyttöön.

[Kirjastostrategia 2010 (2003, s.11)]

Toinen arvoihin vetoamisen tapa oli *normalisointi*. Tätä keinoa hyödynsivät esimerkiksi monet vanhemmuutta ja kasvattamista kuvaavat osiot, joissa rakennettiin käsityksiä ”hyvästä vanhemmuudesta”, ”hyvästä lapsuudesta” ja ”lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista”, joihin mediakasvatus kuuluu olennaisena osana. Myös käsitykset lapsen ”luonnollisesta kehityksestä” tai kasvatusammattilaisten roolista kasvatustoiminnassa olivat luonnollistuneita käsityksiä. Normalisointi toimii juuri

⁷⁵ Historiallisesti lukutaitoa on pidetty keinona tuottaa työkykyistä ja sopeutuvaa kansalaisaineista toisesta maailmansodasta lähtien (Ks. Rantala & Suoranta 2008). Suomen historiassa lukutaidolla on vahvistettu talonpoikien tietoa modernista maataloudesta ja viljelymetodeista ja -teknologiasta. Lukutaidolla oli myös merkittävä rooli työväenliikkeen synnylle ja leviämislle. Teollistuvissa yhteiskunnissa kansalaisilta vaadittiin enemmän lukutaitoa sekä viihteessä, kaupankäynnissä että työelämässä. (Kupianen & Sintonen 2009, 45.)

silloin, kun asiat esitetään niin luonnollisina, että niitä ei ole tarpeen määritellä tai perustella.

Globalisaatio, syrjäytyminen tai mediaympäristön muutos ovat asiakirjoissa usein itsestäänselvyytenä otettuja asiantiloja, joihin on välttämätöntä sopeutua. Myös hallinnan tavoitteilat ja niiden taustalla olevat arvot esitetään luonnollisina: esimerkiksi taloudellisten arvojen tai kansainvälisyyden esittäminen luonnollisina ja kiistämättöminä tavoitteina on legitimoinnin keino.

Samoin normalisointia hyödyntävät erilaiset mediakasvatuksen subjektikäsitteet ja niihin liittyvät ongelmanmäärittelyt ja tavoitteet. Jokaisen subjektin taustalla on erilainen arvomaailma, joka puolestaan otetaan annettuna. Asiakirjoissa arvot ovatkin jossain määrin ristiriitaisia. Siten esimerkiksi suojeltavan subjektin taustalla on käsitys lapsista haavoittuvina ja suojelua kaipaavina olentoina, jolloin keskeisenä arvona on lastensuojelu. Työllistyvän subjektin tausta-arvona on taloudellinen kilpailukyky. Osallistuvan subjektin tausta-arvoina ovat demokratia ja tasa-arvo. Transnationaalien subjektin arvoja ovat suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus. Joustavan oppijan subjektin arvomaailmana on neoliberaali käsitys itsehallinnoivista yksilöistä. Kriittisen subjektin arvomaailmana on puolestaan vallitsevien valtarakenteiden kyseenalaistaminen.

Legitimoinnissa näkyvät arvot kumpuavat kasvatuksen taustalla olevista tavoitteista ja arvoista. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön yksiköillä on erilaisia arvomaailmoja, jotka osaltaan heijastuvat mediakasvatustalouden arvomaailmaan. Esimerkiksi nuorisopolitiikan osasto on painottanut osallistumisen ja demokratiakasvatuksen näkökulmia. Kulttuuriosasto on puolestaan korostanut tasavertaisen pääsyn ja monikulttuurisuuden näkökulmia. Nämä lähestymistavat näkyvät myös normalisoinnin tausta-arvoissa.

5.4 Rationalisointi

Neljäs tutkimani legitimointistrategia oli rationalisointi. Van Leeuwen mukaan rationalisointi merkitsee viittaamista institutionalisoitujen toimintojen käyttökelpoisuuteen sekä yhteiskunnan rakentamaan tietoon (van Leeuwen 2007, 92). Rationalisoinnissa jokin päättelyketju puolustaa tai oikeuttaa sosiaalisten suhteiden tai instituutioiden järjestelmän (Thompson, 1990: 61). Rationalisointi rakentuu siis erilaiseksi legitimointistrategiaksi kuin auktorisointi, jossa riittää viittaaminen auktoriteetteihin.

Van Leeuwen erottaa kaksi rationalisoinnin tapaa: instrumentaalisen rationalisoinnin ja teoreettisen rationalisoinnin⁷⁶ (van Leeuwen 2007, 101). Teoreettisella rationalisoinnin van Leeuwen tarkoittaa hallinnan tapaa tuottaa representaatioita asioiden tilasta. Sekä instrumentaalisisessa että teoreettisessa rationalisoinnissa toiminnan tavoitteet ja toimijoiden kuvaukset liittyvät moraaliseen logiikkaan, vaikka tämä kytkös esitetään yleistettynä tietona ja arkijärkenä, joilla on positiivisia konnotaatioita (van Leeuwen & Wodak 1999, 105–106, 108). Tutkimusaineistossani nousi selkeästi esiin instrumentaalinen rationalisointi, jota käsittelen tässä alaluvussa.

Van Leeuwen määrittää instrumentaalisen rationalisoinnin legitimoitikeinoina toiminnan tavoitteisiin, potentiaaliin ja vaikutuksiin vetoamisen (van Leeuwen 2007, 101–103). Analyysissa nousi esiin kaksi merkittävää instrumentaalisen rationalisoinnin tapaa: tavoitteisiin vetoaminen sekä ongelmiin ja haasteisiin vetoaminen. Instrumentaalinen rationalisointi on luonteva legitimoinnin tapa hallinnan asiakirjoissa, koska ongelmanmääritykset ja tavoitteenasettelut ovat keskeisiä hallinnan diskurssien tapoja jäsentää maailmaa.⁷⁷ Instrumentaalisen rationalisoinnin tapa vedota toiminnan tavoitteisiin ja tarkoituksiin liittyy asiakirjoissa usein arvoihin. Tämä on ymmärrettävää, kun hallinnan yksi keskeinen käytäntö on tavoitteiden ja ideaalien asettaminen, ja nämä poliittiset tavoitteet ovat aina arvosidonnaisia.

Ensimmäinen instrumentaalisen rationalisoinnin keino oli *tavoitteisiin vetoaminen*. Tällöin asiakirjat esittävät mediakasvatuksen tai tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönoton johtavan suoraviivaisesti toivottuihin positiivisiin lopputuloksiin. Legitimoinnin näkökulmasta lopputulokset perustelevat mediakasvatuksen sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönoton. Yleensä asiakirjat häivyttävät kriittisen näkökulman teknologisen kehityksen syistä ja vaikutuksista (vrt. Saariketo 2013, 278). Esimerkiksi seuraavissa sitaateissa tieto- ja viestintäteknologian käyttöönotolla ja medialukutaidolla esitetään olevan monia hyödyllisiä seurauksia, kuten tasa-arvoa, osallisuutta, itseluottamusta, ilmaisunvapautta ja demokratiaa sekä hyvinvointia. Tässä kohdin instrumentaalinen rationalisointi ja moraaliset perustelut yhdistyvät, eli mediakasvatuksen nähdään edistävän tavoitteita, joihin liittyy positiivisia arvoja.

Eurooppalainen medialukutaito tukee myös ilmaisunvapautta ja oikeutta saada tietoa. Tätä kautta se edistää demokratian rakentamista ja ylläpitämistä.

⁷⁶ Teoreettisella rationalisoinnilla on van Leeuwenin mukaan kolme muotoa: määrittely (toiminnan määrittely suhteessa toiseen moraalisesti arvostettuun toimintaan), selitys (toimijoiden yleisiin tai luonteenomaisiin pürteisiin vetoaminen) ennustus (perustuvat asiantuntijuuteen) (van Leeuwen 2007, 103–104).

⁷⁷ Opetussuunnitelmien diskursiivisuutta tutkinut David Scott (2006) nostaa instrumentalismin esiin yhtenä merkittävänä keinona perustella opetussuunnitelmien sisältöjä.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.15)]

Yksi hyvinvoinnin edellytyksistä on kansalaisten uudistuva luku- ja kirjoitustaito.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.58)]

Instrumentaaliset käsitykset kasvatuksesta ovat tulevaisuussuuntautuneita, ja ne voidaan siksi perustella vain viittaamalla ihanteellisina pidettyihin poliittisiin ja sosiaalisiin järjestyksiin (Scott 2006, 37). Nämä poliittiset ja sosiaaliset järjestykset ovat sidonnaisia tiettyihin yhteiskuntamuotoihin (länsimainen demokratia, hyvinvointivaltio). Tätä kautta rationalisointi vahvistaa samanaikaisesti institutionaalisia toimintoja ja yhteiskunnallisia arvoja. Instrumentaalisen rationalisoinnin ja moraalisten perustelujen liitto nousee esiin myös käsityksenä tietyistä hyveistä tai kokemuksista, joita lapsilla tulisi olla voidakseen elää täysipainoista elämää (Scott 2006, 36). Esimerkiksi medialukutaidon esitetään johtavan tasapainoiseen ja täysipainoiseen aikuisuuteen.

Toinen mediakasvatuksen instrumentaalisen rationalisoinnin keino on *ongelmiin ja haasteisiin vetoaminen*. Media rakentuu asiakirjoissa ongelmalliseksi toimintaympäristöksi, jonka haasteita mediakasvatuksen esitetään ratkaisevan. Tiedot toimenpiteet tai käytännöt ovat välttämättömiä, koska esitetyt ongelmat on kyettävä välttämään tai ratkaisemaan. Median ongelmallisuus kasvu- ja oppimisympäristönä liittyy sen laajuuteen ja hallitsemattomuuteen. Myös tiedon sirpaloituminen ja jakaantuminen eri medioihin nousee asiakirjoissa esiin haasteena. Seuraava sitaatti korostaa mediaympäristön nopeita muutoksia. Sitaatissa muuttunutta mediaympäristöä kutsutaan ”mediakasvatuksen kentäksi”. Tämä yhdistää mediaympäristön muutoksen mediakasvatuksen asiaksi ja samalla legitimoit mediakasvatuksen tarpeellisuutta. Sitaatin lopussa perustellaan lisäksi suorasanaisesti mediakasvatuksen tarve muuttuvassa tilanteessa.

Mediakasvatuksen kenttä muuttuu ja laajenee hyvin nopeasti. Laajakaistayhteyksien yleistyessä, mediatarjonnan kasvaessa ja muuttaessa muotoaan sekä tietoverkkovälitteisten palvelujen lisääntyessä mediakasvatuksen ja -osaamisen merkitys ja tarve myös korostuvat.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.11)]

Median ja varsinkin verkkoympäristön ongelmallisuus liitetään asiakirjojen kielessä myös laajempiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Geen mukaan lukutaidon kriiseistä ja

lukutaidon merkityksestä puhuminen syntyy yleensä syvemmistä sosiaalisista peloista ja ongelmista (ks. Gee 1990, 27). Seuraavassa sitaatissa medialukutaidon puutteen esitetään johtavan kansalaisten jakautumiseen kahtia ja osan väestöstä syrjäytymiseen. Alla olevassa sitaatissa ei mainita mediakasvatusta suorasanaisesti, vaan sitaatissa luodaan ongelmanmäärittysten kautta perusta mediakasvatuksen tarpeellisuudelle.

Nyt viestinnällisten taitojen, erityisesti median hallintaan ja käyttöön liittyvien taitojen, pelätään jakavan tulevaisuuden kansalaisia kahtia. Vaarana on niiden syrjäytymisen, jotka eivät osaa ilmaista itseään viestintävälinein eivätkä osaa kriittisesti valita ja arvioida kuva-ääni-tekstimedioiden välittämää informaatiota.

[Suomi (o)saa lukea (2000, s.44)]

Seuraavassa sitaatissa medialukutaidotta jääminen johtaa kehityksen keltasta tipahuttamiseen.

Ilman medialukutaitoa ja tiedonhankinnan jalostunutta osaamista moni on vaarassa tipahuttaa kehityksen keltasta.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.53)]

Myös virkamieshaastatteluissa mediaympäristön muutos toimi mediakasvatuksen ja mediakasvatustalouden perusteluna. Alla haastateltava kuvailee, miten mediaympäristö hallittavana kenttänä muuttui internetin myötä mediatarjonnan ja -kanavien lisääntyessä.

Kaikki se maailma oli sellaista, että se tavallaan oli ihmisen mielessä hallittavissa ja kyettiin ajattelemaan niin, että semmosella selkeällä kasvatuksellisella metodilla voidaan ikään kuin ajatella, että lapset voidaan saada pois sellaisesta niille haitallisesta aineistosta. No sit tuli yhtäkkiä tää räjähdysmäinen tilanne ja se onkin muuttunut ihan toisenlaiseksi ja sitten 2000-luvulla onkin alettu korostaa nimenomaan sitä sellaista, se media nyt paljon laajemmassa mielessä kuin pelkästään siihen audiovisuaaliseen sisältöön liittyvänä seikkana. Koko sen median, kaiken sen informaatiotulvan, joka tulee eri välineistä, niin sen lukutaidon kehittämiseksi.

[Haastattelu 1]

Toisessa sitaatissa haastateltava legitimoit paitsi mediakasvatustaloutta myös hallinnon tarvetta. Kun mediaympäristö muuttuu, säilyy myös hallinnon tarpeellisuus, sillä sen on jatkuvasti reagoitava muutokseen ja muokattava myös omaa toimintaansa.

Median muutos on kyllä pitänyt meitä hereillä, koko se median maailman muutos ja viestintäympäristön muutos, välineiden muutos, että tässä ei oo voinu hallintokaan nukahtaa. Et on pitänyt kokoajan reagoida siihen ja niin se nytkin on.

[Haastattelu 5]

Riskialttiin ja muuttuvan mediaympäristön esittäminen on siis instrumentaalisen legitimoinnin keino. Digitaalinen aikakausi on peruste ”rationaalisten” hallinnallisten ratkaisujen synnyttämiseksi. Tässä on jälleen yhteys legitimoinnin institutionaaliseen puoleen. Median riskialttius legitimoit mediakasvatuksen lisäksi instituutioita ja niiden pyrkimystä hallintaan. Edwards ym. puhuvat kriisinarratiiveista, jotka luovat politiikantekoon välttämättömyyden tunnetta, ja ne tuottavat tapahtumiin poliittista painoarvoa riippumatta todistusaineistosta tai sen puuttumisesta (ks. Edwards ym. 2004, 132).

5.5 Tarinallistaminen

Viides tarkastelemani legitimoinnin keino oli tarinallistaminen. Tarinallistaminen käsitteellä (tarinallisuuden sijaan) korostaa tietoisia valintoja, joita narratiivien rakentaminen edellyttää. Van Leeuwenin mukaan tarinallistamista (*mythopoesis*) voi tuottaa esimerkiksi moraalisten tai varoittavien tarinoiden kautta (van Leeuwen 2007, 110). Tarinallistamisessa asioita voidaan asettaa ajalliseen kehykseen, sitoa niitä toisiinsa ja muodostaa syy-seuraussuhteita.⁷⁸ Tarinallistaminen pyrkii esittämään version todellisuudesta, organisoimaan sen tietyllä tavalla ja peittämään niitä puolia, jotka ovat tarinan kanssa ristiriidassa (Atkinson 2000, 213). Policy-tutkimuksen piirissä on tehty narratiivista analyysia, esimerkiksi Thomas J. Kaplan (1993) on tutkinut narratiiveja politiikanteon argumentoinnin keinona. Kaplanin käsityksen mukaan narratiivit ovat järjestelmällisiä diskurssin muotoja, jossa juoni on kolmessa osassa: alku, keskikohta ja loppu (1993, 171). Paul Atkinson on tutkinut ongelmienmäärityksiä virallisissa diskursseissa (Atkinson 2000), ja Emery Roe (1994) politiikan diskurssien metanarratiiveja.

Tässä alaluvussa tarkastelen kahta metatarinallisuuden tapaa, joilla mediakasvatusta on legitimoitu asiakirjoissa: tarinaa hallinnan prosessista sekä tarinaa mediakasvatuksen historiasta ja tulevaisuudesta. Metatarinallisuus merkitsee sitä, että en tarkastele lausetason narratiivisia rakenteita vaan laajempia tapoja organisoida

⁷⁸ Tälläkin työllä on oma narratiivinen struktuurinsa, jonka pyrkimyksenä on vakuuttaa lukija argumenttini pätevydestä ja uskottavuudesta (ks. Silverman 2001, 126).

diskursiivisia elementtejä ajallisesti. Myös mediaympäristön muutosdiskurssit ovat yhdenlaista tarinallisuutta. Esimerkiksi kertomukset yhteiskuntamuodon muutoksesta maatalous- ja teollisuusyhteiskunnasta tietoyhteiskunnaksi tai kertomus mediaympäristön jatkuvasta muutoksesta legitimoivat mediakasvatuksen merkittävyyttä ja mediakasvatustarpeellisuutta. Tästä esimerkki alla:

Myös mediaympäristö kehittyy jatkuvasti. Kehitystrendit luovat jatkuvasti uusia haasteita toimialalle.

[Hyvä medialukutaito Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.7)]

Ensimmäinen metatarinallisuuden muoto perustuu hallinnan diskursseille ja politiikanteolle tyypilliselle piirteelle. *Tarina hallinnan prosessista* rakentuu muotoon, jossa ongelmanmäärittystä seuraa tekniikka, jolla ongelma on tarkoitus ratkaista sekä tavoite, johon ollaan pyrkimässä. Hallinnan kielessä identifioidaan yhteiskunnalliset ongelmat, jotka tulee ratkaista (menneisyys ja nykyisyys), esittellään keinoja ja tekniikoita ongelmien ratkaisemiseksi (nykyisyys) ja viitataan kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin tavoitetiloihin (tulevaisuus). Tämä narratiivinen konstruktio perustuu diskursiivisiin valintoihin ja leikkauksiin, elementtien organisointiin ja yhdistelyihin. Näiden kautta tietyistä ongelmista, toimijoista, keinoista ja lopputuloksista tulee osa loogista kokonaisuutta. Toisinaan tämä rakenne oli sisällytetty asiakirjan rakenteeseen, joka alkoi toimintakentän kuvauksella ja jatkui toimenpiteiden ja vastuiden määrittelyyn.

Audiovisuaalisen kulttuurin linjaukset on jaoteltu siten, että toimintaympäristön muutosta ja alan nykytilan kuvausta seuraa jakso poliittisiksi linjauksiksi.

[Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä: Poliittiset linjaukset. 2012, s.13]

Hallinnan prosessin metatarina ei aina näy asiakirjoissa tarinan muodossa, mutta hallinnan diskurssien logiikka perustuu syy-seuraus-suhteisiin, joissa ongelmatilanne on lähtökohta. Hallinnan tekniikka tuottaa muutoksen ja lopputuloksena on tavoitteen saavuttaminen. Tämä on eräänlainen hallinnan toteutumisen utopia. *Tarina hallinnan prosessista* on joskus rakennettu hyvin suorasanaisesti osaksi asiakirjoja, esimerkiksi *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2001–2011* -asiakirjan rakenne noudattaa kyseistä kaavaa: kuvaus merkitsee ongelmatilanteen määrittelyä, tavoite on toivottu asiantila ja toimenpide on hallinnan tekniikka, jolla lopputulokseen pyritään. Lisäksi asiakirja määrittää hallinnon vastuutahot kunkin osion päätteeksi.

Kunkin otsikon alla on esitetty aihealueeseen liittyvät kehittämistoimet, jotka kuvataan kolmessa tasossa: kuvaus, tavoite ja toimenpide. Näiden lisäksi esitetään asian vastuutaho sekä politiikkaohjauksen väline (informaatio-ohjaus, säädösohjaus, resurssiohjaus).

[Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 (2007, s.10)]

Ongelma-tekniikka-tavoite rakenteen taustalla on lineaarinen aikakäsitys. Marianne Blochin ja kumppaneiden mukaan (2006) mukaan moderneihin koulutuksen rationaalisuuksiin sisältyy yleisemminkin tulevaisuuteen suuntaava kasvatustilafilosofia, käsitys lineaarista kehityksestä ajan kuluessa sekä pyrkimys edistykseen (Bloch ym. 2006, 28). Menneisyydestä ja tulevaisuudesta puhuminen ja niiden yhdistäminen hallinnan tavoitteisiin ja ongelmanasetteluihin on tehokas keino hallinnan legitimoimiseksi. Ajallisten narratiivien voima perustuu tiettyjen kehityskulkujen kyseenalaistamattomuuteen, ja kehityskulkujen väistämättömien seurausten esittämiseen. Hallinnan tavoitteenasettelu on nykyhetkessä nähtyihin ongelmiin perustuvaa, mutta usein niistä eteenpäin projisoivaa. Tämä luo mediakasvatukselle tulevaisuuteen suuntaavan aikahorisontin.

Hyvän medialukutaidon linjauksissa kiteytetyt yhteiset periaatteet voivat tukea mediakasvatuksen kehittämistä eteenpäin: yhdenvertaisemmaksi, monipuolisemmaksi ja laadukkaammaksi. Tulevaisuudessa medialukutaidon tarve ei tule vähenemään, päinvastoin.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.3)]

Toiseksi tarinallisuus legitimoinnin muotona ilmenee *tarinana mediakasvatuksen historiasta ja tulevaisuudesta*. Esimerkiksi *Lapset ja nuoret mediaosallistujina* -asiakirja (2011) esittää laajan kuvauksen mediakasvatuksen tulosta osaksi suomalaista mediakasvatustilapolitiikka: 1970-luvun uuden peruskoulun joukkotiedotuskasvatuksessa analogiset välineet olivat keskeisessä asemassa, 1980–90-luvuilla uusi tietotekniikka mahdollisti audiovisuaalisen median opetuksen ja ilmaisullisia tavoitteita vahvistettiin osana viestintäkasvatusta. Lopulta päädyttiin uuden tietotekniikan mahdollistamaan audiovisuaalisen median opetukseen ja mediakasvatus-nimitykseen. Tällainen tarinankerronta on olennainen osa legitimoimista tarinallisuuden kautta: mediakasvatus esitetään osana traditiota ja pitkiä perinteitä.

Kulttuuripolitiikassa mediakasvatuksen kehittämisellä on pitkät juuret esimerkiksi lasten ja nuorten elokuvakasvatuksessa.

[Kirjastot ja media 2012 (2012, s.16)]

Mediakasvatuksen tarinan luomiseen kuuluu erilaisten osa-alueiden nimeäminen ja tunnistaminen mediakasvatukseksi. Esimerkiksi seuraavassa otteessa mediakasvatuksen historiaan sidotaan erilaisia kasvatuksellisia haaroja, jotka nimetään yhteisesti ”mediakasvatukseksi”. Asiakirjan kielessä jo 50-luvulta lähtien on siis tehty mediakasvatusta, vaikka sitä ei tuolloin vielä nimetty siksi. Mediakasvatuksen historian narratiivi ei toki ole valtionhallinnon asiakirjoissa syntynyt konstruktio vaan lainausta mediakasvatuskirjallisuudesta ja -tutkimuksesta. Narratiivia hyödynnetään kuitenkin sitaatissa legitimoinnin muotona. Tätä tarinaa voi verrata johdannossa käsittelemääni mediakasvatuksen suomalaisen historiaan (1.2). Vaikuttaa siltä, että *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi* -julkaisu (2007) on lainannut samaa lähdettä kuin minä olen tähän työhön, mutta mediakasvatuspoliittisesta asiakirjasta puuttuu lähdeviite.

Mediakasvatuksesta on Suomessa kirjoitettu 50-luvulta lähtien. Tuolloin nykyinen mediakasvatusta tunnettiin nimellä audiovisuaalinen kansansivistystyö ja se tähtäsi erityisesti elokuvan kriittiseen ymmärtämiseen mutta myös opetuselokuvien hyödyntämiseen kasvatuksessa. 60-luvulla Suomeen saapui esteettinen elokuvakasvatusta, jossa tähdenntettiin elokuvan informaalia asemaa kasvatuksessa ja pyrittiin kehittämään elokuvamakua. Vuoden 1974 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa mediakasvatusta oli nimellä joukkoviestintäkasvatusta.

[Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi (2007, s.13)]

Mediakasvatuksen menneisyys ulotettiin toisinaan länsimaisen kulttuurin perusteisiin saakka. Seuraava sitaatti viittaa mediakasvatuksen jatkuvuuteen liittämällä sen kirjallisen kulttuurin alkulähteille ja länsimaisen kulttuuriin perusteisiin. Legitimoinnin viesti on, ettei mediakasvatusta ole tuulesta temmattu uusi kasvatussuunta vaan sille on historiallisia perusteita. Mediakasvatuksen menneisyys on rakennettu diskursiivisesti viittaamalla samalla positiivisiksi koettuihin arvoihin.

Mediakasvatusta ja globaalia vastuuta tarkasteltaessa on tiedostettava kirjallisen kulttuurin alkulähteet sekä länsimaisen kulttuurin perusteet. Siksi tarkastelemme aluksi lyhyesti länsimaisessa ajattelussa ja maailmankuvassa 1600-luvulla tapahtuneita muutoksia, koska ne aloittivat kehityksen, jonka tulos nykyinen maailmamme on.

[Kasvaminen globaaliin vastuuseen (2008, s.127)]

Thompson kirjoittaa, että vaatteet vallasta voidaan upottaa tarinoihin, jotka heijastelevat menneisyyttä ja esittävät nykyisyyden osana ajatonta traditiota (Thompson, 1990: 61). Mediakasvatuksen kehityskulusta ja muutoksesta tulee siten metatarina, jossa on menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Seuraavaan sitaattiin sisältyy kehitty-

misen ja laajenemisen lisäksi käsitys mediakasvatuksen institutionalisoitumisesta. Mediakasvatus on tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa, ja sen kehitys esitetään sitaatissa melko automaattiseksi käyttämällä passiivimuotoisia verbejä. Mediakasvatus ulottuu ajassa tulevaisuuteen ja samalla leviää, jolloin tarinallisuuteen tulee myös tilallinen elementti.

Mediakasvatuksen alue kehittyy jatkuvasti niin kansainvälisesti kuin kansallisesti. Tieto lasten ja nuorten mediaympäristön muutoksista, medialukutaidosta ja mediakasvatuksesta lisääntyy. Uusia mediakasvatuksen rakenteita luodaan ja käytäntöjä syntyy.

[Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016 (2013, s.18)]

Myös haastateltavat rakensivat ajallisia narratiiveja mediakasvatuksesta kuvaillessaan, miten ymmärrys mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta on muuttunut osana politiikantekoa. Seuraavassa haastateltava kuvailee, miten medialukutaitokäsityksissä on siirrytty tieto- ja viestintäteknikkapainotteisesta ajattelusta laajempaan medialukutaitokäsitykseen. Hallinnon näkökulmasta laaja medialukutaitokäsitys mahdollistaa myös monipuolisemman toimijakentän tavoittamisen mediakasvatuksen käsitteen kautta.

Se on musta yks semmonen iso muutos joka, tuota se on musta semmonen positiivinen suunta niin että, se ei ole kaventunut vaan se on tosiaan pikemminkin laajentunut jollon se tosiaan mahdollistaa enemmän, kuin ehkä aikasemmin mu mielestä. Et tuetaan useammantyyppistä, tai tunnustetaan ja tuetaan sellasta useamman tyyppistä toimintaa ja se voidaan hyväksyä kun mediakasvatuksen ja medialukutaidon edistämisen käsitteiden alle.

[Haastattelu 8]

Toinen haastateltava kuvailee, miten mediakasvatuspolitiikka ja siihen sisältyvät hallinnan teknikat ovat muuttuneet ja lastensuojelullisista lähtökohdista on menty kohti koko ihmisen elämänkaaren hallintaa. Mediakasvatuksessa ei siis ole kyse vain hallinnon toimenpiteistä ja kasvatuksellisista käytännöistä, vaan mediakasvatus kytkeytyy sitaatissa olennaisesti subjekteihin ja heidän kehitykseen.

Et mä näkisin sen muuttuneen ja syventyneen ja laajentuneen huomattavasti siitä mitä se on aikasemmin ollu. Ja sit siellä ehkä on täsmentynyt se, että on tiettyjä toimenpiteitä jotka liittyy lastensuojelullisiin toimenpiteisiin, sitten on yleinen tämmönen ihmisten median ymmärtämisen tarpeet, on ymmärretty se, että jotta sitä asiaa voidaan paremmin viedä eteenpäin, niin täytyy lähteä liikkeelle esimerkiksi opettajien koulutuksesta, täytyy se ottaa huomioon. Täytyy puhua siitä avoimesti yhteiskunnassa, täytyy, se tavallaan kattaa koko ihmisen elinkaaren. Eli kyllä siis, mä näkisin sen, että se on huomattavasti laajentunut ja kasvanut.

Ajallisten (ja tilallisten) narratiivien luominen on kyseenalaistettava diskurssiteoreettisessa analyysissä ja pohdittava miksi tietyt elementit on valittu ja liitetty yhteen ja mitä tavoitteita ajalliset tarinat ajavat. Tulevaisuus, menneisyys ja nykyisyys ovat diskursiivisesti rakennettuja ajallisia käsityksiä, jotka määrittävät toinen toisiaan. Käsitys menneisyydessä rakennetaan suhteessa nykyisyydessä havaittuihin ongelmiin, ja menneisyyden rekonstruktio tehdään suhteessa tulevaisuuden tavoitteenasetteluun, toiveisiin ja mahdollisuuksiin.

5.6 Yhteenveto

Tässä luvussa olen käsitellyt, millaisin legitimoinnin keinoin mediakasvatus ja sitä koskeva politiikka perustellaan asiakirjoissa. Analyysin lähtökohtana olivat neljä Theo van Leeuwenin (2007) hahmottamaa legitimointistrategiaa: auktorisointi, moraaliset perustelut (arvoihin vetoaminen), rationalisointi ja tarinallisuus.

Havaitsin, että auktorisointi rakentuu henkilöiden auktoriteettiin tai asiantuntemukseen vetoamalla sekä intertekstuaalisuuden kautta. Konformismin nostin omaksi legitimointistrategiakseen, jossa mediakasvatust politiikkaa perustellaan yhteisöön sopeutumisella ja toisaalta vertailu- ja kilpailuasetelmiin sopeutumisena. Arvoihin asiakirjat vetosivat rakentamalla analogioita medialukutaidon ja lukutaidon tai yleissivistyksen välille sekä normalisoimalla käsityksiä hallinnan tavoitteista. Rationalisoinnissa mediakasvatusta perustellaan ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin sekä keinona saavuttaa yhteiskunnallisia tavoitteita (instrumentaalinen rationalisointi). Tarinallistaminen rakentaa metanarratiiveja hallinnan prosessista ja mediakasvatuksen historiasta ja tulevaisuudesta. Tarinallistamisesta löytyi esimerkkejä myös virkamieshaastatteluista.

Moni legitimointistrategioista liittyy luvussa 3 käsittelemiini institutionaalsiin käytäntöihin. Esimerkiksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikanteon prosessiin ilmenee asiakirjojen tekstuaalisella tasolla henkilökohtaiseen auktoriteettiin ja asiantuntijuuteen vetoamisena. Asiakirjojen tuottamisen käytäntö puolestaan näkyy intertekstuaalisuuteen perustuvana legitimointina, jossa asiakirjat saavat auktoriteettinsa viittaamalla toisiin asiakirjoihin. Ylikansallisen politiikanteon käytännöt puolestaan näkyvät vetoamisena kansainvälisiin sopimuksiin ja julkaisuihin. Ylikansallinen toimintakonteksti ilmenee myös konformismin legitimointistrategiassa, joka korostaa sopeutumista kansainväliseen kilpailuun ja ”hyviin hallintakäytäntöihin” (best practices).

Myös ohjaamisen tekniikat ilmenevät legitimoinnin keinoissa. Instrumentaalinen rationalisointi vetoaa ongelmanmäärittäisiin ja tavoitteenasetteluihin, jotka liittyvät keskeisesti ohjaamiseen hallinnan teknologiana. Myös tarinallistamisessa rakentuu tarinoita ohjaamisen prosessista, jossa ongelmanmäärittäystä seuraa tekniikka sekä tavoite, johon ollaan pyrkimässä. Hallinnan prosessissa eritasoiset ja eri tehtäviä toteuttavat teknologiat ovat siis sidoksissa toisiinsa.

6 Johtopäätökset

Olen väitöskirjassani tarkastellut suomalaisen mediakasvatustutkimuksen rakentumista hallinnan tutkimuksen näkökulmasta. Olen halunnut korostaa, että hallinnassa on kyse tekemisestä. Hallintaa tuotetaan ja ylläpidetään erilaisten teknologioiden kautta, jotka ovat luonteeltaan diskursiivisia. Hallinnan tutkimus on toiminut analyttisenä kehyksenä, jonka kautta olen tarkastellut ja purkanut tutkimusaineistoihin rakentuneita merkityksiä. Diskurssiteoreettinen analyysi on metodina auttanut hahmottamaan hallinnallisuuden rakentumista verkostomaisena kokonaisuutena, jossa eri hallinnan teknologiat limittyvät ja yhdistyvät toisiinsa. Diskurssiteoreettisen analyysin avulla on mahdollista näyttää ja dekonstruoida hallinnan laajojen tavoitteenasettelujen ja teknologioiden rakentumista mikrotason tekstuaalisista hetkistä.

Diskurssiteorian tarkoituksena ei ole vain antaa uusia kuvauksia tutkittavista ilmiöistä, vaan tuottaa uusia tulkintoja tekemällä näkyväksi aiemmassa tutkimuksessa näkymättömiksi jääneitä ilmiöitä tai problematisoimalla olemassa olevia lähestymistapoja ja artikuloimalla vaihtoehtoisia tulkintoja (Howarth 2005, 320–321). Olen tässä työssä tuonut uuden tulokulman mediakasvatustutkimukseen pyrkiessäni paljastamaan hallinnan analytiikan käsitteistön avulla mediakasvatuksen ja medialukutaidon rakentumista ja muotoutumista hallinnan prosesseissa. Työssäni rakennettu metodologinen kehys hallinnan teknologioihin on sovellettavissa myös valtionhallinnon ulkopuolelle. Institutionaalisia käytäntöjä, ohjaamista ja legitimointia olisikin syytä tutkia myös mediakasvatusta toteuttavissa instituutioissa.

Johtopäätösluvun aluksi pohdin tutkimuksessani analysoituja hallinnan teknologioita ja niiden yhteen kietoutumista. Tämän jälkeen pohdin mediakasvatustutkimuksen mahdollistamaa kansalaistoimijuutta asiakirja-aineistosta tunnistamieni subjektiivien kautta. Tarkastelen kilpailutaloutta ja osallisuutta kahtena rationaalisuutena, joihin aineistosta esiin nousseet subjektiivet voi sijoittaa. Suhteutan niitä myös neoliberalistiseen rationaalisuuteen. Käsitteelen myös väitöskirjan tutkimusenteon käytäntöjä, jotka tutkiessaan ilmiöitä samalla rakentavat käsityksiä samaisista ilmiöistä (ks. Valentine 2007, 17), tässä tapauksessa mediakasvatuksesta ja medialukutaidoista osana politiikantekoa. Lopuksi pohdin *Mitä jos?* Eli mitä tapahtuisi, jos palaisin nyt kouluun tutkimaan mediakasvatusta hallinnan näkökulmasta.

6.1 Hallinnan teknologioiden limittyminen

Olen tutkinut mediakasvatuspolitiikan institutionaalisia käytäntöjä, ohjaamista ja legitimointia teknologioina, jotka ohjaavat toimintaa ja tavoitteita. Käsittelen nyt kunkin teknologian ilmenemistä tutkimusaineistoissa ja pohdin, miten eri teknologiat liittyvät toisiinsa.

Haastatteluaineiston perusteella erottelin neljä institutionaalista käytäntöä, jotka ovat rajoittaneet ja mahdollistaneet opetus- ja kulttuuriministeriön tekemää mediakasvatuspolitiikkaa: Ensinnäkin hallinnon toimijoiden väliset suhteet ovat vaikuttaneet virkamiesten mahdollisuuksiin toteuttaa mediakasvatuspolitiikkaa. Toiseksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy asiakirjojen tuotantoon sitoo toimijat osaksi politiikanteon prosessia ja legitimoii politiikantekoa. Kolmanneksi, asiakirjojen tuottaminen on käytäntö, jonka kautta politiikanteon tietoa tuotetaan ja välitetään. Lisäksi asiakirjojen tuottamisella on merkitystä institutionalisoitumisen prosessissa sekä hallinnan instituutioiden legitimoinnissa. Neljänneksi ylikansalliset politiikanteon käytännöt tuovat pehmeän hallinnan keinoja suomalaiseen politiikantekoon, vaikka kansalliset toimijat kokivat myös, että heillä oli toimijuutta suhteessa ylikansallisiin käytäntöihin. Kaikki nämä ovat institutionaalisia käytäntöjä, jotka rajoittavat ja mahdollistavat tiedontuotantoa eri tavoin.

Haastatteluissa nousi myös esiin kriittisiä huomioita institutionaalisista käytännöistä: yksiköiden omat tontit mediakasvatuspolitiikassa voivat johtaa tietämättömyyteen muiden yksiköiden toiminnasta tai toimintojen päällekkäisyyteen. Asiakirjojen tuottamisen käytännöt voivat jäädä läpinäkymättömiksi. Asiakirjan vaikuttavuuskin voi olla vähäinen, mikäli julkaisu ei sijoitu korkealle asiakirjahierarkiassa.

Mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteiden monimerkityksellisyys on mahdollistanut monelle OKM:n yksikölle mediakasvatuspolitiikan tekemisen. Ongelmana voivat olla eri yksiköiden toteuttaman mediakasvatuspolitiikan päällekkäisyydet ja ristiriidat. Eri yksiköillä on erilaisia politiikanteon tavoitteita ja taustatarvoja, mikä on haastateltavien mukaan vaikeuttanut yhteneväisen mediakasvatuspolitiikan luomista. Toisaalta tilanne nousi haastatteluissa esiin myös rikkautena, joka mahdollistaa hyvin erilaisten mediakasvatustoimijoiden ja -käytäntöjen tukemisen.

Mediakasvatuspolitiikka syntyy siis suhteessa olemassa olevaan instituutioon ja sen prosesseihin. Samalla uudet ilmiöt voivat muovata institutionaalisia käytäntöjä. Mediakasvatuksen poikkihallinnollisuus on esimerkiksi pakottanut eri osastojen virkamiehet neuvottelemaan ja tekemään yhteistyötä. Lisäksi mediakasvatus on tullut osaksi lainsäädäntöä ja mediakasvatusta edistämään on perustettu viranomais-

toimija (MEKU). Poliitikanteon voikin nähdä materiaalisena käytäntönä, joka ei ainoastaan reagoi ympäristöön, vaan kirjoittaa itsensä sosiaalisen ympäristön tekstuuriin ja luo järjestystä vetoamalla moninaisiin narratiiveihin, representoinnin muotoihin ja teknologioihin (Gottweiss 2003, 261).

Samalla OKM:n merkitys mediakasvatusta hallinnoivana auktoriteettina on muuttuva. Poliitikan tarkoituksena on saada mediakasvatus pysyväksi ja vakiintuneeksi toimintatavaksi, jota ei ole tarpeen hallinnoida, mikäli kentän toimijat ja kasvattajat hoitavat sen ylläpitämistä. Institutionalisoitumisen prosessi siis tekee itse hallinnoivan auktoriteetin tarpeettomaksi tai ainakin muuttaa sen tarvetta.

Toinen tutkittava hallinnan teknologia, eli ohjaaminen, tuottaa mediakasvatuspoliittisiin asiakirjoihin hallinnan tekniikoita ja subjektiuksia. Tunnistin asiakirjoista kolme keskeistä tekniikkaa, joissa ohjaaminen hallinnan teknologiana ilmeni: Ensimmäinen *vastuullistaminen* määrittelee vanhemmat, kasvatuksen ammattilaiset ja kasvatusinstituutiot mediakasvatuksen toteuttajiksi eli vastuullisiksi toimijoiksi. Vastuulliset toimijat määrittyvät asiakirjoissa usein myös ongelmallisiksi toimijoiksi, joille pitää opettaa lisää taitoja, jotta heistä tulisi ”riittävän hyviä” mediakasvattajia. Toiseksi *verkottuminen* ohjaa sekä toimintaan tietoverkkojen välityksellä että verkostoitumaan muiden toimijoiden kanssa. Kolmanneksi *arviointi* ilmenee asiakirjoissa tiedontuotantona ja mittarien luomisena, sekä toiminnan ohjaamisena ja itsearviointina.

Ohjaamisen yhteydessä tutkin myös mediakasvatukseen kohteille rakentuneita subjektiuksia. Kohteilla tarkoitan esimerkiksi lapsia ja nuoria, jotka osallistuvat mediakasvatukseen oppijoina. Tunnistin aineistosta kuusi eri subjektiutta, jotka ovat suojeltava, työllistytävä, osallistuva, transnationaali, joustava oppija ja kriittinen subjekti. Kuhunkin subjektiuteen sisältyy erilaisia käsityksiä toimijuudesta ja toiminnan potentiaalista sekä käsitys mediasta ja medialukutaidosta. Lisäksi subjektiudet syntyvät suhteessa erilaisiin diskursseihin.

Vastuullistaminen, verkottuminen ja arviointi ovat kaikki hallinnan tekniikoita, joiden voi tulkita sopivan neoliberaaliin hallinnan kehikseen. Ne ohjaavat toimijoita ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Vastuullistaminen, verkottuminen ja arviointi pyrkivät pysyviin muutoksiin subjektien toiminnassa ja instituutioiden toimintakulttuurissa. Valtio hallinnoijana tulee siten tarpeettomaksi tai ainakin sen merkitys vähenee. Valtion roolin pienentyminen tuli ilmi myös virkamieshaastattelussa, joissa haastateltavat nostivat esiin mediakasvatuksen institutionalisoitumisen ja normalisoitumisen tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii instituutiona siirtämään vastuuta mediakasvatuksen toteuttamisesta yksittäisille toimijoille, ja tämä ilmenee kielellisesti asiakirjojen hallinnan tekniikoissa.

Kolmas tutkittava teknologia oli legitimointi. Hyödynsin Theo van Leeuwenin (2007) analyttistä kehystä, jota täydensin dekonstruktionistisella otteella näyttämällä diskursiivisia repeämiä. Lisäksi pohdin institutionaalisten käytäntöjen ja ohjaamisen vaikutuksia legitimointiin. Erotin aineistosta viisi legitimoinnin keinoa. Auktorisoinnissa asiakirjat hyödyntävät henkilöiden statusta ja osaamista sekä intertekstuaalisuutta legitimoinnin keinona. Konformismissa legitimointi rakentuu yhteisöön vetoamisena ja toisaalta vertailuasetelmiin ja kilpailuun sopeutumisenä. Moraaliset perustelut merkitsevät asiakirjoissa analogioiden rakentamista medialukutaidon ja traditionaalisen lukutaidon tai yleissivistyksen välille. Rationalisoinnissa mediakasvatusta perustellaan ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin sekä keinona saavuttaa yhteiskunnallisia tavoitteita. Myös rationalisoinnin tavoitteet perustuvat yleensä arvoille ja hyveille. Tarinallistaminen rakentaa metanarratiiveja hallinnan prosessista sekä mediakasvatuksen historiasta ja tulevaisuudesta.

Mediakasvatuksen legitimointi tapahtuu kielellisen tason lisäksi institutionaalisella tasolla. Jo asiakirjojen olemassaolo legitimoivat valtiota mediakasvatusta ohjaavana ja edistävänä kokonaisuutena. Lisäksi monet asiakirjojen tuotannon institutionaaliset käytännöt heijastuivat asiakirjojen kielellisiin legitimoinnin keinoihin. Esimerkiksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy politiikanteon prosessiin ilmenee asiakirjojen tekstuaalisella tasolla henkilökohtaiseen auktoriteettiin ja asiantuntijuu-teen vetoamisena. Asiakirjojen tuottamisen käytäntö ilmenee intertekstuaalisuuteen perustuvana legitimointina, jossa asiakirjat saavat auktoriteettinsa viittaamalla toisiin asiakirjoihin. Ylikansallisen politiikanteon käytännöt puolestaan näkyvät vetoamisena kansainvälisiin sopimuksiin ja julkaisuihin. Ylikansallinen toimintakonteksti näkyy myös konformismin legitimointistrategiassa, joka korostaa sopeutumista kansainväliseen kilpailuun, vertailuasetelmiin ja ”parhaisiin käytäntöihin” (*best practices*).

Myös ohjaamisen tekniikat näkyivät legitimoinnin keinoissa. Instrumentaalinen rationalisointi perustelee mediakasvatusta ongelmanmäärittäyksillä ja tavoitteenasetteluilla, jotka liittyvät keskeisesti ohjaamiseen hallinnan teknologiana. Tarinallistamisessa rakentuu narratiiveja ohjaamisen prosessista, jossa ongelmanmäärittäystä seuraa tekniikka sekä tavoite, johon ollaan pyrkimässä. Hallinnan prosessissa eritasoiset ja eri tehtäviä toteuttavat teknologiat ovat siis sidoksissa toisiinsa.

Eronteot ja vertailut ovat yksi teema, joka näkyi kaikissa tutkituissa hallinnan teknologioissa. Instituutiotasolla vertailut ovat ylikansallisen hallinnan mukanaan tuomia käytäntöjä, jossa mediakasvatusta vertaillaan eri maiden välillä. Ohjaamisen teknologioissa vertailuasetelmia rakentuu hallinnan kohteiden välille, kun mediakasvatusta toteuttavat vanhemmat, kasvattajat ja instituutiot jakaantuvat hyviin ja huonoihin, mediataitoisiin ja -taitottomiin. Arvioinnin tekniikassa selvitykset ja

mittaukset ovat keskeisessä asemassa. Legitimoinnissa vertailut ja arvioinnit nousevat esiin konformismin tekniikassa, joka korostaa kansainväliseen kilpailuun ja vertailuasetelmiin sopeutumista.

6.2 Mediakasvatuspolitiikan edistämä kansalaisuus

Tekemäni subjektiuksien analyysi antaa käsityksen niistä erilaisista toimijuuden mahdollisuuksista, joihin mediakasvatukseen ja medialukutaitoon on politiikanteossa liitetty. Erilaiset mediakasvatuksen subjektiudet kumpuavat osin OKM:n eri yksiköiden kansalaisuuskäsityksistä ja politiikanteon tavoista. Haastateltavat kertoivat, että esimerkiksi nuorisopolitiikassa on keskeistä ollut demokratiakasvatus kun kulttuuriyksikössä on omat kulttuuripolitiikkaa ohjaavat arvot (esimerkiksi saataavuus, riittävyys, laatu, luovuus ja moninaisuus). Tämän rakenteen ja siitä kumpuavien toimintakehyksen merkitys on olennainen. Mediakasvatus on tullut osaksi olemassa olevaa struktuuria, ja mediakasvatuksen käsitteen joustavuuden ansiosta se on myös voitu kytkeä monen eri yksikön toimintaan.

Eri subjektiudet syntyvät yhteydessä hallinnallisiin ongelmanmäärittelyihin ja tavoitteenasetteluihin sekä hallinnallisiin tekniikoihin. Media on tietenkin yksi keskeisistä mediakasvatukseen liittyvistä ongelmanmäärittelyn kentistä. Marko Ampuja, Juha Koivisto ja Esa Väliverronen kirjoittavat, että medioitumisella on käsitteenä strategista merkitystä mediatutkimuksen aseman nostamisessa yhteiskuntatieteiden ja -teorian kentällä (Ampuja, Koivisto & Väliverronen 2014, 34). Käsitys medioitumisesta perustelee mediakasvatuksen tarpeellisuutta ja sen edistämiseen liittyviä toimenpiteitä.⁷⁹ Yleisesti voi sanoa, että käsitys medioitumisesta ja median merkityksestä sosiaalistumisen ja kasvatukselle löytyi kaikkien mediakasvatuksen subjektiuksien taustalta, vaikka painotukset olivat erilaisia.

Media rakentui tutkitussa asiakirjaaineistossa ongelmalliseksi ja riskialttiiksi toimintaympäristöksi (suojeltava subjekti), muuttuvaksi ja sopeutumista vaativaksi ympäristöksi (työllistyvä, joustava oppijan subjekti) ja osallistumisen ja kriittisyyden mahdollistavaksi toimintakentäksi (osallistuva, kriittinen subjekti). Käsitykset medialukutaidosta vaihtelivat teknispainotteisista taidoista yhteiskunnallista toimijuutta, osallisuutta ja kriittisyyttä mahdollistaviin taitoihin.

Moni subjektius rakentui muutosdiskurssien varaan: suojeltava subjektia on varjeltava mediaympäristön muutoksilta, työllistyvän subjektin on opeteltava uusia

⁷⁹ Ampuja, Koivisto ja Väliverronen kirjoittavat, että medioitumisella on käsitteenä strategista merkitystä mediatutkimuksen aseman nostamisessa yhteiskuntatieteiden ja -teorian kentällä (2014, 34).

taitoja pärjätäkseen tieto- ja viestintäteknologian muokkaamassa työelämässä ja joustavan subjektin on sopeuduttava ja opittava uusia taitoja. Osallistuva, transnationaali ja kriittinen subjektius puolestaan lähestyvät mediaa yhteisöllisyyden, vastuunkantamisen ja valtarakenteiden kritisoinnin näkökulmista. Asiakirja-aineisto siis sisälsi ristiriitaisia subjektuksia, jotka mahdollistavat erityyppistä toimintaa suhteessa mediaympäristöön. Subjektit rakentavat myös erilaisia käsityksiä medialukutaidon merkityksestä toimijuudelle.

Subjektiuskirjon hahmottaminen näyttää, että suomalaiseen mediakasvatustieteeseen sisältyy monia erilaisia ja toisilleen ristiriitaisia näkemyksiä mediakasvatuksen merkityksestä kansalaisuudelle. Esimerkiksi käsitys suojeltavasta subjektista korostaa subjektin haavoittuvuutta, mutta muut subjektit rakentuvat käsitykselle itsehallinnoivasta subjektista. Arvomaailmaltaan työllistyvän ja joustavan oppijan subjektin puolestaan korostavat sopeutumista yhteiskunnallisiin muutoksiin, kun transnationaalisuuden ja kriittisyyden subjektit korostavat yksilön mahdollisuutta muuttaa yhteiskuntaa ja sen valtarakenteita. Medialukutaidon joustavuus on tässäkin mahdollistanut sen sitomisen useisiin eri subjektisiin.

Medialukutaidon merkitys subjektin rakentamiselle otettiin toisinaan asiakirjoissa annettuna. Asiakirjat siis osallistuvat jossain määrin ”lukutaitomyytin” rakentamiseen. Helen Hasten mukaan nykyisissä kansalaiskasvatuksen painotuksissa on taustalla ajatus siitä, että tarjoamalla lapsille informaatiota (mukaan lukien taitoja käsitellä informaatiota kriittisesti), sekä valistuminen että osallistuminen seuraavat, eli ”tarkoituksenmukainen” kansalaistieto motivoi kansalaisosallistumista (Hastea lainaavat Ferreira & Menezes 2005, 85). Myös medialukutaidon ja mediakasvatuksen käsittelyssä oli hallinnan teksteissä tällaisia käsityksiä, jolloin medialukutaidon kontekstuaalisuutta ja mediakasvatuksen moninaisia käytäntöjä ei otettu huomioon.

Harvey Graff on kyseenalaistanut ”lukutaitomyytin” eli käsitystä lukutaidon merkityksestä yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisessa. Graff on historiallisten esimerkkien avulla osoittanut, ettei lukutaitoa voi suoraviivaisesti kytkeä taloudelliseen tai yhteiskunnalliseen kehitykseen, yksilölliseen moraaliseen luonteenlujuuteen, kansalaisuuteen tai muihin sosiaalisiin vastuisiin. Silloinkin kun kausaalinen yhteys on olemassa, lukutaito on vain yksi yhteen kietoutuneista tekijöistä (Tyner 1996, 31–32 siteeraa Graffia 1995). Graffin mukaan lukutaidon arvo määräytyy muun muassa etnisyydestä, sukupuolesta tai rodusta sekä institutionaalisesta, sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa se nousi esiin (Graff 1979, 19).

Monen subjektin taustalla oli utopistinen suhtautuminen tieto- ja viestintäteknologian hyvää tekeviin voimiin, esimerkiksi osallistuvan, transnationaalien ja

joustavan oppijan subjektiudet luottivat jossain määrin teknistyvän mediaympäristön itsessään tuottavan osallisuutta, suvaitsevaisuutta tai elinikäistä oppimista. Monessa subjektiudessa käsitys medialukutaidosta oli positiivinen. Medialukutaito esitettiin yhteiskunnallisena pelastajana, jonka avulla on mahdollista ratkaista laaja kirjo hallinnallisia ongelmia (lastensuojelu, työllistyminen, osallisuus, suvaitsevaisuus, sopeutuminen ja elämänhallinta). Jokaiseen subjektiuteen liittyy käsitys ratkaistavista ongelmista tai toivotuista tavoiteloista. Osallistuva, transnationaali ja kriittinen subjekti tuottivat vaihtoehtoisia käsityksiä medialukutaidon mahdollistamasta subjektiudesta. Radikaalissa kriittisyydessä yllettiin jopa koulutusjärjestelmän, tiedontuotannon ja lukutaidon ohjaavien vaikutusten kritiikkiin.

Olen työssäni halunnut nostaa esiin, että politiikanteossa määritellyt yhteiskunnan toimijuuden kannalta keskeiset taidot eivät ole neutraaleja ja vapaita valtasuh-teista. Käsitys tärkeistä kansalaistaidoista syntyy tietyssä kasvatuksellisessa ilmapii-rissä, taidot liittyvät käsityksiin ideaalikansalaisuudesta ja ideaalitoiminnasta sekä käsityksiin ongelmista, joita taitojen avulla voi ratkaista. Itse asiassa mediakasvatuk-sen subjektiudet liittyvät ikaikaiseen historialliseen jännitteeseen kasvatuksen tar-koituksesta, joka on yhtäältä sosiaalisen status quon säilyttämisen mekanismi ja johon toisaalta sisältyy kriittinen vaatimus vallitsevan tilanteen kyseenalaistamisesta ja haastamisesta (vrt. Tyner 1998, 139).

Subjektiuksien erottelu antaa mahdollisuuden kyseenalaistaa kasvatustalitiikassa ja julkisessa keskustelussa tarjottuja subjektiuksia ja nähdä ne kaikki pohjimmiltaan rakennettuina, ei luonnollisina. Esimerkiksi tutkimuksenteon aikana ajankohtaista keskustelua koodaustaidoista osana peruskoulun opetussuunnitelmaa voisi eritellä ja kyseenalaistaa subjektiartoituksen avulla. Ensi näkemältä koodauskeskustelussa näyttävät korostuvan tieto- ja viestintätekniset taidot ja työelämätaidot, jolloin muut subjektiuden osa-alueet jäävät paitsioon. Subjektiuksien kartoituksen avulla voi siis hahmottaa kasvatustalitiittisten suuntausten yksiulotteisuutta ja monipuolisuutta. Mikä kaikki jää varjoon, jos mediakasvatustalitiikka suuntautuu tieto- ja viestintä-teknisiin työelämäntaitoihin?

6.3 Hallinnallista järkeä etsimässä

Tässä työssä esiin nostamani mediakasvatustalitiikka kuusi subjektiutta sisälsivät erilaisia käsityksiä medialukutaitojen mahdollistamasta toimijuudesta sekä yhteiskunnallisista ongelmista ja tavoitteista. Subjektiuden ja tekniikoiden tarkastelu mahdollistaa laajemman hallinnallisen ”järjen” eli rationaalisuuden hahmottamisen. Talitiikka

syntyy arvoista, jotka nousevat sosiopoliittisen ympäristön vallitsevista diskursseista. Poliitikanteon trendit nousevat diskursseista, jotka määrittävät strategisen suunnan poliitikanteolle. (Bell & Stevenson 2006, 3.) Tietyt diskurssit voivat ottaa valta-aseman tietynä ajanjaksona ja siten määritellä kasvatustalouden ongelmia, toimijoita ja instituutioita, joiden tulisi osallistua ongelman ratkaisemiseen. Diskursiivinen hegemonia ei välttämättä ole pitkäaikaista, sillä vastustavat ja kriittiset diskurssit voivat horjuttaa vallitsevan diskurssin asemaa. (Gottweiss 2003, 262.) Diskurssien välillä voi ajatella olevan hierarkia, joissa yleisimmät yhteiskunnalliset diskurssit luovat kontekstin, jonka sisällä alemman tason diskurssit ovat olemassa ja toimivat (Atkinson 2000, 217).

Väitän, että asiakirjoista esiin nousseet mediakasvatuksen subjektiudet voi sijoittaa kahteen laajaan rationaalisuuteen. Yhtäältä asiakirjoissa nousevia subjektiuksia voi katsoa kilpailutalouden rationaalisuuden ilmentymänä. Kilpailutalouden arvot näkyivät työllistyvän ja joustavan oppijan subjektiuden taustalla. Toisaalta asiakirjoista nousi vahvasti esiin osallisuuden rationaalisuus. Osallistuvan, kriittisen ja transnationaalisen subjektiuden voi nähdä jossain määrin kyseenalaistavan kilpailutalouden arvoja.

Nämä rationaalisuudet ovat jossain määrin ristiriitaisia, mutta mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteet soveltuvat joustavasti molempiin. Juha Herkman kirjoittaa, että yhteiskunnassa vaikuttaa samanaikaisesti kansalais- ja hyvinvointiyhteiskunnan, valistuksen ja perinteisen sivistysajattelun ihanteita sekä niitä uhkaavia äärimmäisen kilpailumentaliteetin virtauksia (Herkman 2007, 47). Kansalaiskasvatukseen sisältyy historiallisia ja sosiokulttuurisesti määrittäviä käsityksiä oikeuksien ja velvollisuuksien, tottelevaisuuden ja kriittisyyden, osallistumisen ja yksilöllisyyden välisestä tasapainosta (Piattoeva 2010, 38). Tämä näkyi myös tutkimassani aineistossa.

Kilpailutalouden rationaalisuus korostaa subjektien itsehallinnointia, itseohjautuvuutta ja vastuunkantoa omasta toiminnastaan. Osallisuuden rationaalisuudessa puolestaan korostuvat omaehtoinen toiminta, yksilöiden erilaisten tarpeiden ja taitojen huomioonottaminen, yhteisöllisyys ja vastuunkanto muista. Rationaalisuuksien sisältyvät erilaiset arvomaailmat ja toiminnan tavoitteet. Kilpailutalouden rationaalisuuden arvoina ovat kansakunnan kilpailukyky, toiminnan tehokkuus ja toimijoiden joustavuus. Osallisuuden rationaalisuudessa puolestaan korostuvat yhteisöllisyys, demokratia ja tasa-arvo. Eri rationaalisuuksissa medialukutaidolle annetaan erilainen tehtävä hallinnan tavoitteiden saavuttamisessa. Kilpailutalouden rationaalisuudessa medialukutaidon avulla sopeudutaan yhteiskunnan muutoksiin ja hankitaan kilpailuetua työllisyysmarkkinoilla. Osallisuuden medialukutaidot ovat yksilöl-

lisen voimaantumisen ja poliittisen muutosvoiman lähde. Sinänsä molemmissa rationaalisuuksissa on kyse toimijoiden vapauden, valintojen ja halujen mobilisoinnista, mutta erilaisista arvolähtökohdista käsin (ks. Walters & Haahr 2005, 119). Voi ajatella, että molemmat rationaalisuudet sisältyvät osaksi neoliberaalia hallinnallisuutta.

Haluan kuitenkin korostaa tässä työssä neoliberalin hallinnan kritiikin ja vastarinnan mahdollisuuksia. Nostin analyysissa esiin, että kriittinen subjekti ei ollut merkittävällä sijalla mediakasvatuspolitiikan asiakirjoissa. Radikaalia kriittisyyttä korostavat näkökulmat rajoittuivat harvoin asiakirjoihin. Radikaali opetuksen ja kansalaissubjektien käsitysten mullistaminen puuttui lähes tyystin tutkitusta aineistosta. Uupumaan jäi käsitys mediakasvatuksen mahdollisuudesta kyseenalaistaa ja muuttaa yhteiskuntajärjestelmää, kasvatuseräjäjärjestelmän tavoitteita ja käytäntöjä. Huolestuttavaa onkin, jos suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa kriittisyys on marginaalisessa asemassa. Ongelmallista on myös, jos kriittinen näkökulma tyypistyy mediatekstien tulkintaan eikä laajene yhteiskunnalliseksi tiedontuotannon ja vallankäytön kritiikiksi.

Poikkeuksiakin toki löytyi. Tutkijoiden omalla nimellään kirjoittamat osiot asiakirjoihin saattoivat sisältää jopa radikaalin kriittisyyden näkökulmia. Asiakirjoista löytyi myös diskursiivisia repeämiä, joiden avulla mediakasvatuspolitiikan tiedontuotannon käytännöt tulivat näkyviksi ja kyseenalaistettaviksi. Esimerkiksi osallistuvan ja transnationaalisen subjektin taustalla näyttivät olevan yhteisöllisyyden arvot, jotka eivät kuulu neoliberalin hallinnan tavoitteisiin. Neoliberalismissa poliittinen subjekti ei ole niinkään sosiaalinen kansalainen, jolla on yhteisön jäsenyydestä kumpuavaa valtaa tai velvollisuuksia vaan sen sijaan yksilö, joka on aktiivinen kansalainen (Rose & Miller 1992). Johtopäätökseni on, että tutkijoiden ja muiden hallinnon ulkopuolisten toimijoiden kutsuminen mukaan asiakirjojen tuottamiseen mahdollistaa osallisuuden, globaalin vastuunkannon sekä radikaalien kriittisten puheenvuorojen esiintymisen asiakirjoissa, vaikka muilta osin kriittisyys nousee esiin laimeana.

Toinen kysymys on se, päätyvätkö kriittiset näkökulmat opetussuunnitelmiin tai opetuksen käytäntöihin. Onko kriittisen mediakasvatuksen näkemyksillä merkitystä muutoin kuin näennäisen diskursiivisen monimuotoisuuden tuottamisessa, jos asiakirjat muutoin rakentavat käsitystä suojelua vaativista, kilpailua ja taloutta palvelevista, osallistuvista ja aktiivisista kansalaissubjekteista. On myös tärkeää nostaa katse valtiollisesta mediakasvatuspolitiikasta ja muistaa, että mediakasvatuksen kentällä on monia kriittisiä toimijoita, jotka toteuttavat valtarakenteita kyseenalaistavaa mediakasvatusta riippumatta virallisen mediakasvatuspolitiikan sisällöistä.

6.4 Tutkimus tiedontuotantona

Tutkimusprosessia ja tutkimustekstiä voi tarkastella omana käytäntönään, jossa rakentuu mahdollisuuksia ja rajoituksia tiedontuotannolle. Yliopistoinstituution rakenteet ja käytännöt asettavat ehtoja tutkimuksenteolle: rikkonaiset työsuhteet, opetusvelvollisuudet, ulkoinen paine tuottaa artikkeleita sekä vaatimus verkostoitua akateemisesti kansainvälisillä areenoilla vievät tilaa intensiiviseltä tutkimustyöltä. Myös tieteenala asettaa odotuksia sille, miten tutkimustekstejä tuotetaan, ja millaisessa järjestyksessä tekstiä argumentoidaan, millaiset diskurssit ovat sallittuja, toivottuja ja arvostettuja.

Samalla tieteen käytännöt monella tapaa mahdollistavat tutkimuksen tekemisen. Esimerkiksi tämän tutkimustekstin tuottamiseen on osallistunut monia eri toimijoita minun lisäksi. Tutkimustekstejä rakennetaan yhteydessä kollegoihin, sekä menneisiin että nykyisiin kirjoittajiin ja ajattelijoihin. Tieteen käytännöt tarjoavat käsitteistöt ja teorit, joista tämä tutkimusteksti on ammentanut. Ilman näitä intertekstuaalisia käytäntöjä tutkimuksen tekeminen olisi mahdotonta.

Tiedontuotannon käytännöt ovat aina suhteessa vallankäyttöön. Myöskään tieteellinen tutkimus ei puhu vallan ulkopuolisesta asemasta. Walter Humes ja David Bryce kirjoittavat, että tutkijoilla on ammatillinen rooli, jonka yhteiskunta tunnustaa ja jonka julkinen instituutio (yliopisto) vahvistaa. Itse yliopistokin on olemassa, koska sen nähdään edustavan tärkeitä arvoja. Tämän tiedontuotannon järjestelmän ylläpitäminen edellyttää monia vallankäytön muotoja (poliittinen, byrokraattinen, taloudellinen), jotka auktorisoivat tutkimuksen toimintaa. (Humes & Bryce 2003, 180.)

Tieteelliset tutkimukset myös edistävät valtakäytäntöjä tuottamalla informaatiota sekä artikuloimalla hallitsemisen kohteita ja tavoitteita (Helén 2004, 208). Ottaessaan osaa vallitseviin diskursseihin analyysistä itsestään tulee osa diskurssiivisia vallan verkostoja, jotka rakentavat totuuksia (Nicoll 2006, 14). Tutkimukseni luo käsityksiä mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta, vaikkakin tarkoitus on diskurssiteoreettisen analyysin keinoin myös ollut purkaa näitä ymmärryksiä ja määrittelyjä. Minulla ei myöskään ole valtaa määrittellä, millaisia vaikutuksia työlläni on mediakasvatuksesta käytävään keskusteluun.

Mediakasvatustieteiden diskurssiivisten käytäntöjen tutkiminen hallinnan näkökulmasta luonnollistaa tiettyjä tieteellisiä merkityksenantotapoja ja tuo omanlaisiaan valtasuhteita kirjoittamaani tekstiin (vrt. Heikkinen, Hüidenmaa, Tiilikä 2000, 300). Voidaan esimerkiksi ajatella, että minä tutkijana otan kirjoittamassani tekstissä valta-aseman suhteessa ”tietämättömään” lukijaan, jolle esittelen, miten mediakasva-

tusta käsitteleviä tekstejä tulisi tutkia kriittisesti. Yhdyn kuitenkin Stijn Musin ajatukseen siitä, että tutkijan ei ole tarpeen pyrkiä rajoittamaan tai ohjaamaan tätä tulkinnallista prosessia, vaan pikemminkin tarjota tutkimusta kulttuuristen keskustelujen lähtökohdaksi ja osallistujaksi (Mus 2013, 132). Vaikka en pyri määrittämään, kuinka mediakasvatuksesta ja mediakasvatustieteestä tulee puhua, kannatan kuitenkin mahdollisimman monipuolista diskursiivista kirjoa, josta puheenvuoroja voi ammentaa.

Haluan myös korostaa tässä tuottamani tiedon tulkinnanvaraisuutta. Todellisuudessa ei ole kello selkeärajaisia diskursseja, jotka odottavat löytämistään, vaan tietyn aikakauden ja tietyn tieteenalan diskursiivisten kehysten ohjaamina tutkija poimii kielimerestä säännönmukaisuuksia, jotka hänen mielestään kuvaavat valittua aihepiiriä. Tämä tarkoittaa, että on olemassa rajoituksia sille mitä voidaan ajatella ja luokitella ”tiedetyksi”. Tutkija kykenee puhumaan ainoastaan omassa ajassa valitsevien diskursiivisten kehysten sisällä, ainakin mikäli haluaa viestinsä tulevan ymmärretyksi ja hyväksytyksi. (Ks. Mills 1997, 32–33.)

Diskursiiviset kehukset ovat eittämättä mahdollistaneet ja rajoittaneet tiedon tuottamista tässä työssä. Toivon, että hallinnan teknologioiden näkyväksi tekeminen ja purkaminen tarjoaa lukijalle mahdollisuuden kyseenalaistaa hallinnan diskursiivista tuottamista myös muissa yhteyksissä.

6.5 Mitä jos? Paluu kouluun?

On vuosi 2015 ja olen saanut väitöskirjani valmiiksi. Mitä tapahtuisi, jos palaisin nyt Tampereen Messukylän viestintäpainotteiseen lukioon tekemään tutkimusta medialukutaidosta ja kansalaisuudesta. Vuonna 2005 haastattelemiä viestintälinjan abiteja ovat nyt lähes kolmekymppisiä aikuisia. Matkan on oltava kuvitteellinen, sillä Messukylän lukio on lakkautettu ja yhdistetty Sammon keskuskouluun syksyllä 2010. Olen oppinut matkan varrella paljon, joten hyödyntäisin uudessa tutkimuksessa hallinnan tutkimuksen näkökulmaa, käsitystä subjektiivisuuden rakentumisesta osana hallinnallisia tekniikoita ja pitäisin mielessä, että subjektiiviset ja tekniikat saavat ymmärrettävyytensä laajoista rationaalisuuksista eli hallinnallisesta järjestä. Enää en tutkisi, millaisia vaikutuksia mediakasvatuksella on lukiolaisten kansalaisvaikuttamisen asenteisiin, vaan tutkisin, miten opettajat ja opiskelijat rakentavat subjektiivuuttaan suhteessa erilaisiin hallinnallisiin käytäntöihin koulun arjessa.

Tässä työssä olen keskittynyt mediakasvatuspolitiikan tavoitteenasettelun prosessiin, mutta uudessa tutkimuksessa kääntäisin huomion hallinnan toteuttamisen ja tulkinnan prosesseihin. Poliitikanteon tavoitteet ovat jatkuvien neuvottelujen alaisia kasvatustyön ”kentällä” eli kouluissa, oppilaitoksissa ja nuorisotyössä. Opettajat, kasvattajat ja oppilaat eivät vain passiivisesti vastaanota ja toteuta muualla tehtyjä politiikkapäätöksiä, vaan he tulkitsevat kasvatuspolitiikan päämääriä ja voivat siten muovata politiikkaprosessia instituutioiden tasolla (Bell & Stevenson, 2006, 2). Tätä tasoa voi kutsua toteuttamisen tasoksi. Toteuttamisen prosesseissa auktoriteettien luomat tavoitteet yhdistyvät hallinnan kohteena olevien organisaatioiden, ryhmien ja yksiköiden omiin projekteihin ja tavoitteisiin (Rose, 1999). Toteuttamisen prosessi merkitsee siis tavoitteiden muuttamista käytännöiksi.

Tulkinta tarkoittaa prosessia, jossa yksilöt neuvottelevat subjektiviteettejaan osana hallinnallista prosessia. Esimerkiksi oppilaat ja opiskelijat tulkitsevat kasvatuksellisia rationaalisuuksia ja tekniikoita, joita he kohtaavat. Tämä merkitsee, että ”hallittavat” neuvottelevat subjektiviteettejaan suhteessa kohtaamiinsa diskursseihin: hallinnalliset, lainsäädännölliset ja populaarikulttuurin diskurssit tarjoavat erilaisia tapoja pohtia itseään esimerkiksi kansalaissubjektina (Fairclough, Pardoe & Szerzynski, 2006).

Esimerkiksi opettajat voivat olla kasvatuspolitiikan laatijoiden näkökulmasta arvaamaton toimijajoukko, jolle asetetaan vastuu välittää tiettyjä ongelmanratkaisuun keskittyviä toimintatapoja, mutta jotka saattavat identifioitua voimakkaasti vastakkaisiin agendoihin rakentaa kasvatusta vaikkapa ajamaan yhteistä hyvää taloudellisten kasvatustavoitteiden sijaan. (Ozga 2000, 15.) Opettajat saattavat vastustaa koulutuspolitiikan toimeenpanoa, jos näkevät sen olevan sidoksissa ylikansallisen vallan intresseihin. Vaikka opettajat pyrkisivät toteuttamaan politiikkaa, heidän elämäntarinansa, ideologiansa ja ammatilliset kokemuksensa määrittävät, millaisia tulkintoja he tekevät annetuista suuntaviivoista. (Levinson ym. 2009, 787.) Tätä prosessia olisi mielenkiintoista ja tärkeää tutkia koulun arjessa.

Subjektifikaation prosessi on aina osin autonominen, sillä kasvatuspolitiikan merkitysten tulkinta käytännön tilanteissa antaa mahdollisuuden myös vastustaville luennoille. Tässä mielessä subjektit eivät ole koskaan täysin sidottuja hallinnan tavoitteisiin. Toisaalta subjektit eivät myöskään koskaan ole täysin vapaita hallinnallisista valtataisteluista. Hallinnan diskurssit, käytännöt ja materiaalisuudet tarjoavat väistämättä ihmisille valikoiman resursseja, joista rakentaa yksittäisiä kansalaisuuden ilmentymiä (Fairclough, Pardoe & Szerzynski, 2006). Tulkinnan näkökulmaa tutkisin selvittämällä yksittäisten subjektien kokemusten ja toimijuuden rakentumista suhteessa tekniikkoihin ja rationaalisuuksiin. Mitkä tavoitteet toteutuvat ja miten?

Mitkä tavoitteet päätyvät vastustuksen kohteiksi? Miten toimijat neuvottelevat omaa asemaansa suhteessa hallinnan tavoitteisiin? Miten opiskelijat ja opettajat kokevat erilaiset heihin kohdistuvat vaatimukset? Miksi he sopeutuvat tai vastustavat hallintaa?

Mediakasvatuspolitiikan toteuttamisen ja tulkinnan tasojen tutkiminen antaisi mahdollisuuden pohtia tämän tutkimuksen tuloksia käytännön opetuksen näkökulmasta. Mediakasvatuspolitiikassa rakentuvat tavoitteet, tekniikat ja subjektit olisi hedelmällistä kyseenalaistaa opiskelijoiden ja opettajien kokemusmaailman näkökulmasta. Kriittisen näkökulman kautta pyrkisin yhdessä opiskelijoiden ja opettajien kanssa kyseenalaistamaan mediakasvatuspolitiikan tavoitteita ja käytäntöjä ja myös tukemaan heidän mahdollisuuksiaan vastustaa ja muokata hallinnan tekniikoita.

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

- Millaisia kokemuksia ja muistikuvia Sinulla on mediakasvatuksen ja medialukutaidon tulosta osaksi OKM:n politiikantekoa?
- Millainen on oman yksikkösi rooli mediakasvatusta koskevan politiikanteossa?
- Onko käsitys medialukutaidosta tai mediakasvatuksesta muuttunut 90-luvulta nykyhetkeen politiikanteossa?
- Mitkä ovat keskeisimpiä yhteistyötoimijoita, joiden kanssa mediakasvatusta koskevaa politiikkaa tehdään?
- Millaisia haasteita mediakasvatuspolitiikan tekemisessä on ollut?
- Miten eri ministeriöiden välinen yhteistyö ja OKM:n eri yksiköiden yhteistyö on toteutunut mediakasvatuspolitiikan tekemisessä?
- Millainen käsitys kansalaisuudesta yksikkösi mediakasvatuspolitiikan taustalla on?
- Miten ylikansallinen politiikanteko vaikuttaa suomalaisen mediakasvatuspolitiikan tekemiseen?
- Mikä merkitys on julkaisuilla ja niiden tuottamisella mediakasvatuspolitiikassa?

Liite 2 Mediakasvatusta käsittelevät asiakirjat

- Audiovisuaalinen kulttuuri digitaalisessa ympäristössä: Poliittiset linjaukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:31.
- Demokratiaselvitys. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011:27
- Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29.
- Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013-2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:4
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.
- Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 40.
- Kirjastopoliittinen ohjelma 2001–2004: Työryhmän muistio. Opetusministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston julkaisusarja, nro 2/2001
- Kirjastostrategia 2010: Tiedon ja kulttuurin saatavuuden politiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2003:1
- Kirjastot ja media 2012: Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. Opetusministeriö: 1999. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostat/welcome.html
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006. Opetusministeriön julkaisuja 2004:12.
- Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020: Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2010:12.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008: Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

- Koulutus ja tutkimus 2007–2012: Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Kulttuuri tietoyhteiskunnassa: Strategia 2010 ja toimintaohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:22.
- Lapset ja nuoret mediaosallistujina: Osallistumista tukevan mediakasvatuksen toimintaohjelma. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011: 28.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 41.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma. 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6
- Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriö: Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. 2003: 29
- Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:12.
- Mediäväkivalta. Lapset ja media: Luonnos toimintaohjelmaksi 2005–2007. Opetusministeriön monisteita 2004:10
- Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön strategiaan. Opetusministeriön julkaisuja 2003: 16
- Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:32
- Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia OKM-KIDE. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:9
- Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13
- Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 2000: 4
- Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2009:40.

Liite 3 Laadullisen sisällönanalyysin koodit (Atlas.ti)

KOODI	SELITYS	KOODI	SELITYS
Aikaulottuvuus	Menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden määrittely ja kuvaus	Mediakasvatus materiaalit	Opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisen edellyttämät materiaalit
Arviointi ja vaikuttavuus	Hallinnan keinojen ja käytäntöjen toteutumisen ja vaikutusten arviointi	Mediakasvatus määritelmä	Mediakasvatuksen määritelmät
Hallinnan haasteet	Hallinnan toteuttamisen yhteiskunnalliset ja käytännölliset haasteet	Mediakasvatus tavoitteet	Mediakasvatuksen tavoitteet yksilöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla
Hallinnan ja kasvatuksen tavoitteet	Hallinnalle tai kasvatukselle asetetut tavoitteet	Medialukutaito	Medialukutaidon määritelmät ja kuvaukset
Hallinnan keinot ja käytännöt	Keinot ja käytännöt hallinnan tavoitteiden saavuttamiseksi	Mediasisällöt ja -välineet	Mediasisältöjen tai välineiden määritelmät tai kuvaukset
Hallinnan subjektit ja kohteet	Hallinnan käytäntöjen kohderyhmät tai yksittäiset subjektit	Opetus- ja toimintasuunnitelmat	Opetus- ja toimintasuunnitelmien sisältöjen ja tavoitteiden kuvaukset
Kansainvälinen hallinta	Kansainvälisiin organisaatioihin, sopimuksiin tai verkostoihin liittyvä hallinta	Oppiminen	Oppimisen määritelmät ja prosessi sekä edellytykset
Kansainvälinen vertailu	Eri maiden niiden koulutusjärjestelmien, ongelmien tai ratkaisujen vertailu	Oppimisympäristöt	Virtuaalisten tai fyysisten oppimisympäristöjen kuvaukset
Kirjoittaja tai puhuja	Asiakirjoissa ääneen pääsevät tahot, asiakirjojen laatijat ja siteeratut tahot	Subjektin taidot	Subjektin toiminnalle olennaiset taidot

Lainsäädäntö ja direktiivit	Mediakasvatukseen ja kansalaisten toimintaan sekä hallintaan vaikuttava lainsäädäntö	Subjektin toiminta	Subjektien toiminta yhteiskunnassa
Media toimintaympäristönä	Media yksilöiden ja muiden toimijoiden toimintaympäristönä	Tilat ja paikat	Kasvatuksen tai hallinnan virtuaalisten tai fyysisten tilojen tai paikkojen kuvaukset
Mediakasvattajien koulutus	Mediakasvattajien koulutuksen ja täydennyskoulutuksen määritelmät ja kuvaukset	Toimijat ja vastuulliset	Hallinnan, kasvatuksen ja yhteiskunnan toimijoiden kuvaukset
Mediakasvatus haasteet	Mediakasvatuksen toteuttamisen yhteiskunnalliset ja käytännölliset haasteet	Tutkimus ja tiedontuotanto	Tutkimuksen sisältöjen, tavoitteiden ja haasteiden kuvaukset
Mediakasvatus historia ja nykytila	Mediakasvatuksen historian, nykytilan ja tulevaisuuden määritelmät ja kuvaukset	Verkostot ja yhteistyö	Hallinnon, kasvatuksen ja yhteiskunnan toimijoiden muodostamat verkostot ja yhteistyö
Mediakasvatus infrastruktuuri	Mediakasvatuksen toimintaympäristö, infrastruktuuri ja rakenteet	Viittaukset asiakirjoihin ja kokouksiin	Viittaukset hallinnon asiakirjoihin, julkaistuihin tutkimuksiin tai poliittisiin kokouksiin
Mediakasvatus käytännöt	Mediakasvatuksen toteuttamisen käytännöt ja sisällöt, pedagogiset lähestymistavat	Yhteiskunta toimintaympäristö	Yhteiskunnan asettamat haasteet ja mahdollisuudet hallinnalle, kasvatukselle ja toimijoille

Lähteet

- Alasuutari, Maarit (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, 54–88. Tampere: Vastapaino.
- Ampuja, Marko; Koivisto Juha & Väliverronen, Esa (2014) Medioituminen: iskusana, analyttinen työkalu vai uusi paradigma? *Media & Viestintä* 27(2014) 2, 22–37.
- Alhanen, Kai (2007) *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Althusser, Louis (1976/1984) Ideologiset valtiokoneistot. Lehto, Leevi & Sivenius, Hannu. *Kansankulttuuri. Alkuteos Positions*. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, Ari; Rinne, Risto & Koski, Leena (2013) *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Apple, Michael (1996) *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, Michael (2000) *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. 2. painos. New York, London: Routledge.
- Apple, Michael (2006) Is the new technology part of the solution or part of the problem in education. Teoksessa Darder, Antonio; Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo D. (toim.) *The critical pedagogy reader*, 440–458. New York: RoutledgeFalmer.
- Atkinson, Paul (2000) Narratives of policy. The construction of urban problems and urban policy in the official discourse of British government 1968–1998. *Critical Social Policy* 2000, 20, 211–232.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda (2004) Analyzing documentary realities. Teoksessa Silverman, David (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*, 56–75. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Ball, Stephen (2001) Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, Arto; Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 21–44. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1.
- Barad, Karen (2003) Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol.28, no. 3, 801–832.
- Bell, Les & Stevenson, Howard (2006) *Education Policy. Process, themes and impact*. London & New York: Routledge.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon-sosiologinen tutkielma*. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blackmore, Jill (2000) Globalization. A useful concept for feminists rethinking theory and strategies in education. Teoksessa Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto (toim.) *Globalization and education. Critical perspectives*, 133–156. New York & London: Routledge.
- Bloch, Marianne, N.; Kennedy, Devorah; Lightfoot, Theodora & Weyenberg, Dar (2006) Introduction: Education and the global/local construction of the universal, modern, and globalized child, school and nation. Teoksessa Bloch, Marianne, N. ; Kennedy,

- Devorah; Lightfoot, Theodora & Weyenberg, Dar (toim.) *The child in the world/the world in the child: Education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood*, 3–20. New York: Palgrave Macmillan.
- Bruns, Axel (2008) *Blogs, Wikipedia, Second Life. From production to produsage*. New York: Peter Lang.
- Buckingham, David (2003) *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David & Domaille, Kate (2003) Where are we going and how can we get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. Teoksessa von Feilitzen, Cecilia & Carlsson, Ulla (toim.) *Promote or protect? Perspectives on media literacy and media regulations*, 41–54. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom.
- Burr, Vivien (2003) *Social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Carpentier, Nico & De Kleen, Benjamin (2007) Bringing discourse theory into media studies. The applicability of discourse theoretical analysis (DTA) for the study of media practices and discourses. *Journal of Language and Politics* 6:2, 265–293.
- Chabbot, Colette (2003) *Constructing education for development. International organizations and education for all*. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Cornut, Francis; Giroux, Hélène & Langley, Ann (2012) The strategic plan as genre. *Discourse and Communication* 2012 vol. 6 no. 1, 21–54.
- Cruikshank, Barbara (1999) *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. New York: Cornell University Press.
- Dahlgren, Peter (2006) Civic participation and practices. Beyond 'deliberative democracy'. Teoksessa Carpentier, Nico (ym.) (toim.): *Researching Media, Participation and Democracy: The intellectual work of the 2006 European media and communication Doctoral summer school*, 23–34. Tartu: Tartu University Press.
- Dale, Roger (2006) Policy relationships between supranational and national scales. Imposition/resistance on parallel universes? Teoksessa Kallo, Johanna & Rinne, Risto (toim.) *Supranational regimes and national education policies – Encountering challenge*, 27–52. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Dean, Mitchell (1999) *Governmentality. Power and rule in modern society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- DeLauretis, Teresa (2004) *Itsepäinen vietti. Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta*. Koivunen, Anu (toim.) Suomentaneet Tutta Palina & Kaisa Sivenius. Tampere: Vastapaino.
- Dijk, Jan van (1999) *Network Society*. London: Sage.
- Dunne, Máiréad; Pryor, John & Yates, Paul (2005) *Becoming a researcher. A companion to the research process*. Maidenhead: Open University Press.
- Dussel, Inés (2010) Foucault and education. Teoksessa Apple, Michael W.; Ball, Stephen, J. & Gandin, Luis Armando (toim.) *Routledge international handbook of the sociology of education*, 27–36. London, New York: Routledge.
- Edwards, Richard; Nicoll, Katherine; Solomon, Nicky & Usher, Robin (2004) *Rhetoric and educational discourse. Persuasive texts?* New York: RoutledgeFalmer.
- Eribon, Didier (2004) *Insult and the making of the gay self*. Durham, London: Duke University Press.
- Fairclough, Norman (1989) *Language and power*. London, New York: Longman.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press.

- Fairclough, Norman (2003) *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Fairclough, Norman (2005) Peripheral vision. Discourse analysis in organization studies: The case for critical realism. *Organization Studies*, vol .26 no.6, 915–939.
- Fairclough, Norman & Pardoe. S. & Szerzynski, B. (2006) Critical discourse analysis and citizenship. Teoksessa Hausendorf, H & Bora A (toim.) *Analyzing citizenship talk. Social positioning in political and legal decision-making processes*, 98–123. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fendler, Lynn (2001) Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction. Teoksessa Hultqvist & Dahlberg (toim.) *Governing the child in the new millennium*, 1–14. New York & London: RoutledgeFalmer.
- Ferreira, Pedro D. & Menzes, Isabel (2005) Recognizing the relevance of affect for citizenship education. Teoksessa Karppinen, Seija & Katz, Yancov & Neill, Sean (toim.) *Theory and practice in affective education. Essays in honour of Arja Puurula*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Fischer, Frank (1995) *Evaluating public policy*. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Fischer, Frank (2003) *Reframing public policy. Discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University press.
- Fischer, Frank & Forester, John (1993) Introduction. Teoksessa Fischer, Frank & Forester, John (toim.) *The argumentative turn in policy analysis*, 1–20. London: UCL Press Limited.
- Foucault, Michel (1984) Right of death and power over life. Teoksessa Rabinow, Paul (toim.) *The Foucault reader*, 258–272. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1982/1986) Afterword. The subject and power. Teoksessa Dreyfus, Hubert, L. & Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. 208–264. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, Michel (1988) Technologies of the Self. Teoksessa Martin, Luther M. & Gutman, Huck & Hutton, Patrick H. (toim.) *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, 16–49. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1991) Governmentality. Teoksessa Burchell, Graham; Gordon, Colin & Miller, Peter (toim.) *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1995) Governmentality. Teoksessa Faubion, James D. (toim.) *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*, volume 3, 201–222. London: Penguin Books.
- Foucault, Michel (2005) *Tiedon arkeologia..* Kilpeläinen, Tapani (suom.) Tampere: Vastapaino.
- Freeman, Richard (2006) The work the document does. Research, policy and equity in Health. *Journal of Health Politics, Policy and Law*. Vol. 31, No.1, 51–70.
- Freire, Paulo (2000) *Pedagogy of the oppressed*. New York & London: Continuum.
- Gee, James P. (1990) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gerrard, Jessica & Farrell, Lesley (2013) 'Peopling' curriculum policy production. Researching educational governance through institutional ethnography and Bourdieuan field analysis. *Journal of Education Policy* Vol. 28. No 1, 1–20.
- Giroux, Henry (1989) *Schooling for democracy. Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Goodwin, Ian & Spittle, Steve (2002) The European Union and the information society. Discourse, power and policy. *New Media & Society*. Vol 4 (2), 225–249.

- Gordon, Ian; Lewis, Janet & Young, Ken (2002) Perspectives on policy analysis. Teoksessa Osborne Stephen, B. (toim.) *Public Management. Critical perspectives*. 11–22. London, New York: Routledge.
- Gottweiss, Herbert (2003) Theoretical strategies of poststructuralist policy analysis. Towards an analytics of government. Teoksessa M.A. Hajer and H. Wagenaar (toim.) *Deliberative policy analysis. Understanding governance in the network society*. Cambridge: Cambridge University Press, 247–265.
- Graff, Harvey.J. (1995) *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy past and present*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Grek, Sotiria (2009) Governing by numbers. The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24:1, 23–37.
- Guttorm, Hanna (2014) *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Helsingin yliopisto, Käyttätutkimustieteiden laitos: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 252.
- Hajer, Maarten. A. (1993) Discourse coalitions and the institutionalization of practice. The Case of Acid Rain in Britain. Teoksessa Fischer, Frank. & Forester, John (toim.) *The argumentative turn in policy analysis and planning*, 43–76. London UCL Press.
- Hajer, Maarten. A. (1995) *The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process*. Oxford: Clarendon Press
- Hajer, Maarten A. (2004) Coalitions, Practices, and Meaning in Environmental Politics. From Acid Rain to BSE. Teoksessa Howarth, David & Torfing Jacob (toim.). *Discourse theory in european politics. Identity, policy and governance*, 297–315. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hall, Stuart (1997) The work of representation. Teoksessa Hall, Stuart (toim.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*, 13–74. London: Sage Publications.
- Hansen, Allan Dreyer & Sørensen Eva (2005) Polity as politics. Studying the shaping and effects of discursive politics. Teoksessa Howarth, David & Torfing, Jacob (toim.) *Discourse theory in european politics. Identity, policy and governance*, 93–116. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Nuorisotutkimusverkoston ja Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 87. Helsinki: Hakapaino.
- Hartley, John (1982) *Understanding News*. London, New York: Methuen.
- Harvey, David (2008) *Unliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.
- Helén, Ilpo (2004) Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Rahkonen, Keijo (toim.) *Sosiologisia Nykykeskusteluja*. 27–48. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Sakari; Silvonen, Jussi & Simola, Hannu (1999) Technologies of truth. Peeling Foucault’s triangular onion. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol.20, No. 1, 141–157.
- Heikkinen, Vesa; Hiidenmaa, Pirjo & Tiililä, Ulla (2000) *Teksti työnä, virke kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Herkman, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Heywood, Andrew (2007) *Politics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hjarvard, Stig (2008) The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review* 29: 2, 105–134.
- Howarth, David (2000) *Discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Howarth, David (2005) *Applying discourse theory. The method of articulation*. Teoksessa Howarth, David & Torfing Jacob (toim.) *Discourse theory in European politics. Identity, policy and governance*, 316–345 Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Howarth, David & Stavrakakis, Yannis (2000) Introducing discourse theory and political analysis. Teoksessa Howarth, David; Norval, Aletta J. & Stavrakakis, Yannis (toim.) *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*, 1–23. Manchester: Manchester University Press.
- Humes, Walter & Bryce, David (2003) Post-structuralism and policy research in education. *Journal of Education Policy*, 18:2, 175–187.
- Hursh, David (2007) Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, September 2007, Vol. 44, No.3, 493–518.
- Hänninen, Sakari (2010) Poliittika hallinnan analytiikassa. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.) *Hallintavalta: Sosiaalisen, poliittikan ja talouden kysymyksiä*, 71–94. Helsinki: Gaudeamus.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele (2007) Introduction. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele (toim.) *Education as societal contributor*, 9–20. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jenkins, Henry (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.
https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. Luettu: 7.1.2015.
- Johansson, Håkan & Hvinden, Bjørn (2007) Opening citizenship. Why do we need a new understanding of social citizenship. Teoksessa Hvinden, Bjørn & Johansson, Håkan (2007) *Citizenship in Nordic welfare states. Dynamics of choice, duties and participation in a changing Europe*, 3–18. London & New York: Routledge
- Julkunen, Raija (2008) Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa Lairio Marjatta & Heikkinen, Hannu L.T. & Penttilä, Minna (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 35*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (2010) Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa *Hallintavalta. Sosiaalisen, poliittikan ja talouden kysymyksiä*, 7–24. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaisto, Jani (2010) Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa *Hallintavalta. Sosiaalisen, poliittikan ja talouden kysymyksiä*, 49–70. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallo, Johanna (2011) OECD:n arviointi Suomen korkea-asteen koulutuksesta (2006). Tarkastelua järjestön hallinnan tavoista kansallisella tasolla. Teoksessa Rinne, Risto (ym.) (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*, 101–124. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kalmus, Veronika (2007) Socialization in the changing information environment. Implications for media literacy. Teoksessa Macedo, Donald. & Steinberg, Shirley. R. (toim.) *Media literacy. A reader*, 157–165. New York: Peter Lang.
- Kallo, Johanna & Rinne, Risto (2006) Teoksessa Kallio, Johanna & Rinne, Risto (toim.) *Supranational regimes and national education policies – Encountering challenge*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kantola, Anu (2002) *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun taluskriisissä*. Helsinki: Loki-Kirjat.

- Kantola, Anu (2006) Suomea trimmaamassa. Suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, Anu (2010) Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 97–118. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaplan, Thomas, J. (1993) Reading policy narratives. Beginnings, middles and ends. Teoksessa Ficsher, Frank & Forester, John (toim.) *The argumentative turn in policy analysis and planning, 167–185*. London: UCL Press.
- Kiikeri, Mika & Ylikoski, Petri (2004) *Tiede tutkimuskobteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiilakoski, Tomi (2008) Koulun käytäviltä yhteisötyöhön – Kriittinen pedagogiikka koulun ulkopuolella. Teoksessa Lairio, Marjatta; Heikkinen, Hannu L.T. & Penttilä, Minna (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*, 59–76. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Knight Abowitz, Kathleen & Harnish, Jason (2006) Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research* 2006, Vol. 76, No 4, 653–690.
- Kotilainen, Sirkku (2005) Mediakasvatusta ammattitaidolla. Teoksessa Varis, Tapio (toim.) *Usrenesanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*, 143–154. Helsinki: Okka-säätiö ja Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, Sirkku (2009) Johdanto. Suhteet mediaan – Avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa Kotilainen, Sirkku (toim.) *Suhteissa mediaan*, 7–18. Nykykulttuurin Tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kotilainen, Sirkku & Rantala, Leena (2008) *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuoristotutkimusseuran julkaisuja 89. Helsinki: Hakapaino.
- Kotilainen, Sirkku & Suoranta, Juha (2005) Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara (toim.) *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*, 73–77. Oikeusministeriön julkaisuja 5/2005.
- Krotz, Friedrich (2009) Mediatization. A concept with which to grasp media and societal change. Teoksessa Lundby, Knut (toim.) *Mediatization. Concept, changes, consequences*, 21–40 New York: Peter Lang.
- Kupiainen, Reijo (2008) Design-näkökulma mediakasvatukseen. Teoksessa Lairio, Marjatta & Heikkinen, Hannu L.T. & Penttilä Minna (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*, 125–135. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kupiainen, Reijo (2010) Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context. *International Journal of Media and Cultural Politics*. Volume 6, Number 3, 335–341.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009) *Medialukentaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.
- Kupiainen, Reijo; Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslähti, Heikki; Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Mikko (toim.) (2007) *Näkökulmia mediakasvatukseen*, 3–26. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Kurki, Leena & Nivala, Elina (2006) Johdanto. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. 11–24, Tampere: Tampere University Press.

- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2001) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London, New York: Verso.
- Leeuwen, Theo van (2007) Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication* 2007 1, 91–112.
- Leeuwen, Theo van & Wodak, Ruth (1999) Legitimizing Immigration Control. A Discourse-Historical Analysis. *Discourse Studies* 1, 83–118.
- Lemke, Thomas (2007) An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 8:2, 43–64.
- Levine, Kenneth (1996) Literacy, citizenship and education. Teoksessa Demaine, J. & Entwistle, H. (toim.) *Beyond communitarianism: Citizenship, politics and education*. London: MacMillan Press.
- Levinson, Bradley, A.U.; Sutton, Margaret & Winstead, Teresa (2009) Education policy as a practice of power. Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Education Policy*, 23, 767–794.
- Lillie, Jonathan, J. M (2000) Technotopic narratives & networked Subjects. Preparations for everyday life in cooltown. *The American Communication Journal*, 7 (1). <http://www.ibiblio.org/jillie/cooltown/lillie.htm> (Lainattu 17.1.2015).
- Livingstone, Sonia (2004) The challenge of changing audiences. Or, what is the researcher to do in the age of the internet? *European Journal of Communication*, 19 (1), 75–86.
- Livingstone, Sonia (2009) Foreword. Coming to terms with 'mediatization'. Teoksessa Lundby, Knut (toim.) *Mediatization. Concept, changes, consequences*, ix–xi. New York: Peter Lang.
- Lundby, Knut (2009) Introduction. Mediatization as key. Teoksessa Lundby, Knut (toim.) *Mediatization. Concept, changes, consequences*, 1–18. New York: Peter Lang.
- Marshall, James D. (1999) Foucault and educational research. Teoksessa Ball, Stephen J. (ed.) *Foucault and education. Disciplines and knowledge*, 11–28 London & New York: Routledge.
- Massey, Doreen (2005) *For Space*. London: Sage.
- Masterman, Len (1998) The media education revolution. Teoksessa Hart, Andrew (toim.): *Teaching the media. International perspectives*. Lontoo: Lawrence Elbaum Associates.
- Mayr, Andrea (2008) Language and power. An introduction to institutional discourse. London, New York: Continuum.
- McLaren, Peter (1989/2007) *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (1990) Governing economic life. *Economy and Society* 19, 1: 1–31.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (1992) Political power beyond the state. Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 2, 173–205.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2010) *Miten meitä hallitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Mills, Sara (1997) *Discourse*. London, New York: Routledge.
- Minkkinen, Sirkka (1978) *Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu nro 15. Helsinki: Opetusministeriö.
- Minkkinen, Sirkka (1980) *Joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmat*. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos. Opetusmoniste 34/1980. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mus, Stijn (2013) Exploring educational research as a multilayered discursive space. Teoksessa Smeyers, Paul & Depaepe Marc & Keiner Edwin (toim.). *Educational research. The importance and effects of institutional spaces*, 127–133. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Mäkinen, Katja (2012) *Ohjelmoidut eurooppalaiset. Kansalaisuus ja kulttuuri EU-asiakirjoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 111.
- Nicoll, Katherine (2006) *Flexibility and lifelong learning. Policy, discourse, politics*. London, New York: Routledge
- Nivala, Leena (2006) Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Leena (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Jobdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan, 25–113*. Tampere: Tampere University Press.
- Nóvoa, António (2000) The restructuring of the European educational space. Teoksessa Popkewitz, Thomas (toim.) *Educational Knowledge – Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*, 31–57. New York: Suny Press.
- Olsen, Mark; Codd, John & O'Neill, Anne-Marie (2004) *Education policy. Globalization, citizenship and democracy*. London, Thousand oaks & New Delhi: Sage Publications.
- O'Neill, Brian (2010) Current policy developments in European media literacy. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 235–241. Volume 6, Number 2.
- Ozga, Jenny (2000) *Policy research in educational settings. Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Ozga, Jenny (2011) Researching the powerful. Seeking knowledge about policy. *European Educational Research Journal*. Volume 10, number 2, 2011, 218–224.
- Papadopoulos, George (2006) The OECD and the Evolution of National Policies for Education, 1960-1990: an overview. Teoksessa: Kallio, Johanna & Rinne, Riste (toim.) *Supranational regimes and national education policies – encountering challenge*. Finnish Educational Research Association, Research in Educational Sciences, 24, 21–26.
- Peters, Michael & Humes, Walter (2003) Editorial. The reception of post-structuralism in educational research and policy. *Journal of Education Policy*, 18:2, 109–113.
- Phillips, Nelson; Lawrence, Thomas, B. & Hardy, Cynthia (2004) Discourse and institutions. *Academy of Management Review*, Vol 29, No. 4, 635–652.
- Piattoeva, Nelli (2010) *Citizenship education policies and the state. Russia and Finland in a comparative perspective*. Acta Universitatis Tamperensis 1561. Tampere: Tampere University Press.
- Pierre, Jon & Peters, Guy P. (2000) *Governance, politics and the state*. London: MacMillan
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009) *Kurssi kohti diskursia*. Tampere: Vastapaino.
- Popkewitz, Thomas, S. (2000) Reform as the social administration of the child. Globalization of knowledge and power. Teoksessa Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto (toim.) *Globalization and education. Critical perspectives*, 157–186. New York & London: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S. & Bloch, Marianne N. (2001) Administering freedom. A history of the present – Rescuing the parent to rescue the child. Teoksessa Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (2001) *Governing the child in the new millennium*. New York: RoutledgeFalmer, 85–118.
- Pynnönen, Anu (2013) *Diskursianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. (Luettu 6.11.2014).
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1>
- Pöyhkäri, Reeta (2014) *Immigration and ethnic diversity in Finnish and Dutch magazines. Articulations of subject positions and symbolic communities*. Acta Universitatis Tamperensis 1903. Tampere: Tampere University Press.

- Rantala, Leena (2011) Finnish media literacy education policies and best practices in early childhood and care since 2004. *Journal of Media Literacy Education* 3:2, 123–133.
- Rantala, Leena & Suoranta, Juha (2008) Digital literacy policies in the EU – Inclusive partnership as the final stage of governmentality. Teoksessa Lankshear, Colin & Knobel, Michele (toim.) *Digital literacies. Concepts, policies and practices*, 91–117. New York: Peter Lang Publishing.
- Rautalin, Marjaana & Alasuutari, Pertti (2009) The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy* 24:5, 539–556.
- Reyes, Antonio (2011) Strategies of legitimization in political discourse. From words to actions. *Discourse & Society* 2011, 22, 781–807.
- Ridell, Seija (2006) Yleisö. Elämää mediayhteiskunnan normaalina jäsenenä. Teoksessa Ridell, Seija, Väliaho, Pasi & Sihvonen, Tanja (toim.) *Mediaa käsittämässä*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, Risto (2004) Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? Teoksessa Löfström, Jan & Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*, 139–166. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rizvi, Fazal (2009) Globalization and policy research in education. Teoksessa Ryan, Katherine E. & Cousins, J. Bradley (toim.) *The SAGE international handbook of educational evaluation*, 3–18. Los Angeles: Sage.
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010) *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Roe, Emery (1994) *Narrative policy analysis. Theory and practice*. Durham: Duke University Press.
- Ronkainen, Suvi (1999) *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Tampere: Gaudeamus.
- Rose, Nikolas (1990) *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rose, Nikolas (1996) Governing “advanced” liberal democracies. Teoksessa Barry, A. & Osbourne, T. & Rose, Nikolas (toim.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, 37–64. London: UCL Press Limited.
- Rose, Nikolas (1999) *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992) Political power beyond the state. Problematics of government. *British Journal of Sociology* 43(2), 173–205.
- Räisänen, Mirka (2014) *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Saariketo, Minna (2013) Tulevaisuuden ihannetoimijan tarinallinen tuottaminen Euroopan digitaalistrategiassa. *Hallinnon tutkimus* 32(4), 270–282.
- Scala, Francesca (2007) Scientists, government, and "boundary work". The case of reproductive technologies and genetic engineering in Canada. Teoksessa Smith, Miriam & Orsini, Michael (toim.) *Critical policy studies*, 211–232. Vancouver: UBC Press, 2007.
- Schröder, Kim (2011) Audiences are inherently cross-media. Audience studies and the cross-media challenge. *Communication Management Quarterly* 18 (6), 5–27.
- Scott, David (2006) Six curriculum discourses. Contestation and edification. Teoksessa Moore, Alex (toim.) *Schooling, society and curriculum*, 31–42. London, New York: Routledge.

- Siivonen, Päivi (2010) Kuka on elinikäisen oppimisen ideaalin mukainen koulutettava subjekti? Teoksessa Rinne, Risto (ym.) (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*, 513–539. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silverman, David (2001) *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Simola, Hannu (2004) Kohti kolmannen tasavallan koulupolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa Löfström, Jan; Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*, 115–138. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Simola, Hannu; Rinne, Risto & Varjo, Janne & Pitkänen, Hannele & Kauko, Jaakko (2009) Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling. A national model or just unintended effects of radical decentralisation. *Journal of Education Policy*. Vol.24, No. 2, 163–178.
- Spear, Joseph H. (2004) Cumulative change in scientific production. Research technologies and the structuring of new knowledge. *Perspectives on Science, vol. 12, no. 1*, 55–85.
- Strandell, Harriet (2012) Policies of early childhood education and care. Partnership and individualization. Teoksessa Kjørholt, Anne Trine & Qvortrup, Jens (toim.) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*, 222–240. Basingstoke. Palgrave MacMillan.
- Suoranta, Juha (2003) *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha (2006) Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin aikakaudella*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Avain.
- Swidler, Ann (2001) What anchors cultural practices. Teoksessa Schatzki, Theodore R.; Knorr-Cetina, Karin & Savigny, Eike (toim.) *Practice turn in contemporary theory*, 74–92. London, New York: Routledge.
- Tervonen-Gonçalves, Leena (2013) *International ideas and national agendas of public health policy: The cases of Finland and Portugal*. Acta Universitatis Tamperensis 1815. Tampere: Tampere University Press.
- Thompson, John B. (1990) *Ideology and modern culture. Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity Press.
- Torfin, Jacob (2005) Discourse theory. Achievements, arguments, and challenges. Teoksessa Howarth, David & Torfin, Jacob (toim.) *Discourse theory in European politics. Identity, policy and governance*, 1–32. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Triantafyllou, Peter (2004) Addressing network governance through the concepts of governmentality and normalization. *Administrative Theory & Praxis* Vol.26, No. 4, 489–508.
- Tuomisto, Jukka (2002) Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.). *Koulutuksen Lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*, 85–215. Tampere: Tampere University Press.
- Tyner, Kathleen (1998) *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaara, Eero & Tienari, Janne (2002) Justification, legitimization, and naturalization of mergers and acquisitions: A critical discourse analysis of media texts. *Organization* 9 (2), 275–304.
- Vaara, Eero; Tienari, Janne & Laurila, Juha (2006) Pulp and paper fiction. On the discursive legitimation of global industrial restructuring. *Organization Studies* 27, 789–813.

- Vaara, Eero; Sorsa, Virpi & Pälli, Pekka (2010) On the force potential of strategy texts. A critical discourse analysis of a strategic plan and its power effects in a city organization. *Organization* 17 (6), 685–702.
- Valentine, David (2007) *Imagining Transgender. An ethnography of a Category*. Durham & London: Duke University Press.
- Walters, William & Haahr, Jens Henrik (2005) *Governing Europe. Discourse, governmentality and European integration*. London & New York: Routledge.
- Vesterinen, Olli; Vahtivuori-Hänninen, Sanna; Oksanen, Ulla; Uusitalo, Annukka & Kynäslähti, Heikki (2006) Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena: Deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 2/2006, 148–161.
- West-Pavlov, Russell (2009) *Space in theory. Kristeva, Foucault, Deleuze*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Vidovic, Lesley (2003) Methodological framings for a policy trajectory study. Teoksessa O'Donoghue, Tom & Punch, Keith (toim.) *Qualitative educational research in action. Doing and reflecting*, 70–96. London & New York: Routledge Falmer.
- Virtanen, Aki (2002) Uudella koulutuksella uudelle vuositukselle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus ja tiedepolitiikan osasto.
- Vuorensyrjä, Matti & Savolainen, Reijo (2000) (toim.) *Tieto ja tietoyhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wyness, Michael (2012) *Childhood and Society*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.