

Tieteenalat mediakasvatuksen kentällä  
– tieteenalakohtaisuus ja tieteidenvälisyys suomalaisessa  
mediakasvatustutkimuksessa

Pro gradu –tutkielma  
Lauri Palsa  
0304667  
KTK / Mediakasvatus  
Päivi Naskali  
Lapin yliopisto  
Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tieteenalat mediakasvatuksen kentällä. Tieteenalakohtaisuus ja tieteidenvälisyys suomalaisessa mediakasvatustutkimuksessa

Tekijä: Lauri Palsa

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 118 + 1 liite

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Mediakasvatusta kuvataan usein monitieteiseksi sen monien eri teoreettisten lähtökohtien vuoksi (ks. esim. OKM 2013; Kupiainen 2005, 26). Mediakasvatuksen tutkijat ja heidän tarkastelemat kysymykset sijoittuvat esimerkiksi eri tieteenaloille (Kotilainen ja Suoranta 2005, 73) ja siihen liittyvää tutkimusta tehdään useista tieteenalakohtaisista lähtökohdista (Pekkala, ym. 2013b).

Teoreettisesti painottuneessa tutkielmassani tarkastelen tätä ilmiökenttää yksittäisten tutkimusten kontekstissa. Tavoitteenani on ymmärtää ja kuvailla eri tieteenalakohtaisia lähtökohtia suomalaisessa mediakasvatustutkimuksessa. Tutkimuskohteensa puolesta tutkielmani kiinnittyy osaksi tieteentutkimuksen traditiota. Tarkastelemani aineisto koostuu yhdeksästä suomalaisen mediakasvatuksen kenttään kuuluvasta väitöskirjasta. Aineistoa lähestyn teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin hermeneuttisesta lähestymistavasta käsin.

Tutkielmani tuloksina esittelen kaksi tutkimusta kuvaavaa käsitettä, *tieteenalakohtaisen* ja *tieteidenvälisen mediakasvatustutkimuksen*. Tieteenalakohtaiseksi tutkimukseksi määrittelen mediakasvatustutkimuksen, jossa liikutaan yhden tieteenalan kontekstissa. Tieteidenvälisessä mediakasvatustutkimuksessa puolestaan eri tieteenalat yhdistyvät tutkimuksen teon aikana. Tieteidenvälisyys voi tutkielmani perusteella olla luonteeltaan sekä teoreettista että metodologista.

Tutkielmani liittyy omalta osaltaan myös mediakasvatuksen asemaa tieteenkentässä koskevaan keskusteluun. Tutkielmassani pohdin lisäksi yleisemmin tieteidenvälisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja haasteita.

Avainsanat: Mediakasvatus, tieteentutkimus, tieteidenvälisyys, sisällönanalyysi, hermeneutiikka

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi  (vain Lappia koskevat)

# Sisällys

Tiivistelmä

1. JOHDANTO	4
Tutkimuskysymykset	6
2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1 Mediakasvatus	7
Mediakasvatuksen historiaa	7
Mediakasvatus käytännön toimintana	8
Mediakasvatus tiedekentässä	9
2.2 Tiede tutkimuksen kohteena	12
2.3 Historiallinen perspektiivi tieteenalajakoon	14
2.4 Keskustelu tieteidenvälisyydestä	23
Typologia tieteidenvälisyydestä	23
Vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys	28
Tieteidenvälisyyden taustaoletukset ja niiden kritiikki	31
2.5 Tieteenkenttä ja tiedontuotannon mallit	36
3. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	40
3.1 Aineiston muodostaminen	40
3.2 Väitöskirjat tutkimusaineistona	43
Monografiat ja artikkeliväitökset	43
Metodologinen moninaisuus mediakasvatustutkimuksissa	44
3.3 Metodologia ja aineiston analyysi	53
Hermeneuttinen lähestymistapa	54
Teoriaohjaava sisällönanalyysi	56
Analyysia ohjaavat kysymykset	59
Aineiston analyysi	60
4. TULOKSET	63
4.1 Tutkimusten jakautuminen institutionaalisen tieteenalajaon mukaan	63
4.2 Tutkimusten jakautuminen intellektuaalisen tieteenalajaon mukaan	64
4.3 Tutkimusten tieteenfilosofisten taustaoletusten tarkastelua	67
4.4 Tieteenalakohtaisuus ja tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa	72
Teoreettinen tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa	74
Metodologinen tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa	78
Tutkimusten tavoitteiden tarkastelua	80
5. YHTEENVETO JA POHDINTA	83
5.1 Tulosten yhteenveto	83
5.2 Mediakasvatuksen mahdollisuudet tieteenkentässä	88
5.3 Tieteidenvälisen tutkimuksen puolesta	92
5.4 Tieteidenvälisen tutkimuksen kritiikki	97
5.5 Tutkielman arviointia ja tutkimuseettistä pohdintaa	107
Lähteet	112
Liite1 Tutkielmassa tarkastellut tutkimukset	

# 1. JOHDANTO

*”Mediakasvatus onkin monitieteellinen alue, jossa risteilevät niin kasvatustieteelliset, viestintätieteelliset, kulttuurintutkimukselliset, mediatutkimukselliset kuin teknologian, visuaalisen kulttuurin ja nuorison tutkimukseenkin liittyvät puheenvuorot.” (Kupiainen 2005, 26).*

Mediakasvatusta ja sen tutkimusala määriteltäessä nostetaan usein esiin sen monitieteinen luonne, jota perustellaan ennen kaikkea tutkimusalan monilla eri teoreettisilla lähtökohdilla (ks. esim. OKM 2013; Kupiainen 2005, 26). Kotilainen ja Suoranta (2005, 73) toteavat mediakasvatuksen tutkimuskysymysten sekä itse tutkijoiden sijoittuvan useille eri tieteenaloille. Kirjoittajien mukaan mediakasvatuksen juuret juontuvat pääsääntöisesti kuitenkin viestintä- ja kasvatustieteistä. Käsitystä mediakasvatuksesta kiinnostuneiden jakaantumisesta eri tieteenaloille tukee Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen tekemä selvitys, jonka mukaan mediakasvatuksen kentälle kuuluvia tutkimuksia on tehty useilla eri tieteenaloilla. (Pekkala, ym. 2013b, 17.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen suomalaisen mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia. Vaikka tutkimusten lähestymistavat poikkeavat toisistaan, on samalla kentällä toimivien näkökulmien oltava myös suhteessa toisiinsa. Kuten Vesterinen, ym. (2006) ovat mediakasvatustutkimuksesta todenneet: ”Tutkimukselle on siis oltava jokin tieteellinen lähtökohta, mutta sen tulee keskustella myös muun samaan ilmiöön kohdistuvan tutkimuksen kanssa.” Tässä tutkielmassa kiinnitän huomiota juuri Vesterisen mainitsemaan keskusteluyhteyteen. Näin tutkielmani liikkuu myös laajemmassa tieteenalajakoa ja tieteidenvälisyyttä koskevassa keskustelussa.

Yksi nykyistä tieteenkenttää olennaisesti kuvaava ominaisuus on sen jakautuminen eri tieteenaloihin. Tämä on herättänyt viime vuosikymmeninä yhä enemmän huomiota ja on pohdittu esimerkiksi jaon toimivuutta tieteenkentässä ja tieteen tavoitteiden näkökulmasta. Miten voidaan esimerkiksi parhaiten tarkastella kohteita tai vastata kysymyksiin, jotka eivät rajoitu yhden tieteenalan kontekstiin tai jotka eivät jakaannu tieteenalojen mukaisesti? Miten eri tieteenalojen välistä vuorovaikutusta voidaan lisätä ja mitä ehtoja tähän liittyy? Tieteenalakohtaiset taustaolettamukset huomioon ottaen herää kysymys siitä, missä määrin eri tieteenalojen näkökulmia voidaan yhdistää? Kiinnostus ja tarve tieteenalojen väliselle vuorovaikutukselle on herättänyt puolestaan keskustelua tieteidenvälisyydestä ja sen merkityksestä (ks. esim. Frodeman 2010; Huutoniemi 2012, 20). Tutkielmani kiinnittyy osaltaan tähän keskusteluun. Kansainvälisen aihetta käsittelevän tieteellisen keskustelun tapaan (ks. esim. Huutoniemi, ym. 2010) käytän tutkielmassani *tieteidenvälisyyttä* (interdisciplinarity) eräänlaisena kattoterminä. Tieteidenvälisyydellä tarkoitan yleisesti erilaisia tapoja, joilla toimijat ylittävät tieteen- tai tutkimusalojen raja-aitoja esimerkiksi yhdistelemällä eri tieteenalakohtaisia teorioita, käsitteitä, metodeja, tutkimuskohteita, aineistoja tai näkökulmia (National academy of science 2004, 39-40). Tämän lisäksi tieteidenvälisyys käsitteenä kuuluu myös osaksi tieteidenvälisyyden asteita kuvaavaan typologiaan, joka rakentaa omalta osaltaan keskustelun peruskäsitteistöä. Typologiaan kuuluvat tieteidenvälisyyden lisäksi *monitieteisyys* ja *poikkitieteisyys* (Klein 2010; Mikkeli & Pakkasvirta 2007). Käsitteistöä avaan tarkemmin tutkielman luvussa 2.4.

Mediakasvatuksen määritelmien peilaaminen edellä esitettyyn typologiaan tuo esiin tutkielmani ongelmakentän. Ymmärrämmekö mediakasvatuksen omana tieteenalanaan, eri tieteenalojen tutkimusta kokoavana tutkimusalueena vai muodostaako mediakasvatusta yhteneväisemmän tieteidenvälisen tieteen- tai tutkimusalan? Näihin kysymyksiin vastaamiseen tarvitaan systemaattista mediakasvatustutkimuksen tarkastelua. Millä tavoin mediakasvatustutkimus ottaa huomioon ja suhteutuu osaksi eri tieteenalojen perinnettä? Tutkielmassani aion tarttua näihin kysymyksiin analysoimalla miltä tilanne näyttää yksittäisten tutkimusten tasolla. Millä tavoin eri tieteenaloihin sitoudutaan mediakasvatustutkimuksessa? Yhdistyvätkö tieteenalakohtaiset näkökulmat mediakasvatustutkimuksessa vai pysyvätkö ne toisistaan selkeästi erillään? Tutkielmani

aineistona on yhdeksän suomalaista mediakasvatuksen alaan laskettavaa väitöstutkimusta ja niiden laadullinen sisältö. Lista tarkastelluista tutkimuksista löytyy tutkielman liitteistä.

### **Tutkimuskysymykset**

Tutkielmassani esitän seuraavat kysymykset:

- Miten suomalaisissa mediakasvatuksellisissa väitöskirjoissa sitoudutaan tieteenalakohtaisiin lähtökohtiin?
  - Mistä tieteenalakohtaisista lähtökohdista suomalaisia mediakasvatuksellisia väitöskirjoja on tehty?
  - Miten suomalaiset mediakasvatukselliset väitöskirjat näyttäytyvät tieteenalajakoa ja tieteidenvälisyyttä koskevan keskustelun näkökulmasta?

Tutkielmani rakentuu yhteensä viidestä pääluvusta. Tästä huolimatta sen rakennetta voidaan tarkastella yhteensä kolmena osa-alueena. Ensimmäinen sekä viimeinen osista painottuvat teoreettisesti, kun taas keskimäinen osa puolestaan empiirisesti. Ensimmäisten lukujen tavoitteena on sitoa tutkielma tieteelliseen kontekstiin asemoimalla tutkielma aiheen kautta tiettyihin tieteenkentässä käytäviin keskusteluihin sekä avaamalla tutkielmani tavoitteen ja toteuttamisen näkökulmista keskeisimmät käsitteet. Toisessa osassa, luvuissa kolme ja neljä, keskityn puolestaan tutkielmani empiiriseen toteuttamiseen. Esittelen tutkielmani metodologisten ratkaisujen lisäksi tieteenfilosofiset sitoumukseni. Tutkielmani tuloksina esittelen käsitteet tieteenalakohtaisesta ja tieteidenvälisestä mediakasvatustutkimuksesta. Luvussa viisi teen tulosten yhteenvedon lisäksi arviointia tutkielmani toteuttamisesta sekä sen eettisistä ulottuvuuksista. Jatkan tutkielmassani empiirisesti käsiteltyjä aiheita teoreettiseen keskusteluun nojaten ja viitoitan tietä keskustelulle mediakasvatuksen tieteenalakohtaisista lähtökohdista. Tarkastelen sitä, miten tieteenalakohtaisuutta ja tieteidenvälisyyttä on perusteltu aihetta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Näiden lisäksi luvussa pohdin mediakasvatuksen asemaa tieteenkentässä tutkimustulosteni nojalla.

## **2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS**

### **2.1 Mediakasvatus**

#### **Mediakasvatuksen historiaa**

Vaikka mediakasvatusta käsitteenä voidaan pitää kohtuullisen tuoreena, on sen sisällöillä pitkät perinteet käytännön toiminnassa ja teoreettisessa keskustelussa. Erisisältöihin kohdistuvan tarkastelun myötä mediakasvatuksesta onkin käytetty aikojen kuluessa erilaisia nimityksiä. Vaikka huomio on kiinnittynyt aikojen kuluessa erilaisiin medioihin, on yhtenä mediakasvatuksen lähtökohtana pidetty kuitenkin joukkoviestintää ja elokuvaa. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan esimerkiksi 1950-luvulla käytettiin nimitystä audiovisuaalinen kansansivistystyö. Tämän lisäksi on puhuttu lisäksi sanomalehtikasvatuksesta ja elokuvakasvatuksesta. Kirjoittajien mukaan 1970- ja 1980-luvuilla puolestaan puhuttiin joukkotiedotuskasvatuksesta ja audiovisuaalisesta kasvatuksesta. Mediakasvatuksen historiassa myös informaatioteknologian kehitys on tuonut omat sisältönsä keskusteluun. Medioiden kehittymisen ohella myös näkökulmat ovat vaihdelleet. Muun muassa 1990-luvulta eteenpäin on kiinnitetty huomiota myös yleisötutkimukseen ja lasten omaan näkökulmaan. (Kupiainen, ym. 2007, 4-5.) Näkökulman muutoksesta kertoo myös 1970-luvun mediakasvatuksen tutkimuksen ja opetuksen suuntauksen vaihtuminen tiedostavasta kohti 1980-luvun populaarikulttuurin ja erityisesti sen mielihyvän tutkimusta (Suoranta 2006). On kuitenkin todettu, että poiketen aiemmista vuosikymmenistä, mediakasvatuksen kehitystä ei voida uuden vuosituhannen alussa välttämättä määritellä yhtä selkeästi erilaisten medioiden avulla. Kun esimerkiksi 1950-luvulla keskustelu painottui sanomalehden kautta ja 1990-luvulla puolesta tietokoneen, 2000-luvulla uusia kysymyksiä mediakasvatuksen piiriin ovat tuoneet muun muassa lasten ja nuorten mediasuhteet ja oma tuottaminen. Toisaalta esiin voidaan nostaa internetin kehittyminen

vuorovaikutteisemmaksi ja nostaa mediakasvatuskeskustelua kuvaamaan sosiaalinen media ja eri medioiden yhdistymiset. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 15-16.)

### **Mediakasvatus käytännön toimintana**

Mediakasvatus voidaan käytännön toimintana ymmärtää tavoitteellisena toimintana, joka pyrkii Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan edistämään medialukutaitoa. Mediakasvatuksen osapuolina ovat kirjoittajien mukaan kasvatettava, kasvattaja ja mediakulttuuri. Formaalin koulutuksen kontekstissa mediakasvatus voidaan nähdä painottuvan Suomen peruskoulussa ja lukiossa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden, yhteiskuntaopin tai kuvataiteen opetukseen (Sintonen 2001, 99). Osana perusopetuksen opetussuunnitelmia mediakasvatus ja medialukutaito voidaan nähdä aihekokonaisuuksien sisällöissä. Perusopetuksessa aihekokonaisuus on nimeltään media- ja viestintätaito, lukiossa puolestaan viestintä- ja mediaosaaminen. (OPH 2004, 39; OPH 2003, 29; Kauppinen 2010). Toisaalta mediakasvatuksen merkitys ja rooli on tiedostettu myös varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. esim. Alper 2011; Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa 2007). Vaikka mediakasvatuksen kohteena on pääsääntöisesti nähty erityisesti lapset ja nuoret, ei kasvatustoiminnan kohde kuitenkaan rajoitu iän perusteella. Esimerkiksi Korhosen ja Rantalalan (2007, 455) mukaan mediakasvatuksen näkökulmat ovat laajentuneet ”lasten ja nuorten kasvattamisen kysymyksistä ihmisen elinkaareen ja elinikäisen oppimisen eri vaiheisiin, kun pohditaan muun muassa kriittisten mediataitojen merkitystä osana aktiivista kansalaisuutta.” Mediakasvatus voidaan nähdä näin ollen hyvin kuuluvaksi myös aikuisille (ks. esim. Suoranta 2006), mukaan lukien ikääntyneet (Hakkarainen, Hyvönen, Luksua & Leinonen 2009).

Mediakasvatusta käytännön toimintana voidaan Vesterisen, ym. (2006; ks. myös Vesterinen 2011) mukaan tarkastella käsitteen ”mediakasvatus” mukaisesti kahdesta näkökulmasta. Termin etuosaa painottava näkökulma kiinnittää huomiota viestinnällisiin ja mediatieteellisiin lähtökohtiin, kun taas termin jälkimmäinen osa puolestaan kiinnittää huomiota toimintaan kasvatustieteellisistä ja institutionaalisen kasvatuksen lähtökohdista. Kirjoittajat lisäksi nostavat esiin toisen huomion mediakasvatuksen toteutusmuodoista. Heidän mukaansa mediakasvatuksen toteutusmuotoja voidaan tarkastella sen mukaan, onko toiminta kiinnittynyt ”mitä” tai ”miten” kysymyksiin.



Ensimmäinen kysymyksistä viittaa median – sen sisältöjen sekä välineiden – tarkasteluun opetuskohteena ja jälkimmäinen puolestaan painottuu kasvatuksen kysymyksiin, muun muassa opetuksen ja opiskelun muotoihin. (Vesterinen, ym. 2006, 150.)

Medialukutaito on myös vahvasti mediavälitteisessä yhteiskunnassamme yksi oleellisimpia taitoja myös kansalaisuuden näkökulmasta. Näkökulma vie mediakasvatuksen kohti sen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Esimerkiksi Mihailidis ja Thevenin (2013) ovat tarkastelleet medialukutaitoa juuri kansalaistaitona, jolloin mediakasvatuksen tavoitteena voidaan siis nähdä olevan kasvattaa medialukutaitoisia kansalaisia. Tutkijat jaottelevat medialukutaidon kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat *kriittinen ajattelu, itsetuottaminen ja viestintä sekä toimijuus sosiaalisessa muutoksessa*. Toimijuuteen voidaan liittää muun muassa kyky kerätä ja analysoida tietoa, muodostaa perusteltu näkemys ja jakaa näkemys myös muiden kanssa. ”Nämä ponnistelut pyrkivät merkittävästi myötävaikuttamaan yhteiskunnallisiin asioihin – poliittisten liikkeiden organisointiin, uusiin poliittisiin käytäntöihin ja prosesseihin sekä poliittiseen päätöksentekoon – kun kansalaiset näkevät itsensä toimijoina yhteiskunnallisessa muutoksessa.” (Mihailidis & Thevenin 2013, 1616, Suom. LP).<sup>1</sup>

### **Mediakasvatus tiedekentässä**

Teoreettisemmalla tasolla mediakasvatus voidaan hahmottaa puolestaan osana muuta tiedekenttää tarkastelemalla muun muassa siihen liittyviä teoreettisia lähtökohtia. Miten ja mistä näkökulmista mediakasvatusta voidaan esimerkiksi tutkia? Mitä aihealueita mediakasvatuksen kentälle kuuluu ja mistä näkökulmasta näihin aihealueisiin voidaan tarttua? Mediakasvatuksen onkin tieteenkentässä käsitteellistetty muun muassa monitieteisenä tieteenalana (Kupiainen, ym. 2007). Avaan seuraavaksi erilaisia näkökulmia mediakasvatuksen rooliin tiedekentässä. Monitieteisyydellä on mediakasvatuksen kohdalla viitattu esimerkiksi siihen, että mediakasvatuksesta kiinnostuneet tutkijat ovat kiinnittyneitä eri oppialoihin ja tiedekuntiin. Näin ollen myös mediakasvatuksen teoriapohjakin on kehittynyt eri tieteiden perinteistä (Kupiainen, ym. 2007, 20.) Tämä voidaan ymmärtää myös niin, että eri yliopistojen mediakasvatukselliset

---

<sup>1</sup> ”These efforts stand to make significant contributions to civic life – the organization of political movements, the creation of new political practices and processes, and the institution of new legislative policies – when citizens see themselves as agents of social change.” (Mihailidis & Thevenin 2013, 1616)

painopisteet vaihtelevat. Sara Sintonen (2001, 83) tuo omassa väitöskirjassaan esille, että jossain yliopistoissa mediakasvatusta voidaan tarkastella esimerkiksi tiedotusopin rinnalla, kun taas toisaalla painotetaan puolestaan mediakasvatusta informaatioteknologian näkökulmasta. Olli Vesterisen mukaan Helsingin yliopistossa mediakasvatusta on osa kasvatustieteitä. “Helsingin yliopiston mediakasvatustieteissä ja didaktiikassa, esimerkiksi, mediakasvatuksen juuret olivat alun perin kasvatustieteissä ja didaktiikassa, jossa erityisesti huomiota kiinnitettiin tieto- ja viestintäteknologian (TVT) opetuskäyttöön.” (Vesterinen, 2011, 7, Suom. LP)<sup>2</sup> Lapin yliopistossa mediakasvatusta on myös osa kasvatustieteiden tiedekuntaa. Oppiaineena sen profiili rakentuu Lapin yliopistossa kolmesta eri näkökulmasta. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan mukaan mediakasvatuksen opinnot muodostuvat teemoista, jotka käsittelevät mediaa opetuksessa ja oppimisessa, median valtaa, kontrollia ja valtaantumista sekä mediaa osana yksilöiden ja yhteisöjen arkea (KTK 2012, 34-35).

Mediakasvatuksen tutkimusta yhdistää Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007, 21) mukaan media tai median kyllästävä kulttuuri. Mediakasvatukseen liittyykin laaja käsitys itse mediasta. Sihvosen (2004, 7) mukaan media voidaan ymmärtää ilmiönä, joka muodostuu kokonaisuutena eri mediamuodoista ja välitysprosesseista. Näitä ovat esimerkiksi lehdet, televisio tai internet sekä tuotanto, levitys ja vastaanotto. Samoilla linjoilla ovat myös visuaalisen journalismin professori Janne Seppänen ja viestinnän professori Esa Väliverronen tarkastellessaan median ja yhteiskunnan suhdetta. Kirjoittajien mukaan media sisältää nykyisin laajan kirjon erilaista viestintää. Medialla voidaan tarkoittaa mediateknologian ja sisältöjen lisäksi myös mediaorganisaatioita. He määrittelevätkin, että ”media viittaa ennen kaikkea viestintään, joka tapahtuu teknisten laitteiden avulla.” (Seppänen & Väliverronen 2012, 23). Seppänen ja Väliverronen nostavat median olemusta hahmottaessaan esiin kolme aiemmin Joshua Meyrowitzin käyttämää metaforaa, jotka ovat: media *kanavana*, media *kielenä* ja media *ympäristönä*. Kanava-metafora viittaa ajatukseen, että viestit kulkevat kanavia pitkin lähettäjältä vastaanottajalle. Kieli-metafora puolestaan viittaa mediaan omalaatuisina ”ilmaisumuotoina”, jotka rakentuvat omanlaisesti. Näin ollen medioista voidaan jaotella

---

<sup>2</sup> “In the University of Helsinki Media Education Centre, for instance, media education was initially rooted in educational sciences and in didactics, with a special emphasis on the educational use of information and communication technologies (ICTs).” (Vesterinen, 2011, 7)

erilaisia genretyyppejä. Viimeinen metafora hahmottaa kirjoittajien mukaan median puolestaan ympäristöksi, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen mediat voidaan hahmottaa ikään kuin ihmisten aistien jatkeiksi, jotka mahdollistavat aikaan ja paikkaan sitoutumattoman viestinnän ja vuorovaikutuksen. (Seppänen & Väliverronen 2012, 23-24.) Median monimuotoisuuden esiin nostaminen tarkoittaa fokuksena myös mediakasvatuksen määrittelyssä ja sitoo sen myös tietynlaiseen käsitteelliseen kehitykseen. ”Nykyisin termi mediakasvatus on vallannut alaa, mikä johtunee osin siitä, että viestimiä ei enää ymmärretä pelkästään tiedottamisen ja viestien välittämisen, vaan laajemmin mediakulttuurin ja merkitysten rakentumisen näkökulmasta.” (Kupiainen, ym. 2007, 23). Median ohella myös yksilön tai yhteisöjen suhde mediaan on voitu nähdä mediakasvatuksessa eri tieteenaloja yhdistävänä tekijänä. Tähän liittyen erityisesti kasvu ja kehitys sekä yhteiskunnallinen ja poliittinen vaikuttaminen sekä yhteiskunnalliset ja median rakenteet on nähty osaksi mediakasvatuksen kenttää. (Kotilainen & Suoranta 2005, 73).

Vaikka mediakasvatusta voidaan nähdä pohjautuvan vahvasti kasvatus- ja mediatieteisiin, se ei kuitenkaan tarkoita, että mediakasvatustutkimusta tehtäisiin pelkästään näiltä tieteenaloilta käsin. Esimerkiksi Kotilainen ja Suoranta (2005, 74) toteavat, että mediakasvatuksesta kiinnostuneet tutkijat ovat sijoittuneita useille eri tieteenaloille. Mediakasvatuksellista tutkimusta tehdäänkin monissa perustieteissä kuten sosiologiassa, sosiaalipsykologiassa, psykologiassa, kirjallisuustieteessä ja kauppatieteessä. Näiden lisäksi he nostavat esiin myös mediakasvatuksen kentällä omalta osaltaan vaikuttavia ilmiölähtöisiä tutkimusalueita kuten lapsi- ja nuorisotutkimuksen, kulttuurintutkimuksen, elokuvatutkimuksen, tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksen ja informaatiotutkimuksen. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen syksyllä 2013 julkaisema selvitys suomalaisesta mediakasvatus tutkimuksesta tukee näkemystä mediakasvatustutkimuksen sijoittumisesta laajasti eri tieteenaloille (Pekkala, ym. 2013b).

Kotilaisen ja Suorannan mukaan mediakasvatusta tarkkaa lokerointia on kuitenkin mahdoton tehdä. Heidän mukaansa mediakasvatus voidaankin ymmärtää *hybriditieteenalana*, jolle tarjoutuu ilmiökeskeisiä ja monitieteisiä tutkimuskohteita mediakulttuurin ja -yhteiskunnan ilmiöistä. Mediakasvatusta tutkimukseen kuuluu

kirjoittajien mukaan niin empiiriset, käsitteelliset-teoreettiset sekä näitä lähestymistapoja yhdistävät tutkimukset. Kirjoittajien mukaan monitieteisyys mediakasvatus tutkimuksessa on osaltaan seurausta siitä, että tutkimuksen ja kiinnostuksen kohteet nousevat tieteenalojen ulkopuolelta, käytännön ilmiöistä ja kysymyksistä. (Kotilainen & Suoranta 2005, 74.)

Kuten esimerkiksi Vesterinen, ym. (2006) ovat todenneet, mediakasvatuksella ei omana tutkimusalana ole tutkimuskohteiden tai teoreettisten lähtökohtien monimuotoisuuden vuoksi yhtä ja ainutta suuntausta tai lähestymistapaa. Mediakasvatuksen tutkimus onkin kirjoittajien mukaan alisteista tieteellisesti tarkasteltavien ilmiöiden ja niihin liittyvien kontekstien vaateille. Tähän liittyen kirjoittajat painottavat eri tieteenalojen välisen yhteistyön merkitystä. ”Tällöin erilaisten suuntausten yhdistelmät – monitieteellinen ja tieteidenvälinen tutkimus sekä erilaisten metateorioiden ja –mallinen hyödyntäminen – tulisi huomioida entistä syvällisemmin mediakasvatuksen tutkimuksessa.” (Vesterinen, ym. 2006, 158.) Tutkielmallani on vahva sidos tutkijoiden esiin nostamaan huomioon. Tavoitteenani on selvittää, mistä eri tieteen- ja tutkimusalojen lähtökohdista mediakasvatuksen tutkimusta Suomessa on tehty ja miten lähtökohdat tutkimuksessa näkyvät? Onko tutkimusta tehty tarkasti rajatuista tieteenalakohtaisista näkökulmista vai yhdistyvät eri tieteenalojen lähestymistavat jo varsinaisen tutkimusprosessin aikana? Jotta pystyn mahdollisimman hyvin omassa tutkielmassani kiinnittämään huomiota näihin kysymyksiin, lähestymiskulmani mediakasvatustutkimuksiin on melko avoin. Tarkoitukseni ei siis ole etukäteen rajata mediakasvatuksen asemaa omana tieteen- tai tutkimusalanaan vaan lähestyn tutkielmassani aihepiiriä mediakasvatustutkimusten muodostaman aineiston avulla, jolloin myös erilaisten tai poikkeavien näkökulmien esiin nostaminen mahdollistuu.

## **2.2 Tiede tutkimuksen kohteena**

Tutkielmassa tavoitteenani on tarkastella suomalaisen mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia. Tutkimuskohteeni mukaisesti tutkielmani kiinnittyy

tieteentutkimuksen<sup>3</sup> viitekehykseen (Kiikeri & Ylikoski 2004; Niiniluoto 2002). Tieteentutkimus on kasvaneen kiinnostuksen myötä muodostunut Kiikerin ja Ylikosken (2004) mukaan omaksi monitieteiseksi tutkimusalueeksi. Monitieteisyys viittaa kirjoittajien mukaan niihin eri näkökulmiin, joista tiedettä ja tutkimusta voidaan tarkastella. Omaa tieteentutkimuksen oppiainetta tai tieteenalaa ei ole, vaan tutkimuksen tarkastelusta kiinnostuneet tutkijat tulevatkin omista lähtökohdistaan eri tieteenaloilta. Tieteentutkimuksessa onkin lähtökohtaisesti mahdollista tarkastella tutkimuskohdetta eri tieteenalojen näkökulmista. Toisaalta tiede voidaan nähdä itsessään niin monimuotoisena ilmiönä, että siihen liittyviä kysymyksiä ei voida ratkaista tai selittää kattavasti vain yhdestä näkökulmasta käsin. Ilkka Niiniluodon (2002) mukaan tieteentutkimuksen alaan kuuluu useita eri osa-alueita. Näitä ovat muun muassa tutkimustoimintaan liittyvien organisaatioiden ja talouden tutkiminen hallinto- ja taloustieteellisestä näkökulmasta, tieteen yhteiskunnallisia tehtäviä tarkasteleva tieteen sosiologia sekä tieteen psykologia, joka tarkastelee puolestaan esimerkiksi tieteellistä luovuutta, tutkijan ammattikuvaa tai suoritusmotivaatiota. Tieteentutkimuksesta on näiden lisäksi eroteltavissa kolme muuta osa-aluetta: 1800-luvun lopulla paikkansa vakiinnuttanut tieteen historia, tieteellistä metodiikkaa tarkasteleva metodologia sekä itse tutkimusprosessia tutkiva tieteenfilosofia. Niiniluodon mukaan tieteentutkimus on tietyissä tapauksissa eroteltu tieteenfilosofiasta empiirisen aineiston käytöllä. Kiikeri ja Ylikoski (2004, 10-11) kuitenkin muistuttavat, että tieteentutkimuksen eri osa-alueet rakentuvat useista eri näkökulmista eikä niistä voida välttämättä puhua yhtenäisinä tieteentutkimuksen osa-alueista. Kirjoittajien mukaan yksioikoista tieteentutkimuksen osa-alueiden luokittelua ei voikaan tehdä.

Vaikka tieteentutkimusta on tehty eri tieteenalojen näkökulmista ja tutkimusintresseistä käsin jo useita satoja vuosia, on tutkimusala ajankohtainen yhä edelleen. Tähän on vaikuttanut esimerkiksi tieteen ja muun yhteiskunnan välinen suhde. Huomiota voidaan kiinnittää esimerkiksi siihen, mihin asioihin esimerkiksi tiedepolitiikassa on kulloinkin kiinnitetty huomiota. Toisaalta tieteentutkimusta voidaan pitää tärkeänä myös tieteen kehittymisen kannalta. Niiniluodon (2002) mukaan tieteentutkimus onkin palvellut tiedepolitiikkaa. Kirjoittajan mukaan tiede on saanut historian kuluessa yhä

---

<sup>3</sup> Tieteentutkimuksesta käytetään englanninkielessä muun muassa termejä: science of science, research on research, science policy studies ja science and technology studies (Niiniluoto 2002, 19; Kiikeri & Ylikoski 2004, 13).

keskeisemmän roolin yhteiskunnassa. Tieteen avulla voidaan tarkastella, kuinka ihmisten elinoloja voidaan parantaa ja saavuttaa muitakin yhteiskunnallisia tavoitteita. (Niiniluoto 2002, 19.) Tieteentutkimus on kuitenkin kehittynyt jatkuvasti ja se on saanut uusia intressejä myös laajempien tieteellisten keskustelujen myötä. Yksittäisenä esimerkkinä esiin voidaan nostaa Mikkelin ja Pakkasvirran (2007, 133-134) mukaan tieteentutkimusta erityisesti 1970-luvulla edistänyt sosiaalisen konstruktioismin mukainen tieteenfilosofia. Tämän epistemologisen ajattelutavan mukaan tietomme todellisuudesta on sosiaalisesti rakentunutta. Näin ollen voidaan kiinnittää huomiota tiedon sosiaalisen luonteen tutkimiseen. Mikä on kulloinkin hyväksyttävää tietoa yhteiskunnassa? Tiedon tuottamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että ei ole olemassa itsenäisiä, yhteiskunnan ulkopuolisia tietämisen tapoja, joten tieteentutkimuskin on omalta osaltaan kielen tarkastelua. Omassa tutkielmassani sitoudun hermeneuttisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Tutkielmani tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökohtia avaavan tarkemmin kolmannessa luvussa, jossa tutkielman toteuttamisen lisäksi avaavan tarkastelemani aineiston luonnetta.

### **2.3 Historiallinen perspektiivi tieteenalajakoon**

Tiede on nykyisessä akateemisessa kentässä jakaantunut eri tieteenaloihin. Kappaleessa kiinnitän huomiota tieteenalajakoon ennen kaikkea historiallisesta perspektiivistä käsin. Pyrin avaamaan kysymystä tieteenalajaon taustoista ja eri tavoista luokitella tieteitä. Miten tieteenkenttä on jakaantunut tieteenaloihin ja millaista keskustelua siihen on liittynyt? Mitkä asiat ovat puolestaan vaikuttaneet tieteenalojen syntyyn ja niiden merkityksen vahvistumiseen? Lähestyn kysymyksiä ennen kaikkea tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen, tieteidenvälisyyden näkökulmasta. Huomioitavaa on, että vaikka itse käsite tieteidenvälisyys on yleistynyt vasta 1900-luvun jälkipuoliskolla (Huutoniemi, ym. 2010), on se omana ilmiönään, keskustelujuonteenaan tai toimintatapanaan kulkenut tieteenkentän kehityksen mukana – jopa varsinaisen tieteen perustamisen alkua ajoista lähtien. Tieteenkentän jakaantumista voidaan tarkastella historiallisesti esimerkiksi

Mikkelin ja Pakkasvirran (2007) esittelemän yleisluontoisen jaottelun mukaisesti kuudessa eri vaiheessa.

Tieteiden luokittelun juuret alkavat antiikista, jolloin Aristoteles hahmotteli 300-luvulla ennen ajanlaskun alkua ontologista luokittelua siitä, mitä on olemassa ja miten se järjestetään systemaattiseksi tiedoksi. Luokittelua voidaan pitää merkittävänä, sillä se loi pohjan myös nykyiselle länsimaiselle tieteenalajaottelulle perustuvalla tieteenkentällä (Frodeman & Mitcham 2007, 506). Aristoteles erotteli toisistaan teoreettiset (kreik. *Scientia*) ja käytännölliset tieteet sekä tuotannolliset taitoaineet (kreik. *Tekhne*). Niiniluodon (2001) mukaan teoreettiset tieteet pyrkivät totuuteen ja näitä tieteitä olivat muun muassa metafysiikka, matematiikka, fysiikka, eläintiede ja psykologia. Käytännöllisiin tieteisiin kuuluivat esimerkiksi etiikka ja politiikka ja niiden kiinnostus koski ennen kaikkea toimintaa. Tuotannollisiin taitoihin kuuluivat puolestaan lääkintä, voimistelu, musiikki, logiikka ja retoriikka. Näistä Aristoteles muodosti hierarkkisen jaottelun, jonka huipulla olivat teoreettiset tieteet käytännöllisten ja ongelmanratkaisuun tähtäävien taitoaineiden jääden jaottelun alimmaiseksi. (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 27.)

Aristoteleen esittämän jaottelun pohjalle rakennettiin Mikkelin ja Pakkasvirran (2007) tekemän jaottelun mukaan 1200-luvulla skolastisessa yliopistolaitoksessa noudatettu pedagoginen tieteiden jako, jolloin pääasiallinen kysymys oli tiedon siirtäminen tuleville sukupolville. Kirjoittajien mukaan keskiajan yliopistolaitoksen perustana olivat yleissivistävät taidot (*artes liberales*) sekä juridinen, lääketieteellinen ja teologinen tiedekunta. (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 27.)

Tutkimukseen perustuva moderni tieteenkäsitteisyys syntyi Mikkelin ja Pakkasvirran (2007) tekemän jaottelun mukaan 1600-luvulla. Kehitykseen vaikutti muun muassa Francis Baconin ajattelu. Bacon pohti tietämisen rajoja sekä sen esteitä ja jakoi tieteenkäsitteyksessään ymmärryksen kolmeen osa-alueeseen. Näitä olivat muisti, mielikuvitus ja järki. Osa-alueet vastaavat historian, poetiikan ja filosofian tiedonaloja. Bacon piti kirjoittajien mukaan tiedettä ennen kaikkea tutkimusprojektina ja näki, että tiedossa on olemassa aukkoja. Ajattelutapa erotti näin Baconin Aristoteleen esittämästä mallista. Niiniluodon (2001, 2) mukaan Baconin käsityksen mukaan tieto syistä ja niiden

vaikutuksista auttaa meitä tuottamaan haluttuja asioita. Baconin ajattelu erosi Aristoteleen näkemyksistä myös siinä, että hänen mukaansa inhimilliset taidot voidaan muuttaa tiedepohjaisiksi. Tämä merkitsee uutta näkemystä *Scientian* ja *Tekhnen* suhteesta. Ajattelutapaan pohjautuu nykyäänkin vaikuttava näkemys soveltavista tieteistä.

Tieteenalojen historiaa tarkastelleen Weingartin (2010) mukaan 1600-luvun jälkipuoliskolta 1700-luvun loppuun asti tieteen tehtävänä oli kerätä ja järjestellä kaikki mahdollinen tieto. Tämä johti väistämättömästi ongelmiin erityisesti valtavan tiedon määrän vuoksi. Määrä tuotti vaikeuksia sen järjestelyssä sekä siitä kommunikoitaessa. Vaikeudet loivat painetta tieteenalojen eriytymiseen (differentiation), jolloin perinteisistä tiedon käsittelyn, luokittelun ja järjestelyn tavoista luovuttiin. (Weingart 2010, 3-5.)

Seuraava kehitysvaihe Mikkelin ja Pakkasvirran jaottelussa tapahtui 1800-luvun alussa kun Comte kiinnitti huomiota tieteellisen tiedon kehittymiseen ja siihen kuinka sitä voidaan edelleen edistää. Comten esittelemän evolutionaarisen mallin mukaan tiede kehittyi erilaisten vaiheiden kautta, joita olivat teologinen-, metafyyminen ja positivistinen vaihe, joista viimeisin olisi hänen mukaansa tieteen kehittymisen tavoite. Tähän vaiheeseen voidaan liittää myös ajatus, joka näkee itsekorjaavuuden tieteen yhtenä ominaisuutena. “Jos joku esitti tieteen nimissä päättömyyksiä, ne saattoivat elää hetken mutta jossain vaiheessa tiedeyhteisö aina kiisti niiden pätevyyden.” (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 29.) Comte jaotteli tieteen ja siihen liittyen myös tieteellisen koulutuksen hierarkkisesti seitsemään osa-alueeseen. Näitä olivat matematiikka, tähtitiede, fysiikka, kemia, fysiologia, sosiologia ja moraalitiede. Comten jälkeen vuonna 1834 André Ampère puolestaan jaotteli tieteen *kosmologisiin* luonnontieteisiin ja *noologisiin* ihmistieteisiin, joihin kuuluivat muun muassa estetiikka, kirjallisuus ja pedagogiikka (Niiniluoto 2001, 3).

Niiniluodon (2001, 3) mukaan Comtea ihailnut englantilaisfilosofi Stuart Mill puolestaan sisällytti *moraalitieteiden* joukkoon psykologian, etologian ja sosiologian. Käsitellessään moraalia ja politiikkaa Mill puhuu Niiniluodon mukaan “käytännöistä” ja “taidoista”, josta juontuu englannissa humanistisista tieteistä käytettävä termi “the Arts”. Millin termi “moral sciences” sai vuonna 1864 tehdyn käännöksen myötä myös saksalainen vastineen



“die Geisteswissenschaften” (suom. hengentieteet). Saksalaiset hermeneutikot hylkäsivät Niiniluodon (2001, 4) mukaan positivistisen vaateen, jonka mukaan luonnontieteellisiä menetelmiä olisi hyödynnettävä myös ihmisen, historian ja kulttuurin tutkimuksessa. Saksalainen Winkelbandin puolestaan erotti puolestaan yksittäisiä tapahtumia ja ilmiöitä tutkivat *idiografiset* tieteet säännönmukaisuuksia etsivistä *nomoteettisista* tieteistä. Tieteitä voidaan luokitella myös niiden tutkimuskohteiden perusteella. Tästä esimerkkinä on jako formaalisiin- ja reaalitieteisiin. Formaalisten tutkimusalojen, kuten matematiikka ja logiikka, tulokset ovat käsitteellisiä eli erilaisiin määritelmiin ja sopimuksiin perustuvia. Reaalitieteet pyrkivät puolestaan kuvaamaan maailman asioita perustuen empiirisiin havaintoihin. Reaalitieteet luokitellaan Niiniluodon (2001, 5) tavallisimmin puolestaan luonnontieteisiin, humanistisiin- ja yhteiskuntatieteisiin. Jako ei ole kuitenkaan pitävä, sillä monet tutkimusalat rikkovat kyseisen jaottelun. Esimerkiksi ympäristötieteissä voidaan tarkastella sekä luontoa että ihmisen käyttäytymistä.

Weingartin (2010) mukaan noin vuonna 1800 tapahtuneeseen tieteenalojen eriytymiseen vaikuttivat pääasiassa kaksi kehityskaarta. Ensimmäinen oli lisääntynyt abstraktio, jonka myötä tiede sai entistä vähemmän tietoa maailmasta suoraan ympäristöstä. Tutkimuskohteet ja siihen liittyvät objektit rekonstruointiin ja järjesteltiin teoreettisten kriteerien kautta käsitteen tasolla. Toinen tieteenalojen eriytymistä edistänyt kehitys oli puolestaan tieteenalojen erikoistuminen (*specialization*). Erikoistumista kuvaa toimintaa, jossa tutkittavat ongelmat ja kysymykset nousevat tieteenalan itsensä sisältä pikemmin kuin arjesta tai käytännön elämästä. Tieteenala voidaan nähdä muodostavan tässä tapauksessa joukosta, jolla on yhteiset käsitteet ja metodit. Tähän liittyy myös Weingartin huomio tutkimusongelmien ja tutkimustapojen yleistettävyydestä. Tieteenteon tavat tulivat sitä tehokkaammiksi, mitä paremmin niitä voitiin hyödyntää uusissa tutkimuskohteissa tai -ilmiöissä. (Weingart 2010, 5-6.)

Erikoistuminen vaikutti tieteenteon tavan lisäksi myös tieteen erkaantumiseen muusta yhteiskunnasta. Frodemanin ja Mitchamin (2007, 506) mukaan tieteenalojen synty erotti tietämisen tavat politiikasta ja myös tietämisen tavat toisistaan. Tämä loi kriteeristön sille, ketkä ovat valtuutettuja puhumaan mistäkin asioista. Kun tiedon intressi nousi suoraan tieteestä ja tieteenaloista itsestään, ne saivat valtaa pystyä määrittelemään myös sen, mitkä aiheet ovat tarkastelun ja tutkimisen arvoiset. Lisäksi, kuten Weingart (2010, 6)

nostaa esiin, tieteiden ja tieteenalojen eriytyminen muutti käsitystä myös tieteiden vastaanotosta. Kenelle tutkimusta tehdään ja kenelle sitä julkaistaan. Kun 1700-luvulla tutkijat tekivät tutkimusta ja julkaisivat kirjansa ja artikkelinsa pääasiassa suurelle yleisölle, muuttui kohde tieteenalojen eriytymisen myötä. Nyt pääasiallinen kohde oli oman tieteenalan tutkijat ja tieteentekijät. Tämä osaltaan edisti kielen kehittymistä ja eriytymistä sekä tieteiden ulkopuolisesta kielestä mutta rakensi "kielimuureja" myös tieteenalojen välillä. Tämä toi nykyäänkin vaikuttavan jaon asiantuntijoiden ja muiden välille. (Weingart 2010, 5-6.)

Weingartin mukaan tieteenalojen eriytymisen myötä myös tutkijoiden ja muiden akateemisen maailman toimijoiden omaa uraa koskevat tavoitteet muuttuivat. Aiemmin tieteentekijöiden tavoitteena oli saada mahdollisimman laaja tietämys useilta eri tiedon osa-alueilta. Tieteenalojen eriytymisen ja erikoistumisen myötä tutkijat ovat olleet painostettu valitsemaan ja rajaamaan kiinnostuksensa erityiselle erikoistuneelle alueelle ja tyytymään vajavaiseen tietämykseen muilla alueilla. Uuden tiedontuotannon tavoitteena voidaankin pitää uuden tai uusien ilmiöiden löytymistä. (Weingart 2010, 7.)

1800-luvun loppupuolella syntyi paljon myös erityistieteitä, mihin vaikuttivat Mikkelin ja Pakkasvirran (2007) mukaan tieteiden institutionaalistuminen ja professionaalistuminen. Kirjoittajien mukaan tuolloin keskeinen kysymys koski muun muassa tieteiden ykseyttä ja sen perusteita. Poikkeavatko luonnontieteet perustavasti humanistisista tieteistä? Tieteiden eriytyminen herätti kuitenkin myös vastustajia ja tieteiden ykseyden puolustajia. Tähän liittyy myös huomio tieteidenvälisyydestä. Esimerkiksi Niiniluoto (2001, 2) on todennut, että tieteenkentällä vaikuttavan jatkuvan erikoistumisen myötä tarvitaan sen rinnalle tieteenalojen rajat ylittävää ennakkoluulotonta yhteistyötä tutkimuksessa ja opetuksessa.

Tieteenalojen eriytyminen ja erikoistuminen jatkuivat erityisen vahvasti 1900-luvun puoliväliin, jolloin esimerkiksi Repkon (2008) mukaan tieteenalajakoon pohjautuva tiedonmuodostuksen tapa alkoi saada osakseen entistä vahvemmin kritiikkiä. Yksi 1960-luvulla tieteenaloja kohtaan kritiikkiä esittänyt oli kirjoittajan mukaan ranskalaisfilosofi Michel Foucault. Foucaultin mukaan tieteenalat eivät ole pelkästään keino tuottaa tietoa vaan mekanismi, jonka avulla voidaan säädellä ihmisten toimintaa ja sosiaalisia suhteita.

(Repko 2008). Samaan aikaa alettiin kiinnittää huomiota myös erilaisiin tapoihin hyödyntää eri tieteenalojen osaamista ja tietoa ja näin tieteidenvälisyydestä koskeva keskustelu sai puolestaan vahvemman jalansijan. Weingartin (2010, 10) mukaan tieteenalojen vahvistuminen alkoi hidastua 1980-luvulla, jolloin erilaiset tieteidenväliset tiedon muodostuksen tavat alkoivat saada vahvempaa asemaa. Samaa on todennut esimerkiksi tieteidenvälisyyttä tutkinut Julie Klein. Kirjoittajan mukaan tämä kehitys johti puolestaan uusiin tieteenalojen vuorovaikutuksen tapoja koskeviin taksonomioihin, jotka tiedostivat tieteidenvälisyyden merkityksen kasvun, joka liittyi puolestaan uusiin vuorovaikutuksen ja yhteistyön muotoihin sekä uusiin tapoihin ratkaista ongelmia. Luokituksissa eroteltiin kirjoittajan mukaan muun muassa tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen muotoja, opetuksen ja tutkimuksen tavoitteita, yhteistyön laajuuksia ja muotoja sekä organisaatioiden rakenteita. (Klein 2010, 15.)

Vaikka edellä kuvattujen kaltaisten historiallisten kaarien kuvaukset voivat tutkielmassa käsiteltävän aiheen kontekstoisuuden kannalta olla oleellisia, niiden vajavaisuus täytyy kuitenkin tiedostaa. Avatessa teoreettiseen kirjallisuuteen nojaten erilaisia tilanteita tai kehityskulkuja, jää joidenkin tahojen ja osallisten näkökulmat aina ottamatta huomioon. Tilannetta voidaan tarkastella esimerkiksi feministisen *standpoint teorian* kautta (ks. esim. Harding 2004; Haraway 2004). Teorian mukaan asioita tarkastellaan aina tietyistä lähtökohdista käsin. Näin myös tietokin on osaltaan sijoittunutta (situated) muun muassa historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaan, jossa esimerkiksi valta on jakaantunut tietyllä tavalla. (Kourany 2009, 210.) Tässä tapauksessa tieteen kehitystä käsittelevät kirjoitukset on kirjoitettu tieteenkentän sisältä ja tieteilijöiden itsensä toimesta, joten tieteen ulkopuolinen näkökulma voi jäädä puuttumaan. Toisaalta itse tieteenkenttään ei ole täysin yhteneväinen, joten kentän sisältäkin on luettavissa useita eri kehityskulkuja ja näkökulmia. Tähän liittyen on esitetty myös vaihtoehtoisia tapoja tieteelle ja tutkimukselle (ks. esim. Harding 1986, 141-162).

Tiedonluokittelun tapoihin on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä ne vaikuttavat siihen, kuinka rakennamme kuvaa sekä tieteestä itsestään että toisaalta myös maailmasta. Tieteenaloja voidaan esimerkiksi pitää yhteiskunnallisen kehityksen kannalta merkityksellisinä. Weingart (2010) on esittänyt että tieteenalat ovat osa yhteiskunnallista toimintaa ja niiden vaikutus näkyy erityisesti pitemmällä aikavälillä. Tieteenalojen

suhteellinen pysyvyys auttaa yhteiskuntaa keräämään ja rakentamaan tietämystä mutta toisaalta se myös valitsee ja jättää valitsematta erilaisia kiinnostuksen kohteita. ”Tieteenaloilla, kuten muillakin tiedon ja tietämisen luokittelun tavoilla, on mahdollisuus vaikuttaa ja ohjata yhteiskunnallista muutosta.” (Weingart 2010, 3-4, Suom. LP.)<sup>4</sup>

Tieteenalojen pysyvyyttä voidaan selittää esimerkiksi niihin liittyvien sosiaalisten rakenteiden kautta. Smelserin (2004) esittämässä jaossa nämä voidaan ymmärtää tieteenalojen institutionaalisenä tasona. Yliopistoissa tieteenalat ovat järjestäytyneet yleensä tiedekuntien ja laitosten mukaan. Nämä yksiköt ovat puolestaan budjetoitu yliopiston kautta ja ne ovat sen vuoksi asetettu eräänlaiseen kilpailuasetelmaan toistensa kanssa. Tämä voidaan ymmärtää liittyvän esimerkiksi Suvi Ronkaisen esiin nostamaan ongelmakenttään institutionaalisten tieteenalojen ja varsinaisen tieteellisen keskustelun välisenä ristiriitana. ”Konkreettisemmin ongelmallisuutta voi kuvata myös siten, että tieteenalajaoille perustuva yliopistoinstituutio noudattaa ja uusintaa historiallisesti vakiintunutta hallinnon logiikkaa. Sen taustalla on käsitys tieteenaloista toisistaan eroavina, erillisinä tutkimustehtävinä omine metodeineen, omine käsitteineen, omine tutkimusalueineen. Vakiintuneiden tieteenalajakojen voima tiedekuntahallintoineen on niiden institutionaalisisessa jatkuvuudessa. Ne ovat osoittautuneet hyvin pysyviksi siitäkin huolimatta, että tilanne ei ole enää pitkään vastannut tutkimusalojen ja tutkimuskeskustelujen kehittymistä.” (Ronkainen 2003, 218).

Tieteenalajakoa on vahvistanut Smelserin mukaan lisäksi institutionaalisten tieteenalojen rajaamat tieteilijöiden urat, jotka voivat luoda itseään vahvistavan kehän, jossa tulevaisuuden tietentekijät koulutetaan tieteenalan sisällä ja ovat myöhemmin palkattu yliopistoyksiköihin perustuen heidän tieteenalaperustaiseen koulutukseen. (Smelser 2004, 44-45.) Tämä luo pohjan myös muille tieteenalajakoon perustuville toiminnoille. Esimerkiksi tieteilijät, jotka kantavat oman tieteenalansa nimikettä, esimerkiksi kasvatustieteilijät, voivat kuulua kansallisiin tai kansainvälisiin tieteenalajärjestöihin tai -yhteisöihin. Smelserin mukaan järjestöt puolustavat ja edistävät tieteenalansa asemaa ja niitä voidaan pitää myös merkittävinä tekijöinä poliittisen lobbauksenkin kentällä. Tieteenalajärjestöt voivat pitää muun muassa vuotuisia tapaamisia, jotka ovat

---

<sup>4</sup> “Disciplines, like any other classificatory principle of knowledge, therefore have the function of mediating and directing social change.” (Weingart 2010, 3-4.)

tieteenalalla tapahtuvan intellektuaalisen toiminnan lisäksi rekrytointitilaisuuksia. Tilaisuudet voivat myös vahvistaa sosiaalisia ja intellektuaalisia identiteettejä. Tapahtumien ohella tieteenalajärjestöt ylläpitävät tieteellisiä joulaleja, jotka ovat julkaisuväylän ohella myös tieteenalakohtaisen identifikaation symboli. (Smelser 2004, 45). Suomessa mediakasvatuksella ei ole omaa tieteellistä joulaleja vaan sen aiheita on käsitelty erilaisissa tieteellisissä joulaleissa kasvatuksen ja audiovisuaalisen kulttuurin alueilta. (Pekkala, ym. 2013b). Suomessa tieteellisistä joulaleista Media & Viestintä – lehti on esimerkiksi listannut mediakasvatuksen yhdeksi aihealueekseen (Media&Viestintä 2013).

Käsitellessään kasvatustieteiden tilaa tieteenkentässä Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2004, 53) nostavat esiin Aant Elzinginganin vuonna 1987 tekemän toteamuksen, jonka mukaan tieteenala voi syntyä tieteenkentälle kolmella mahdollisella tavalla. Ensimmäinen tapa on tutkimuksen fokuoiminen johonkin uuteen todellisuuden alueeseen, joka sijoittuu tieteenalojen reuna-alueille. Toisaalta tieteenala voi syntyä, kun jo olemassa olevaa tutkimusaluea aletaan tarkastella uudesta tutkimuksellisesta perspektiivistä. Nämä molemmat tavat liittyvät jonkin jo olemassa olevan tieteenalan lohkoutumiseen ja niiden eriytymiseen. Kolmas tapa poikkeaa aiemmista kuitenkin siinä, että uusi tieteenala muodostuu yliopiston ja tieteenkentän ulkopuolisesta kehityksestä, yhteiskunnallisen järjestäytymisestä tai poliittisista syistä.

Kasvatustieteiden kohdalla tieteellisen aseman vahvistuminen on lähtenyt liikkeelle käytännön toiminnan kautta. Rinne, ym. (2004, 53) nostavat esiin Emile Durkheimin (1956) huomion, jonka mukaan kasvatustiede, pedagogia on muodostunut käytännön elämässä toteutetun kasvatuksen teoriaksi. Vasta tämän kehityksen jälkeen teoriaan on lisätty tieteellinen näkökulma, jolloin tieteellisin menetelmin on alettu tarkastelemaan kasvatusta ja koulutusta sekä niihin liittyvää teoriaa eli pedagogiaa. Rinteen, ym. (2004) mukaan kuvaus vastaa myös kehitystä suomalaisessa kontekstissa.

Tieteenalan määrittely ei ole yksinkertaista eikä siihen välttämättä ole yksiselitteistä ratkaisumallia. Tieteenalan tunnusmerkkeinä voidaan pitää esimerkiksi tutkimusotteen ja kysymyksenasettelun tai tutkimuskohteen ominaislaatua, tieteenalan tutkimusmetodologian erityisluonnetta tai tieteenalaa edustavan oppiaineen

institutionaalitumista osaksi yliopistojärjestelmää. Tähän liittyy myös yliopistojärjestelmään kuuluvien oppituolien eli professuurien pystyttäminen. (Rinne, ym. 2004, 54). Kasvatustieteellä voidaan nähdä olevan monia edellä lueteltuun listaan liittyviä ominaisuuksia, jotka tukevat tieteenalan itsenäistä asemaa. Rinteen, ym. (2004, 54-55; ks. myös Hirsjärvi 1995) mukaan kasvatustieteellä on kasvun, koulutuksen, oppimisen, opettamisen ja koulutuksen ilmiöiden tarkastelemisen kautta oma tutkimuskohteensa<sup>5</sup>. Tieteenalaa voidaan kuvata lisäksi soveltavaksi ihmistieteeksi, jonka tutkimusote ja siihen liittyvä kysymyksenasettelu nojautuvat humanistisiin ja yhteiskuntatieteellisiin tiedeperinteisiin. Tieteenalan tutkimusmetodologia liittyy läheisten tieteenalojen traditioihin, kuten filosofiaan, psykologiaan, sosiologiaan ja historiatieteisiin. Institutionaalisen yliopistojärjestelmän näkökulmasta kasvatustieteellä on lisäksi omia professuurejaan sekä oma pääaineena luettava oppiaineensa.

Rinteen, ym. (2004) mukaan kasvatustieteen kohdalla voidaan puhua yksittäisen tieteen sijasta kasvatustieteistä. Kasvatustieteestä on nimittäin erotettavista vakiintuneita ja itsellisiä kasvatusta tutkivaa tiedettä. Kirjoittajat lukevat näihin yleisen kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan. Näiden lisäksi Rinne, ym. (2004) nostavat esiin myös muita kasvatustieteeseen liittyviä tieteenalueita kuten varhaiskasvatuksen, musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen. Kirjoittajat toteavat näiden oppiaineiden ja professuurien kautta tieteen statuksen saavuttaneita tieteenalueiden ottavan tieteenaloina ”ensi askeliaan”. (Rinne, ym. 2004, 56-57.) Kirjoittajien tekemät huomiot herättävät kysymyksen myös mediakasvatuksen tieteenala-asemasta. Ymmärretäänkö mediakasvatus omaksi tietekseen, eli tieteenalaksi vai omaksi tutkimusalueekseen? Kysymys on tärkeä myös tutkielmani toteuttamisen kannalta, sillä se rajaa omia tulkintamahdollisuuksiani. Määrittelen oman tutkielman toteuttamisen kannalta mediakasvatuksen avoimeksi tutkimusalueeksi, jota on mahdollista lähestyä eri tieteenalakohtaisista lähtökohdista. Tutkielmassani kiinnitän huomiota näihin lähtökohtiin. Pyrin vastaamaan kysymykseen siitä, miten eri tieteenalakohtaisiin lähtökohtiin sitoudutaan suomalaisessa mediakasvatustutkimuksessa. Tutkielmallani sivuaa aiheeltaan myös mediakasvatuksen asemaa tieteenkentässä. Miten mediakasvatus

---

<sup>5</sup> Hirsjärven (1995, 86) mukaan kasvatustieteen tutkimuskohteet ovat kuitenkin niin moninaiset, ettei niitä pystytä tyhjentävästi luettelemaan tai asettelemaan tärkeysjärjestykseen. Keskeisiä tutkimuskohteita ovat kuitenkin kasvatus ja opetus.

voidaan nähdä osana tieteenkenttää ja mihin suuntiin sitä on mahdollista kehittää tulevaisuudessa? Näihin kysymyksiin tartun puolestaan tutkielmassani myöhemmin luvussa viisi.

## **2.4 Keskustelu tieteidenvälisyydestä**

Yksi nykyistä tieteenkenttää olennaisesti kuvaava ominaisuus on sen jakautuminen eri tieteenaloihin. Niiniluodon (2001) mukaan tieteenalat ovat tiedon etsinnän historiallisesti vaihtuvia muotoja, jotka hänen mukaansa kohdistuvat tarkastelemaan saman todellisuuden eri lohkoja tai maailman kehitystrendejä. Tieteenalakohtaisia aiheita tarkastellessaan tieteenalat käyttävät erilaisia menetelmiä tutkimuskohteen luonteen mukaisesti. Menetelmät voivat omalta osaltaan olla merkittäviäkin tekijöitä yhteneväisen tieteenalan kokonaisuuden rakentumisessa. Vaikka todellisuuden ja tietämisen luonteesta voidaan käydä kiivastakin ontologista ja epistemologista keskustelua, on tärkeää huomioida Niiniluodon toteamus, jonka mukaan historiallisesti muotoutuneet tieteenalat ja tieteentekoon liittyvät tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan saa muodostua esteiksi tiedon tavoittelussa. Tieteenalat ovat kuitenkin kehittyessään eriytyneet toisistaan ja niiden välisen vuorovaikutuksen tarve on herättänyt viime vuosikymmeninä yhä enemmän keskustelua tieteidenvälisyydestä ja sen merkityksestä (ks. esim. Frodeman 2010; Huutoniemi 2012, 20). Tieteidenvälistä tutkimusta on pyritty edistämään erilaisten tiede- ja tutkimuspoliittisten linjausten kautta. Suomessa esimerkiksi Suomen Akatemia on suunnannut rahoitusta kohti tieteenalarajoja ylittäviä hankkeita ja ohjelmia. (Reijonen 2003, 15; Bruun, ym. 2005) Seuraavissa kappaleissa erittelen erityisesti tieteidenvälisyyttä koskevan keskustelun käsitteistöä.

### **Typologia tieteidenvälisyydestä**

Keskustelu tieteidenvälisyyden ympärillä on monimuotoista ja esimerkiksi ilmiön luonnetta on pyritty kuvaamaan erilaisten käsitteiden ja määritelmien kautta. Tähän liittyen onkin tärkeää kuitenkin huomioida, että tuskin yksikään määritelmä pystyy

aukottomasti kattamaan koko tieteidenvälisyys-kattokäsitteen alle kuuluvien toimintojen kirjjon (National Academy of Science 2004, 26; ks. myös Klein 1996, 156). Kleinin mukaan voidaankin ymmärtää, että on olemassa erilaisia tieteidenvälisyyksiä ja ne voivat erota toisistaan paljonkin (ks. myös Huutoniemi, ym. 2010, 80; Huutoniemi 2010, 311). Määritelmien moninaisuudesta kertoo esimerkiksi Huutoniemen, ym. (2010, 81) tekemä luokittelu, jossa erilaisia tieteidenvälisyyttä koskevia määritelmiä jaoteltiin niissä esiin nostettujen kohteiden mukaisesti. Kirjoittajien esittämässä luokituksessa eri tieteidenvälisyyden määritelmät ovat kategorisoitu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: *tieteiden välisen vuorovaikutuksen taso*, *tieteidenväliset käytännöt* sekä *tieteidenvälisyyden motiivit*. Luokitukset kuvastavat konkreettisesti erilaisten määritelmien moninaisuutta. Kuitenkin jotkin määritelmät ovat tieteidenvälisyyttä koskevassa keskustelussa saaneet toisia vahvemman aseman (Huutoniemi, ym. 2010, 80). Yksi näistä määritelmistä koostuu tieteidenvälisyyden asteita kuvaavasta typologiasta, joka erottaa toisistaan *monitieteisyyden*, *tieteidenvälisyyden* ja *poikkitieteisyyden* (Mikkeli & Pakkasvirta 2007; Klein 2010, 15.) Kleinin (2010, 15) mukaan typologiaan kuuluvat käsitteet muodostavat keskeisen sanaston tieteidenvälisyyden ymmärtämiseen. Kansainvälisen tieteellisen keskustelun ohella sillä on myös Suomessa vahva asema. Suomessa typologiaa on käytetty esimerkiksi ympäristön tutkimusta käsiteltäessä (Lummaa, Vuorisalo & Rönkä 2012). Kiinnitän seuraavassa huomiota typologian käsitteisiin.

Typologian juuret voidaan nähdä juontavan 1970-luvun alkuun, jolloin se esitettiin kansainvälisessä tieteidenvälisyyttä käsittelevässä konferenssissa Ranskassa. Koska konferenssin yksi sponsoreista oli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, on typologiasta käytetty myös termiä OECD -typologia. (Duguet 1972, 15-16; Klein 2010, 15.)

Typologiassa *monitieteisyys (multidisciplinarity)* viittaa kokoavaan, järjestävään tai koordinoivaan tapaan organisoida tutkimusta tai muuta akateemista toimintaa. Tutkimuksen ohella esimerkiksi yliopistot, koulutusohjelmat tai tieteelliset julkaisut voivat olla monitieteisiä. Näin ollen tarkoitetaan, että eri tieteenalat kootaan yhteen saman kattokäsitteen alle. Esimerkiksi yliopistoa, jossa eri tieteenalat ovat edustettuna eri tiedekuntina tai laitoksina, voidaan pitää monitieteisenä. Monitieteisyys ei tässä



tapauksessa edellyttä tieteenalojen keskinäistä yhteistyötä vaan ne ovat “vain” edustettuna yhdessä. Monitieteisessä tutkimuksessa puolestaan eri tieteenalat tarkastelevat samaa tutkimusongelmaa tai -kysymystä omista lähtökohdistaan. Vuorovaikutusta tieteenalojen välillä ei kuitenkaan ole, vaan moninaiset näkökulmat pyrkivät laajentamaan tarkasteltavasta kohteesta saatavaa kuvaa. Eri tieteenalojen näkökulmat ovat monitieteisessä tutkimuksessa eroteltavissa toisistaan ja ne säilyttävät omat tieteenalakohtaiset identiteettinsä eikä tiedontuottamisen rakenteita kyseenalaisteta. Tutkimuskontekstissa tieteenalojen näkökulmat kootaan usein vasta loppuraportissa. (Mikkeli & Pakkasvirta 2007; Klein 2010, 17.)

*Tieteidenvälisyys (interdisciplinarity)* puolestaan edellyttää tieteenalarajoja ylittävää vuorovaikutusta. Tieteidenvälisyyttä ei Kleinin (2010, 19) mukaan kuitenkaan tule ymmärtää synonyymiksi pelkälle yhteistyölle, sillä tieteidenvälisyys edellyttää tieteenalojen välisten rajojen ylittämistä. Tutkimusta tehdessä eri tieteenalojen näkökulmat kohtaavat jo varsinaisen tutkimuksen teon aikana eikä niinkään jälkikäteen monitieteisyyden tapaan. Tieteidenvälisessä toiminnassa tieteenalarajat voivat jopa hämärtyä ja huomiota voidaan kiinnittää myös perinteisten tieteenalojen ulkopuolelle jääviin alueisiin. Tieteidenvälisessä tutkimuksessa esimerkiksi erilaiset tieteenalakohtaiset metodit, teorit tai käsitteet voidaan tuoda integroivasti yhteen. (National academy of sciences 2004; Mikkeli & Pakkasvirta 2007; Klein 2010, 18-19.)

Tieteidenvälisellä toiminnalla voi olla erilaisia motiiveja. Miksi eri tieteenalaja tutkimuksessa hyödynnetään? Mitä tieteenalojen välisellä yhteistyöllä tavoitellaan? Klein (2010, 22) erottaa toisistaan *instrumentaalisen* ja *kriittisen tieteidenvälisyyden*. Vaikka eri tieteidenvälisyyden muotojen välinen raja ei ole välttämättä selkeä, on niiden välinen ero havaittavissa motiiveissa. Instrumentaalinen tieteidenvälisyys pyrkii esimerkiksi parantamaan tutkimuksen tulosten laatua tieteenalalan omien normien mukaisesti. Miten voimme parantaa tutkimustuloksia? Näin ollen instrumentaalinen tieteidenvälisyys pyrkii edistämään ennen kaikkea tieteenalakohtaisia tavoitteita. Näin esimerkiksi käsitykset tutkimuksen laadusta tai sen motiiveista eivät eroa tieteidenvälisessä toiminnassa perinteisen tieteenalakohtaiseen tutkimukseen verrattuna. Kriittinen motiivi tieteidenvälisyydelle kumpuaa Kleinin (2010) mukaan puolestaan tieteenalojen ulkopuolelta ja se pyrkii kyseenalaistamaan koko tieteenalajakoon pohjautuvan tiedon

tuotannon tavan ja pyrkii tuomaan sille vaihtoehdon. Kriittinen tieteidenvälisyys voi nostaa esiin kysymykset tieteen tavoitteista tai sen arvoista. Ketä tieteenalajakoihin pohjautuva tieteennäkemys palvelee ja millaista tietoa se tuottaa? Mikä on lopulta tieteen tehtävä? Tieteidenvälisyyden motiivina voikin siis olla purkaa tieteenalajakoon pohjautuvia tiedon tuottamisen tapoja ja hämärtää tieteenalaperustaisia rajoja. Frodemanin and Mitchamin (2007, 507-508) mukaan nykyinen tietoon pohjautuvassa yhteiskunnassa tiedon tuotanto ja sen hyödyntäminen ovat entistä vahvemmin jakaantuneet toisistaan. Kirjoittajien mukaan kriittinen tieteidenvälisyys pyrkiikin kiinnittämään huomiota tiedon tuottamisen rajoituksiin, jotta käsillä oleviin ongelmiin voidaan parhaiten vastata.

Typologian kolmas taso on puolestaan *poikkitieteisyys*. Suomessa poikkitieteisyys (*transdisciplinarity, crossdisciplinarity*) on yleensä ymmärretty Mikkelin ja Pakkasvirran (2007, 66) mukaisesti tieteidenvälisenä toimintana, joka edellyttää aiempiin tasoihin poiketen sekä metodologista että käsitteellistä yhtenäisyyttä. Yksittäisessä poikkitieteellisessä tutkimuksessa eri tieteenalojen näkökulmia ei enää luontevasti pysty erottamaan toisistaan tai ne ovat jätetty selkeästi taka-alalle. Määritelmä myötäilee myös 1970-luvun OECD typologiaa ja siinä esitettyä käsitystä poikkitieteisyydestä (*transdisciplinarity*). Siinä tieteenalojen näkökulmat muodostuvat yhtenäiseksi käsitteelliseksi synteetiksi. 1970-luvulta lähtien käsite on kuitenkin kehittynyt erilaisissa konteksteissa ja saanut myös toisistaan poikkeavia merkityksiä. Poikkitieteisyyttä koskevassa keskustelussa onkin erotettavissa Kleinin (2010, 24) mukaan neljä erilaista keskustelujuonetta.

Ensimmäinen Kleinin (2010, 24) esiin tuomista keskustelujuonteista liittyy historialliseen pyrkimykseen integroida systemaattisesti erilaisia tietämyksen tapoja. Pyrkimykseen liittyvät Kleinin mukaan historiallisesti muun muassa muinaisen Kreikan filosofia, keskiajan kristillinen skolastiikka sekä muut tietämyksen tapojen synteettiin perustuvat ajattelutavat. Yhtenäisyyttä tavoitteleva keskustelu nousee Kleinin mukaan filosofisen ja kriittisen reflektion kautta. Nykyisessä poikkitieteellisyyttä koskevassa keskustelussa tietämyksen yhtenäisyyden tavoite ei nouse välttämättä ennalta annetun näkökulman puolesta vaan se voi hyväksyä myös pluralismin ja monimuotoisuuden. Ajattelutapaa edustaa esimerkiksi kansainvälinen poikkitieteellistä tutkimusta edistävä järjestö CIRET.

Poikkitieteisyys on järjestön mukaan ennen kaikkea pyrkimystä ymmärtää maailmaa. ”Kuten etuliite ‘poikki’ viittaa, *poikkitieteellisyys* käsittää sitä mikä jää tieteenalojen *väliin*, menee tieteenalojen *halki* sekä kaikkien tieteenalojen *ylitse*. Sen tavoitteena on ymmärtää tämän hetkistä maailmaa. ” (CIRET 2013, Suom. LP, kursivoinnit alkuperäisessä)<sup>6</sup>.

Toinen poikkitieteisyyttä käsitteellistävä tapa sisältää yhteneväisyyksiä Kleinin mukaan kriittisen tieteidenvälisyyden kanssa. Kyseiseen keskustelujuonteeseen liittyen poikkitieteisyys voidaan nähdä pyrkimyksenä kumoamaan tieteenalajakoa. Sitä on käytetty kuvaamaan sellaisten alueiden tutkimusta, jotka eivät välttämättä mahdu yhden tieteenalan alle ja on tarvittu uusia teoreettisia käsitteellistyksiä. Klein (2010, 25) nostaa esimerkiksi Douglas Kellerin tavan hyödyntää poikkitieteellisyttä kulttuurin tutkimuksessa toteamalla Kellerin käyttävän laajasti eri tietämyksen kenttiä teoretisoidessaan median, kulttuurin ja viestinnän monimutkaisuutta ja ristiriitaisuutta.

Kolmannen keskustelujuonteen motiivina voidaan puolestaan pitää tieteenalarajat ylittäviä paradigmoja (Klein 2010, 25). Näistä esimerkeiksi voidaan nostaa Millerin (1982, 21) mukaan esimerkiksi yleinen systeemi teoria, strukturalismi, marxismi tai fenomenologia. Eri paradigmat voivat Millerin mukaan pyrkiä uudelleen organisoimaan tietoa ja tarkastelemaan holistisesti kohteita, joita on tarkasteltu aiemmin eri tieteenalojen mukaisesti. Poikkitieteelliset lähestymistavat ovat kirjoittajan mukaan käsitteellisiä viitekehyksiä, jotka ylittävät kapeammat tieteenalakohtaiset lähestymistavat. Nämä käsitteelliset viitekehykset ovat Millerin mukaan holistisia laadultaan ja ne pyrkivät uudelleen järjestelemään tiedon tuottamisen rakenteita eri tieteissä. Jotkut poikkitieteellisten mallien kannattajat näkevät ne tieteenalajaon vastakohtaksi ja korvaajaksi kun taas jotkut näkevät ne tieteenalanäkökulmia yhdistävän toiminnan tukena. (Miller 1982, 21.)

Neljäs tapa tarkastella poikkitieteisyyttä on Kleinin (2010, 25; Klein 2008, 117) mukaan ymmärtää se toiminnaksi, jossa tieteenkenttä toimii yhteistyössä muun yhteiskunnan sektoreiden kanssa. Tutkimusongelmat nousevat tässä tapauksessa tieteenalojen ja tieteen

---

<sup>6</sup> “As the prefix “trans” indicates, *transdisciplinarity* concerns that which is at once *between* the disciplines, *across* the different disciplines, and *beyond* all discipline. Its goal is *the understanding of the present world*, of which one of the imperatives is the unity of knowledge” (CIRET 2013)

ulkopuolelta. Ajattelutapa on tuttu myös mediakasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Kotilainen ja Suoranta (2005, 74) ovat perustelleet mediakasvatuksen monitieteisyyttä sillä, että sen tutkimus- ja kiinnostuksen kohteet nousevat tieteen ulkopuolelta käytännön ilmiöistä ja kysymyksistä. Huomion voidaan ajatella tässä tapauksessa viittaavan mediakasvatustutkimuksen poikkitieteiseen ulottuvuuteen. Kleinin mukaan keskustelua poikkitieteisyydestä sektorirajat ylittävänä toimintana käydään varsinkin Euroopassa. Näkökulma nousi kirjoittajan mukaan 1980 – ja 1990 -luvuilla erityisesti Saksassa ja Sveitsissä. Poikkitieteisen tutkimuksen motiivit voivat kuitenkin – kuten yleisesti muussakin tutkimuksessa – vaihdella. Tehdäänkö sektorirajat ylittävää yhteistyötä kehittääkseen esimerkiksi tuotteita markkinoille vai tarttuakseen paremmin esimerkiksi paikallisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin? Myöhemmin tässä luvussa kiinnitän huomiota tieteidenvälisyyteen liittyviin taustaoletuksiin, joihin tartun ensin esittelemällä Fullerin (2010; Fuller 2013) näkemyksen vaihtoehtoisesta tieteidenvälisyydestä.

### **Vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys**

Tieteidenvälisyyttä tarkastellut Fuller (2010; 2013) on todennut tieteidenvälisen tutkimuksen tärkeimmäksi motiiviksi tuoda vaihtoehdon tieteenalojen jatkuvalle erikoistumiselle. Tutkija (2010; 2013) erottaa toisistaan *yleisen* (normal<sup>7</sup>) ja *vaihtoehtoisen* (deviant) tavan käsittää tieteidenvälisyys. Aiemmin esitellyt tavat käsittää tieteidenvälisyys ovat edustaneet pääsääntöisesti Fullerin jaottelun mukaisesti ensimmäistä – yleistä – tapaa. *Yleinen tieteidenvälisyys* tapa sisältää oletuksen, jonka mukaan tieteenalat itsessään ovat tieteenkentän päätoimijat, eli pääsääntöinen tapa tarkastella ja luokitella tiedettä. Näin ollen yleinen tieteidenvälisyys hyväksyy ja jopa edellyttää tieteenalajakoa. *Vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys* puolestaan kyseenalaistaa tavanomaisen tavan ymmärtää tieteidenvälisyys. Vaihtoehtoiseen tieteidenvälisyyteen voidaan lukea mukaan ne tieteidenväliset käytännöt, jotka edistävät moninaista ymmärrystä tai vaihtoehtoisia käsityksiä tieteenkehityksestä. Se kyseenalaistaa tavan, jolla tiede ja laajemmin tiedon tuottaminen on yleisesti nähty ja hyväksytty. Fullerin mukaan vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys pohjaa käsitykseen, jonka mukaan yleinen käsitys tieteenaloihin jakaantuneesta tieteenkentästä ei kata koko kuvaa. Vaihtoehtoinen

---

<sup>7</sup>Normaalilla Fuller ei tarkoita arvottavaa toimintaa vaan hän käyttää termiä viittaamalla käsityksen yleisyyteen. Näin ollen omassa tutkielmassani käytän suomenkielistä termiä *yleinen*.

tieteidenvälisyys pyrki nostamaan esiin ja edistämään tieteiden ykseyttä. (Fuller 2010, 50-51.)

Verrattaessa yleisen ja vaihtoehdoisen tieteidenvälisyyden edustajien näkemyksiä huomataan eroavaisuuksia niiden välillä. Esimerkiksi tieteenalajakoon pohjaavan tutkijan näkemys tietyn suhteellisen pienen tutkimusalueen hallitsemisesta voi vaihtoehdoista näkemystä edustavan tutkijan näkökulmasta vaikuttaa liian rajoittuneelta tai reflektioimattomalta. Miksi vain yksi tietty tutkimuspolku on valittu kaikista vaihtoehdoista? Vaihtoehdoisen näkemyksen mukaan tieteenalakohtaiset tutkijat eivät tiedä jatkuvasti enemmän yhä vähemmästä vaan heidän kapeakatseisuus estää heitä kiinnittämästä huomiota olennaiseen. (Fuller 2010, 52.)

Fullerin näkemyksen kanssa samoilla linjoilla tieteidenvälisyydestä ymmärtää olevan myös Frodeman (2010), jonka mukaan tieteidenväliset kysymykset ovat luonteeltaan lähtökohtaisesti filosofisia, sillä ne edustavat pyrkimystä laajempaan näkemykseen asioista. Kirjoittajan mukaan tämän kaltainen filosofinen lähtökohta on tärkeä ymmärtää ei-ammattillisesta ja ei-tieteenalakohtaisesta näkökulmasta ja hän esittääkin jaon kahden ajattelutavan välillä. Kirjoittajan mukaan voidaan kiinnittää huomiota siihen, nähdäänkö tieteidenvälisyyteen liittyvä filosofia itsessään tieteidenvälisyytenä (*philosophy as interdisciplinarity*) vai nähdäänkö tieteidenvälisyydellä olevan oma filosofiansa (*philosophy of interdisciplinarity*)? Jälkimmäinen viittaa filosofiaan yhtenä tieteenalana muiden joukossa, kun taas ensimmäinen viittaa Frodemanin mukaan uuteen tapaan ajatella filosofiaa, joka laajuudessaan ei mahdu tieteenalan muotoon.

Tieteidenvälisyyden filosofia viittaa tieteidenvälisyyteen erikoistuneiden tutkijoiden työhön, jotka tarkastelevat esimerkiksi tieteidenvälisen tutkimuksen metodologiaa tai sen epistemologisia lähtökohtia. ”Perusteellisuus olisi tärkein intellektuaalinen hyve. Tieteidenvälisyyden filosofia tarkastelisi tieteidenvälisyyttä tieteenalakohtaisesti, erillisenä kohteena. Ajallaan tämä tutkimus johtaisi akateemiseen vertaisarvioituun kirjallisuuteen, konferensseihin ja joulnealeihin.” (Frodeman 2010, xxxiii, Suom. LP)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> ”Rigor would be a paramount intellectual virtue. The philosophy of interdisciplinarity would treat reflections on interdisciplinarity in *disciplinary* manner, as a discrete domain of reflection. In time this study would result in a scholarly, peer-reviewed literature, conferences, and journals.” Frodeman 2010, xxxiii)

Filosofia tieteidenvälisyytenä nostaa puolestaan kysymyksiä esimerkiksi tieteen laajuuden, syvyyden ja yhteiskunnallisen merkityksellisyyden suhteesta. Käsite viittaa kirjoittajan mukaan filosofiseen käytäntöön, jossa tieteidenväliset toimijat työskentelevät yhtä paljon niin tieteen ja tutkimuksen parissa kuin sen ulkopuolellakin. ”Filosofia tieteidenvälisyytenä ei kuitenkaan karttasi teoreettisia kysymyksiä; pikemminkin päinvastoin. Mutta sen teorian juuret olisivat aina sidoksissa ja palauttavissa filosofian ylittäviin käytäntöihin.” (Frodeman 2010, xxxiii, Suom. LP; ks. myös. Hoffman, ym. 2013)<sup>9</sup>.

Fullerin yleinen ja vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys tarjoavat erilaisia tapoja organisoida tutkimusta. Eroavaisuuksien lisäksi eri lähestymistavoilla on kuitenkin myös yhteneväisyyksiä. Yleinen tieteidenvälisyys tiedostaa tieteidenvälisyyden tarpeen nousevan tutkimuksen tieteenalakohtaisesta erikoistumisesta. (Fuller 2013, 1900.) Frodemanin (2010) mukaan jatkuvalta erikoistumiselta puuttuu epistemologinen oikeutus. Pyrkimys jatkuvaan erikoistumiseen perustuu hänen mukaansa olettamuksen varaan, jonka mukaan olisi mahdollisuus päästä asioiden juurille, kohti lopullista totuutta. ”Yleisemmin, jokapäiväisessä akateemisessa elämässä törmätään kuitenkin jatkuvasti vastaaviin tilanteisiin. Jokainen kysymys herättää loputtomuuteen asti uuden kysymyksen ja jokainen argumentti vasta-argumentin.” (Frodeman 2010, xxxiv, Suom. LP.)<sup>10</sup>

Tieteidenvälisyyden tarve on kuitenkin tulkittavissa ainakin kahdella toisistaan poikkeavilla tavoilla. Yleinen tieteidenvälisyys näkee Fullerin mukaan tieteidenvälisyyden väistämättömänä seurauksena tieteenkasvulle ja sen erikoistumiselle. Vaihtoehtoinen näkemys puolestaan puoltaa kantaa, jonka mukaan tieteidenvälisen tutkimuksen keinona ”palauttaa ei-halutta tieteenalakohtaista kehitystä taaksepäin. Vaihtoehtoisen tieteidenvälisyyden mukaan tieteenalajakoon pohjautuva tieteenkenttä on luopunut pyrkimyksestä kokonaisuuteen ja tavoite on korvautunut hajautumisella. Yleinen tieteidenvälisyys näkee Fullerin mukaan tieteenalajaon keinona jakaa maailma tutkimuskohteiden mukaisesti tieteenaloittain. Vaihtoehtoinen tapa näkee

---

<sup>9</sup> ”Philosophy as interdisciplinarity would not eschew theoretical questions; quite the opposite. But its theory would be rooter in and always return to extra-philosophical practices.” (Frodeman 2010, xxxiii.)

<sup>10</sup> ”More generally, however, this is the everyday experience of those in academic life. Every question raises another question, every argument a counter argument, ad infinitum.” (Frodeman 2010, xxxiv.)

tieteenalajaot kuitenkin vuorovaikutusta ja yhteistyötä estävinä ja näin ollen estää saavuttamasta kokonaisuutta. (Fuller 2013 1900-1901.)

Fuller nostaa jaosta esiin myös esimerkin historiasta. Hänen mukaansa keskiaikaisessa yliopistojärjestelmässä oli edustettuna molemmat tavat organisoida tiedettä ja tutkintoja. Fullerin mukaan tuohon aikaan oli valloilla kaksi samanarvoista tutkintoa, maisterin tutkinto ja tohtorin tutkinto. Vaihtoehtoista tieteidenvälisyyttä edustava maisterikoulutus pyrki kehittämään maistereiden itsekyvykkyyttä yhdistää eri tieteenalojen tietoa. Tohtoritutkintoa suorittaneet puolestaan hyväksyivät jaon tieteenaloihin niin, että yksittäinen ihminen hallitsisi tietyn aihealueen ja muut jäivät hänen osaamiensa ulkopuolelle. (Fuller 2013, 1903.)

Keskiaikaisessa yliopistossa maistereille pyrittiin antamaan koulutus, jonka myötä he pystyivät toimimaan samanarvoisesti muiden kanssa. Koulutuksen sisällöt liittyivät yleissivistäviin taitoihin (liberal arts), kuten esimerkiksi kirjoittamiseen, lukemiseen, puhumiseen, näkemiseen, kuulemiseen, laskemiseen ja mittaamiseen. (Fuller 2013, 1903.) Fullerin mukaan maistereiden oletettiin yhdistävän yleissivistystään omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa ja näin ilmaista omaa ainutlaatuisuuttaan. (Fuller 2010.) Tohtorit toisaalta koulutettiin tarkastelemaan maailmaa erillisistä erikoistuneista (kuten lääketiede tai laki) lähtökohdista käsin, josta nykyisetkin tieteenalat juontuvat. (Fuller 2013, 1903-1904).

### **Tieteidenvälisyyden taustaoletukset ja niiden kritiikki**

Tieteenalojen integraatiota ja niiden välisen yhteistyön merkitystä koskeva keskustelu pohjautuu omalta osaltaan erilaisiin taustaolettamuksiin. Yhtenä merkittävimpänä taustaolettamuksena voidaan pitää äskeisessä kappaleessa esiin nostettua Fullerin huomiota tavoitteesta tieteen yhtenäisyyteen. Tässä kappaleessa nostan esiin näitä taustaolettamuksia ja avaan niitä kohtaan esitettyä kritiikkiä.

Suvi Ronkainen (2001) tarkastelee tieteenalajakoja ja niitä yhdistäviä toimintoja naistutkimuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa esimerkiksi monitieteisyyden idea on hieman paradoksaalinen. Erityisesti, jos lähtökohdiana on tieteenalojen näkeminen osana yhtenäistä tieteenkokonaisuutta, yhtenäistiedettä. Saadakseen laajemman näkökulman

aiheesta tieteenaloihin jakaantunut tiede vaatii tieteellisten tulosten yhdistämistä. Oletettaessa tieteen tutkivan eri näkökulmista samaa todellisuutta, monitieteisyyttä ja tieteidenvälisyyttä voidaan pitää tältä osin melko ongelmattomana. Yhdistämällä eri alojen tulokset pystyttäisiin olettamuksen mukaisesti saamaan tutkittavasta kohteesta laajempi näkemys tai jopa kokonaiskuva. Näin ollen tarvittaisiin vain tieto siitä, minkälainen eri tieteenalojen suhde on toisiinsa. Paradoksaalisen monitieteisyydestä tässä tapauksessa tekee kuitenkin Ronkaisen mukaan se, että tieteenalat palvelevat parhaiten tieteellisen maailmankuvan rakentumista pysymällä paikoillaan. (Ronkainen 2001, 10-13.)

Ronkaisen (2001) mukaan tieteellistä maailmankuvan kattavuutta, neutraaliutta ja tieteenalajakojen käytännöllistä viattomuutta horjuttaa feministisen tietoteoreettisen keskustelun pohjalta lähtevä kritiikki. Ronkaisen mukaan kritiikin näkökulmasta tieteellinen ja tieteenaloihin jakautunut maailmankuva toistaa ja on jopa osa seksistisen yhteiskunnan tavoitteita ja siihen kuuluvien hierarkioiden ylläpitämistä. Tieteellinen maailmankuva antaa hänen mukaansa oikeutuksen tietyille tiedontuottamisen tavoille ja poistaa tieteenkentältä tiettyjä teemoja, kysymisen tapoja tai menetelmiä. "Tieteenalajaot, disipliinit, toimivat myös ideologisesti, kurittaen ja järjestykseen pakottaen." (Ronkainen 2001, 13-14.) Näin ollen tieteenalojen tuloksia yhdistävä monitieteisyys muodostuu myös kritiikin kohteeksi, sillä se olettaa, että tieteenalajakoon perustuva vakiintunut näkemys tieteestä olisi ohjaava logiikka. Naistutkimuksen näkökulmasta Ronkainen esittää kuitenkin perusteita monitieteellisyydelle. Ensinnäkin naistutkimuksen perustelemat uudet tutkimusalueet, näistä esimerkkeinä muun muassa sukupuoli ja seksuaalisuus, vaativat Ronkaisen mukaan eri näkökulmien rajoja ylittävää monitieteisyyttä<sup>11</sup>. "Monitieteisyyttä tarvittiin, jotta voitaisiin tavoittaa toisenlaisia, erilaisia mahdollisuuksia ymmärtää todellisuutta. Monitieteisyyden tuli palvella ihmisten kokemuksia ja antaa niihin kiteytyneelle tiedolle ääni julkisessa." (Ronkainen 2001, 14.) Toinen naistutkimuksessa esitetty motiivi monitieteisyydelle on Ronkaisen mukaan puolestaan epistemologinen. Hänen mukaansa poikkitieteellinen tutkimus voisi paljastaa tieteellisen maailmankuvan itsestään selvät

---

<sup>11</sup> Omassa tutkielmassani käytän tieteenalojen rajat ylittävästä tutkimuksesta yleisesti käsitettä tieteidenvälisyys.



rajaukset ja niihin liittyvät valtaajat. Tähän liittyvät erilaiset kysymykset, jotka puuttuvat usealta tieteenalalta, kuten kysymys sukupuolesta. Poikkitieteellisyys voidaan tässä tapauksessa nähdä eri näkökulmien yhdistämisen sijaan “uusien kysymysten kysymisenä poikkeavalla tavalla.” (Ronkainen 2001, 14.)

Naistutkimuksen lisäksi käsitystä yhtenäistieteestä on kritisoinut Ronkaisen mukaan myös muun muassa post-strukturalistiset ja konstruktionistiset tutkijat. Vaikka näkökulmat ovat voineet kiinnittää kritiikissään huomiota eri asioihin, on niistä löydettävissä myös yhdistäviä tekijöistä. Näkökulmia yhdistää ymmärrys siitä, ettei eri tieteenaloilla tehtävä tiede ainoastaan kuvaa todellisuutta vaan se myös rakentaa sitä. Näin ollen myös todellisuuden kuvauksia voi olla useita ja todellisuutta kuvataan eri tieteenalojen sisällä eri tavoin. ”Koska mikään kuvaus ei ole tuottamiensa ehtojen ulkopuolinen, ei myöskään voi asettaa yleistä kriteeriä, jonka mukaan jokin näistä kuvauksista olisi parempi tai todempi tieto todellisuudesta.” (Ronkainen 2001, 14-15.) Näin ollen myös näkemykselle yhtenäistieteestä pohjautuva monitieteisyys tai tieteidenvälisyys muuttuu mahdottomaksi.

Tieteiden ykseydestä on käyty keskustelua eri aikoina ja eri näkökulmista. Tieteiden ykseyttä tarkastellut filosofi Ilkka Niiniluoto (2001) puolustaa näkemystä, jonka mukaan kaikki tieteet tutkivat saman todellisuuden eri osa-alueita. Hänen mukaansa ei ole kuitenkaan olemassa yhtä tieteenalaa tai teoriaa, johon kaikki muut pystyttäisiin palauttaa. Niiniluodon mukaan tieteiden ykseyttä puolustavat teesit on jaettavissa eri tasoihin. Tieteiden väliset yhteydet voivat olla hänen mukaansa joko historiallisia, ontologisia, kielellisiä, metodologisia tai käytännön yhteistyöhön liittyviä. (Niiniluoto 2001, 4-5.) Tarkastelen tieteiden ykseyttä puolustavia teesejä seuraavaksi.

Tieteillä voidaan nähdä historiallisesta näkökulmasta löytyvän yhteyttä alkuperänsä kautta. Kaikilla tieteillä on teesin mukaan alun perin yhteinen kantamuoto, josta kaikki nykyisetkin tieteet ovat ajan myötä haarautuneet. Tieteensynty ja siitä lähtenyt tieteenalojen eroaminen filosofiasta sijoitetaan Aristoteleen aikaan antiikin Kreikkaan, jolloin tieteenharjoitus tuli tietoiseksi sekä luonteeltaan että menetelmiltään. Ensimmäiseksi filosofiasta erosivat Niiniluodon mukaan vanhalla ajalla matematiikka, fysiikka, tähtitiede ja lääketiede. Keskiajalla ja uudella ajalla puolestaan omaksi

tieteikseen erosivat puolestaan kemia, biologia ja kielitiede, joiden jälkeen 1800 -luvulla itsenäistyi historia- ja perinnetieteen. Seuraavan vuosisadan alussa omiksi tieteenaloiksi itsenäistyivät puolestaan sosiologia, psykologia ja kasvatustiede, jonka jälkeen tieteiden itsenäistyminen on jatkunut. Niiniluodon mukaan teesi, jonka mukaan kaikki tieteet ovat polveutuneet yhdestä alkuperäistieteestä -filosofiasta-, ei paljasta koko totuutta. Hänen mukaansa ei ole uskottavaa väittää esimerkiksi metsäteknologian, laivanrakennusopin tai hoitotieteen syntyneen filosofiasta haarautumalla vaan pikemminkin voidaan puhua ammatillisen tai teknillisen osaamisen vaatiman tietopohjan jäsentymisestä oppeihin ja sitä kautta tieteiksi. Toista historiallisesta teesistä poikkeavaa tieteenmuotoa edustavat Niiniluodon mukaan alat, jotka tarkastelevat uusia teknisiä tai kulttuurillisia keksintöjä. Näitä edustaa muun muassa elokuvaa tarkasteleva elokuvatutkimus (Niiniluoto 2001, 6-7.)

Niiniluodon mukaan tieteiden ykseyttä voidaan tarkastella lisäksi ontologisella tasolla. Teesiä kirjoittaja kutsuu ontologiseksi monismiksi. Teesin mukaan koko maailma on yhtä ja samaa perusainetta. Monistisia oppeja on monia, eivätkä ne kaikki jaa samaa ymmärrystä olevaisesta vaan ajattelijoilla saattaa olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä ilmiöiden luonteesta. Tieteiden ykseyden puolustajia löytyy Niiniluodon mukaan niin mekanistisista materialisteista kuin positivistisista empiristeistä, joita voidaan pitää jossain määrin filosofisen naturalismin kannattajina (Niiniluoto 2001, 7-9.)

Kolmatta tieteiden ykseyttä puolustavaa teesiä Niiniluoto kutsuu universaaliksi kieleksi. Näkemys tavoittelee tieteeseen universaalial kieltä, jolla pystyttäisiin ilmaisemaan mikä tahansa asia erilaisten symbolien avulla. Näin ollen kaikki ongelmat olisivat ratkaistavissa loogisen päättelyn avulla. Tämä nosti myös esimerkiksi Otto Neurathin ohjelmaa tavoittelemaa tieteiden yhteyttä yhtenäiskielen kautta. Loogis-empiristinen ohjelma vaati Niiniluodon mukaan, että kaikki eri tieteissä käytettävät käsitteet olisi voitava määritellä empiirisen kokemuksen yhteisellä kielellä. Näkemys kuitenkin hylättiin, sillä todettiin, että tyypilliset teoreettiset käsitteet eivät palaudu takaisin havaintokieleen. Suomalainen Wienin piirin kannattaja Eino Kaila hylkäsi teesin osoittamalla Niiniluodon mukaan arkikokemusten olevan sidoksissa käsitteellisiin ja teoreettisiin oletuksiin. Havaintojen teoriapitoisuutta perustelivat 1950 -luvulla myös muun muassa Karl Popper, Thomas Kuhn ja Paul Feyerabend. Muun muassa Kuhnin

ajattelun myötä tieteenfilosofiassa jalansijaa sai näkemys, jonka mukaan tieteelliset teoriat ovat holistisia ja näin ollen niitä ei suoraan voida verrata keskenään. Tieteet esimerkiksi jäsentävät havaintoja eri tavoin ja näin ollen tieteiden ykseys sekä kielen että ontologian tasolla muodostuu mahdottomaksi (Niiniluoto 2001, 10-11.)

Seuraavaa tasoa tieteiden ykseyttä koskevista teeseistä Niiniluoto kutsuu metodologiseksi monismiksi. Ajattelutavan mukaan kaikilla reaalitieteillä tulisi olla sama tutkimusmenetelmä. Niiniluodon mukaan metodologiseen monismiin viitaten nostetaan usein esiin luonnontieteiden “galileinen” metodi, jota voidaan pitää positivismin tunnusmerkinä. Suomalaisessa kasvatustieteessä metodologista monismia edustivat Kailan oppilaiden vaikutukset, jolloin inhimilliselle käyttäytymiselle haettiin selityksiä erilaisista kausaiteeteista. Metodologista monismia vastusti kuitenkin 1800-luvun hermeneutiikka. Näkemyksen mukaan ihmistieteiden tavoitteena on elämään kuuluvien ilmausten *ymmärtäminen*. Menetelmän taustalla voidaan nähdä olevan dualistinen ontologia, joka näkee hengen tieteiden eroavan luonteeltaan luonnontieteistä. Toisaalta sen perusteena voidaan nähdä Niiniluodon mukaan olevan tietoteoreettinen ajattelutapa, jonka mukaan inhimillisessä toiminnassa ja kulttuurissa ilmeneviä merkityksiä tutkittaessa tarvitaan tulkintaan ja eläytymiseen pohjautuva metodi. (Niiniluoto 2001, 11-12.)

Aiemmin esitettyjen teesien lisäksi Niiniluoto (2001) nostaa esiin lisäksi näkemyksen tieteestä yhteisönä teesiksi tieteiden ykseydestä. Mitä tieteellä ymmärretään? Mikä erottaa tieteen ei-tieteestä tai epätieteestä? Niiniluodon mukaan kysymystä siitä, mikä on tiedettä ja mikä ei, kutsutaan demarkaatio-ongelmaksi. Mikä erottaa tieteen ei-tieteestä on helpompi kysymys kuin se mikä erottaa epätieteen tieteestä. Ei-tieteellisistä toiminnoista voidaan esimerkeiksi nostaa muun muassa nukkuminen syöminen, sairaanhoito tai autolla ajaminen. Mikä kuitenkin erottaa erilaiset epätieteiset “tieteet”, “opit”, “sofiat” tai “logiat” vastaavista tieteellisistä? Niiniluodon mukaan raja tieteen ja pseudotieteen välillä on ollut historiallisesti liukuva. Siinä missä esimerkiksi alkemiaa on arvostettu vuosisatoja sitten kunniallisena tieteenä, pidetään sitä nykyisin yleisesti “huuhaana”. Tieteen tuntomerkkejä kuvaillessaan Niiniluoto toteaa sen pyrkivän objektiiviseen, kohteen ominaisuuksia vastaavaan tietoon, jota on perusteltava kriittisen koetteluun avulla, johon kuuluu myös osaltaan pyrkimys tieteen julkisuuteen ja

tiedeyhteisön autonomiseen keskusteluun. “Noudattaessaan tutkimuksen metodologisia periaatteita ja pitäessään kiinni tutkimusetiikan säännöistä, tiede yhteisöllisenä toimintana auttaa meitä rakentamaan ja uusimaan julkisesti perusteltavaa, jatkuvasti kriittisesti arvioitavaa tiedon järjestelmää.” (Niiniluoto 2001, 14.) Näin ollen kaikki erilaiset tieteet muodostavat Niiniluodon mukaan perustehtävänsä kautta ykseyden. Tämä antaa mahdollisuuden myös kaikkien tutkijoiden väliseen yhteistyöhön.

## 2.5 Tieteenkenttä ja tiedontuotannon mallit

Huolimatta vuosikymmeniä jatkuneesta tieteidenvälisestä keskustelusta, käsitteen määritelmä ei ole saanut tieteidentekijöiden joukossa konsensusta. Yhtenä selityksenä tähän voidaan pitää erilaisia ymmärryksiä itse tieteen ja tiedon muodostamisen tavoista. Aiemmassa kappaleessa kiinnitin historiallisesta perspektiivistä huomiota eri tapoihin luokitella tiedettä, kun taas tässä kappaleessa tarkastelen sitä, millainen tiedekenttä nykyisin itsessään on ja millaisia tiedontuotannon malleja siihen liittyy? Tässä kappaleessa nostan esiin modernin ja postmodernin tietokäsitykset. Metaforatasolla tieto ja tieteen rakentuminen voidaan ymmärtää hierarkkisesti rakentuvana puuna tai verkostomaisena rihmastona (ks. esim. Bruun, ym 2005; Ronkainen 2005, 218; Mikkeli & Pakkasvirta 2007).

Modernissa tietokäsityksessä tiede voidaan nähdä ikään kuin puun runkona, josta eri tieteenalat haarautuvat omiksi oksikseen. ”Modernin tietokäsityksen puu kuvaa yhtenäistieteelle tai ainakin samankaltaiselle tiedon kriteereille perustuvaa tiedettä, jonka juuret ovat jaetussa todellisuudessa; rungon, oksat ja lehdät muodostuvat tieteistä alatieteenlajeineen ja rinnakkaisuuksineen.” (Ronkainen 2005, 218). Puun metaforassa tieteenalojen erikoistuminen nähdään lähtevän tieteille yhteisestä alustasta ja jatkuvan jakaantuen entistä pienempiin tutkimusalueisiin. Tieteiden erikoistuminen voi johtaa tieteenalojen omien toimintakulttuurien kehittymiseen ja sitä kautta myös erot alojen välillä voi vahvistua. Hierarkkinen tiedontuotannonmalli sisältää oletuksen, jonka mukaan arvokkain tutkimus tehdään erikoistuneilla tieteen alueilla ja tieteidenvälisyys

tarkoittaa siltojen rakentamista näiden alueiden välillä. Hierarkkinen tiedontuottamisen tapa ei edellytä tieteidenvälisyyttä vaan tieteenaloja ja niiden erikoistunutta tapansa tuottaa uusia teorioita ja metodeja. (Bruun, ym. 2005, 34-35, 38; Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 73-74.)

Toista tiedontuotannon mallia voidaan kutsua rihmastoksi. Tämän verkostomaisen mallin mukaan eri tieteenalojen välillä on erilaisia säikeitä. Rihmastomallissa huomiota kiinnitetään ennen kaikkea yhteisiin eri tieteenalojen välillä kun taas hierarkkisessa mallissa pääpaino on tieteenalojen sisällössä. ”Koska yhteydet eri tiedonmuotojen välillä eivät aina noudata tieteenalojen rajoja, rihmastomalli vapauttaa ajattelemasta tiedettä oppiaineiden ja tieteenalojen muotojen kautta.” (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 74.) Häkliin (1999) viitaten Ronkainen puolestaan liittyy rihmaston postmoderniin tietokäsitykseen. ”Postmoderni tietokäsitys kuvaa tietoa rihmastona, joka ei ala eikä lopu mihinkään vaan kasvaa ja kuroutuu verkkomaisemana kudoksena punoen lukemattomia mahdollisia yhteyksiä ajattelun ja maailman välillä.” (Ronkainen 2005, 218).

Toisaalta täytyy huomioida, että tieteidenvälisyyteen osana laajempaa tieteenkenttää ja tiedontuottamisen malleja liittyy myös ristiriitaisuuksia. Tarkastellessaan tutkimuksen ja laajemmin tieteenkentän tieteidenvälisyyttä, tutkijat (esim. Weingart 2000; Woelert & Millar 2013) ovat kiinnittäneet huomiota tiettyihin ristiriitaisuuksiin aihetta käsittelevän keskustelun ja käytännön toiminnan välillä. Esimerkiksi Weingart (2000) on tuonut esiin niin kutsutun *tieteidenvälisyyden paradoksin*. Kirjoittaja viittaa käsitteellä huomioon, että vaikka tieteidenvälisyydestä puhutaan tiedettä ja tiedepolitiikkaa käsittelevässä keskustelussa paljon, jossa sitä on voitu tapauksesta riippuen puolustettu, vaadittu tai jopa ylistetty, tieteenaloihin jakaantunut ja jatkuvalla erikoistumiselle pohjautuva tieteentekotapa kulkee silti eteenpäin vaikeuksista. Huomiota tukee myös Woelertin ja Millarin tutkimus (2013), jossa kirjoittajat tarkastelivat tieteidenvälisyyttä korostavaa tiedepolitiikkaa asiakirjatasolla (johon kuuluvat esimerkiksi tiedepolitiikkaa koskevat raportit ja strategiset suunnitelmat) ja vertasivat niissä käytettyä kieltä tiedepolitiikkaan liittyviin mekanismeihin, esimerkiksi arviointiperusteisiin ja rahoitusmalleihin. Tutkijat havaitsivat näiden välillä selkeän ristiriidan. ”Analyysien perusteella todettiin, että

tieteidenvälisyyttä korostavan puhutavan sekä rahoitus- ja arviointitapojen välillä oli merkittävä ristiriita.” (Woelert & Millar 2013, 756, Suom. LP)<sup>12</sup>.

Tutkielmani kohteena olevia tieteenaloja ja niiden välisen vuorovaikutuksen muotoja tarkastellessa täytyy kuitenkin kiinnittää erityisesti huomiota myös siihen, kuinka itse tieteenalat ymmärretään. Yksi tapa tarkastella tieteenaloja on peilata niitä valmiisiin tieteenalalistoihin. Esimerkiksi erilaiset tiedettä käsittelevät tahot ovat tehneet omia jakojaan tieteenaloista (ks. esim WoS 2013; Tilastokeskus 2014). Vaikka tieteenkentästä on tehty erilaisia luokituksia, yhtä ainoaa tai objektiivista tapaa määritellä tieteenala ei kuitenkaan ole. Mitä esimerkiksi yksi pitää omana tieteenalanaan, se voi edustaa toiselle vain isomman tieteenalan osa-aluetta. Kasvatustieteenkohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen välistä suhdetta. Onko aikuiskasvatus oma tieteenalansa vai onko kyseessä yleisemmin kasvatustieteen tutkimusta? Miten puolestaan mediakasvatus nähdään osana tiedekenttää? Tieteenaloja tarkastellessani hyödynnän Smelserin (2004) esittämää jakoa institutionaalisiin ja intellektuaalisiin tieteenaloihin.

Institutionaalisisella tasolla Smelser (2004) viittaa tieteenalojen jäsentyneeseen muotoon, miten esimerkiksi yliopistot ovat usein jaoteltu tieteenalojen mukaisiin tiedekuntiin. Tämä muodostaa kirjoittajan mukaan institutionaalisen tieteenalan ytimen. Tiedekunnissa opiskelijat opiskelevat saadakseen tietyn tieteenalan tutkinnon ja he sijoittuvat tutkinnon mukaisille tieteenaloille. Tämän ytimen ympärille rakentuu eri tieteenalojen mukainen yliopiston ulkopuolinen kenttä. Miten esimerkiksi tieteenalajärjestöt pyrkivät asemoimaan itsensä ja puolustamaan asemaansa, hankkimaan legitimitettinsä. Tästä eroaa kuitenkin Smelserin havainnollistama intellektuaalinen taso, joka puolestaan korostaa tieteenalojen käsitteellistä merkitystä ja niiden sosiaalista ulottuvuutta. Smelserin (2004, 46) mukaan tieteenalat muodostuvat puheessamme omiksi kokonaisuuksikseen, joilla on jopa niin vahva vaikutus yksilöiden ja instituutioiden identiteettiin, että ne voidaan jopa kokea ja ikään kuin “käsin kosketella”. Vaikka institutionaalinen taso ja intellektuaalinen taso ovatkin sidoksissa toisiinsa, ne eivät silti

---

<sup>12</sup> ”On the basis of these analyses, it is concluded that there is a significant mismatch between the pervasive discourse of interdisciplinarity and associated conceptions of funding and evaluation practices on the other.” (Woelert & Millar 2013, 756).

vastaa täysin toisiaan eikä niitä tule ymmärtää toisiaan vastaaviksi. Esimerkkinä jaosta voidaan pitää Sara Sintonen (2001) toteamusta omassa väitöstutkimuksessaan: ”Korostan tässä vaiheessa, että vaikka tutkimukseni kotipaikka onkin Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto, ei tutkimukseni varsinaisesti ole luonteeltaan musiikkikasvatuksen tutkimusta eikä sitä tule ylipäätensä käsittää suhteessa vallitseviin yliopisto- ja laitosrajoihin.” (Sintonen 2001, 14). Tämän vuoksi on tärkeä kiinnittää huomiota tutkielmassani institutionaalisten tieteenalojen ohella myös niihin tapoihin, joilla tutkijat itse sitovat tutkimuksensa eri tieteenalakohtaisiin lähtökohtiin ja niihin tieteenalakohtaisiin näkökulmiin, joista tutkijat tutkimuskohteitaan tarkastelevat.

### 3. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

#### 3.1 Aineiston muodostaminen

Tutkielmassani tarkastelen suomalaisen mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia. Näin ollen päähuomion kohdistan tutkielmassani aineiston kohdalla ennen kaikkea itse mediakasvatustutkimuksiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen virasto Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus (MEKU<sup>13</sup>) julkaisi syksyllä 2013 katsauksen suomalaisesta mediakasvatustutkimuksesta (Pekkala, ym. 2013b). Selvityksen tavoitteena oli tuoda yleisnäkemyks mediakasvatustutkimuksen kotimaiseen kenttään. Vastaavaa, yhtä laajaa, selvitystä ei ole aiemmin tehty. Vaikka selvityksen tavoitteena on tuoda katsaus suomalaiseen mediakasvatustutkimukseen, se ei kata kuitenkaan kaikkea mediakasvatustutkimusta vaan katsauksessa on tehty erilaisia sisällöllisiä ja tutkimusten muotoon sekä julkaisun ajankohtaan liittyviä rajoituksia.

Selvityksessä aineisto rajattiin koskemaan pääosin 2007-2012 sähköisesti julkaistuja ylempiä opinnäytetöitä sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Opinnäytetöihin kuuluivat väitöskirjojen, lisensiaatin- ja pro gradu -tutkielmien lisäksi myös ylemmät ammattikorkeakoulun opinnäytteet. Väitöskirjoista mukaan otettiin muista poiketen myös painetut versiot ja ne sisällytettiin katsaukseen muista töistä poikkeavasti vuodesta 2000 lähtien. Tätä perusteltiin katsauksessa väitöskirjojen merkityksellä mediakasvatuksen kentälle sekä niiden suhteellisen helpolla saatavuudella. (Pekkala, ym. 2013b, 5, 19.)

Katsauksen aineisto haettiin selvityksen mukaan yliopistojen ja korkeakoulujen kokoelma- ja artikkelitietokannoista (Pekkala 2013b, 19). Tähän kuuluivat siis

---

<sup>13</sup> Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus yhdistyi 1.1.2014 Kansallisen audiovisuaalisen arkiston kanssa. Nykyään MEKU on Kansallisen audiovisuaalisen instituutin yksikkö.



korkeakoulujen omien tietokantojen lisäksi myös yhteisiä tietokantoja, kuten kirjastojen yhteinen tietokanta Melinda (Pekkala 2013a). Aineistoa haettiin asiasanojen perusteella ja sitä rajattiin pois tiettyjen kriteerien avulla. Aineiston haun tavoitteena oli kirjoittajien mukaan pyrkiä kokoamaan sellaiset kotimaiset teoreettiset ja empiiriset tutkimusjulkaisut, joiden katsottiin kuuluvan mediakasvatuksen tutkimusalueeseen (Pekkala, ym. 2013b, 19). Mediakasvatustutkimusta tehdään laajalti eri tieteenaloilla (ks. esim. Kupiainen, ym. 2007, 21), joten katsauksessa on kiinnitetty huomiota aineiston keruussa nimenomaan tutkimuksen sisältöön. ”Oppialan käsitteiden ja määritelmien hajanaisuuden vuoksi pyrittiin aineistoa kootessa ottamaan mukaan mahdollisimman laaja kirjo mediakasvatukseen liittyviä tutkimuksia, joista sitten valituin kriteerein rajattiin analysoitavaksi mediakasvatuksen kannalta keskeisiä aiheita käsittelevä tutkimusten joukko.” (Pekkala, ym. 2013b, 16). Toisaalta täytyy huomioda, että aineistoperustainen rajaus antaa mahdollisuuden myös erilaisille painotuksille. Näin ollen erilaiset kriteerit olisivat tuoneet erilaisen aineiston. Näin ollen katsaus ei välttämättä kata täysin kaikkea kotimaista mediakasvatusalan tutkimusta mutta antaa silti suhteellisen kattavan yleiskatsauksen kenttään. Kuten kirjoittajat toteavat mediakasvatustutkimusalueen määrittäminen on hankalaa kriteereistä ja rajauksista huolimatta, ja myös toisenlaiset lähestymistavat voivat olla perusteltuja. ”Median, kasvatuksen ja kasvun, opetuksen ja oppimisen, mediasisältöjen analyysin ja mediakulttuurin rajapinnoilla liikkuvaa ja siihen eri tavoin linkittyvää tutkimusta tehdään paljon.” (Pekkala, ym. 2013b, 21) Aineistohaun kriteerit ja tutkimusrajaukset ovat avattu tarkemmin selvityksessä (Pekkala, ym. 2013b).

Yhtenä tavoitteena selvityksellä oli vastata kysymykseen siitä, millaista mediakasvatustutkimusta Suomessa tehdään. Tähän liittyen katsauksessa kiinnitettiin huomiota tutkimusten teemoihin. Näin pyrittiin tarkastelemaan sitä, millaisiin teemoihin mediakasvatuksen tutkimusalue jakaantuu. (Pekkala, ym. 2013b, 27.) Katsauksessa tarkastellut tutkimukset jaoteltiin tutkimuskohteen ja -aiheen perusteella temaattisiin kategorioihin. Selvityksen mukaan selvimmän kategorian muodostivat tutkimukset, jotka tarkastelivat *itsessään* mediakasvatusta, mediakasvattajuutta tai mediataitoja. Tutkielmani näkökulmasta mediakasvatusta itsessään tarkastelevat tutkimukset muodostavat mielenkiintoisen tutkimuskohteen, sillä niissä tutkimus paikannetaan suhteessa mediakasvatuksen tutkimusalueeseen, joten ne ovat sisällöllisesti luettavissa

mediakasvatustutkimuksiksi. ”Tutkimusten aiheena mediakasvatusta tarkasteltiin mm. osana esi- ja alkuopetusta, perusopetusta ja opettajankoulutusta tai käytännönläheisemmin esimerkiksi sanomalehtiopetuksessa. Osassa tutkimuksista tarkasteltiin mediakasvatusta tai medialukutaitoa sinänsä, mm. mediakasvatuksen etiikkaa ja medialukutaidon käsitteellisiä rajoituksia.” (Pekkala 2013b, 27-28.)

Selvityksessä tähän kategoriaan kuului yhteensä 37 työtä. Huomiota haluan omassa tutkielmassani kuitenkin kiinnittää erityisesti mediakasvatusalan väitöskirjoihin, sillä niillä on akateemisessa maailmassa ja erityisesti tutkimusalan kehityksen kannalta oma erityinen asemansa. Mediakasvatusta itsessään tarkastelevia väitöskirjoja selvityksessä oli yhteensä yhdeksän. Esittelen tutkimukset yksityiskohtaisemmin seuraavassa kappaleessa.

Tutkielmani tavoitteen kannalta väitöskirjat tarjoavat mielenkiintoisen tarkastelukohteen myös niiden erityisen tehtävän vuoksi. Itsenäisen tutkimuksen lisäksi väitöskirjat ovat tieteellisen maailman korkeimpia opinnäytteitä. Tämä tarkoittaa, että ne edustavat institutionaalisia tieteenaloja ja niiden sisältöjä. Väitöskirjojen institutionaalista luonnetta korostavat esimerkiksi niihin kuuluva monitasoinen laadunvalvonta, johon kuuluvat esimerkiksi esitarkastajien lisäksi väitöstilaisuuden vastaväittäjä. ”Väitöskirjaretoriikka vaatii sekä tutkimuksen sijoittamista valittuun tieteenalaan tai sen lähitieteisiin että kontekstoimista vakiintuneisiin tutkimuskeskusteluihin.” (Ronkainen 2005, 218). Oman tutkielmani näkökulmasta mielenkiintoisen tekee väitöskirjojen sitoutuminen tiettyihin tieteenaloihin. Mistä tieteenaloilta tutkimuksissa lähdetään liikkeelle vai pitäytytäänkö niissä vain tietyllä – väitöskirjan hyväksyntä tiedekuntaa edustavalla – tieteenalalla? Tässä luvussa kiinnitän aluksi huomiota väitöskirjojen sisältöihin. Avaan yleisesittelynomaisesti tutkimusten tavoitteita ja toteuttamistapoja. Tavoitteenani on rakentaa kuva tutkielmani aineistosta. Tämän jälkeen kiinnitän huomiota tarkemmin väitöskirjojen edustamiin tieteenaloihin. Mihin institutionaalisiin tieteenaloihin väitöskirjatutkimukset kuuluvat? Mihin tiedekuntiin ja laitoksiin tai oppiaineisiin väitöskirjat sijoittuvat? Tämän jälkeen avaan laadulliseen sisältöön kohdistuvan analyysini kautta tutkimusten sisältöjä ja niiden sitoutumista tieteenalojen traditioihin. Mihin tieteen- tai tutkimusaloihin tutkimukset asemoidaan? Tehdäänkö tutkimusta tiukasti yhden tieteenalan rajoissa ja kontekstissa vai asemoidaanko tutkimus myös

muihin tieteenaloihin? Tutkielmani tuloksina esitän käsitteet *tieteenalakohtaisesta ja tieteidenvälisestä mediakasvatustutkimuksesta*.

### **3.2 Väitöskirjat tutkimusaineistona**

Kuten esimerkiksi Kotilainen ja Suoranta (2005) ovat tuoneet esiin, mediakasvatuksesta kiinnostuneet tutkijat ovat sijoittuneet usealle eri tieteenalalle. Lähtökohtien moninaisuus näkyy myös omassa tutkielmassani, sillä tarkastelemillani väitöskirjoilla on erilaisia institutionaalisia lähtökohtia. Avaan seuraavaksi tutkielmassani tarkastelemien tutkimusten muotoja, lähtökohtia ja sisältöjä.

#### **Monografiat ja artikkeliväitökset**

Tutkielmani aineiston muodostavat väitöskirjat ovat luonteeltaan erilaisia. Kuten Ronkainen on todennut, väitöskirjojen retoriikka vaatii tutkimusten sijoittamista osaksi valittua tieteenalaa ja tiettyjä tutkimuskeskusteluja. (Ronkainen 2003, 218). Retoriikan lisäksi väitöskirjat edustavat muodoltaan erilaisia tutkimustyyppisiä. Varsinaisen sisältönsä, esimerkiksi tutkimustapojen, tutkimuskohteiden, käytetyn kielen ja argumentaatiotapojen, lisäksi ne edustavat myös rakenteiltaan ja muodoltaan eri näkökulmia. Tutkimuksia kuvailemaan pyrkivän tutkimustavoitteeni ja aineiston merkitystä korostavan tutkimusotteeni myötä pyrin tässä kappaleessa nostamaan mahdollisimman monipuolisesti tutkielmani aineiston sisältöjä esiin. Aloitan kiinnittämällä huomiota tutkimusten muotoon, niissä käytettyihin metodologisiin ratkaisuihin, jonka jälkeen tulososiossa siirryn tarkastelemaan tieteen- ja tutkimusaloja, joihin tutkimuksissa asemoidutaan.

Tutkielmassani tarkastelemien väitöskirjojen rakenne ja muoto vaihtelevat. Väitöskirjoja on pääasiassa kahta eri tyyppiä: monografioita ja artikkeliväitöskirjoja. Tutkielmassani tarkastelemat väitöskirjat edustavat molempia muotoja. Tutkielmani aineiston muodostavista väitöskirjoista monografioita on yhteensä kuusi (Hankala 2011; Hautaviita 2012; Kauppinen 2010; Kupiainen 2005; Sintonen 2001; Temmes 2006) ja

artikkeliväitöskirjoja puolestaan kolme (Kotilainen 2001; Suoninen 2003; Vesterinen 2011). Kaikkien väitöskirjojen kohdalla tutkimuksen muoto ei ollut välttämättä niin itsestään selvyyttä. Esimerkiksi Suonisen (2003) väitöskirjassa yhdistyvät tunnuspiirteitä molemmista väitöskirjatyypeistä.

*”Tämä väitöskirja ei kuitenkaan kuulu kumpaakaan edelliseen tyyppiin, vaan on eräänlainen lajityyppihybridi. Periaatteessa kyse on artikkeliväitöskirjasta, sillä väitöskirjakokonaisuuteeni kuuluu tämän julkaisun / teoksen / artikkelin lisäksi viisi empiiristä artikkelia (jotka olen esitellyt lähemmin sivuilla 26-30). Käsillä oleva teksti ei kuitenkaan ole noihin artikkeleihin liittyvä teoreettinen johdanto vaan enemmänkin (artikkelien) empiriaan pohjautuva yhteenveto, joka on luettavissa myös itsenäisenä tekstinä.”* (Suoninen 2003, 9).

Tässä tutkielmassa tarkastelen Suonisen tutkimusta kuitenkin artikkeliväitöskirjana. Hankalan (2011) väitöskirja ei tutkijan mukaan puolestaan vastaa täysin perinteistä käsitystä monografiasta.

*”Vaikka työ on monografia, se ei rakennu monille monografioille tyypillisesti suoraan teorian ja empirian liitosta. Kaksi ensimmäistä näkökulmaa rakentuvat kirjallisuuskatsauksista, jotka syventävät lisensiaatintyön kirjallisuuskatsauksessa aloittamiani teemoja, ja kolmas näkökulma perustuu empiiriseen aineistoon.”* (Hankala 2011, 22).

Tutkielmassani tarkastelemien väitöskirjojen monimuotoisuuden vuoksi olen rajannut tutkimuksellisen katseeni koskemaan aineistoni väitöskirjojen – monografian tai artikkeliväitöskirjan yhteenveto-osuutta – varsinaista laadullista sisältöä. En siis ole erikseen tarkastellut artikkeliväitöskirjoihin kuuluneita artikkeleita, vaan kiinnittänyt huomiota niihin tietoihin, joita tutkijat ovat väitöskirjassaan erillisistä väitöskirjoihin kuuluneista artikkeleista esiin tuoneet.

### **Metodologinen moninaisuus mediakasvatustutkimuksissa**

Nostettaessa esiin tutkielmassani tarkastelemia väitöstutkimuksia ja niiden muotoja, on tärkeää kiinnittää huomiota myös väitöskirjojen tutkimukselliseen rakenteeseen.

Seuraavaksi kiinnitän huomiota tutkimusten metodologisiin ratkaisuihin, tutkimuksissa käytettyihin menetelmiin ja aineistoihin. Tutkielmani aineiston muodostavissa väitöskirjoissa sitoudutaan useisiin eri metodologioihin ja niissä huomiota kohdistetaan eri metodien lisäksi useisiin erityyppisiin aineistoihin.

Kuten Kotilainen ja Suoranta (2005, 74) ovat tuoneet esiin, mediakasvatuksen tutkimukseen kuuluu niin käsitteellis-teoreettisia kuin empiirisiä lähestymistapoja sekä näiden yhdistelmiä. Tutkielmassani tarkastelemat tutkimukset ovatkin laadultaan erilaisia riippuen muun muassa tutkimuksen kohteista, tavoitteista tai tieteenfilosofisista perusteista. Lähestymistavat edustavat niin teoreettisia näkökulmia kuin empiirisimpiäkin ja ne myös jakaantuvat luonteeltaan laadullisiin ja määrällisiin tutkimuksiin.

#### *Teoreettisesta tutkimuksesta empiiriseen*

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässä väitöskirjassaan *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta* Reijo Kupiainen (2005) pyrkii rakentamaan hermeneuttis-fenomenologisessa kontekstissa filosofista pohjaa mediakasvatukselle. Tarkastelun kohteena Kupiaisen tutkimuksessa on media- ja teknologiasuhteet mediakulttuurissa. Tutkimuksen keskiössä on Kupiaisen mukaan ihmisen, maailman ja median suhde, joka hänen mukaansa näyttäytyy mediakasvatuksen näkökulmasta eettisenä ongelmana. Miten esimerkiksi media vaikuttaa ihmisiin? Tutkimuksen lähtökohdan Kupiainen toteaa nousevan huolesta. Käsitettä tutkija ei kuitenkaan ymmärrä monien poliitikkojen, opettajien tai kasvattajien puheenvuorojen mukaisesti paniikkina vaan pikemminkin ”metodologisena lähtökohtana”, joka liittyy kysymykseen ihmisen kasvamisesta mediasuhteissa. (Kupiainen 2005, 9, 13, 16.) Hahmottaessaan ihmiseksi kasvamista mediakulttuurissa Kupiainen näkee tutkimuksensa tavoitteen osittain myös pedagogisena. Kasvatuksen Kupiainen ymmärtää puolestaan ihmisen toteutumisen ja hyvän elämän ajatuksen kontekstissa.

*”Tutkimuksessani kysyn juuri tällaista toteutumista ja hyvää elämää tilanteessa, jossa mediakulttuuri kulttuurin pedagogiikkana tuo mukanaan omat kasvatusideaalinsa ja reunaehdonsa.”* (Kupiainen 2005, 13).

Tutkimuksella Kupiainen pyrkii hakemaan tasapainoista mediasuhdetta, joka jättää tilaa median tuottamalla mielihyvälle ja itseilmaisun mahdollisuuksille, mutta myös mahdollistaa merkityksellisyyden kokemuksen muotoja, joita media tuntuu hänen mukaansa rajoittavan. (Kupiainen 2005, 12-13, 16-17.)

Reijo Kupiaisen (2005) väitöskirja edustaa teoreettista tutkimusperinnettä. Tutkimuksessa tavoitellaan hänen mukaansa eettis-filosofista pohjaa mediakasvatukselle erityisesti Martin Heideggerin fenomenologian muodostamassa viitekehyksessä. Tarkastelun kohteena Kupiaisen väitöskirjassa on mediakulttuurissa avautuvat media- ja teknologiasuhteet. (Kupiainen 2005, 3) Kupiainen hyödyntää teoreettisessa tutkimuksessaan valmiina olevia dokumentteja.

*”Tutkimukseni soveltaakin dokumenttipohjaista tarkastelutapaa (document-based inquiry). Tällä tarkoitetaan tekstuaalisen tai muun jo olemassa olevan dokumentaalisen aineiston keräämistä, organisointia ja analyysia tutkimuskysymyksen valossa ja ideoiden ja positioiden kehittelyä varten. Dokumenttipohjaisen tarkastelun tarkoitus ei ole niinkään tuottaa uutta tietoa, vaan rekonstruoida olemassa olevia tekstejä uutta tutkimusta varten. Tutkimus pohjautuu nimenomaan valmiina oleville teksteille, jotka esittävät näkökulmia ja substantiaalisia positioita.”* (Kupiainen 2005, 21).

Olli Vesterisen (2011) Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekuntaan tekemän väitöskirjan *Media education in the Finnish School System: A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education* tavoitteena on sekä teoreettinen että empiirinen ymmärrys perusopetuksen mediakasvatuksesta. Erityistä huomiota tutkimuksessa kiinnitetään internetin rooliin. Tutkimuksessa Vesterinen esittää käsitteanalyysiin pohjautuvan ainedidaktisen ulottuvuuden mediakasvatukseen.

*“Väitöskirjani tavoitteena on esitellä käsitteellisellä analyysillä mediakasvatuksen toteutumista suomalaisessa peruskoulutuksessa. Väitöskirjani rakenne seuraa mediakasvatuksen ainedidaktista ulottuvuutta, mikä voidaan nähdä yhtenä käsitteellisen*

*analyysini päätuloksista. Johtopäätöksissä esittelen toisen tärkeän tuloksen, episodisen mediakasvatuksen.*” (Vesterinen 2011, 1, Suom. LP)<sup>14</sup>.

Olli Vesterisen väitöskirja koostuu tutkijan mukaan artikkeleista, jotka keskittyivät mediataidon uudelleen määrittelyyn ja mediakasvatuksellisiin tilanteisiin ja opettajan toiminnan perustelujen analyysiin. Näiden lisäksi yksi artikkeli käsittelee tutkimusmetodologiaa tieto- ja viestintätekniikan opiskelu- ja opetuskäytön konteksteissa.

*”Väitöskirjan osana tutkimusmenetelmiin kiinnitettiin erityistä huomiota (ks. Vesterinen, Toom & Patrikainen, 2010). Keskityimme stimuloituun muistinpalautusmenetelmään (STR) ja IHMC CmapTools digitaalisen käsittekarttaohjelman käytön tuomaan hyötyyn (ks. <http://cmaptools.com/>)”* (Vesterinen 2011, 28, Suom. LP)<sup>15</sup>.

Aineiston analyysissä kiinnitettiin tässä väitöskirjaan kuuluneessa osatutkimuksessa Vesterisen (2011, 28-29) mukaan huomiota mikrotasolla tiettyihin yksittäisiin oppitunnin tilanteisiin. Kasvatustieteellisessä väitöskirjassaan Vesterinen esittää jaon medialähtöiseen mediakasvatukseen sekä yleiseen pedagogiikkaan lähemmin liittyvän oppiaineisiin integroitava mediakasvatuksen välillä. Näiden lisäksi kolmantena mediakasvatuksen muotona kuvataan episodinen mediakasvatus. Se ilmenee Vesterisen mukaan mediakasvatuksellisina tilanteina, kuitenkin ilman perusteellista opetus–opiskelu–oppimisprosessin suunnittelua tai reflektointia. (Vesterinen 2011, 37.)

Jyväskylän yliopiston humanistiseen tiedekuntaan tekemässään väitöskirjassaan *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen* Mari Hankala (2011) tarkastelee muun muassa koulua, oppilaita, opettajia ja opettajaopiskelijoita. Tutkimuksen kohteena on erityisesti sanomalehtien lukijuus ja sanomalehtiopetus. (Hankala 2011, 13.) Työssään

---

<sup>14</sup> “The aim of my PhD summary is to present a conceptual analysis of media education as practised in the context of Finnish basic education. The structure of this doctoral dissertation will follow the subject didactic dimension of media education, which can be seen as one of the main results of my conceptual analysis. In the Discussion, I will present another important result, namely, Episodic Media Education.” (Vesterinen 2011, 1).

<sup>15</sup> “As part of the dissertation, research methods received special attention (see Vesterinen, Toom & Patrikainen, 2010). We focused on the use of the stimulated recall (STR) method and the support provided by using IHMC CmapTools digital concept mapping software (see <http://cmaptools.com/>).” (Vesterinen 2011, 28).

Hankala tarkastelee sanomalehtiopetuksen mahdollisuuksia erityisesti nuorten lukijuuden ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta. Väitöstutkimuksensa Hankala rakentaa kolmesta osa-alueesta. Aluksi hän tarkastelee sanomalehtiopetusta osana mediakasvatusta, sen historiaa ja nykypäivää. Tässä tutkija hyödyntää kirjallisuuskatsauksen keinoja. Toisessa osassa tutkija kiinnittää huomionsa tarkemmin lukijuuteen. Tässä osassa Hankala tarkastelee tutkimuskirjallisuuden kannalta nuorten sanomalehtien lukijuutta ja sanomalehtiopetusta. Tutkimuksensa viimeisessä osassa Hankala tarkastelee empiiriseen aineistoon nojaten opettajaopiskelijoiden sanomalehtien lukijuutta. Huomiota hän kiinnittää lisäksi siihen, kuinka opiskelijat käsittävät sanomalehtiopetusta. (Hankala 2011, 12.)

Mari Hankalan väitöskirja edustaa tutkielmani aineistossa teoreettisten sekä empiiristen lähtökohtien yhdistävää tutkimustapaa. Väitöskirjan kolme eri osa-aluetta edustavat näitä eri näkökulmia. Hankalan tutkimuksen kahdella ensimmäisellä osa-alueella liikutaan teoreettisemmän tutkimuksen perinteessä kun taas tutkimuksen kolmas osa perustuu empiiriseen tutkimukseen. Tässä osassa tutkimustaan, tutkija teetti aineenopettajaksi opiskelevilla (n=244) kyselyn, jonka avulla tutkija pääsi tarkastelemaan heidän sanomalehtien lukijuutta sekä heidän käsityksiään sanomalehtiopetuksesta. (Hankala 2011, 12, 20.)

Vahvemmin empiirisiin tutkimuksiin painottuvien väitöstutkimusten ja niiden osa-alueiden kohdalla metodologiset ratkaisut vaihtelevat ja tutkielmassani tarkastelemat väitöstutkimukset edustavatkin niiltä osin myös melko laajaa perspektiiviä. Avaan seuraavaksi erilaisia empiirisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä ja aineistoja.

Merja Kauppinen (2010) tutkii lukemista, siihen liittyviä taitoja ja käytäntöjä Jyväskylän yliopistoon tekemässään väitöskirjassaan *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Kauppinen tarkastelee lukemista lukutaidon kehittämisen ja koulujärjestelmän näkökulmista. Kauppinen tutkimuksessa lukeminen ymmärretään laajasti. Se sisältää erilaisia osa-alueita teksteillä toimimisessa äidinkielen ja kirjallisuuden konteksteissa. Tekstitaitona ymmärrettynä itse lukeminen tarkoittaa tutkijan mukaan perinteisen lukutaidon lisäksi myös siihen liittyviä käytänteitä. Lukeminen on Kauppiselle laaja-alainen sosiaalinen



ilmiö, joka viittaa niin yksilön kuin yhteisönkin toimintaan erilaisissa tilanteissa. (Kauppinen 2010, 56.) Tutkimuksen tavoitteet liittyvät Kauppisen mukaan lukutaidon määritelmän, lukemisen alueiden ja niiden perusteluiden selvittämiseen (Kauppinen 2010, 59). Lukemisen ymmärtäminen laaja-alaisena ilmiönä liittyy aihepiiriin myös medialukutaidon.

*”Kun tarkastelen tässä tutkimuksessa medialukutaitoa, huomio kohdistuu niihin toimintoihin ja merkityksiin, joita opetussuunnitelmat antavat medialle tekstiympäristönä sekä mediateksteille laajasti ymmärrettyinä, ei vain digitaalisille medioille. Esimerkiksi POPS70 puhuu tällöin joukkotiedotuskasvatuksesta, joka sisältää mediakasvatuksen joukkoviestintöineen, POPS04 viestinnästä ja mediataidoista.”* (Kauppinen 2010, 217).

Merja Kauppisen tutkimus edustaa laadullista tutkimusta. Kauppinen tarkastelee tutkimuksessaan lukutaitoa ja sen opetusta perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteista käyttäen aineistona äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksia neljästä opetussuunnitelmasta. Näihin liittyen Kauppinen on tarkastellut viestintä- ja mediakasvatusta opetussuunnitelmien läpäisyaiheina ja aihekokonaisuuksina. (Kauppinen 2010, 60-61.) Tutkimusaineistoaan Kauppinen tarkastelee laadullisen, tulkitsevan sisällönanalyysin keinoin, jota hän on käyttänyt väljänä teoreettisena kehyksenä tulkitessaan opetussuunnitelmia. (Kauppinen 2010, 66).

Janika Hautaviita (2012) tutkii Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässä väitöskirjassaan *Toimintatutkimus 6–9 -vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista* esi- ja alkuopetuksen tietoteknistä toimintaympäristöä, lapsen tietokoneen käyttöön liittyviä kokemuksia ja käsityksiä sekä lapsen mediavalmiuksia ja mediataitoja. Tutkimuksella on tutkijan mukaan kolme tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on arvioida sitä miten tietotekniikan opetuskäyttö toteutui tutkimuskontekstin esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen toinen tavoite koskee puolestaan niitä kokemuksia ja käsityksiä, joita lapset saivat tietokoneen käytöstä osana opetusta. Kolmas tutkimuksen tavoite on tutkijan mukaan puolestaan arvioida sitä, miten lapsen taidolliset, sosiaaliset, kielitaidolliset ja eettiset mediavalmiudet ilmenivät ja kehittyivät. (Hautaviita 2012, 5.)

Tutkimuksissa käytettyjen menetelmien ja aineistojen määrät vaihtelevat. Hautaviidan toimintatutkimuksessa on esimerkiksi käytetty tutkimusmenetelminä mediataitojen

arviointimittaria, havainnointia, pienryhmähaastatteluja, kyselylomakkeita, päiväkirjoja ja käsitekarttoja. (Hautaviita 2012, 24.) Hautaviita (2012) kuvaa tutkimustaan laadulliseksi fenomenologis-hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi, jossa korostuvat käytännönläheisyys ja yhteisöllisyys.

*”Toimintatutkimus on sellainen tutkimustapa, jonka tavoitteena on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa. Toimintatutkimuksella on kaksinaisluonne, sillä sen tavoitteena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta ja samalla kehittää sitä.”* (Hautaviita 2012, 20).

Tämä vastaa myös Hautaviidan tutkimukselleen esittämää tavoitetta, jonka mukaan hän pyrkii uuden tiedon tuottamisen lisäksi kehittämään alku- ja esiopetuksen tietoteknistä toimintaympäristöä.

*”Esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristön toiminnalliseksi viitekehikseksi on tässä tutkimuksessa rakennettu tähän tutkimukseen soveltuva oma tietotekniikan opetuskäytön toimintasuunnitelma.”* (Hautaviita 2001, 22).

Jyväskylän yliopiston humanistiseen tiedekuntaan tekemässään väitöskirjassa *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina median käyttäjinä* Annikka Suoninen (2003) tarkastelee lasten ja nuorten mediankäyttöjä. Suoninen esittelee väitöskirjassaan muun muassa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten tapoihin käyttää medioita ja kykyyn tulkita niiden sisältöjä. Tutkimusta toteuttaessaan Suoninen kutsuu näkökulmaansa mediasosiologiseksi. Näkökulmaa hän perustelee sillä, että hän tarkastelee medioiden käyttöä ja niiden roolia lasten ja nuorten elämässä, esimerkiksi sitä kuinka medioita käytetään ja mitä niistä etsitään. Tutkija tarkastelee lisäksi niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat median valintaan. Tutkimuksellinen mielenkiinto tutkijalla painottuu mediasisältöjen ja mediakulttuurin sijaan enemmän juuri median käyttämiseen. (Suoninen 2003, 9.)

Annikka Suoninen on käyttänyt myös väitöskirjaan kuuluvissa tutkimuksissaan useita erityyppisiä menetelmiä ja aineistoja. Kvalitatiivisissa tutkimuksissaan Suoninen on käyttänyt yksilö- ja ryhmähaastatteluja, mediapäiväkirjoja ja mediatekstejä. Näiden lisäksi Suonisen tutkimuksissa on hyödynnetty myös kvantitatiivisia kyselytutkimuksia,

joko samassa tutkimuksessa yhdessä laadullisten menetelmien kanssa tai kokonaan määrällisissä tutkimuksissa. (Suoninen 2003, 29.)

Sirkku Kotilainen (2001) tarkastelee Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässään väitöskirjassaan *Mediakulttuurin haasteita opettajakoulutukselle* mediapedagogiikkaa, jota voidaan hänen mukaansa pitää myös synonyymina mediakasvatukselle. Kotilaisen tutkimuksen keskiössä ovat opetus mediasta ja siihen liittyvät menetelmälliset ratkaisut. Tutkimuksen tavoitteena on Kotilaisen mukaan nostaa esiin niitä tekijöitä, jotka tulisi ottaa huomioon opettajakoulutuksen mediakasvatusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Tutkimus sijoittuu hänen mukaansa evaluaatiotutkimuksiin, joissa tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta. (Kotilainen 2001, 8, 15-16.) Tutkimuksessaan Kotilainen tarkastelee muun muassa kuvallisen viestintäkasvatuksen vaikuttavuutta opettajakoulutuksen kontekstissa sekä viestintäkasvatuksen arvottamista ja opettamista peruskoulussa (Kotilainen 2001, 16, 23-24, 28).

Sirkku Kotilainen on käyttänyt tutkimuksessaan laadullisten menetelmien lisäksi myös määrällisiä. Kotilaisen väitöstutkimus jakaantuu yhteensä kolmeen osakokonaisuuteen, joista kaksi ensimmäistä ovat empiirisiä tutkimuksia. Ensimmäinen tutkimuksista hyödyntää kvalitatiivista metodologista otetta, kun taas jälkimmäinen kvantitatiivista. (Kotilainen 2001, 14.)

*”Väitöskirjassani kahden otteen yhdistämisen perusteluina voi pitää edellä kuvattun yksilön ja järjestelmän tasoilta rakentuvan tiedon lisäksi monipuolisen kuvan luomista mediapedagogiikan ilmiöistä ja tutkimusten välistä triangulaatiota.”* (Kotilainen 2001, 18).

Ensimmäisessä osatutkimuksessa Kotilainen hyödyntää päämenetelmänä opiskelijoiden media- ja koulutuselämäkertoja. Näiden lisäksi tutkija on käyttänyt haastatteluja, tenttivastauksia, esseitä, projektitoita sekä oppimispäiväkirjoja. Kvantitatiivinen tutkimuksen aineisto koostuu opettajille suunnatusta kyselystä. (Kotilainen 2001, 16, 23-24, 28.)

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässään väitöskirjassaan *Luonto koululaisten kokemana – tapaustutkimus Hangosta* (2006) Eija Temmes tarkastelee koululaisten luontoon liittyviä kokemuksia. Tutkiessaan luontokokemuksia Temmes ottaa huomioon lisäksi luontoon liittyvän representatiivisen luonteen. Luontoon liittyvien kokemusten ja käsitesisältöjen lisäksi Temmes tarkastelee tutkimuksessaan myös niitä tapoja, joilla luonto *näyttäytyy* koululaisille. (Temmes 2006, 4, 14.) Luontoon liittyvän representatiivisen luonteen tarkastelu ja median merkityksen esiin nostaminen voidaan nähdä liittävän ympäristökasvatuksen sisällöt osaksi mediakasvatuksen kenttää. Tutkijan mukaan ympäristökasvatus ja siihen liittyvä kestävä kehityksen kasvatus tulisivatkin mieltää mediakasvatukseksi. (Temmes 2006, 137.)

Eija Temmeksen luonteeltaan hermeneuttisen tutkimuksensa kohteena on koululaisten luontoon liittyvät kokemukset. Tutkimuksessaan hän on tarkastellut kahtakymmentä hankolaista peruskoululaista. Temmes haastatteli oppilaita yhteensä kolmena peräkkäisenä vuosi oppilaiden ollessa viides-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten ikäisiä. Haastelut olivat muodoltaan sekä yksilö että parihaastatteluita. Haastatteluissa hyödynnettiin myös kuvia tukena. Aineistoa tutkija analysoi teoriaohjaavan sisällön analyysin keinoin hyödyntäen abduktiivis-induktiivista päättelyä. (Temmes 2006, 4.)

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle tekemässään väitöskirjassa *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet* Sara Sintonen (2001) tarkastelee medialukutaitoa tavoittelevaa mediakasvatusta. Tutkimuksessaan Sintosen tavoitteena on kuvata mediakasvatuskeskustelua ja selvittää siihen liittyviä ydinkäsitteitä. Tutkimuksessaan Sintonen käyttää asiantuntijapaneelia, jonka avulla hän tarkastelee viestintä- ja mediakasvatusasiantuntijoiden käsityksiä mediakasvatuksesta. (Sintonen 2001, 14.) Tutkimuksessaan Sintonen luo lisäksi ajatusmallin mediakasvatuksen musiikillisista mahdollisuuksista (Sintonen 2001, 4).

Muista tutkielmassani tarkastelluista väitöksistä poiketen Sara Sintonen (2001) on hyödyntänyt aineiston keruussaan viestintä- ja mediakasvatusasiantuntijoille suunnattua paneelia. Menetelmää kutsutaan Delfoi-menetelmäksi. Sintosen tutkimuksessa paneeli koostui kuudestatoista asiantuntijasta. Sen avulla kartoitettiin mediakasvatuskeskustelua ja –ajattelun eri näkökulmia. (Sintonen 2001, 4.)

### 3.3 Metodologia ja aineiston analyysi

Tieteenalajaosta ja tieteidenvälisyydestä on käyty akateemisessa maailmassa keskustelua pitkään. Käsitteen määrittelyn ohella ja siihen liittyen on pohdittu myös sen tutkimisen tapoja. Mitä tieteidenvälisyydellä tarkoitetaan ja miten sitä voidaan tutkia? Keskustelussa huomio on siirtynyt muun muassa laajemmista ja teoriapainotteisista käsitteellistyksistä kohti empiirisemmin perusteltuja tarkastelutapoja, jotka ottavat paremmin huomioon tieteidenvälisyyden moniulotteisen luonteen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi kuvailevimpia typologioita hierarkkisten kategorisointien sijaan. (Huutoniemi, ym. 2010, 79). Vaikka aiheen piirissä on käyty keskustelua pitkään, yhtä ja ainoaa tapaa tarkastella tieteidenvälisyyttä ei ole. (Huutoniemi 2012; Huutoniemi, ym. 2010.) Tässä kappaleessa tavoitteeni on esitellä pääpiirteissään tieteidenvälisyyttä tarkastelevaa tutkimusta ja siinä käytettyä metodologiaa. Teoreettisen keskustelun lisäksi nostan esiin myös tutkimusesimerkkejä. Tavoitteeni on ohjata kappaleen kulkua niin, että loppua kohden huomio siirtyy teoreettisen keskustelun kautta oman tutkielmani metodologian avaamiseen. Näin ollen tämän kappaleen tavoitteena voidaan pitää tutkimusperinteeseen sitoutumisen lisäksi oman tutkielmani metodologista argumentaatiota.

Olennessa tieteenalojen esiintymistä tai tieteidenvälisyyttä tarkastelevat tutkimukset ja niissä käytetyt tutkimusmenetelmät eroavat Huutoniemen, ym. (2010) mukaan siinä, mihin niissä kiinnitetään huomiota. Yhtä näkökulmaa edustavat kirjoittajien mukaan niin sanotut bibliometriset tutkimukset, jotka kiinnittävät huomiota ennen kaikkea tutkimusten lähdeluetteloon ja viittauskäytänteisiin. Millä tieteenaloilla tutkimuksia on julkaistu? Näin huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, mitä tietoja itse tutkimukseen on liitetty. Bibliometrisistä tutkimuksista esimerkiksi voidaan nostaa Porterin ja Rafolsin (2009) tutkimus, jossa he hyödyntävät bibliometristä metodia tarkastellessaan, onko tieteidenvälisyys lisääntynyt tieteenkentällä viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkimuksessaan kirjoittajat kiinnittävät huomiota journaliartikkeleissa tehtyihin lainauksiin. Mille tieteenaloille tutkimuksissa viitataan? Tutkimuksessa huomiota kiinnitetään Web of Science -tutkimustietokannan omiin tieteenalakategorioihin (WoS

2014). Tutkimusta voidaan pitää myös hyvänä esimerkkinä siitä kuinka isojakin aineistoja bibliometrisillä tutkimuksilla voidaan käsitellä. Tutkijoiden aineistona on yhteensä 30261 tutkimusartikkelia, joissa lähteitä on yli miljoona.

Metodia voidaan käyttää myös pienempien aineistojen kohdalla sekä tarkempiin kysymyksiin vastatessa. Esimerkiksi Porter, Cohen, Roessner ja Perreault (2007) tarkastelevat tieteidenvälisyyttä puolestaan yksittäisen tutkijan tasolla. He pyrkivät muun muassa selvittämään tekevätkö tieteidenvälisen koulutuksen saaneet tutkijat useammin tieteidenvälistä tutkimusta kuin he, jotka ovat saaneet koulutuksensa yhden tietyn tieteenalan piirissä. Näin ei kuitenkaan tutkijoiden mukaan ole. Tutkimusaineistona heillä oli käytössään 17 tutkijan ansioluettelot, joista selvisivät tutkijoiden tekemät julkaisut sekä heidän koulutustaustansa. Perusolettamus näissä pääsääntöisesti määrällisissä bibliometrisissä tutkimuksissa on, että mitä enemmän tutkimus viittaa eri tieteenaloille tai mitä useammalta tieteenalalta sitä lainataan, sitä tieteidenvälisempi tutkimus itsessään on. Sisällöllisesti tapa ei kuitenkaan ole aukoton, vaikka sen avulla voidaan tarkastella suuriakin tutkimusaineistoja. Ei esimerkiksi tiedetä sitä, millä tavalla ja missä yhteydessä tutkimuksessa eri tieteenaloille viitataan. Kvantitatiivisen tutkimuksen ohella toinen tapa puolestaan kiinnittää huomiota itse tutkimuksen laadulliseen sisältöön (Huutoniemi, ym. 2010). Kuinka tutkija asemoi omassa tutkimuksessaan itsensä ja tutkimuksena osaksi tieteenkenttää? Mille tieteenaloille tutkimus sijoittuu? Huutoniemi, ym. (2010) tarkastelevat tutkimusten toteuttamista tieteentutkimusta ja tieteidenvälisyyttä koskevaan teoriaan perustuvan viitekehyksen kautta. Jälkimmäinen tapa edustaa aineiston osalta myös omaa näkökulmaani, jonka mukaisesti tarkastelen suomalaisen mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia. Aineistoa lähestyn kuitenkin Huutoniemen, ym. (2010) tutkimuksesta poiketen erilaisen päättelyketjun kautta, korostaen vahvemmin aineiston merkitystä.

### **Hermeneuttinen lähestymistapa**

Tutkielmani tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää eri tieteenalakohtaisia lähtökohtia suomalaisessa mediakasvatustutkimuksessa. Tutkielman tekijänä pyrin tulkitsemaan tieteenalakohtaisia lähtökohtia väitöskirjoissa tehtyjen käsitteellistysten perusteella. Tutkielmassani tukeudun ihmistieteellisessä tutkimuksessa sijaa saaneeseen

hermeneuttiseen lähestymistapaan, joka on ohjannut tutkielmani tekemistä muun muassa käyttämieni menetelmien ja aineiston valinnan sekä siihen liittyvän analyysin kohdalla.

Hermeneutiikasta puhuttaessa on tärkeää ottaa huomioon sen historiallisuus ja suhde muihin filosofisiin lähestymistapoihin. Erityinen suhde hermeneutiikalla voidaan nähdä olevan fenomenologian kanssa. Hermeneutiikalla ja fenomenologialla on molemmilla omat tieteelliset perinteensä ja lähtökohtansa. Fenomenologia voidaan käsittää omaksi lähestymistavakseen, filosofiaksi tai tutkimusmenetelmäksi ja sen isänä voidaan pitää filosofi Edmund Husserlia (1859-1938). Filosofisen hermeneutiikan isänä voidaan pitää puolestaan Hans-Georg Gadameria (1900-2002). (Kakkori 2009.) Vaikka hermeneutiikan ensimmäiset perusteet voidaan liittää muun muassa antiikin kreikkalaisten Homeros-tulkintoihin ja juutalaiseen raamatun tulkintaan, tekee Gadamerista merkittävän se, että hän erotti filosofisen hermeneutiikan klassisesta hermeneutiikasta. Klassinen hermeneutiikka liittyy aikaan ennen 1900 -lukua, jolloin sille oli tyypillistä esimerkiksi keskittyminen metodisiin ja taitoihin liittyviin kysymyksiin. Gadamerin filosofinen hermeneutiikka voidaan ymmärtää puolestaan eräänlaiseksi metahermeneutiikaksi, johon liittyy tulkinnan, ymmärtämisen ja merkityksenannon perusteiden pohdinta. (Nikander 2003.) Gadamerin opettajalla ja Husserlin oppilaalla Martin Heideggerillä oli puolestaan omalta osaltaan merkitystä molempiin filosofisiin suuntauksiin. Heidegger esimerkiksi näki fenomenologian olevan oleellisesti hermeneutiikkaa. (Kakkori 2009, 275.)

Hermeneutiikan suhde totuuteen voidaan nähdä dynaamisena ja tiettyyn aikaan sijoittuva. Filosofisessa hermeneutiikassa korostuu kielen merkitys, sillä se voidaan nähdä kaiken ajattelumme lähtökohtana. Hermeneuttisesta näkökulmasta tulkitsemme tutkimuskohdettamme omasta kokemusmaailmastamme käsin. Näin pyrkimyksenä ei ole tavoittaa tiettyä universaalia totuutta vaan pikemminkin tiedostaa oman näkökulmamme sitoutuneisuus. (Oravakangas 2009, 268.) Tämä liittyy puolestaan myös lähestymistavan suhteeseen todellisuuteen. Oravankkaan (2009, 266) mukaan todellisuus on hermeneuttisesta näkökulmasta vain tietyssä merkitys- ja arvosuhteessa ilmenevää todellisuutta. Tieteellisessä ymmärryksessä on kirjoittajan mukaan kysymys pikemminkin ymmärtämisestä jonakin, jolloin ymmärrys rakentuu tiettyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

Hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtiin liittyy myös niin kutsuttu hermeneuttisen kehän käsite. Kuten aiemmin totesin, hermeneutiikan näkökulmasta tavoitteena ei ole pyrkiä saavuttamaan tiettyä universaalia totuutta vaan pyrkiä ymmärtämään paremmin. Tässä tapauksessa tulkitsijana pyrin tutkimuskohteen kanssa vuorovaikutukseen, jolloin oman sitoutuneisuuden tiedostaminen korostuu. ”Näin hermeneuttisesti orientoituneessa tutkimuksessa on aina kyse tutkijan tietoisuuden laajentumisesta ja syvempään ymmärtämiseen tähtäävässä oppimis- ja sivistysprosessista.” (Oravakangas 2009, 266, 268.) Gadamerin mukaan kriteeri oikealle ymmärtämiselle on tiettyjen yksittäisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. ”Jos ne eivät sovi yhteen, ei ymmärtäminen onnistu.” (Gadamer 2004, 29).

Hermeneuttisesta näkökulmasta ei ole olemassa yhtä ainutta ja oikeaa totuutta vaan tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa on nähtävillä vain osa totuudesta. Näkemystä voidaan omalta osaltaan sen idealistisen tavoitteen näkökulmasta kritisoida relativismista. Mikäli tulkinta on aina kontekstisidonnaista, onko kaikilla tulkitsijoilla oma todellisuutensa, jolloin yksi tulkinta tai totuus ei olisi toista oikeampi. Relativismisyytökseen Gadamer on vastannut Oravakankaan (2009, 269) mukaan velvoittamalla tulkitsijan keskusteluun. Totuus merkitsee kirjoittajan mukaan Gadamerille keskustelua, jossa eri tulkintahorisontit yhtyvät. ”Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on sellainen erilaisten näkökulmien kohtaaminen, jossa yksityiskohdat löytävät paikkansa osana suurempaa kokonaisuutta.” (Oravakangas 2009, 269).

Tutkielmassa tarkastelemani kohteena ovat tieteenalakohtaiset lähtökohdat, joille annan tässä ajassa ja tietyssä sosiaalisessa, historiallisessa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa merkityksiä ja jota tulkitsen tutkijoiden väitöskirjoissaan tekemien käsitteellistysten kautta. Tutkielmassani korostuu väitöskirjojen kieli tarkastelun kohteena: erityisesti se, kuinka tutkijat ovat itse paikantaneet tutkimuksensa lähtökohdat ja näkökulmat tieteenkentälle.

### **Teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Tutkielmassani tarkastelen mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia ja niiden välisen vuorovaikutuksen muotoja yhdeksässä suomalaisessa mediakasvatuksen kenttään kuuluvassa väitöskirjassa. Kiinnitän ennen kaikkea huomiota siihen, miten eri



tieteenalat mediakasvatustutkimuksessa ovat edustettuina ja millainen niiden välinen vuorovaikutus on. Tieteidenvälisyyden ymmärrän lähtökohtaisesti kattokäsitteenä (ks. esim. Huutoniemi 2012), johon voidaan laskea kuuluvan laajasti erilaisia tapoja, joilla eri tieteenaloihin sitoudutaan tieteessä ja tutkimuksessa. Analysoidessani tutkimusten laadullista sisältöä tavoitteenani on etsiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia siinä, miten mediakasvatustutkimuksissa eri tieteenalat ovat edustettuina. Tavoitteenani on ennen kaikkea pyrkiä analysoimaan tekstistä tulkitsemieni merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 104).

Aineistoa lähestyn laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2002) keinoin teoriaohjaavasti. Sisällönanalyysi on laajasti käytetty tutkimusmenetelmä, joka tarkastelee pääsääntöisesti erilaisia tekstiaineistoja. Tekstiaineistot voivat olla esimerkiksi litteroitua haastatteluja, päiväkirjoja, erilaisia narratiiveja, puheita tai muita kirjoituksia. Näiden lisäksi sisällönanalyysia voidaan hyödyntää myös muiden medioiden, kuten videon, kuvien tai esimerkiksi piirrosten tarkastelussa. Sisällönanalyysin avulla voidaan isostakin aineistosta luoda tiivistetty kuvaus, joka puolestaan voidaan sitoa osaksi laajempaa kokonaisuutta. (Elo & Kyngäs 2008; Julien 2008; Hsieh & Shannon 2005, 1277; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tuomen ja Sarajärven (2002, 108) mukaan laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä ja yhtenäistä tietoa. Julienin (2008) mukaan sisällönanalyysi on teoreettisesta näkökulmasta itsenäinen menetelmä, jolla kuitenkin on oma historiansa. Kirjoittajan mukaan menetelmä on yleisesti liitetty viestinnän tutkimukseen, mutta sitä on hyödynnetty kuitenkin laajasti yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Menetelmän suosioon on vaikuttanut sen monipuolisuus, joka näkyy esimerkiksi mahdollisten aineistojen moninaisuutena. Omassa tutkielmassani käytän laadullista sisällönanalyysia mediakasvatuksen väitöskirjojen tekstisisältöjen tarkastelussa. Julienin (2008; ks. myös Hsieh & Shannon 2005, 1278) mukaan laadullista sisällönanalyysia käyttävät tutkijat tiedostavat tekstien monimerkityksellisyyden. Sen voi siis nähdä olevan avoin erilaisille subjektiivisille tulkinnoille ja olevan kontekstisidonnaista. Näkökulman voi nähdä olevan linjassa oman tutkielmani tietoteoreettisen lähestymistavan, filosofisen hermeneutiikan kanssa.

Sisällönanalyysia ei kuitenkaan pidä ymmärtää yksittäisenä metodina, jolla on selkeä yhteisesti hyväksytty sisältö. Luontevampi tapa ymmärtää sisällönanalyysi on tarkastella sitä laajempänä lähtökohtana tutkimukselle. Esimerkiksi Elo ja Kyngäs (2008) erottelevat sisällönanalyysistä kaksi eri näkökulmaa, jotka poikkeavat toisistaan päättelyketjun kautta. *Induktiivisessa* näkökulmassa analyysin lähtökohtana on itse aineisto ja siitä tehtävät analyysit. Mayringin (2000) mukaan esimerkiksi analyysissä hyödynnettävät kategoriat tai luokittelut tulisi tehdä mahdollisimman lähellä itse aineistoa. Induktiivinen näkökulma vastaakin Tuomen ja Sarajärven (2002) esittämässä jaottelussa *aineistolähtöistä sisällönanalyysia*. Aineistosta lähtevän sisällönanalyysin vahvuutena voidaan pitää sen suoraa yhteyttä aineiston kanssa. Valmiin teorian ei lähtökohtaisesti tulisi näin ollen rajoittaa aineistosta tehtävää analyysia ja tulkintaa. (Hsieh & Shannon 2005, 1279.) Toisaalta voidaan kysyä, että missä määrin tutkija voi ennako-oletuksistaan luopua? Onko täysin aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollisuus? *Deduktiivinen* näkökulma lähtee puolestaan liikkeelle valmiista teoriapohjasta, johon analyysissä käytettävää aineistoa peilataan. Yleisestä kohti yksityiskohtaisempaa kulkevaa deduktiivista päättelyä voidaan käyttää esimerkiksi yksittäistä teoriaa testatessa. Miltä aineisto vaikuttaa teorian valossa? (Elo & Kyngäs 2008, 109.) Deduktiivista näkökulmaa voidaan kutsua myös *teorialähtöiseksi sisällönanalyysiksi* (Tuomi & Sarajärvi 2002). Huutoniemen, ym. (2010) tieteidenvälisyyttä tarkastelevaa tutkimusta voidaan pitää esimerkkinä teorialähtöisestä näkökulmasta. Tutkimuksessaan tutkijat rakentavat aluksi tieteidenvälisyyttä koskevaan kirjallisuuteen pohjautuen teoreettisen viitekehyksen, johon he peilasivat analysoitavaa aineistoaan. Teorialähtöinen analyysi voi kuitenkin rajata tutkijan näkökulmaa liikaa tai estää häntä näkemästä aineistosta löytyviä näkökulmia (Hsieh & Shannon 2005, 1283).

Kolmatta lähestymistapaa voidaan Tuomen ja Sarajärven (2002, 117) mukaan kutsua *teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi*. Analyysitapa sijoittuu teoria- ja aineistolähtöisten analyysitapojen väliin. Siinä käytettyä analyysin lähtökohtaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi. ”Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä ikään kuin ’jo tiedettynä’” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä voidaan luopua ideaaliajatuksista, että tutkimusta voisi tehdä ilman ennako-oletuksia tai teorian ulkopuolella. Analyysitapa nojaa ajatukseen, jonka mukaan havaintoja ei voida tehdä

ilman niihin liittyvää tavoitetta tai johtoajatusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) En voi siis väittää tutkielmani analyysiä tehdessäni pystyväni unohtamaan lukemani kirjallisuuden esimerkiksi tieteidenvälisyydestä tai luopuvani kattavasti muistakaan ennakkoojatuksista, aloittaa ”objektiivisesti” puhtaalta pöydältä. Tavoitteeni on kuitenkin jo tutkielmaa ja analyysiä suunniteltaessa tiedostaa ja ottaa huomioon ajatteluni ohjaavat tekijät ja reflektoida niitä myös tutkielmaa kirjoittaessani. Toisaalta en halua lukita käsitystäni valmiiksi vaan säilyttää tilanteen puitteissa mahdollisimman avoimen suhtautumisen aineistoon. Tähän liittyen on tärkeää huomioida, että vaikka tieteidenvälisyydestä on keskusteltu pitkään, on huomio siirtynyt vasta viime aikoina laadulliseen kuvaukseen tieteidenvälisyyden tavoista ja tarkasteluun tutkimuksen tasolla (Huutoniemi 2010). Näin ollen teorialähtöinen lähestymistapa voisi rajoittaa näkemästä aineistosta tulkittavia sisältöjä. Varsinkaan, koska aihetta ei ole mediakasvatuksen kontekstissa aiemmin tarkasteltu. Avaan seuraavaksi niitä teoreettisesta keskustelusta pohjaavia kysymyksiä, jotka olen ottanut analyysia tehdessäni huomioon.

### **Analyysia ohjaavat kysymykset**

Laadullista aineistoa tarkastellessa tulee ottaa huomioon eri näkökulmien mahdollisuudet. Omassa tutkielmassani olen hermeneuttisesta lähestymistavan mukaisesti pohtinut omia ennakkokäsityksiäni, joista ja joiden kautta lähden analysoimaan aineistoani. ”Onkin hyvä, ettei tulkitsija käy ’tekstiin’ käsiksi oikopäätä, siis omasta valmiista ennakkonäkemyksestään, vaan tutkii nimenomaan ennakkonäkemyksensä oikeutusta eli alkuperää ja pätevyyttä.” (Gadamer 2004, 33). Tutkielman aineistoa lähestyn kolmen kysymyksen kautta, jotka muodostavat Huutoniemen, ym. (2010) esittämän viitekehyksen tieteidenvälisyyden tarkasteluun yksittäisissä tutkimuksissa. Ensimmäinen kiinnittää huomiota tieteidenvälisyyden laajuuteen (*scope of interdisciplinarity*). Minkä tieteenalojen näkökulmista tutkimusta on tehty? Onko tutkimus tehty yhden vai useamman tieteenalan kontekstissa? Ulottuvuus kiinnittää huomiota tieteen- tai tutkimusalojen käsitteelliseen ja kulttuuriseen välimatkaan. Kuinka läheinen tieteenalojen suhde mahdollisesti on? Kuuluvatko tutkimuksen lähtökohtina olevat tieteenalat samaan laajempaan kokonaisuuteen, esimerkiksi luonnontieteisiin tai yhteiskuntatieteisiin vai kiinnittyykö tutkimus eri tiedekokonaisuuksiin? Käsitteellistä jakoa ei voida kuitenkaan pitää lopullisena tai

objektiivisena vaan se on pikemminkin informatiivinen. Tästä syystä jokaisen tutkimuksen kohdalla on Huutoniemen, ym. (2010) mukaan kiinnitettävä erityisesti huomiota itse aineistoon. Tutkielmassani esittelen tarkastelemieni tutkimusten tieteenalakohtaisia lähtökohtia tarkemmin kappaleissa 4.1 ja 4.2.

Toinen ulottuvuus koskee tapaa, jolla vuorovaikutusta tieteenalojen välillä on mahdollisesti tehty (*type of interdisciplinary interaction*). Miten tieteenalat mahdollisesti yhdistyvät tutkimuksen aikana? Miten tutkimuksen eri osa-alueet sijoittuvat tieteenkentälle? Kuinka eroteltavissa esimerkiksi eri tieteenalakohtaiset lähtökohdat ovat? Tieteidenvälisyys voi näkyä esimerkiksi eri tieteenalojen kontekstissa erikoistuneiden aineistojen, metodien, työkalujen, käsitteiden, näkökumien tai teorioiden käyttämisenä ja niiden yhdistelminä. (Huutoniemi, ym. 2010, 83.) Kysymykseen siitä miten eri tieteenalakohtaiset lähtökohdat tutkimuksissa näkyvät, olen kiinnittänyt huomiota kappaleessa 4.4.

Kolmas ulottuvuus puolestaan kiinnittää huomiota motivaatioon tieteidenvälisen toiminnan takana (*type of goals*). Miksi eri tieteenalojen lähtökohtia on yhdistetty? Syyt voivat olla muun muassa episteemisiä tai enemmän välineellisiä. Tieteidenvälistä tutkimusta voidaan tehdä esimerkiksi saadakseen perusteellisen ymmärryksen tai kattavamman selityksen tutkimuskohteesta. Instrumentaaliset tavoitteet viittaavat puolestaan akateemisen keskustelun ulkopuolelle. Tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen tai kaupallisiin pyrkimyksiin. (Huutoniemi, ym. 2010, 85.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa instrumentaalinen tavoite voi olla esimerkiksi oppimateriaalin tuottaminen tai kehitystoiminnan suorittaminen. Ulottuvuuteen liittyy myös aiemmassa tieteidenvälisyyden määrittelyä koskevassa kappaleessa esiin tuomani jako kriittisen ja instrumentaalisen tieteidenvälisyyden välillä. Tutkielmassani tieteidenvälisiksi tutkimuksiksi tulkittujen väitöskirjojen tavoitteita käsitellään kappaleessa 4.5.

### **Aineiston analyysi**

Kuvaillessaan sisällönanalyysin toteuttamista Elo ja Kyngäs (2008) toteavat sen sisältävän yhteensä kolme vaihetta. Näitä ovat aineiston valmistelu, organisointi ja tulosten raportointi. Omassa tutkielmassani aineiston valmisteluun ja organisointiin

liittyvät erityisesti kappaleet 3.1 ja 3.2. Tutkielman tuloksiin kiinnitetään tarkemmin huomiota luvussa neljä. Analyysin tulosten ja aineiston erittelyn välistä rajaa ei tule käsittää liian tiukaksi. Seuraavaksi tarkoitukseni on kiinnittää huomiota tarkemmin analyysin toteuttamiseen käytännön tasolla.

Tutkielmassani pyrin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin hakemaan aineistosta tieteenalaperusteisiin liittyviä merkityksiä kuvailemalla, luokittelemalla ja keskustelemalla aihetta käsittelevän teoreettisen kirjallisuuden kanssa.

Aloitin analyysini tutustumalla itse aineistoon. Aineistoon tutustuminen tapahtui moniportaisesti ja useaan eri otteeseen. Hankittuani painetut versiot väitöskirjoista tai tulostettuani sähköisesti saatavilla olevat väitöskirjat, luin ne ensimmäisen kerran saadakseni yleiskuvan tutkielmani aineistosta. Toiselle aineiston läpikäymiskerralla tavoitteenani oli selkeämmin kiinnittää huomiota tiettyihin tekstikohtiin tutkielmani tavoitteen näkökulmasta. Lähestymistapani mukaisesti tavoitteenani oli lukea tutkielmani aineistoni muodostavat väitöskirjat tutkimuksina. Pyrin siis hahmottamaan tutkimuksen muodon ja sen rakenteen. Mitä on tutkittu, miten ja mistä lähtökohdista? Erityisesti kiinnitin lukiessani huomiota kohtiin, joissa eksplisiittisesti avataan tutkimuksen sitoutumista tiettyihin tieteen- tai tutkimuksenaloihin. Löytämäni kohdat merkitsin tekstiin ja kirjoitin ne uudestaan suurin lainauksin omiksi asiakirjoikseen. Jotta lainaukset eivät irtoaisi tarpeettomasti omasta kontekstistaan, kirjoitin omaksi tulkitsemisavukseni muistiinpanoja tutkimusten rakenteista. Muistiinpanot toimivat ennen kaikkea kokonaiskuvan hahmottamisen apuna, eivät varsinaisesti analyysin kohteena.

Seuraavassa vaiheessa tavoitteenani oli pelkistää suorista lainauksista koottuja aineistoasiakirjoja. Pelkistämisen tavoitteena voidaan pitää aineiston tiivistämistä ja eheyttämistä yhtenäisemmän kokonaisuuden saavuttamiseksi. Näin esimerkiksi eri väitöskirjojen eri kirjoitustyyliä tulivat paremmin keskenään enemmän verrattaviksi ja näin ollen tutkielmani tavoitteen saavuttamisen kannalta selkeämmiksi.

Pelkistämisvaiheen jälkeen kiinnitin huomiota aineistoon teoreettisesta näkökulmasta, tavoitteenani oli luokitella pelkistettyjen aineistoasiakirjojen kautta tutkimusten sisältöjä. Luokittelussa apuna käytin Huutoniemen, ym. (2010) tutkimuksessa esitettyjä kysymyksiä ja niihin liittyviä ulottuvuuksia. "Esitetty typologia ja indikaattorit voivat

toimia yleisen tulkinnan apuna tarkasteltaessa tieteidenvälistä tutkimuksen ja tieteentekoa. Laadulliset työkalut tieteidenvälisyyden strategioita analysoitaessa ovat periaatteessa samanlaisia kuin tieteidenvälisen ajattelun yksinkertaisimmat muodot. Pyrkimyksemme analysoida tieteidenvälistä toimintaa voi sitä kautta auttaa tieteidenvälisyydestä kiinnostuneita opiskelijoita ja tutkijoita löytämään oikeat kysymykset ja keinot tarkastella niitä.” (Huutoniemi, ym. 2010, 86, Suom. LP).<sup>16</sup> Omassa tutkielmassani en kuitenkaan tarkastele aineistosta luokittelimiani sisältöjä ja teemoja valmista mallia vasten vaan korostan luokittelussa vahvemmin aineiston merkitystä analyysissä. Näin ollen oma analyysitapani siirtyy teorialähtöisestä analyysistä vahvemmin kohti teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Luokittelun jälkeen tavoitteeni oli järjestellä aineisto teemoiksi. Teemoilla tarkoitan tässä tutkielmassa kokonaismerkityksiä, joita voidaan pitää keskeistä tapaa rakentaa tutkimus ja sitoa se tiettyihin tieteenaloihin. Teemat voidaan nähdä muodostuvan tässä tapauksessa erityisesti asettamieni tutkimuskysymysten pohjalta. Teemat pyrin rakentamaan peilaten eri luokkien samuuksia ja erilaisuuksia toisiinsa, jolloin teemat muodostaisivat mahdollisimman selkeän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Tutkimuskysymykseni käsittelivät tutkimusten sitoutumista tiettyihin tausta tieteen- ja tutkimuksen aloihin, niihin sitoutumisen tapoja sekä motiiveja. Mihin tieteenaloihin tutkimuksissa sitoudutaan ja miten ne rakentuvat suhteessa toisiinsa? Kysymyksiä tarkastelen erityisesti tieteidenvälisyyden ja sitä koskevan keskustelun näkökulmasta.

---

<sup>16</sup> “The proposed typology and indicators may also serve as general heuristics for interdisciplinary research and discovery. Qualitative tools for analysing interdisciplinary strategies are, in principle, similar to the means of interdisciplinary thinking in its simplest form. Our attempt to analyse interdisciplinary work may thus help students and researchers interested in interdisciplinary approaches discover what questions to ask and in what ways to study them.” (Huutoniemi, ym. 2010, 86)

## 4. TULOKSET

Tutkielmani tulokset jakaantuvat kolmeen kokonaisuuteen analyysia ohjanneiden kysymysten mukaan. Ensimmäinen osa käsittelee niitä tieteen- ja tutkimusaloja, joihin tarkastelemissani väitöskirjoissa tutkijat ovat sitoutuneet. Tähän liittyen on oleellista huomioida Smelserin (2004) esittelemä jako kahteen eri tapaan ymmärtää tieteenalat. Institutionaalisten tieteenalojen jälkeen kiinnitän huomiota tekstiaineistossa itsessään esiin tuotuihin intellektuaalisiin tieteenaloihin. Toisessa tulososiossa kiinnitän huomiota puolestaan niihin erilaisiin tapoihin, jolla eri tieteenalakokohtaisiin lähtökohtiin tutkimuksissa sitoudutaan. Tämän jälkeen tulososion kolmannessa osiossa tuon esiin eri motivaatioita, joilla tutkimuksissa on eri tieteenalakokohtaisiin lähtökohtiin sitouduttu.

### 4.1 Tutkimusten jakautuminen institutionaalisen tieteenalajaon mukaan

Tutkielmassani tarkastellut väitöskirjat on tehty useissa eri yliopistoissa ja ne edustavat myös laajasti eri tieteenaloja. Tutkimuksista neljä on tehty Jyväskylän yliopistoon (Suoninen 2003; Kauppinen 2010; Hankala 2011; Hautaviita 2012), yksi Tampereen yliopistoon (Kotilainen 2001), yksi Lapin yliopistoon (Kupiainen 2005), yksi Sibelius-Akatemiaan (Sintonen 2001), yksi Turun yliopistoon (Temmes 2006) ja yksi Helsingin yliopistoon (Vesterinen 2011).

Tiedekuntien perusteella tarkasteltuna tutkimukset painottuvat institutionaalisten tieteenalojen mukaisesti kasvatustieteisiin (Hautaviita 2012; Kotilainen 2001; Kupiainen 2005; Temmes 2006; Vesterinen 2011), humanistisiin tieteisiin (Hankala 2011; Kauppinen 2010; Suoninen 2003) ja musiikkikasvatukseen (Sintonen 2001).

Väitöskirjojen julkaisutietojen perusteella kasvatustieteiden tiedekunnissa tehdyistä väitöskirjoista Olli Vesterisen (2011) tutkimus sijoittuu tarkemmin opettajankoulutuslaitokseen. Mari Hankalan (2011) väitöskirja sijoittuu Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa tarkemmin viestintätieteidenlaitokseen ja journalistiikan oppiaineeseen ja Annikka Suonisen (2003) väitöskirja sijoittuu puolestaan samassa tiedekunnassa tarkemmin nykykulttuurin tutkimuskeskukseen. Sara Sintosen (2001) väitöskirja sijoittuu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastoon.

Tarkasteltaessa väitöstutkimusten institutionaalista jakoa huomataan niiden edustavan jokseenkin yhtenäistä kokonaisuutta. Tutkimuksista suurin osa on tehty kasvatustieteiden tiedekuntaan ja seuraavaksi eniten humanistiseen tiedekuntaan. Näiden lisäksi yksi väitös on tehty lisäksi musiikkikasvatuksen osastolle. Vaikka tiedekunnat edustavatkin eri tieteenaloja, on niiden välinen etäisyys tulkittavissa kuitenkin pienemmäksi kuin esimerkiksi ihmistieteiden ja luonnontieteiden välinen etäisyys.

#### **4.2 Tutkimusten jakautuminen intellektuaalisen tieteenalajaon mukaan**

Väitöskirjojen laadullista sisältöä tarkastelemalla huomataan, että niissä nostetaan esiin useita eri tieteen- ja tutkimusaloja, joihin tutkimukset asemoidaan tai joiden näkökulmia nostetaan esiin. Kuten mediakasvatusta osana tiedekenttää tarkastelleessa kappaleessa aiemmin tuotiin esiin, mediakasvatusta voidaan tehdä useista teoreettisista näkökulmista ja tieteenalakohtaisista traditioista käsin. Pääsääntöisesti kuitenkin esimerkiksi Kotilaisen ja Suorannan (2005) mukaan mediakasvatusta lähestytään kasvatus- ja viestintätieteellisistä lähtökohdista. Eri tieteenaloilla on kuitenkin näkökulmaeroja itse mediakasvatukseen. ”Kasvatustieteen näkökulmasta mediakasvatus tuottaa edellytyksiä subjektin toimintakyvylle nykyisessä media- ja informaatioyhteiskunnassa. Mediatieteen näkökulmasta mediakasvatus puolestaan asemoi subjektia mediaan ja mediasisältöihin, objektiin.” (Kupiainen 2011, 195). Molemmat tieteenalat tulevat esiin myös tutkielmani aineiston kautta. Tutkimusten laadullista sisältöä tarkastelemalla päästään tarkastelemaan niitä varsinaisia tieteen- ja tutkimusaloja, joihin tutkijat sitoutuvat, joiden näkökulmia



he hyödyntävät tai joiden menetelmiä he tutkimuksessaan käyttävät. Tutkielmani luonteen ja tavoitteet huomioiden päähuomio ei tässä kiinnity tieteenalojen määrälliseen tarkasteluun vaan tarkoituksena on kiinnittää huomiota pikemminkin tieteenalojen moninaisuuden mediakasvatustutkimuksessa.

Aineistonani toimivissa tutkimuksissa sitouduttiin pääasiassa osaksi kasvatustieteitä, kulttuurintutkimusta ja viestintätieteitä. Näiden lisäksi muita tieteen- tai tutkimusaloja olivat kielitiede, psykologia, filosofia, sosiologia, musiikki, taidekasvatus, tulevaisuudentutkimus.

Kasvatustieteellistä näkökulmaa mediakasvatuksen kenttään edustavat tutkielmani aineistossa Janika Hautaviidan (2012) kasvatustieteellinen toimintatutkimus ja Olli Vesterisen (2011) perusopetuksen mediakasvatusta käsittelevä tutkimus. Reijo Kupiaisen mediakasvatuksen eetosta tarkastelevassa väitöskirjassa kasvatustieteellinen ajattelu liittyy kasvatuksen alueeseen kuuluvaan sivistysteoreettiseen perinteeseen sekä kriittisen pedagogiikan keskusteluun (Kupiainen 2005, 12-13). Kasvatustieteen lisäksi Kupiaisen väitöskirjassa liikutaan lisäksi filosofian ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen perinteessä. Sirkku Kotilaisen (2001) väitöskirja liikkuu tutkijan mukaan kasvatustieteen, tiedotusopin ja audiovisuaalisen mediakulttuurin rajamaastoilla. Kasvatustieteessä hänen tutkimuksensa edustaa tutkijan mukaan erityisesti evaluaatio- eli arviointitutkimusta. (Kotilainen 2001, 14.) Mari Hankalan (2011) väitöskirja liittyy kasvatuksen alaan koulussa tapahtuvan sanomalehtiopetuksen kautta.

*”Koska sanomalehden lukijuuden lisäksi tutkimuskohteena on kouluympäristössä tapahtuva sanomalehtiopetus, työssä on myös kasvatustieteellistä näkökulmaa.”*  
(Hankala 2011, 16.)

Eija Temmeksen kasvatustieteellisen väitöstutkimuksen aiheena on koululaisten luontoon liittyvät kokemukset. Temmeksen tutkimus on sijoitettavissa kasvatustieteenkentällä ympäristökasvatuksen alueelle, joka hänen mukaansa on ymmärrettävissä mediakasvatukseksi (Temmes 2006, 20, 137). Sara Sintosen (2001) väitöskirjassa puolestaan liikutaan mediakasvatuksen lisäksi musiikin, taide- ja musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa Sintonen tarkastelee muun muassa medialukutaidon ja mediakasvatuksen käsitteitä ja hän luo ajatusmallin mediakasvatuksen musiikillisista

mahdollisuuksista (Sintonen 2001, 4, 14-15). Lukemista tarkastelevassa väitöskirjassaan Merja Kauppinen lähestyy tutkimusaineistoaan kielitieteellisen näkökulman lisäksi kasvatustieteellisestä ja kasvatuspsykologisesta lähtökohdista käsin (Kauppinen 2010, 256).

Mediakasvatusta lähestyttiin tutkielmani aineiston perusteella myös muun muassa viestintätieteiden ja sosiologian näkökulmista.

*”Työni sijoittuu viestintätieteisiin journalistiikan oppiaineeseen ja siinä lähinnä kulttuurisen yleisötutkimuksen alaan kuuluvaan reseptio- eli vastaanottotutkimukseen. Kulttuurintutkimuksen paradigmassa ihminen ajatellaan kulttuuriseksi olennoksi, ja keskeisiä ovat merkitykset, jotka on tuotettu yhteisesti. Ihmiset nähdään aktiivisina median vastaanottajina ja tulkitsijoina, ja mediatekstejä voidaan tarkastella muun muassa sen perusteella, mitä ne merkitsevät vastaanottajilleen ja miten niitä tulkitaan.”* (Hankala 2011 16).

Yleisötutkimusta voidaan mediakasvatuksen kentällä tehdä myös useammasta näkökulmasta. Esimerkiksi Suoninen (2003) määrittelee itsensä mediasosiologiksi. Mediasosiologian näen tässä tutkielmassa sosiologian osa-alueeksi.

*”Empiiristen tutkimusteni kysymyksenasettelut ja lähestymistapa ovat pitkälti peräisin mediatutkimuksen ja kulttuurintutkimuksen aloilta 1980 -luvulla yleistyneistä medioiden vastaanottotutkimuksista, joissa painotetaan käyttäjän omien tulkintojen merkitystä. Humanistisen reseptiotutkimuksessa keskitytään lähinnä mediankäyttäjän / tulkitsijan (media)teksteille antamien tulkintojen ja merkitysten tarkasteluun, kun taas yhteiskuntatieteellisemmässä vastaanottotutkimuksessa painotetaan mediankäyttäjien ja mediatekstien merkitystä henkilön oman arkielämän ja identiteetin kannalta.”* (Suoninen 2003, 11).

Tähän liittyen Suonisen tarkastelunäkökulma on sosiologinen, sillä hän on kiinnostunut ennen kaikkea median käytöstä osana arkielämää.

*”Tutkimukseni painottuukin median käyttöihin ja mediasisältöjen ja mediakulttuurin tarkastelu kiinnostaa minua näin siltä osin kuin se on tarpeen mediankäyttäjien ymmärtämiseksi.”* (Suoninen 2003, 9).

### **4.3 Tutkimusten tieteenfilosofisten taustaoletusten tarkastelua**

Huutoniemen, ym. (2010) mukaan tieteidenvälinen tutkimus on sitä helpompaa, mitä pienempi eri tieteenalojen käsitteellinen etäisyys toisistaan on. Näin esimerkiksi humanistisiin tieteisiin kuuluvat tieteenalojen välinen keskustelu on kokonaisuudessaan matalamman kynnyksen takana kuin esimerkiksi humanistisiin tieteisiin kuuluvan tieteenalan keskustelu luonnontieteidenalaan kuuluvan tieteenalan kanssa. Yhtään luonnontieteellistä tutkimusta omassa tutkielmani aineistossa ei ollut. Vaikka tieteenrajat ylittävällä tutkimuksella voi olla erilaisia vaikeuksia yhdistää erilaisia tieteenperinteitä, yhtenä olennaisimmista syistä voidaan pitää niiden tieteenfilosofisista taustaolettamuksista. Mikäli tieteenaloilla on esimerkiksi erilaiset todellisuutta koskevat käsitykset, voi niiden välinen yhteistyö olla tutkimuksellisesti vaikeaa. Kiinnitän tähän huomiota tarkastelemalla tutkimusten tieteenfilosofisia taustoja. Tieteidenvälisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja vaikeuksia avaan pohdintakappaleissa luvussa viisi.

Vaikka tarkastelemani tutkimukset edustavat eri institutionaalisia ja intellektuaalisia tieteenaloja, useimmissa niissä liikutaan samoissa tieteenfilosofisissa lähtökohdissa. Tieteenfilosofisesta näkökulmasta tutkielmassani tarkastellut tutkimukset edustavatkin jokseenkin melko tiivistä näkökulmaa. Yhdistävänä näkökulmana osalle tutkimuksissa on esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tai sen muodostama viitekehys. Näiden lisäksi tarkastelemissani tutkimuksissa lähdettiin liikkeelle myös konstruktivistisista ja realistisista lähtökohdista. Avaan tutkimusten tieteenfilosofisia lähtökohtia seuraavaksi.

Hautaviita (2012) kuvaa tutkimustaan laadulliseksi fenomenologis-hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi, jossa korostuvat käytännönläheisyys ja yhteisöllisyys.

*”Toimintatutkimus on sellainen tutkimustapa, jonka tavoitteena on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa. Toimintatutkimuksella on kaksinaisluonne, sillä*

*sen tavoitteena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta ja samalla kehittää sitä.”* (Hautaviita 2012, 20).

Hermeneuttista toimintatutkimusta Hautaviita (2012) kuvaa niin, että sen perusidea on tehdä näkyväksi arjessa käytettyjä päättelysääntöjä ja perusolettamuksia, jotka ovat kollektiivisesti jaettuina. Tutkimuksessaan Hautaviita yhdistää nämä näkökulmat.

*”Kun tähän hermeneuttiseen luonteeseen yhdistetään fenomenologinen näkökulma, niin päästään tämän tutkimuksen ytimeen eli siihen, miten toimintatutkimuksien kohteena ollut perusopetuksen kehittämistyön sisältämät tavoitteet ja niiden toteutuminen on koettu osallisena olleiden henkilöiden työtodellisuuden osana ja millaiset merkitysrakenteet vaikuttivat kehittämistyön taustalla.”* (Hautaviita 2012, 21).

Hautaviidan tekemän toimintatutkimuksen ja sen hermeneuttis-fenomenologisen analyysin lähtökohtana on ollut Hautaviidan toimintatutkimukselle kehitetty tietotekninen toimintasuunnitelma ja toimintaympäristö. Niiden analyysi on Hautaviidan mukaan mahdollistanut tutkittavan ilmiön syvällisen ja monipuolisen ymmärtämisen. (Hautaviita 2012, 23.)

Hermeneuttis-fenomenologinen tieteenfilosofia muodostaa pohjan myös Reijo Kupiaisen väitöskirjassa. Eri tieteiden perinteet – filosofian, kasvatuksen ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen - Kupiainen (2005, 12) kokoaa laajemmassa fenomenologis-hermeneuttisen kontekstissa, jossa tarkemmin määriteltynä Martin Heideggerin filosofia toimii tutkijan teoreettisena viitekehysenä.

*”Tämän tutkimuksen tehtävä ei ole selvittää tarkemmin mitä erilaiset mediakasvatuksen mallit pitävät sisällään ja kiinnittyä joihinkin niistä. Pikemminkin pyrin Heideggerin hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan avulla palaamaan siihen mihin huolen perinne on kohdistunut, nimittäin kasvavaan ja hänen kokemuksellisuuteensa ja itseyteensä. Tarkasteluni keskiössä eivät siis ole mediavälitteet tai mediaesitykset ja niihin liittyvä problematiikka, vaan mediasuhde tai fenomenologisesti esitettynä median todellistuminen elämissä maailmassa ja tästä nouseva pedagoginen haaste.”* (Kupiainen 2005, 29-30).

Sintonen tarkastelee tutkimuksessaan Delfoi –menetelmällä keräämäänsä asiantuntijatietoa myös fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimustraditiosta käsin. Sintonen nostaa esiin huomion, jonka mukaan siihen perustuvaa ihmistieteellistä tutkimusta ohjaa tavoite hahmottaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten käsityksiä erityisesti siitä todellisuuden osasta, jonka tutkija on kysymysvallinnoillaan rajannut. Tutkimustraditio on tunnettu lähtökohdastaan, että kokemuksessa on kyse yksilöllisestä merkityksenannosta. Näin ollen kokemukset voidaan nähdä merkityksinä, jotka muotoutuvat ihmisen tajunnallisessa suhteessa todellisuuteen. (Sintonen 2001, 21.) Sintonen tapaan väitöstutkimuksessaan Mari Hankalakin (2001) nostaa esiin fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan tarkastellessaan aineenopettajille suunnatun kyselyn avovastauksia.

*”Tarkastelun lähtökohdaksi voidaan ajatella myös fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavien kokemuksia osana heidän senhetkistä maailmaansa. Nämä kokemukset ovat aina intentionaalisia, eli kaikella on jokin merkitys, samoin kuin ihmisen toiminta on yleensä tarkoituksellista.”* (Hankala 2011, 133).

Huomioitavaa kuitenkin on, että Hankalan tutkimuksessa kyselyn avovastaukset muodostavat kokonaisuuden kannalta suhteellisen pienen osan eikä niiden tarkasteluun käytetty lähestymistapa välttämättä vastaa koko muuta tutkimusta.

Hermeneuttinen tutkimusote näkyy puolestaan myös Eija Temmeksen (2006) ja Merja Kauppinen (2010) tutkimuksissa. Kauppinen tarkastelee lukemista koskevassa tutkimuksessaan opetussuunnitelmien perusteita. Nämä muodostavat tekstiaineiston, jota tutkija lähestyy hermeneuttisesta näkökulmasta. Tätä tutkija perustelee pyrkimyksellä lukemisen merkityksiä koskevalla ymmärryksellä, joka syvenee tutkimuksen edetessä. Kauppinen mukaan koko tutkimusprosessi muodostuu hermeneuttisen kehän kautta, joka kuvaa tutkimuksessa tehtävää päättelyprosessia. Kauppinen kuvaa tutkimusprosessia niin, että hän syventää ymmärrystään jatkuvasti tutkittavasta ilmiöstä tekemistään havainnoistaan kohti merkityksiä. Tavoitteena on tutkimuskohteen mahdollisimman perusteellinen ymmärrys. Hermeneuttisessa kehässä teorian ja käytännön näkökulmat ovat jatkuvassa vuoropuhelussa. (Kauppinen 2010, 62, 303.) Tästä esimerkkinä voidaan

nostaa Kauppisen kuvaus siitä, kuinka hän hyödyntää eri teoriataustoja tekemässään analyysissa.

*”Yksi lukemisen kognitiivisen lähestymistavan keskeisistä aihepiireistä on ymmärtävä lukeminen, joka hahmottuu vähä vähältä hermeneuttisen tulkinnan avulla seuraavasti: Poimin ensiksi opetussuunnitelmista sellaisia kuvauksia, jotka liittyvät tekstin ymmärtämiseen. Sentyypiset käsitteet kuin asiatarikka, päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen toimivat sisällönanalyysissa havaintoyksikköinä, jotka muodostavat ymmärtävän lukemisen luokan. Kehityspsykologinen teoria antaa puolestaan ymmärtävälle lukemiselle viitekehyksen, jota vasten peilaan poimimiani ymmärtävän lukemisen termejä.”* (Kauppinen 2010, 68-69).

Myös Temmeksen tutkimuksessa edetään hermeneuttisen kehän mukaisesti. Hermeneuttinen lähestymistapa on vaikuttanut ohjaavasti tutkijan tekemiin päätöksiin tutkimuksen edetessä.

*”Seuraavat valinnat sen sijaan edellyttivät vaihtoehtojen puntarointia. Kaikille niille suuntaa-antava oli ihmistieteelliseen perinteeseen liittyvän hermeneuttisen lähestymistavan valinta. Siihen sitoutuminen johtaa minut työni alussa selvittämään avainkäsitteisiin sisältyviä ennakko-oletuksiani. Hermeneuttinen lähestymistapa tarkoittaa muun muassa nimittäin juuri tätä: voidakseni tutkia tiettyä ilmiötä, minulla on oltava tuota ilmiötä koskevaa esiymmärrystä. Esiymmärrys on siis tutkimuksen edellytys, josta käsin jo ymmärrettyä tutkitaan kulttuurisessa kontekstissa kehittyneeseen tietoisuuteen liittyvänä ymmärrettynä. Tässä kehässä piilee tietämisen mahdollisuus. Sen toteuttamisen edellytyksenä on, että tarkastelun tieteellisyys varmistetaan työstämällä ennakkokäsityksiä. (Gadamer 2004, 31.)”* (Temmes 2006, 17).

Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan Temmeksen väitöskirja on mielenkiintoinen, sillä siinä hän sitoutuu osatutkimustensa mukaisesti toisistaan poikkeaviinkin lähtökohtiin. Luontoon tutkimuskohteena avautuu tutkimuksen näkökulmasta useita eri lähestymistapoja. Temmeksen ensimmäisen osatutkimuksen mukaisesti luonto voidaan nähdä realistina koettavana. Luontoon liittyvien välittyneiden kokemusten näkökulmasta luontoa voidaan lähestyä myös konstruktivistisesta näkökulmasta, kuten Temmes on toisessa tutkimuksen osassa tehnyt.

*”Luonto on kaikenkattavana tavoiteltavissa aina vain joiltakin osin, jostakin näkökulmasta. Tässä työssä näkökulmaa suuntaavat ja rajaavat kontekstualistiseen realismiin ja maltilliseen konstruktionismiin sisältyvät oletukset, hermeneuttinen tapaustutkimusote sekä luontoon liittyvien kokemusten edellä jo todettu jako välittömiin ja välittyneisiin.”* (Temmes 2006, 14).

Näin Temmes yhdistää tutkimuksessaan useita eri tieteenfilosofioita. Pohdin Temmeksen tieteenfilosofisten näkökulmien yhdistämistä tarkemmin luvussa viisi, jossa nostan esiin tieteidenvälisen tutkimuksen esteitä.

Konstruktivistinen tieteenfilosofinen lähtökohta näkyy myös Sirku Kotilaisen (2001, 19) väitöskirjassa, jossa hän toteaa olevansa konstruktivistisesti maailmaan asennoitunut. Tutkijan mukaan konstruktivistinen evaluaatiotutkimus on ontologialtaan relativistista.

*”On olemassa useita totuuksia, joita voidaan tehdä vaikkapa yhdestä tutkimuksesta, eikä lopullista yhtä oikeaa totuutta ole olemassa. Todellisuus ymmärretään käsitteverkostoina ja merkityssuhteina sosiaalisissa tilanneyhteyksissä.”* (Kotilainen 2001, 19).

Tältä osin Kotilaisen tutkimus on mielenkiintoinen, sillä siinä hyödynnetään useita menetelmiä. Ensimmäisessä väitöstutkimuksensa osatutkimuksessa Kotilainen nojaa laadullisiin tutkimusmenetelmiin ja toisessa puolestaan tilastollisiin (Kotilainen 2001, 8, 15-16). Tiivistä sidosta näiden menetelmien käytön ja konstruktivististen ehtojen välillä ei kuitenkaan tutkimuksessa avata. Miten esimerkiksi konstruktivismi suhtautuu tilastotutkimuksen tekemiseen ja siihen liittyviin taustaolettamuksiin?

*”Konstruktivistisesti maailmaan asennoituneena olen tutustunut ensin opettajankoulutuksessa toteutettavaan mediapedagogiikkaan luonnollisissa olosuhteissa sisältäpäin, kun olen toiminut yhtenä kokeilukoulutuksen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. (Tuominen 1999a, 54; vrt. Clarke 1999, 59.) Vasta sen jälkeen toisessa osatutkimuksessa olen asettunut järjestelmätason tilastotutkijaksi.”* (Kotilainen 2001, 19).

Kaikissa tutkimuksissa tieteenfilosofisia lähtökohtia ei kuitenkaan avata. Näitä ovat Vesterisen (2011) ja Suonisen (2003) väitökset. Molempia väitöksiä yhdistää se, että ne

ovat muodoltaan artikkeliväitöksiä, joiden tutkimusartikkeleita ei ole väitösmonisteisiin liitetty. Mahdollista on, että tutkimusten taustoja avataan näissä erillisjulkaisuissa tarkemmin. Näiden tutkimusten tieteenfilosofisia taustaolettamuksia ei tässä tutkielmassa siis ole tarkasteltu.

#### 4.4 Tieteenalakohtaisuus ja tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa

Kuten aiemmissa kappaleissa olen tuonut esiin, tutkielmassani tarkastelemissa väitöstutkimuksissa liikutaan useilla eri tieteenaloilla ja niissä lähdetään liikkeelle eri tieteenfilosofisista lähtökohdista. Yhteen tiettyyn tieteenalaan sitoutumisen lisäksi useissa tutkimuksissa sitoudutaan ja otetaan huomioon eri tieteenalojen näkökulmia tai menetelmiä. Tieteenalaperusteita tarkastellessani en ole pyrkinyt ”objektiivisesti” tarkastelemaan käytettyjen teorioiden, metodologisten ratkaisujen, aineistojen tai muiden tutkimuksen osa-alueiden tieteenalaperusteita vaan tulkitsemaan sitä, miten tutkija on itse oman tutkimuksensa osa-alueet eksplisiittisesti asemoinut eri tieteenalataustoihin. Tutkielmani aineiston perusteella mediakasvatuksen kentällä on Suomessa tehty sekä tieteenalakohtaista tutkimusta, että tieteidenvälistä tutkimusta.

*Tieteenalakohtaista mediakasvatuksen tutkimusta* edustaa aineistossani kolme väitöskirjaa. Tieteenalakohtaiseksi tutkimukseksi luokittelin tutkielmassani ne tutkimukset, joissa liikutaan määritelmällisesti yhden tietyn tieteenalan rajoissa ja sen luomassa kontekstissa. Niissä ei siis eksplisiittisesti lähestytä tutkimuskohdetta kuin tietystä tieteenalakohtaisesta akateemisesta näkökulmasta. Tieteenalakohtaisessa tutkimuksessa tutkija on asemoinut tutkimuksensa sijoittumaan yhdelle tieteenalalle. Ensimmäinen on Janika Hautaviidan (2012) väitöstutkimus, jossa tutkija sijoittaa tutkimuksensa vahvasti kasvatustieteisiin.

*”Tutkimus on laadullinen, kasvatustieteellinen toimintatutkimus.”* (Hautaviita 2012, 5).

Hautaviita kuvaa tutkimustaan laadulliseksi fenomenologis-hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi, jossa korostuvat käytännönläheisyys ja yhteisöllisyys.



*”Toimintatutkimus on sellainen tutkimustapa, jonka tavoitteena on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa. Toimintatutkimuksella on kaksinaisuusluonne, sillä sen tavoitteena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta ja samalla kehittää sitä.”* (Hautaviita 2012, 20).

Tämä vastaa myös Hautaviidan tutkimukselleen esittämää tavoitetta, jonka mukaan hän pyrkii uuden tiedon tuottamisen lisäksi kehittää alku- ja esiopetuksen tietoteknistä toimintaympäristöä.

*”Esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristön toiminnallisiksi viitekehyyksiksi on tässä tutkimuksessa rakennettu tähän tutkimukseen soveltuva oma tietotekniikan opetuskäytön toimintasuunnitelma.”* (Hautaviita 2001, 22).

Toinen tieteenalakohtaiseksi kasvatustieteen tutkimukseksi luokittamani tutkimus on Olli Vesterisen väitöskirja. Kasvatustieteenalalla Vesterinen sitoutuu erityisesti didaktiikan perinteeseen.

*”Tutkimusala, johon tutkimus sijoittaa argumenttinsa on systemaattinen kasvatuksen tutkimus ja siihen liittyen didaktiikka on määritelty opetus-opiskelu-oppimis prosessien tieteeneksi (Uljens, 1997, p. 43).”* (Vesterinen 2011, 10, Suom. LP)<sup>17</sup>.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen lisäksi tieteenalakohtaiseksi mediakasvatustutkimukseksi luokittelin Annikka Suonisen (2003) väitöstutkimuksen, jossa tutkija määrittelee itsensä ennen kaikkea mediasosiologiksi ja, jossa hän tarkastelee tutkimuskohteitaan mediasosiologian näkökulmasta. Mediasosiologian näen tässä tutkielmassa osana sosiologiaa.

*”Tarkastelunäkökulmani on mediasosiologinen, sillä olen ensisijaisesti kiinnostunut medioiden käytöstä ja roolista (lasten ja nuorten) arkielämän osana.”* (Suonien 2003, 9).

---

<sup>17</sup> ”The field of research, where this dissertation lays down its arguments, is the systematic study of education, and as a part of that, didactics is defined as the science of the teaching–studying–learning (TSL) process (Uljens, 1997, p. 43).” (Vesterinen 2011, 10).

Tutkielmani aineiston perusteella suomalaista mediakasvatustutkimusta on tehty myös tieteenalakohtaisia rajoja ylittäen. Kutsun tätä luokkaa *tieteidenväliseksi mediakasvatustutkimukseksi*. Kuten aiemmin toin ilmi, ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa tehdä tieteidenvälistä tutkimusta (ks. esim. Huutoniemi 2010), joten luokittelin tieteidenvälisen mediakasvatustutkimuksen kahteen tarkempaan osaan. Avaan seuraavaksi kahta tieteidenvälisyyden luokkaa: teoreettista ja metodologista tieteidenvälisyyttä.

### **Teoreettinen tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa**

Tutkielmani perusteella suomalaisissa mediakasvatuskentän väitöskirjoissa on hyödynnetty laajasti eri tieteen- ja tutkimusalojen näkökulmia. Eri tieteenalakohtaisia näkökulmien yhdistämistä yhden tutkimuksen kontekstissa kutsun tässä tapauksessa *teoreettiseksi tieteidenvälisyydeksi*. Tieteidenvälistä keskustelua käsittelevässä kirjoituksessaan Klein (2010) tuo esiin tieteidenvälisyyden erilaisia muotoja. Yksi tapa tarkastella tieteidenvälistä toimintaa on kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen ja integraation asteisiin sekä muotoihin. Näin voidaan tarkastella esimerkiksi sitä kuinka perusteellisesti eri tieteen- tai tutkimusalojen näkökulmia on yhdistetty ja millä tavalla. Tutkimuksessa eri tieteenalojen näkökulmat voidaan yhdistää esimerkiksi yhteiseksi käsitteelliseksi viitekehykseksi. Teoreettisella tieteidenvälisyydellä voidaan viitata lisäksi tapoihin, joilla erilaisia synteesejä tieteenalakohtaisista käsitteellistyksistä tai näkökulmista voidaan tehdä. (Klein 2010, 19-20.) Avaan seuraavaksi teoreettisen tieteidenvälisyyden näkymistä mediakasvatustutkimusten kontekstissa. Erityisesti kiinnitän huomiota siihen, kuinka tutkijat ovat itse tuoneet eri tieteenalakohtaiset traditiot tutkimuksessaan esiin.

Mari Hankalan (2011) väitöskirjassa yhdistyy viestintätieteiden näkökulma kasvatustieteiden kanssa. Tutkimuksensa sijoittumista tieteenkentässä tutkija perustelee mediakasvatusta käsittelevään teoreettiseen keskusteluun viitaten.

*”Tämän työn pääasiallinen sijaintipaikka, viestinnän tutkimukseen lukeutuva yleisön tutkimus, on Kotilaisen ja Suorannan (2005, 73) mukaan tyypillinen mediakasvatuksen sijaintipaikka. Sijainti on luonteva siksin, että tutkitaan sanomalehtiopetuksen lisäksi sanomalehtien lukijuutta. Työssä huomioidaan myös pedagoginen näkökulma, mikä*

*Kotilaisen ja Suorannan (2005, 73-74) mukaan tärkeä siksi, että pelkästään viestintään sijoittuva tutkimus olisi enemmän median sisällön kuin mediakasvatuksen tutkimusta. Vastaavasti taas pedagoginen näkökulma ei pelkästään riitä, vaan pitää ottaa huomioon myös viestinnän teoriat ja niiden suuntaukset.*” (Hankala 2011, 72).

Hankala asemoi tutkimuksensa sijoittuvan lisäksi viestintätieteisiin journalistiikan oppiaineen kautta. Yleisötutkimuksen alaan kuuluvaan vastaanottotutkimukseen yhdistyy tutkimuksessa tutkimuskohteen – kouluympäristössä tapahtuva sanomalehtiopetus – kautta myös kasvatustieteellinen näkökulma (Hankala 2011, 16).

Merja Kauppinen (2010) tarkastelee tieteidenvälisesti puolestaan opetussuunnitelmissa muodostuvia lukemis- ja lukutaitokäsityksiä. Tieteidenvälisen ja monitieteisen lähestymistavan voi nähdä olevan ominainen tutkimuskohteelle sillä opetussuunnitelmia on tieteessä tarkasteltu kirjoittajan mukaan useiden tieteenalojen näkökulmista ja niihin liittyvin kysymyksenasetteluin. Opetussuunnitelmia voidaan kirjoittajan mukaan lähestyä muun muassa historiallisen kehityksen, politiikan, monikulttuurisuuden, sukupuolisuuden, postmodernismin autobiografian, estetiikan ja kansainvälisyyden tutkimuksen näkökulmista.

*”Tutkimusta leimaa monitieteisyys, joka tuo siihen mosaiikkimaisen rakenteen. Siinä hyödynnetään ja yhdistellään eri tieteenalojen menetelmiä, mutta tyypillisimpiä opetussuunnitelmien tutkimukselle ovat poliittiset ja sosiaaliset näkökulmat.*” (Kauppinen 2008, 24).

Opetussuunnitelman käsite on Kauppinen mukaan niin lakea, että sen määrittely edellyttää näkökulman rajausta. Tässä tapauksessa Kauppinen lähestyy tutkimusaineistoaan diskursiivisesta näkökulmasta.

*”Tästä syystä se, minkä perspektiivin tutkija opetussuunnitelmiin ottaa, linjaa tutkimusta vahvasti. Koska lähestymistapani on selittävä ja ymmärtämään pyrkivä, käsittelen opetussuunnitelmia tässä tutkimuksessa diskursiivisesta näkökulmasta (ks. Prior 2008). Tarkastelen sitä, millaisia lukemisen merkityksiä opetussuunnitelmat tuottavat ja millaiseen tekemiseen ne johdattavat. Kyseessä ei ole kuitenkaan tekstintutkimus, joka keskittyisi lukemisen merkityksiin opetussuunnitelma tekstien rakenteen ja ilmaisun*

*perusteella, vaan lukemista koskevien kuvausten erittely ja tulkinta tietyssä oppiaineessa ja koulujärjestelmässä.”* (Kauppinen 2010, 58).

Omassa tutkimuksessaan Kauppinen lähestyy aineistoaan tieteidenvälisesti tarkastelemalla lukemista kielitieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja kasvatopsykologisesta näkökulmista hyödyntäen sekä teoria- ja tutkimuskirjallisuutta. (Kauppinen 2010, 256). Eri tieteenalojen sisältöjen yhdistämisessä ja hyödyntäminen tutkimuksessa on Kauppisen mukaan tuottanut myös haasteista. Näitä voidaan luonteeltaan terminologiaan ja kielenmerkityksiin liittyvinä. Tämän voi huomata seuraavasta lainauksesta.

*”Tieteidenvälinen lähestymistapa lukemiseen oli tutkimuksessa paitsi antoisaa myös haastavaa. Koulutuksen ja opetuksen tarpeisiin laaditun aineiston kampaaminen lukemista koskevien kielitieteellisten ja oppimopsykologisten teorioiden avulla ei ollut ongelmatonta. Sekä opetussuunnitelmissa että teoriakirjallisuudessa on käytetty lukutaitoa käsittelevää termistöä kirjavasti ja hajanaisesti. Termien vastaavuuksien ja suhteiden etsiminen ja niiden merkitysten yhteensovittaminen oli työlästä.”* (Kauppinen 2010, 269).

Tutkielmani aineiston perusteella teoreettisessa tieteidenvälisessä tutkimuksessa voidaan eri tieteenalakohtaisia lähtökohtia hyödyntää yksittäisten näkökulmien esiin nostamisen lisäksi strukturoidummin esimerkiksi erilaisten tieteidenvälisen analyysimallien kautta. Tutkimuksessaan Temmes (2006) tarkastelee tieteidenvälisesti muun muassa nuorten luontoon liittyviä kokemuksia. Analyysin apuna hän käyttää analyysimallia, joka pohjautuu useiden eri tieteenalojen traditioihin.

*”Lähtökohtana abduktiivis – induktiiviseen päättelyyn perustuvassa aineistontarkastelussani on Kellertin (2002a) monitieteellinen, filosofiasta, psykologiasta, biologiasta ja sosiologiasta ammentava luontokokemusten ja oppimisen suhdetta kuvaava malli.”* (Temmes 2006, 15).

Toisaalta tutkimuksessaan Temmes hyödyntää eri tieteenalojen traditioihin pohjautuvia näkökulmia laajemminkin tehdessään tulkintoja. Tarkastellessaan oppilaiden muodostamia paikkaan ja identiteettiin kytkeytyviä merkityksiä Temmes lähestyy

aineistoaan myös ympäristöpsykologian, kulttuurintutkimuksen ja humanistisen maantieteen näkökulmista. (Temmes 2006, 15.)

Reijo Kupiainen (2005) väitöskirjassa on puolestaan havaittavissa kolme eri tieteenalakohtaista tutkimustraditiota. Näitä ovat filosofia, kasvatustiede ja kulttuurin tutkimus.

*”Ensinnäkin liikun tekniikan filosofian perinteessä, jossa kysytään tekniikan ja tässä tapauksessa median olemusta. Toiseksi kysymykseni mediasuhteista avautuu kasvatuksen alueeseen kiinteästi liittyvästä sivistysteoreettisesta perinteestä, jossa tavoitellaan ihmisen itseyden toteutumista. Ja kolmanneksi liikun visuaalisen kulttuurin tutkimuksen perinteessä, jossa kysymyksen alle nousee erityisesti katseen ja katsomisen merkitys media kulttuurin kokonaisuudessa.”* (Kupiainen 2005, 12).

Eri tieteiden perinteet Kupiainen (2005, 12) kokoaa puolestaan laajemmassa fenomenologis-hermeneuttisen kontekstissa, jossa tarkemmin määriteltynä Martin Heideggerin filosofia toimii tutkijan teoreettisena viitekehystenä. Kupiainen kuitenkin tarkentaa tapaansa, joilla eri tieteenperinteisiin tutkimuksessa sitoudutaan ja kuinka niiden sisältöjä hyödynnetään. Tutkija sitoudu pelkästään heideggerilaiseen keskusteluun tekniikasta, mediasta ja inhimillisestä olemassaolosta, vaan hän pyrkii ottamaan mukaan näkökulmia ja huomioita myös brittiläisestä kulttuurintutkimuksesta, kriittisestä pedagogiikasta ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksesta. (Kupiainen 2005, 13.)

Tieteidenvälisestä teoreettisesta keskustelusta esimerkiksi voidaan nostaa myös mediakulttuurin haasteita opettajakoulutukselle käsittelevä Sirkku Kotilaisen tutkimus, joka muodostuu yhteensä kolmesta osakokonaisuudesta. Tutkimuksessaan tutkija pyrkii käsitteellistämään mediapedagogiikkaa, joka voidaan Kotilaisen mukaan ymmärtää myös mediakasvatukseksi. Käsitettä ei hänen mukaansa kuitenkaan pysty määrittelemään yksittäisen tieteenalan lähtökohdista, joten tutkija toteaaakin väitöskirjansa sijoittuvan yhdenlaisena esityksenä kasvatustieteen, tiedotusopin ja audiovisuaalisen mediakulttuurin rajamaastoille. (Kotilainen 2001, 14.) Kahdessa ensimmäisessä osassa tutkija on pyrkinyt avaamaan mediapedagogiikkaa eri näkökulmista ja väitöskirjan kolmannessa osassa hän esittää linjauksia opettajankoulutukseen liittyen.

Eri tieteen- ja tutkimusalakohtaisia lähtökohtiin nojautuu myös Sara Sintosen (2001) väitöskirja, jossa tutkija tarkastelee asiantuntijatiedon perusteella medialukutaitoa tavoittelevaa mediakasvatusta. Asiantuntijapaneelilla kerättyä tietoa hän käytti kartoittamaan mediakasvatuskeskustelun tilaa sekä mediakasvatuksen eri аспектеja. Tutkija tarkastelee käsitteellisellä tasolla muun muassa mediakasvatusta ja medialukutaitoa. Mediakasvatuksesta luotua käsitystä hän puolestaan lähestyy musiikin näkökulmasta, jonka avulla tutkija rakentaa ajatusmallin sen musiikillisista mahdollisuuksista. Näin tutkimuksessa näkyy myös taidekasvatuksen tutkimusala ja tarkemmin musiikkikasvatuksen tutkimus. (Sintonen 2001, 4, 14-15.)

### **Metodologinen tieteidenvälisyys mediakasvatustutkimuksessa**

Teoreettisen tieteidenvälisyyden lisäksi mediakasvatustutkimuksissa on havaittavissa myös käytettyihin menetelmiin liittyvää tieteenalojen välistä vuorovaikutusta. *Metodologisessa tieteidenvälisyydessä* tieteidenvälisyyden motiivina on Kleinin (2010) mukaan puolestaan kehittää tutkimustulosten luotettavuutta ja tutkimuksen laatua. Metodologisessa tieteidenvälisyydessä esimerkiksi tietty menetelmä tai käsite on lainattu toiselta tieteenalalta (Bruun, ym. 2005, 84). Esimerkkejä jaetuista metodeista voivat olla esimerkiksi tieteenalakohtaiset tilastolliset työkalut, kysely- ja haastattelumenetelmät, tapaustutkimusmenetelmät tai esimerkiksi tieteenalakohtainen etnografia. Metodologisessa tieteidenvälisyydessä tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen aste voi Kleinin (2010, 19) mukaan vaihdella sen mukaan, vaikuttaako lainaus toiselta tieteenalalta laajemmin käytäntöön ja keskusteluun. Toiselle tieteenalalle sijoittuvaa menetelmää voidaan esimerkiksi hyödyntää silloin, jos sen avulla voidaan ratkaista paremmin ongelmia tai saada selkeämpi kuvaus aiheesta. Omassa tutkielmassani luokittelin kahden väitöskirjan tieteidenvälisyyden luonteeltaan metodologiseksi.

Sara Sintosen (2001) tutkimuksen empiirinen aineisto koostui Delfoi-menetelmällä – asiantuntijapaneelilla – hankitusta asiantuntijatiedosta. Paneeliin kuului tutkimuksessa 16 suomalaista viestintä- ja mediakasvatusalan asiantuntijaa. Asiantuntijalla tässä Sintosen tutkimuksessa tarkoitetaan ”pääasiassa viestintä- ja mediakasvatuksen alaa tutkivaa ja/tai sitä kehittävää henkilöä.” Tutkimustaan Sintonen kuvaa kvalitatiivisena, kartoittavana ja kehittäväenä ja sen tarkoituksena on muodostaa asiantuntijantiedon pohjalta käsitys

mediakasvatuksesta. Sintonen keräsi asiantuntijoilta tietoa sekä kyselyllä että sähköposti- ja yhteiskeskusteluilla. Tutkimusmenetelmän tausta on tutkijan mukaan tulevaisuuden tutkimuksen alueella, jonka tulkitseen tässä tutkielmassa omaksi tieteenalaksi. Sintonen ei kuitenkaan liiku tulevaisuuden tutkimuksen kontekstissa vaan siinä näkyy muut tieteen- ja tutkimusenalat. Sintonen tarkastelee mediakasvatusta musiikin näkökulmasta esittämänsä teoreettisen pohdinnan valossa ja kehittää sen kautta ajatusmallin mediakasvatuksen musiikillisista mahdollisuuksista. (Sintonen 2001, 14-15.) Näin Sintosen tutkimusta voidaan pitää luonteeltaan teoreettisen tieteidenvälisyyden lisäksi myös metodologisesti tieteidenvälisenä.

Tietyissä tapauksissa toiselta tieteenalalta voi löytyä kehitetty ja käytetty menetelmä, jonka avulla voi omalta tutkimusalueelta saada uutta tietoa. Sirkku Kotilaisen (2001) väitöskirja koostuu yhteensä kolmesta osakokonaisuudesta. Kaksi ensimmäistä ovat aiemmin julkaistuja osatutkimuksia, joiden tuloksia Kotilainen kokoaa yhteen väitöskirjassaan. Ensimmäinen osatutkimus on laadullinen evaluaatiotutkimus kuvallisen viestintäkasvatuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin viiden opiskelijan mediakompetenssin kehittymistä ja siinä näkökulma on mediapedagogiksi kasvaminen. Päämenetelmänä Kotilainen on käyttänyt opiskelijoiden media- ja koulutuselämäkertoja. Kotilaisen tutkimuksessa hänen informanttinsa kertoivat ja kirjoittivat koko elämästään suhteessa mediaan ja kuvaan. Tutkimuksessa hyödynnettävä mediaelämäkerta -menetelmän lähtökohta on Kotilaisen mukaan tiedotusopin puolella.

*”Mediaelämäkerta menetelmänä ja käsitteenä on lähtöisin Tuomo Turjalta (1992), joka tiedotusopin pro gradu –tutkielmassaan pohti omia mediasuhteitaan ja mediakasvuun. Koulutuselämäkertoja taas ovat teettäneet Joseph Lukinsky (1994) ja Pierre F. Dominicé yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa osana oppimispäiväkirjaa.”* (Kotilainen 2001, 23).

Näin ollen myös Kotilaisen tutkimusta voidaan tiedotusopin puolelta lainatun menetelmän myötä tulkita luonteeltaan metodologisesti tieteidenvälisenä.

## Tutkimusten tavoitteiden tarkastelua

Kolmas teoriaohjaavaa analyysiani suuntaava ulottuvuus koski tieteidenvälisen tutkimuksen tavoitteita. Näkökulma kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miksi eri tieteenalojen lähtökohtia on tutkimuksessa yhdistetty. Syyt voivat olla muun muassa kriittisiä, episteemisiä tai enemmän välineellisiä, eli instrumentaalisia. (Huutoniemi, ym. 2010; Klein 2010.)

Vaikka tutkimuksilla – erityisesti soveltavien tieteiden (ks. esim. Niiniluoto 2002) – voi olla suorakin yhteys käytäntöön, tutkimustiedon sovellettavuus voi kuitenkin vaihdella. Omassa tutkielmassani tarkastelemien ja tieteidenvälisiksi luokittelemien tutkimusten tavoitteet olivat pääsääntöisesti luonteeltaan episteemisiä. Tämä tarkoittaa, että niiden tavoitteena oli esimerkiksi kartoittaa tietoa tai lisätä ymmärrystä tietystä aiheesta. Esimerkiksi Merja Kauppisen (2010) tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa lukutaitokäsitysten rakentumista valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Tämän lisäksi tutkija tarkastelee sitä, millaisiin näkemyksiin lukutaidon merkityksestä ja tehtävistä opetussuunnitelmat sitoutuvat. (Kauppinen 2010, 256.) Reijo Kupiainen (2005) käsittelee puolestaan tutkimuksessaan mediakasvatuksen eetosta. Tutkija pyrkii rakentamaan hermeneuttis-fenomenologisista lähtökohdista filosofista pohjaa mediakasvatukselle ja näin ollen tutkimuksen tavoitetta voidaan pitää episteemisenä. Eija Temmes (2006) tarkastelee väitöskirjassaan koululaisten luontoon liittyviä kokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää muun muassa nuorten luontosuhdetta määritteleviä kokemuksia, luonnon näyttäytymistä sekä sitä, mitä nuoret sisällyttävät luontokäsitteeseen. (Temmes 2006, 4, 15-16.) Näin ollen tutkimus tavoite lähestyy pikemminkin episteemistä kuin välineellistä tavoitetta. Mari Hankalan (2011) tutkimuksen kohteena on puolestaan sanomalehtien lukijuus ja sanomalehtiopetus. Tutkija esimerkiksi tekee kyselyn tarkastellessaan aineenopettajaopiskelijoiden lukijuutta ja sanomalehtiopetukseen liittyviä käsityksiä. Tämän lisäksi tutkija asemoi kirjallisuuskatsauksen keinoin sanomalehtiopetusta osaksi mediakasvatuksen historiaa sekä jäsentää sanomalehtien lukemista ja sanomalehtiopetusta käsittelevää tutkimusta. Tutkimuksen sidos akateemisen keskustelun ulkopuolelle nousee tavoitteesta tarkastella nuorten sanomalehtiopetuksen mahdollisuuksia edistää aktiivista kansalaisuutta. (Hankala 2011,



11-12.) Näen tässä tapauksessa tutkimuksen tavoitteen kuitenkin vahvemmin episteemisenä kuin välineellisenä.

Sirkku Kotilaisen (2001) väitöskirjassa on sidos myös akateemisen keskustelun lisäksi myös koulumaailmaan. Mediakasvatusta tarkastelevissa osatutkimuksissa Kotilainen on tutkinut laadullisen evaluointitutkimuksen keinoin kuvallisen viestintäkasvatuksen vaikuttavuutta sekä tilastollisesti opettajien viestintäkasvatuksen arvottamista sekä toteuttamista. Tutkijan tavoitteena on nostaa esiin huomioon otettavia tekijöitä mediakasvatusta suunniteltaessa ja toteutettaessa opettajankoulutuksessa. (Kotilainen 2001, 8, 15-16.) Episteemisen ja instrumentaalisen tavoitteen suhde on osittain lomittuva myös Sara Sintosen (2001) väitöstutkimuksessa, jossa yhtenä tavoitteena on määritellä asiantuntijatiedon avulla muun muassa mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteitä. Tarkastelemalla näitä käsitteitä musiikin näkökulmasta tutkija pyrkii luomaan ajatusmallin mediakasvatuksen musiikillisista mahdollisuuksista. Tutkimuksen tavoite on kuitenkin tulkittavissa erityisesti kuitenkin tieteen sisäiseksi.

*”Koska mediakasvatus ja siihen liittyvää osaamista (esim. medialukutaito) on tutkittu Suomessa vielä verrattain vähän, niin tutkimukseni tehtävänä on omalta osaltaan olla luomassa myös mediakasvatuksen tieteellisen tutkimuksen traditiota ja välittää sitä kautta saatua tietoa myös taidekasvatuksen tutkimusalalla erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimukseen.”* (Sintonen 2001, 4).

Instrumentaalisilla tavoitteilla viitataan tässä tutkielmassa Huutoniemen, ym. (2010, 85) mukaisesti tieteelliseen toimintaan, jonka tavoitteet liittyvät vahvasti akateemisen keskustelun ulkopuolelle. Tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi jonkin uuden asian tuottamiseen tai kehittämiseen. Tarkastelemassani aineistossa instrumentaaliseen tavoitteeseen liittyi Hautaviidan (2012) tieteenalakohtainen kasvatustieteellinen toimintatutkimus, jossa tutkija arvioi kuinka tietotekniikan opetuskäyttö omine toimintasuunnitelmineen esi- ja alkuopetuksen kontekstissa toteutui.

*”Toimintatutkimuksella on tässä kontekstissa selkeä kehitystarve: luoda toimiva tietotekninen toimintasuunnitelma esi- ja alkuopetukseen sekä laatia pienten lasten mediavalmiuksien arviointiin soveltuva arviointimittari ja sitä kautta selvittää lasten mediavalmiuksien taitotasoa.”* (Hautaviita 2012, 5).

Vaikka Hautaviidan tutkimusta ei tieteidenväliseksi tässä tutkielmassa tulkita nostin sen tässä kappaleessa esiin osoittaakseni jaon tutkimuksellisissa motivaatioissa ja niiden tavoitteissa. Instrumentaalinen tavoite voikin toisaalta liittyä yleisemmin erityisesti toimintatutkimukseen. Tämä käy ilmi edellä esitetyssä lainauksessa.

Muissa tieteenalakohtaisiksi tutkimuksiksi luokittelemisissäni väitöksissä tiedonintressiä voidaan pitää episteemisenä. Esimerkiksi Olli Vesterinen toteaa tutkimuksensa tavoitteena olevan teoreettinen ja empiirinen ymmärrys perusopetuksen mediakasvatuksesta. Tuloksenaan tutkija esittää näkemyksensä mediakasvatuksen ainedidaktisesta ulottuvuudesta. (Vesterinen 2011, 1.) Vaikka tutkimustuloksia voidaan hyödyntää mediakasvatuksen ja perusopetuksen kehittämisessä, voidaan tutkimuksen tavoitetta pitää kuitenkin ensisijaisesti tietoa ja uutta ymmärrystä lisäävänä. Tämä sama tilanne on myös Suonisen tutkimuksessa, jossa tutkija tarkastelee lasten ja nuorten median käyttäjiä. Tutkimuksella on yhteys käytännönkehittämiseen mutta ennen kaikkea tutkimus tuottaa uutta tietoa median käyttöihin liittyen. Tietoa lisäävällä tutkimuksessaan Suoninen on hyödyntänyt laajalti erilaisia menetelmiä ja metodologisia lähtökohtia. (Suoninen 2003, 9, 29.)

## 5. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tuon tutkielmani päättävässä luvussa aluksi esiin yhteenvetona tutkielmani tuloksia, jonka avaan omaan pohdintaani nojaten erilaisia tapoja, joilla mediakasvatusta voidaan käsitteellistää ja viedä eteenpäin tieteenkentässä. Tiedostan kuitenkin, etteivät esiin tuomani käsitteellistykset ole välttämättä ainoita mahdollisia vaihtoehtoja tai kehityssuuntia, mihin mediakasvatus voi tulevaisuudessa suuntautua. Korostan tähän liittyen kuitenkin jatkuvan tieteellisen keskustelun merkitystä. Tarkoitukseni on lisäksi viedä käsittelemiäni aihepiirejä omalta osaltaan eteenpäin teoreettiseen kirjallisuuteen tukeutuen. Tuon esiin huomioita tieteenalakohtaisen ja tieteidenvälisen mediakasvatustutkimuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Luvun lopussa arvioin puolestaan tutkielmani toteuttamista sekä pohdin sen eettistä ulottuvuutta.

### 5.1 Tulosten yhteenveto

Mediakasvatusta määriteltäessä nostetaan usein esiin moninaisuus sen teoreettisissa tieteenalakohtaisissa perinteissä ja lähtökohdissa. Mediakasvatuksesta kiinnostuneet tutkijat ovat sijoittuneet useille eri tieteenaloille ja mediakasvatukseen liittyvää tutkimusta tehdään useilla eri tieteenaloilla (Kotilainen & Suoranta 2005; Kupiainen, ym. 2007; Pekkala, ym. 2013b). Vaikka mediakasvatukseen voidaan nähdä pohjautuvan vahvasti kasvatusta- ja mediatieteisiin, se ei kuitenkaan tarkoita, että mediakasvatustutkimusta tehtäisiin pelkästään näiltä tieteenaloilta käsin. Mediakasvatukseen yhdistää Kupiaisen, ym. (2007, 21) mukaan media tai median kyllästävä kulttuuri. Sihvosen (2004, 7) mukaan media voidaan ymmärtää ilmiönä, joka muodostaa kokonaisuuden eri mediamuotojen ja välitysprosessien kautta.

(ks. myös Seppänen & Väliverronen 2012, 23-24.) Mediaa ei mediakasvatuksen kontekstissa kuitenkaan ymmärretä pelkkinä viestiminä tai tiedottamisen muotoina eikä sitä lähestytä ainoastaan viestinnän ja tiedottamisen näkökulmasta, vaan esiin nostetaan myös näkökulma laajemmin mediakulttuuriin ja merkitysten rakentumiseen. (Kupiainen, ym. 2007, 23.) Näin myös median ohella yksilön tai yhteisöjen suhde mediaan on voitu nähdä tekijänä, joka yhdistää mediakasvatuksesta kiinnostuneita tutkijoita (Kupiainen 2011).

Tutkielmassani olen tarkastellut mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtaisia lähtökohtia ja niiden välisen vuorovaikutuksen muotoja yhdeksässä suomalaisessa mediakasvatuksen kenttään kuuluvassa väitöskirjassa. Huomiota halusin kiinnittää erityisesti väitöskirjoihin, sillä niillä voidaan nähdä olevan akateemisessa maailmassa ja erityisesti tutkimusalan kehityksen kannalta oma erityinen asemansa. Tutkimuksia lähestyin ennen kaikkea tieteenalajakoa ja tieteidenvälisyyttä koskevan keskustelun näkökulmasta.

Aineistoa lähestyin teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2002) keinoin. Tutkimusten laadulliseen sisältöön kohdistuvan analyysini kautta tarkastelin tutkimusten sisältöjä ja niiden sitoutumista tieteenalojen traditioihin. Aineistosta tekemääni tulkintaa ohjasi kolme teoriaan pohjaavaa kysymystä. Niiden avulla tarkastelin tutkimuksien tieteenalakohtaisia lähtökohtia sekä sitä, miten eri tieteenaloihin on sitouduttu tutkielmani aineiston muodostavissa tutkimuksissa. Näiden kysymysten lisäksi kiinnitin huomiota myös tieteidenvälisen tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkielmani tuloksina esitin käsitteet *tieteenalakohtaisesta ja tieteidenvälisestä mediakasvatustutkimuksesta*.

Tutkimusten tieteenalakohtaisia lähtökohtia lähestyin Smelserin (2004) esittämän jaottelun kautta. Jaottelun avulla voidaan erotella toisistaan institutionaalisen ja intellektuaalisen tieteenalojen käsitteet. Institutionaalinen tieteenala viittaa esimerkiksi yliopistojen tiedekuntiin ja laitosrajoihin. Institutionaalisesta näkökulmasta tarkastelemani tutkimukset painoutuivat kolmeen eri tieteeseen: kasvatustieteisiin (Hautaviita 2012; Kotilainen 2001; Kupiainen 2005; Temmes 2006; Vesterinen 2011), humanistisiin tieteisiin (Hankala 2011; Kauppinen 2010; Suoninen 2003) ja musiikkikasvatukseen (Sintonen 2001). Väitöskirjojen julkaisutietojen perusteella kasvatustieteiden tiedekunnissa tehdyistä väitöskirjoista Olli Vesterisen (2011) tutkimus

sijoittuu tarkemmin opettajankoulutuslaitokseen. Mari Hankalan (2011) väitöskirja sijoittuu Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa tarkemmin viestintätieteidenlaitokseen ja journalistiikan oppiaineeseen ja Annikka Suonisen (2003) väitöskirja sijoittuu puolestaan samassa tiedekunnassa tarkemmin nykykulttuurin tutkimuskeskukseen. Sara Sintosen (2001) väitöskirja puolestaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastoon.

Institutionaalaisesta tieteenalasta eroaa kuitenkin Smelserin havainnollistama intellektuaalinen taso, joka puolestaan kiinnittää huomiota tieteenalojen sosiaaliseen ulottuvuuteen. Smelserin (2004, 46) mukaan tieteenalat muodostuvat puheessamme omiksi kokonaisuuksikseen. Tämän vuoksi oli tärkeä tutkielmassani erityisesti kiinnittää huomiota niihin tapoihin, joilla tutkijat itse sitovat tutkimuksensa eri tieteenalakohtaisiin lähtökohtiin ja mistä tieteenalakohtaisista näkökulmista he tutkimuskohteitaan tarkastelevat.

Väitöskirjoissa nostettiin esiin ja asemoiduttiin osaksi useita eri tieteen- ja tutkimusaloja. Pääosin tutkimuksissa näkyi kuitenkin kasvatustieteellinen näkökulma (Hautaviita 2012; Hankala 2011; Vesterinen 2011; Kauppinen 2010; Temmes 2006; Kupiainen 2005; Kotilainen 2001). Temmeksen (2006) väitöskirja kuuluu kasvatuksen osa-alueeltaan erityisesti ympäristökasvatukseen. Vesterisen (2011) väitöstutkimus sijoittuu kasvatustieteissä erityisesti didaktiikan osa-alueeseen ja Kotilaisen väitöstutkimus on puolestaan luonteeltaan evaluaatiotutkimusta. Hankalan (2011) tutkimuksessa kasvatustieteiden näkökulma tulee osaksi kasvatustieteitä sanomalehtiopetuksen kautta. Kupiaisen tutkimuksessa kasvatustieteellinen näkökulma liittyy ennen kaikkea sivistysteoreettiseen perinteeseen sekä kriittiseen pedagogiikkaan (Kupiainen 2005, 12-13).

Kasvatustieteiden lisäksi tutkimuksissa nostettiin esiin myös monia muita eri tieteen- ja tutkimusaloja ja niiden näkökulmia. Näitä olivat viestintätieteet (Hankala 2011; Kotilainen 2001), joissa Hankalan väitös liittyy journalistiikkaan ja Kotilaisen puolestaan tiedotusoppiin, kielitiede (Kauppinen 2010), psykologia (Kauppinen 2010; Temmes 2006), josta Kauppinen väitös liittyy tarkemmin kehityspsykologiaan ja Temmeksen tutkimus puolestaan ympäristöpsykologiaan. Näiden lisäksi muita tieteenaloja, joihin sitouduttiin tai joiden näkökulmista tutkimuksen kohteita lähestyttiin olivat filosofia

(Kupiainen 2005), kulttuurintutkimus (Temmes 2006; Kupiainen 2005; Kotilainen 2001), sosiologia (Suoninen 2003) sekä taide- ja musiikkikasvatus (Sintonen 2001). Kupiaisen tutkimus liittyi filosofian kohdalla erityisesti tekniikan filosofian perinteessä ja kulttuurin tutkimuksessa puolestaan visuaalisen kulttuurin tutkimuksen perinteessä (Kupiainen 2005, 12). Kotilaisen tutkimuksessa kulttuurin tutkimuksen näkökulmat liittyivät puolestaan audiovisuaalisen mediakulttuurin tutkimukseen (Kotilainen 2001, 14). Suoninen puolestaan määritteli oman tarkastelunäkökulmansa erityisesti mediasosiologiseksi, jonka tässä tutkielmassa tulkitseen sosiologian osa-alueeksi.

Eri tieteenaloihin sitoudutaan ja niitä hyödynnetään tutkimuksissa eri tavoin. Toinen analyysiani ohjannut kysymys liittyikin eri tieteenalojen väliseen vuorovaikutukseen tutkimuksissa. Tutkimukseni tuloksina esittelin käsitteet tieteenalakohtaisesta ja tieteidenvälisestä mediakasvatustutkimuksesta. Tieteenalakohtainen mediakasvatustutkimus viittaa käsitteenä tutkimukseen, jossa liikutaan yhden tietyn tieteenalan kontekstissa esimerkiksi tarkastelemalla tutkimuskohdetta vain yhdestä tietystä tieteenalakohtaisesta näkökulmasta. Tieteenalakohtaisia tutkimuksia olivat tutkielmani perusteella Janika Hautaviidan (2012) ja Olli Vesterisen (2011) kasvatustieteelliset tutkimukset sekä Annikka Suonisen (2003) mediasosiologinen väitöskirja.

Tieteidenvälinen mediakasvatustutkimus viittaa puolestaan tutkimuksiin, joissa asemoidutaan samassa tutkimuksessa osaksi useita eri tieteenaloja tai tutkimuskohdetta tarkastellaan useista eri tieteenalakohtaisista näkökulmista. Tieteidenväliseksi tutkimuksiksi tulkitsein tutkielmassani yhteensä kuusi väitöskirjaa (Hankala 2011; Kauppinen 2010; Temmes 2006; Kupiainen 2005; Kotilainen 2001; Sintonen 2001). Tieteidenvälisyys edellyttää siis tieteenalarajoja ylittävää vuorovaikutusta. Tutkimusta tehdessä eri tieteenalojen näkökulmat kohtaavat jo varsinaisen tutkimuksen teon aikana eikä niinkään jälkikäteen monitieteisyyden tapaan. Tieteidenvälisessä tutkimuksessa esimerkiksi erilaiset tieteenalakohtaiset metodit, teoriat tai käsitteet voidaan tuoda integroivasti yhteen. (National academy of sciences 2004; Mikkeli & Pakkasvirta 2007; Klein 2010, 18-19.)

Tutkielmassani jaoin tieteidenvälisen tutkimuksen kahteen eri osaan, luonteeltaan teoreettiseen ja metodologiseen. Teoreettinen tieteidenvälisyys viittaa tutkimuksiin,

joissa tutkimus itsessään asemoidaan tai kontekstoidaan eri tieteenaloille. Esimerkiksi Kupiainen (2005, 12) määrittelee oman tutkimuksensa liikkuvan filosofian, kasvatustieteen ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen perinteissä. Kotilainen (2001, 14) puolestaan kuvaa tutkimuksensa sijoittuvan kasvatustieteen, tiedotusopin ja audiovisuaalisen tutkimuksen rajamaastoille. Näiden lisäksi luokittelin teoreettiseksi tieteidenväliseksi tutkimuksia, joissa tutkimuskohdetta analysoidaan eri tieteenalakohtaisista näkökulmista käsin. Tällaisesta tutkimuksesta voidaan esimerkiksi nostaa Kauppinen (2010) kielitieteeseen painottuva tutkimus, jossa hän on tutkimusaineistoon analysoinut eri tieteenalojen näkökulmista, esimerkiksi kehityspsykologisesta näkökulmasta Teoreettisen tieteidenvälisyyden lisäksi tutkielmani mukaan eri tieteenalojen sisältöjä hyödynnetään mediakasvatustutkimuksissa myös metodologisesti. Metodologisessa tieteidenvälisyydessä tutkimuksessa käytetään toisen tieteen- tai tutkimusalan tutkimusmenetelmiä. Tarkastelemassani aineistossa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa lainattiin menetelmää tiedotusopin puolesta (Kotilainen 2001) ja musiikkikasvatukseen puolestaan tulevaisuudentutkimukselta (Sintonen 2001).

Kolmas analyysiani ohjannut kysymys kiinnitti huomiota puolestaan tavoitteisiin motivaatioon tieteidenvälisessä toiminnassa. Näkökulma kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miksi eri tieteenalojen lähtökohtia on tutkimuksessa yhdistetty. Syyt voivat olla muun muassa kriittisiä, episteemisiä tai enemmän välineellisiä, eli instrumentaalisia. (Huutoniemi, ym. 2010; Klein 2010.) Omassa tutkielmassani tarkastelemat tutkimusten tavoitteet olivat luonteeltaan pääosin episteemisiä, eli ne pyrkivät tuottamaan ennen kaikkea uutta tietoa ja syvempää tai laajempaa ymmärrystä akateemiselle yleisölle. Vahvimmin akateemisen maailman ulkopuolelle tavoitteita asetti tutkielmani aineistossa Janika Hautaviidan (2012) kasvatustieteellinen toimintatutkimus, jossa tutkija arvioi kuinka tietotekniikan opetuskäyttö omine toimintasuunnitelmineen esi- ja alkuopetuksen kontekstissa toteutui. Instrumentaalinen tavoite voikin toisaalta liittyä yleisemmin erityisesti toimintatutkimuksen tekoon. Toisaalta esimerkiksi episteemisen ja instrumentaalisen tavoitteen raja voi olla häilyvä. Ainakin soveltavassa tutkimuksessa, jossa tavoitteet voivat liittyä perustutkimusta vahvemmin tieteenkentän ulkopuolelle.

Eri tieteenalakohtaisten lähtökohtien näkyminen mediakasvatustutkimuksissa herättää toisaalta kysymyksiä siitä, pitäisikö tutkimusta pyrkiä tekemään tieteenalarajat ylittäen vai niiden sisällä. Kuten aiemmin tutkielmassa tuotiin esiin, tieteidenvälisyydestä keskustellaan nykyisin laajalti ja sitä pyritään edistämään eri tahojen toimesta. Kysymys tieteidenvälisyydestä ei kuitenkaan ole yksinkertainen vaan siihen liittyy lukuisia eri näkökulmia. Yksi näkökulma liittyy itse tutkimusalueen määrittelyyn. Miten tutkimustai tieteenala tulisi määritellä, mikäli sen sisällä tehdään tutkimusta useissa eri tieteenalakohtaisissa perinteissä. Tuon seuraavassa kappaleessa esiin niitä tapoja, joilla mediakasvatus voidaan hahmottaa osana tieteen kokonaisuutta. Nämä ovat eräänlaisia luonnoksia niistä mahdollisuuksista, joita mediakasvatuksella voi olla tieteenkentällä. Pyrin näin omassa tutkielmassani osallistumaan keskusteluun mediakasvatuksen asemasta. Toinen näkökulma liittyy puolestaan tarkemmin yksittäisen tutkimuksen tasoon. Tuon 5.3 ja 5.4 kappaleissa esiin tieteidenvälisen tutkimuksen puolesta ja vastaan esitettyjä perusteluja. Tavoitteenani on näin omalta osaltani viedä eteenpäin laajemmalle keskustelulle mediakasvatustutkimuksen tieteidenvälisyydestä.

## **5.2 Mediakasvatuksen mahdollisuudet tieteenkentässä**

Tarkastellessani tutkielmassani mediakasvatustutkimusten tieteenalakohtaisia lähtökohtia huomio kiinnittyy osaltaan myös mediakasvatuksen asemaan osana tieteenkenttää. Tässä kappaleessa nostan teoriaan ja omaan pohdintaani nojautuen erilaisia tapoja ymmärtää mediakasvatuksen asemaa. Keskustelu mediakasvatuksen asemasta on tärkeää, sillä sen voidaan jo tutkielmani perusteella nähdä liikkuvan useilla eri vakiintuneemmilla tieteenaloilla. Mediakasvatukseen liittyviä aiheita voidaan tarkastella esimerkiksi useista teoreettisista ja tieteenalakohtaisista lähtökohdista. Tässä kappaleessa olen hahmottanut mediakasvatusta pääasiassa kolmenlaisena kokonaisuutena. Näitä ovat mediakasvatus omana tieteenalanaan, mediakasvatus omana tutkimusalueenaan sekä mediakasvatus osana laajempaa tieteenalaa. Tutkimusalueena mediakasvatus voidaan nähdä sekä monitieteisenä, tieteidenvälisenä sekä



poikkitieteisenä. Näiden näkemysten lisäksi on olemassa kuitenkin muitakin tapoja, kuten tieteiden ykseyttä korostava vaihtoehtoinen tieteidenvälisyys.

Ensimmäinen esiin nostamani näkemys lähestyy mediakasvatusta yhtenäisenä tieteenalana tai muotoutuvana sellaisena. Tarkastellessaan uuden tieteenalan syntymistä ja siihen liittyviä ongelmia Varto (1996) toteaa, että tieteenala muodostuu vasta tiedonalan rajauksen kautta. Mediakasvatus nähdään tässä tapauksessa yksittäisenä tieteenalana, jolla on oma tieteellinen tieteenalaidentiteetti, jota rakentaisi muun muassa mediakasvatuksen oma tieteellinen yhteisönsä, omat tutkimuskohteet, -menetelmät ja tieteenfilosofiset lähtökohdat. Tämä tarkoittaa eriytymistä muista tieteenaloista ja omine tieteenalarajojen esiin nostamista. Näin pystyttäisiin vastaamaan tiukemmin kysymyksiin siitä, mitä on mediakasvatustutkimus ja mitä siihen kuuluu. Mediakasvatustieteellä olisi näin ollen myös omat arviointikriteerinsä, omat julkaisukanavat ja tieteelliset konferenssit. Mediakasvatuksessa järjestettäisiin omaa koulutusta, jonka kautta mediakasvatustieteilijä voisi saada tunnustuksen omasta asiantuntijuudesta.

Tieteenalakohtainen eriytyminen ja aihealueeseen erikoistuminen vastaa perinteistä näkemystä laajemmin tieteenkentän toimintalogiikasta, jota olen avannut aiemmin luvussa kaksi. Uuden tieteenalan perustaminen saa Varron (1996) mukaan usein osakseen kärkeästäkin kritiikkiä muilta vakiintuneimmilta tieteenaloilta. Kritiikkiä ei kuitenkaan pidä ymmärtää negatiivisena, sillä se muodostaa tieteellisen toiminnan yhden kulmakivistä. Se voi esimerkiksi kiinnittää huomiota ongelmallisiin kohtiin kehittymisessä tai nostaa tavoitteita korkeammalle. Kirjoittajan mukaan kritiikki saattaa kuitenkin tehdä tyhjäksi syntyvän tieteenalan itsenäisyyden, mikäli kritiikkiin pyritään vastaamaan tekemällä tutkimusta kriitikoiden toiveiden mukaisesti. Näin kehkeytyvän tieteenalan omaa tutkimusta ei pidetäkään itsenäisenä tai siihen ei vaadita perusteita.

Varron (1996) mukaan kritiikki uutta tieteenalaa kohtaa syntyy ainakin kahdesta syystä. Ensimmäinen näistä on pyrkimys tieteelliseen kritiikkiin. Kaikkea toimintaa ei voida pitää tieteellisenä, vaan siihen on omia kriteereitään. Toinen syy koskee puolestaan vakiintuneille tieteenaloille kertynyttä valtaa. Varron mukaan tavanomaisesti ei sallita tieteelliseen keskusteluun osallistumista uusista lähtökohdista, jotka voisivat asettaa perinteiset tieteenalat osaltaan keskustelun alle tai osoittaisi, että vanhaakin kohtaan

voidaan kohdistaa jatkuvasti uutta ja relevanttia kritiikkiä. Kuten olen tuonut esiin, itsenäistä tieteenalaa vahvistava näkemys tuo omat ongelmansa esiin, joita tieteidenvälisyyttä koskevassa keskustelussa on nostettu esiin. Näitä voivat olla esimerkiksi tutkimuskeskustelun jakautuminen vain tietylle joukolle, jonka seurauksena myös mediakasvatuksen kieli erikoistumisen myötä muotoutuisi omakseen.

Liittyen näkemykseen mediakasvatuksesta omana yksittäisenä tieteenalanaan, huomioon tulee ottaa mahdollisuus mediakasvatuksen kehittämiseen tieteidenvälisenä tieteenalana. Näin tieteenala muodostuu tiettyjen – laajempien tai vakiintuneempien - tieteenalojen perinteistä ja sisällöistä. Toisaalta kehittyminen voi noudattaa tieteenalan erikoistumisen logiikkaa, jolloin tieteidenvälisestä tieteenalasta muodostuu oma kokonaisuutensa ja oma yksittäinen tieteenalansa. Kaksi ensimmäistä näkemystä edustaa verrattain muita esiin nostamiani mahdollisuuksia yhtenäisempää sisällöllistä identiteettiä ja syvempää integraatiota, joka näkyy esimerkiksi selvempänä rajojen asettamisena.

Toinen tapa nähdä mediakasvatus osana tieteenkenttää on ymmärtää se puolestaan omaksi tutkimusalueekseen, joka kokoaa yhteen eri tieteenalojen näkökulmia erillisiin tutkimuskohteisiin. Tätä käsitteellistystä voidaan nimittää monitieteiseksi tutkimusalueeksi. Tutkimusalueella ei välttämättä ole erikseen tiukasti määriteltyjä rajoja esimerkiksi sisällön puolesta vaan se mahdollistaa erilaisten tieteenalaperustaisten tutkimusotteiden hyödyntämisen. Ongelmaksi voi tässä tapauksessa muodostua tietty paikattomuus ja tutkimuksellisen identiteetin heikkous. Toisaalta myös monitieteisyys eri lähestymistapoja kokoavana käsitteenä jättää tieteidenvälisen keskustelun merkityksen huomiotta. Monitieteinen tutkimusalue tässä mielessä toisi yhteen eri tieteenalojen tutkimuksia mutta ne eivät välttämättä keskustelisi keskenään.

Tieteidenvälisenä tutkimusalana nähtynä mediakasvatus kokoaa samaa aihepiiriin kohdistuvat eri tieteenalojen perinteistä lähtevät tutkimukset yhteen ja mahdollistaa niiden välisen vuorovaikutuksen. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksilla olisi omat tieteenalakohtaiset lähtökohtansa mutta ne ottaisivat integroivammin huomioon myös muiden tieteenalojen lähtökohdista tehtävät tutkimukset. Tähän liittyen voidaan nostaa esiin myös Vesterisen, ym. (2006, 158) huomio, että vaikka tutkimuksella olisi tietty tieteenalakohtainen lähtökohta, sen tulee keskustella myös muun aihetta käsittelevän

tutkimuksen kanssa. Näin ollen myös tieteidenvälinen tutkimus on mahdollista mediakasvatuksessa. Omassa tutkielmani tulokset puoltavat myös tätä näkemystä. Samaan mediakasvatukselliseen aihepiiriin kohdistuvia tutkimuksia on tehty Suomessa sekä tieteenalakohtaisesti yhden tieteenalan lähtökohdista tai tieteidenvälisesti, jolloin tutkimuksessa yhdistyivät useammat eri tieteenalakohtaiset traditiot. Vaikka tieteidenvälisyys tarjoaa monia mahdollisuuksia, se ei kuitenkaan ole kaikissa tilanteissa itsestään selvä toimintatapa ja siihen liittyikin useita näkökulmia. Eri tieteenalojen lähtökohtiin nojautuvassa keskustelussa tuleekin ottaa huomioon muun muassa kappaleessa 5.4 esiin nostamiani tieteidenvälisen tutkimuksen sitoumuksia. Mitä esteitä tieteidenvälisyyteen esimerkiksi liittyy?

Suomalaisen mediakasvatuksen kenttää tarkastellessaan Kupiainen ja Kotilainen tuovat esiin tutkimuksen poikkitieteisen luonteen. Kirjoittajien mukaan mediakasvatus voidaan ymmärtää poikkitieteellisenä tutkimusalueena. Poikkitieteisyyteen kirjoittajat liittävät sen tavan käsitellä monimutkaisia ja monimuotoisia kohteita. Se ei siis liity tieteenalajakoon pohjautuvaan tapaan jakaa todellisuutta vaan nähdä todellisuus kokonaisuutena, jota ei voida jakaa eri osa-alueisiin. Mediakasvatustutkimuksen poikkitieteisyyteen liittyy kirjoittajien mukaan myös tutkimuksen käytäntöön ja toimintaan liittyvä luonne. (Kupiainen & Kotilainen 2014, 18.) Tutkielmani aineisto tukee myös osaltaan näkemystä poikkitieteisestä tutkimusalueesta. Tähän liittyy erityisesti tieteenalat, joista mediakasvatustutkimusta on tehty. Aineistoni muodostavat väitöskirjat ovat tehty eri institutionaalisilla tieteenaloilla sekä niissä sitoudutaan useiden eri intellektuaalisiin tieteenaloihin. Näin ollen mediakasvatuksen tutkimusalue kulkeekin tiedekentän halki ja ylitse eri tieteenaloja kooten.

Kolmas laajempi tapa nähdä mediakasvatus tieteenkentässä on hahmottaa se kuuluvaksi osaksi laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi kasvatustieteitä. Näin mediakasvatusta ei nähtäisi erillisenä tieteen- tai tutkimusalueena vaan sen kohdalla puhuttaisiinkin pelkästään kasvatustieteestä ja kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Näin ollen erillistä mediakasvatuksellista tutkimusta tai tieteenalaa ei tarvittaisi, kyseessä olisi vain mediakasvatuksellisiin kysymyksiin tarttuva kasvatustieteellinen tutkimus. Näkökulma herättää kuitenkin ongelmia. Mediakasvatuksen kysymykset eivät rajaudu selkeästi perinteisten vakiintuneiden tieteenalojen rajoihin, joten tarkastelusta jäisi puuttumaan

useita oleellisiakin näkökulmia. Tarkasti yhdelle tieteenalalle kuuluvaa aihepiiriä olisi lisäksi vaikea lähestyä toisen tieteenalan kontekstista. Mediakasvatus itsessään on selvästi kuitenkin luonteeltaan usealle eri tieteenalalle ulottuva ja aihepiiriin liittyviin kysymyksiin pystytään hakemaan vastauksia useista eri tieteenalakohtaisista näkökulmista. Tämän todistaa jo tehdyn mediakasvatustutkimuksen tieteenalakohtainen moninaisuus (ks. esim. Kotilainen & Suoranta 2005; Pekkala 2013b).

Toisaalta voi herätä kysymys vakiintuneiden tieteenalojen kyvystä tarttua oleellisiin kysymyksiin. Mikäli vahvasti tieteenalajakoon pohjautuvassa tieteenkentässä ei pystytä vastaamaan kaikkiin kysymyksiin kattavasti, mitkä ovat niitä kysymyksiä tai ilmiöitä, jotka jäävät vaille selitystä? Aiempien näkökulmien lisäksi yhtenä suuntaviivana voidaan nähdä Fullerin (2010) esittämä näkemys vaihtoehtoisesta tieteidenvälisyydestä, joka lähenee tieteenalojen rajoja purkavaa näkemystä ja tieteiden ykseyttä. Samoilla linjoilla on myös Sayer (1999), joka pyrkii edistämään tieteenalarajojen hylkäämistä. Kirjoittaja ei hyväksy näkemystä tieteidenvälisestä tutkimuksesta, jossa olisi pohjattava näkökulma tietyn tieteenalan traditioon. Sayerin mukaan tämä tarkoittaa, että vähennettäisiin mahdollisuuksia tehdä aitoa tieteidenvälistä tutkimusta. Tieteidenvälisyyden nimissä voidaan pahimmassa tapauksessa esimerkiksi tehdä näennäisyhteistyötä, jolloin eri osapuolet kuitenkin pysyvät tiukasti omilla tieteenaloilla. (Sayer 1999, 5.)

Tutkielmani omaa pohdintaani painottavassa kappaleessa olen tuonut esiin erilaisia mahdollisuuksia nähdä mediakasvatus osana tieteenkenttää. Näin ne antavat mahdollisuuden omalta osaltaan pohtia mediakasvatuksen tilaa ja tulevaisuutta. Eri näkökulmia tarkastellessa täytyy kuitenkin huomioda, että ne eivät edusta kattavasti koko mediakasvatuksen tilaa tai ole ainoita mahdollisia kehityssuuntia. Jatkuvaa keskustelua mediakasvatuksen tilasta kuitenkin tarvitaan.

### **5.3 Tieteidenvälisen tutkimuksen puolesta**

Tieteidenvälisyyden puolesta on esitetty useita perusteluita ja nostettu esiin tekijöitä, jotka tieteenaloja yhdistävää toimintaa edellyttävät. Tuon esiin seuraavaksi tieteidenvälisyyden puolesta esitettyjä argumentteja, joita ovat: luonnon ja yhteiskunnan monimutkaisuus, huomio, jonka mukaan tutkimuskohteet eivät rajaudu tieteenalojen mukaisesti, pyrkimys sosiaalisten ongelmien ratkaisuun, teknologioiden kehittyminen sekä tutkimuksen luovuuden edistäminen. Näiden lisäksi tieteidenvälisyyttä on pyritty edistämään muun muassa kritiikkinä tieteenalajakoa kohtaan.

### *Luonnon ja yhteiskunnan monimuotoisuus*

Yksi tieteidenvälisyyden merkitystä korostavista argumenteista on luonnon ja yhteiskunnan monimuotoisuus. Luontoon tai yhteiskuntaan liittyvät ongelmat voivat olla luonteeltaan niin monimutkaisia tai vaikeita, että niihin vastaaminen yhden tieteenalan rajoissa tai sen työkaluin voi olla jopa mahdotonta. Monimuotoisia ongelmia ratkaistaessa tai useille tieteenaloille ulottuvia kohteita tarkasteltaessa yhden tieteenalakohtainen tutkimus voi johtaa lopputuloksen kannalta liian kapeaan tai hajautuneeseen näkökulmaan. Monimuotoisia kysymyksiä tai kohteita löytyy sekä yhteiskunnallisesta tai ympäristöön liittyvästä kontekstista. Laajasti viime vuosina kiinnostusta herättäneistä kysymyksistä liittyy näiltä osin esimerkiksi ilmaston lämpenemiseen ja sen tutkimiseen. Ilmastonmuutokseen liittyviä kysymyksiä ei voida kuitenkaan välttämättä ratkaista yhden tietyn tieteenalan tai siihen liittyvien tutkimusalueiden rajoissa. Yhteiskunnallisista ongelmista esiin voidaan nostaa esimerkiksi nälänhätään, epätasa-arvoisuuteen tai väkivaltaan liittyvät ongelmat, joihin tieteellä pyritään löytämään ratkaisuja. Ratkaisuksi voidaankin nähdä tieteidenvälisyys. (National academy of science 2004, 30; Braun & Schubert 2003, 184.) Tutkielmassani tarkastelemassa Temmeksen (2006) väitöskirjassa tutkija tuo esiin moninaiset mahdollisuudet lähestyä ongelmia. ”Käsillä olevan tutkimuksen ongelmat ovat siten avoimia, että niitä on mahdollista lähestyä monesta näkökulmasta kohdistuen tarkastelu kuhunkin ongelmassa esiin tuotuun ilmiöön samalla sekä laajasti että syvälle käyden – periaatteessa. Tosiasiassa edellä mainittujen vaihtoehtojen suhteen oli tehtävä valintaa, joko keskityttävä laajaan, mutta väistämättä pinnalliseen katsaukseen tai antauduttava syvään, mutta kapea-alaiseksi jäävään perehtymiseen.” (Temmes 2006, 134).

*Tutkimuskohteet eivät rajaudu yksittäisten tieteenalojen mukaisesti*

Toinen tieteidenvälisyyttä korostavista näkökulmista koskee tutkimuskohteita, jotka eivät rajaudu tieteenalajaon mukaisesti. Tällä tarkoitetaan merkityksellisiä kohteita tai kysymyksiä, jotka sijoittuvat tieteenalojen väleihin eli niitä ei tieteenaloilla tutkita lainkaan tai tutkimuskohteiden merkitys huomataan toisen tieteenalan tutkijoiden keskuudessa. Kysymyksiin vastaaminen edellyttää siis yksittäisen tieteenalan rajojen ylittämistä. (National academy of science 2004, 33; Braun & Schubert 2003, 184.) Mediakasvatuksen kontekstissa tämä voi tarkoittaa mediatutkijoiden lähestymistä kohti kasvatustieteitä tai kasvatustieteilijöiden tarttumista mediatutkijoiden alueelle alun perin kuuluviin kysymyksiin.

Mediakasvatuksen kentällä yksi olennaisimpia useille tieteenaloille yltävistä käsitteistä on media. Median monimuotoisuutta olen käsitellyt määritellesä mediakasvatusta osana tieteenkenttää luvussa 2. Myös tutkielmani aineistossa nostettiin esiin median rooli näkökulman rajaamisessa. ”Tutkimuksen mediakasvatusajattelu perustuu median käsitteeseen, jossa media välineinä ja käytettyinä teknisinä kerrontaratkaisuuina ja rakenteina ymmärretään suhteessa median välittämään sisältöön sekä käytön ja tuotannon kulttuureihin. Ajatus mediasta kulttuuria konstituoivana tekijänä asettaa mediakasvattajan kulttuuriryöntekijän asemaan. Mediakasvatus nähdään yhteiskunnan uudistamisen keinona, joka vahvistaa kasvatettavien kulttuurista kompetenssia ja tulevaisuusorientoituneisuutta.” (Sintonen 2001, 4).

*Sosiaalisten ongelmien ratkaisu*

Tieteen tavoitteena on voitu aiemmin nähdä pyrkimys kohti lopullista ”totuutta”. Ajattelutapaan liittyy lisäksi oletus, että tiedon tuottaminen itsessään tuo automaattisesti yhteistä hyvää kaikkialle yhteiskuntaan. Tämä liittyy osaltaan myös yliopiston omaan legitimizeettiin osana yhteiskuntaa. Ajattelutapa on kuitenkin kerännyt osakseen kritiikkiä ja on todettu, että huomio tieteen tavoitteesta on siirtynyt kohti pragmaattisempaa pyrkimystä vastata yhteiskunnallisiin tai siihen liittyviin ongelmiin ja etsiä entistä vahvemmin käytännön elämän kannalta relevantimpaa tietoa. Tätä voidaan kutsua esimerkiksi *julkiseksi vastuullisuudeksi* (public accountability). (Huutoniemi. 2012, 12-13.) Ajattelutapa liittyy myös laajemmin tiedepolitiikkaa käsittelevään keskusteluun ja

esimerkiksi Gibbonsin, ym. (1994) esittämään huomioon tutkimuksen ja tieteen siirtymisestä hierarkkisesta Mode 1 tieteen tavasta käytännönläheisempään Mode 2 tapaan. Mode 1 tapaa tiedontuotannossa voidaan kuvailla hierarkkiseksi, homogeeniseksi ja tieteenalajakoperustaiseksi toiminnaksi. Mode 2 puolestaan on monimuotoisempi ja sitä kautta monimutkaisempi. Sitä voidaan kuvata ei-lineaariseksi ja poikkitieteelliseksi toiminnaksi. “Tieteenteon asema uudistuu jatkuvasti uusien sosiaalisten tiedon tuottamisen ja jakamisen muotojen kautta kun yhä laajemmin eri organisaatiot ja sidosryhmät osallistuvat tiedontuotantoon taitojensa ja asiantuntijuutensa kautta.” (Klein 2010, 26., Suom. LP)<sup>18</sup>. Jako on Fullerin (2010, 51) mukaan saanut vahvan jalansijan erityisesti Eurooppalaisessa tiedepoliittisessa kentässä. Samanlaista kehitystä on Euroopan lisäksi ollut myös Australiassa (Woelert & Millar 2013, 759). Fullerin (2010) mukaan tiedon tuottamisen tavat eroavat siinä, että Mode 1 kohdalla tieteen tarpeet nousevat tieteen ja tieteenalojen sisältä kun taas Mode 2 kohdalla tilanne on päinvastainen. Se pyrkii vastaamaan tieteen ulkopuolelta nouseviin ongelmiin ja yhdistämään eri tieteenalojen näkökulmia. Tähän liittyen tavoitteena voi olla myös täyttää erikoistuneiden tieteenalojen väliin jääviä “sokeita” kohtia, jotka syntyvät hierarkkisesti jäsentyneen tieteenalajaon mukaisen prosessin kautta. (Fuller 2010, 51). Yhteiskunnallisiin ongelmiin vastaaminen edellyttää ongelmakentän ja tutkimuskohteen lähtökohtaisen monitahoisuuden puolesta kuitenkin tieteidenvälisyyttä. (National academy of science 2004, 34.)

### *Uudet teknologiat*

Yhtenä tieteidenvälisyyttä edistäneenä tekijänä on nostettu esiin myös teknologioiden kehittyminen. Uudet teknologiat ovat muun muassa avartaneet tutkimusmenetelmien käyttöä monella tieteenalalla ja lisäksi ne ovat mahdollistaneet uusiin tutkimusalueisiin tarttumisen. Kleinin (2010) mukaan erilaiset tuottamista edistävät teknologiat ovat tuoneet uusia mahdollisuuksia monille tieteenaloille. Uudet teknologiat ovat esimerkiksi mahdollistaneet suurienkin tietomäärien käsittelyn. Tästä esimerkkeinä voidaan pitää tietokoneella käytettäviä analyysiohjelmia, joiden käyttö ei välttämättä edellytä aiemmin

---

<sup>18</sup> “New configurations of research work are being generated continuously, and a new social distribution of knowledge is occurring as a wider range of organizations and stakeholders contribute their skills and expertise to problem solving.” (Klein 2010, 26.)

vaadittua erikoistumista. Uuden tyyppisiin aineistoihin pääsy voi herättää kiinnostusta monilla eri tahoilla ja tässä tapauksessa eri tieteenaloilla. (Klein. 2010, 27.) Uudet teknologiat voivat uusien käyttötapojen lisäksi tarjota uusia eri tieteenaloilta lähestyttäviä tutkimuskohteita. Näistä esimerkkinä voidaan pitää muun muassa internetiä, jota voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Toisaalta internet on oman tutkimuskohteensa lisäksi edistänyt tutkijoiden välistä yhteistyötä ja mahdollistanut vuorovaikutuksen eri tieteenalojen kesken. (National academy of science 2004, 35-36.)

### *Tieteidenvälisyyden merkitys tieteelliselle tietämiselle*

Tieteenalajakoa voidaan pitää tieteellisen tietämisen institutionaalisenä muotona, joka mahdollisuuksia tuomalla asettaa myös tiettyjä rajoituksia. Suvi Ronkaisen (2003, 215) mukaan ”jokainen tieteellinen yhteisö ja tieteenala on toimintatapojen organisaatio, joka kehittää systemaattisen tiedon oheen systemaattisen tietämättömyyden.” Tieteellinen yhteisö muodostaa hänen mukaansa tietynlaisen kokemus- ja selitysmaailman. Tämä voidaan ymmärtää esimerkiksi tiettyjen teorioiden ja käsitteiden suhteena tarkasteltaviin ilmiöihin. Millainen on jaettu ymmärrys muun muassa tutkimuksen tavoitteista, kysymisentavoista ja siinä käytettävistä metodeista? Millaisia taustaoletuksia tietämiselle on? Ronkaisen mukaan nämä erilaiset taustaoletukset ohjaavat yhteisön jakamina käytännön tieteellistä kritiikkiä ja ne voivat jäädä kriittisen tarkastelun ulkopuolelle.

Kirjoittaja kuitenkin huomauttaa, että taustaoletus termiä ei pidä ymmärtää negatiivisena vaan osaksi tieteen yhteisöllistä luonnetta, joka on puolestaan edellytys itse tietämiselle. Tähän liittyen tieteidenvälinen toiminta voi tarjota mahdollisuuden. Tieteenalan tarkastelu yhteisön ”ulkopuolelta” voi tarjota tilaisuuden nähdä tietämisen rajallisuuden ja nostaa esiin tutkijan ja tietämisen positioon liittyviä taustaoletuksia. Millaisista käytäntöjä tieteellinen yhteisön toimintaan on vakiintunut ja millaiset näkökulmat ovat saaneet vakiintuneet asemat? Episteemisen edun savuttaminen edellyttää Ronkaisen mukaan kuitenkin eräänlaista sitoutumista. Se ei tarkoita kirjoittajan mukaan tutkijalta pelkästään toisella tieteenalalla käytettävien käsitteiden ja teorioiden opettelua vaan niiden *tuntemista* ja hyödyntämistä. ”Monitieteilijä asettuu konstruktioiden käyttäjäksi katsomalla ja kokemalla yhden konstruktion sisältä toisen konstruktion tapaa rakentaa mielekkyyttä tiedoksi hyväksymiselle.” (Ronkainen 2003, 217.) Tieteenalarajat ylittävä



tarkastelu ja tekeminen mahdollistavat kirjoittajan mukaan tutkijan huomata oman tutkimuskenttensä rajoja, siirtää niitä tai luoda uusia.

#### *Muita tieteidenvälisyyden merkitystä korostavia syitä*

Tieteidenvälisyyttä käsittelevässä keskustelussa nostetaan usein esiin myös tieteenalojen rajoja ylittävän toiminnan merkitys tutkimuksen luovuudelle. Näkökulmien yhdistäminen on nähty tuovan tutkimukseen ainakin lähtökohtaisesti jotain uutta. Yhdistämällä eri tieteenalojen näkökulmia voidaan tavoitella perinteisiä ajattelukaavoja rikkovaa tutkimustoimintaa. (Nissani 1997.) Myös mediakasvatuksen kohdalla eri näkökulmien moninaisuus on voitu nähdä luovana elementtinä. ”Mediakasvatus on kuitenkin tämän tutkimuksen valossa osoittautunut hyvin innovatiiviseksi alueeksi, jossa mediakasvatuksen moniulotteisuutta ei tule käsittää sen heikkoutena, vaan nimenomaan ajatellen, että mediakasvatuksen eri aspektit mahdollistavat sen toteuttamisen hyvinkin erilaisissa tilanteissa ja erilaisesta lähtökohdista käsin.” (Sintonen 2001, 137).

Tieteidenvälisyyden puolesta puhuvat argumentit käsittelevät ennen kaikkea tieteenalojen rajoista syntyviä haasteita. Ne pohjautuvat pohdintaan muun muassa tieteen tarkoituksesta ja sen toimintatavoista. Esimerkiksi Fullerin (2013; 2010) mukaan tärkein syy tieteidenvälisyyden edistämiseen on vastustaa tieteenalojen erikoistumista (specialization). Hänen mukaansa jatkuvasti erikoistuessaan, tieteenalat menettävät kyvyn keskinäiseen vuoropuheluun ja tieteenalat irtautuvat kauemmaksi arkielämästä. Tähän yhtenä syynä on tieteentekijöiden puheen rajautuminen oman tieteenalan sisään, jolloin heidän oma keskustelukulttuurinsa vahvistuu (Weingart 2010). Tieteenalajakoa kritisoi erityisesti kriittinen tieteidenvälisyys, jota käsittelin tieteidenvälisyyttä määritellessä luvussa 2.

#### **5.4 Tieteidenvälisen tutkimuksen kritiikki**

Tieteenkentän jakaantumiseen eri tieteenaloihin on kiinnitetty huomiota ja siihen liittyviä ongelmia on tiedostettu. Näitä voivat olla esimerkiksi tieteenalojen rajoitukset tai niiden

kykenemättömyys vastata käytännön elämästä nouseviin ongelmiin. Yhtenä ratkaisuna on nähty tieteidenvälisyyden lisäämistä tutkimuksessa ja sen edistämistä. Kuitenkin, koska tieteenkenttä on jakaantunut vahvasti tieteenaloihin, tieteidenvälisyyttä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Seuraavaksi kiinnitän huomiota kritiikin eri näkökulmiin. Kritiikin kärjistä aluksi nostan esiin tieteidenvälisyyttä koskevan keskustelun käsitteellisen epäselvyyden, joka vaikuttaa puolestaan esimerkiksi tieteidenvälisen tutkimuksen arviointiin. Mitä tieteidenvälisyydellä tarkoitetaan ja miten tieteidenvälistä tutkimusta tulisi arvioida? Toiseksi nostan esiin tieteidenvälisen tutkimuksen esteitä. Muodostuuko tieteidenvälinen tutkimus mahdolliseksi vai onko esteet mahdollista ylittää? Kolmanneksi kiinnitän huomiota myös kritiikkiin, joka puolustaa tieteenalajakoa. Mikäli tieteenaloihin jakaantunut tieteenkenttä on toimiva ratkaisu, tarvitaanko tieteidenvälisyyttä?

#### *Vaikeudet arvioida tieteidenvälistä tutkimusta*

Vaikka tieteidenvälisyydestä on puhuttu pitkään tutkimusta ja sen rahoitusta käsittelevissä keskusteluissa, on tieteidenvälisen tutkimuksen arviointi jäänyt vähemmälle huomiolle (Huutoniemi 2010, 309; Klein 2008, 116). Tämä on tieteidenvälisen tutkimuksen näkökulmasta merkityksellistä, sillä vaikeudet arvioinnissa voivat estää tutkijoita jopa tarttumaan tieteidenvälisyyttä vaativiin kysymyksiin. Arviointiin liittyvät vaikeudet liittyvät Huutoniemen (2010) mukaan tieteen- ja tutkimusalojen omista – toisistaan poikkeavista – näkemyksistä tutkimuksen laatuun ja arviointiin liittyen. Kysymykseen siitä, millainen on laadukasta tutkimusta, voi olla vaikea vastata, sillä tutkimuksen laadun kriteerit vaihtelevat esimerkiksi luonnontieteiden, yhteiskuntatieteiden tai humanististen tieteiden välillä.

Tutkimuksen arviointi voidaan ymmärtää tutkimuksen merkityksen ja arvon systemaattiseksi määrittämiseksi. Tieteenalakohtaiset arviointikriteerit eivät siis välttämättä ole tarpeeksi toimivat tieteenalarajoja ylittävän tutkimuksen arviointiin. Mikäli tutkimusta esimerkiksi tehdään kahden eri tieteenalan rajoja ylittäin, kumman tieteenalan kriteereillä tutkimusta tulisi arvioida? Kuka puolestaan olisi sopiva henkilö tutkimusta arvioimaan? Tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnin monitahoisuutta korostaa myös huomio, jonka mukaan ei ole yhtä ainoaa tapaa tehdä tieteidenvälistä

tutkimusta vaan tieteidenvälisyyksiä voi olla useita. (ks. esim. Huutoniemi 210, 311; Klein 2008, 117.) Tieteidenvälisen tutkimuksen tavat voivat liikkua yksittäisistä pienistä projekteista kansallisiin tutkimussysteemeihin, yksittäisten henkilöiden tekemästä tutkimuksesta pienten ryhmien tai laajempien organisaatioiden tekemään tutkimukseen. Näiden lisäksi tieteidenvälisessä tutkimuksessa voi olla osana myös akateemisen maailman ulkopuolisia toimijoita ja muita sidosryhmiä (Klein 2008, 117). Arviointi on kuitenkin tärkeä ottaa huomioon, sillä sen avulla voidaan pyrkiä edistämään muun muassa organisatorista oppimista, suorituksen parantamista sekä tutkimuksen laatua sekä luotettavuutta. Millä tavalla tieteidenvälistä tutkimusta voidaan arvioida? Huutoniemi (2010, 311-316) nostaa esiin kolme toisistaan poikkeavaa näkökulmaa aiheeseen.

Ensimmäistä näkökulmaa voidaan kutsua *eri tieteenalojen hallitsemiseksi*. Näkökulma edustaa omalta osaltaan suosituinta näkökulmaa tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnissa. Se pohjaa erityisesti ennen kaikkea tieteenalojen itse määrittämiin laatu- ja arviointikriteereihin, tieteenalojen omiin lähtökohtiin. Tieteidenvälisen tutkimuksen menestystä voidaan mitata siis erityisesti sen mukaan, kuinka hyvin se voi täyttää eri erikoistuneiden tieteenalojen asettamat odotukset. Tieteenalojen omiin kriteereihin pohjautuva tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnin voi kuitenkin nähdä pikemminkin rajoittamaan tieteenalarajat ylittävän tutkimustoiminnan tekemistä. Erikoistumista arvostava tieteenala-arviointi ei pidä välttämättä tieteidenvälistä tutkimusta tarpeeksi uutena, alkuperäisenä tai ”aallonharjalla” olevana. Toisaalta tieteenalojen toisistaan poikkeavat laatukriteerit eivät välttämättä tarpeeksi hyvin toimi tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnissa. (Huutoniemi 2010, 311-312.)

Toinen lähestymiskulma puolestaan näkee, etteivät tieteenalakohtaiset arviointikriteerit ole tarpeeksi toimivia tieteidenvälistä tutkimusta arvioitaessa. Näkökulma lähteekin ajatuksesta, jonka mukaan tieteidenväliselle tutkimukselle tulisikin kehittää omat arviointikeinot. Yhtenä esimerkkinä arvioinnin uudistamisesta voidaan pitää näkemystä, jonka mukaan tutkimuksen arvioinnissa pitäisi entistä vahvemmin ottaa huomioon tutkimuksen tulosten arvioinnin lisäksi tutkimusprosessi itsessään. Arviointia tehtäisiin jo tutkimusta tehdessään ja arviointiin otettaisiin mukaan tutkimukseen liittyviä sidosryhmiä. Näin arviointiprosessin vuorovaikutuksellista luonnetta voitaisiin kehittää. Tieteenalajakoon pohjautuvan arvioinnin ohelle kehitellyt uudet arviointitavat voisivat

kuitenkin siirtää tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnin entistä vahvemmin sivuun. Näin luottamus tieteidenväliseen tutkimukseen ja sen arviointiin voisi heiketä. (Huutoniemi 2010, 313-315.)

Kolmas Huutoniemen (2010) esiin nostama näkökulma ei aiemmista poiketen kuitenkaan lähde olettamuksesta, jonka mukaan tieteenalat olisivat tieteenkentän päätoimijat vaan se näkee tieteidenvälisen tutkimuksen pikemminkin vastakohtana tieteenalajakoon pohjautuvalle tutkimukselle. Näkökulmaa voidaankin pitää tieteenalajakoa kritisoivana. Näkökulman mukaan tieteenalajakoon pohjautuva tutkimuksen arviointi edistää ennen kaikkea tutkimuksen ja yleisesti tieteenalojen erikoistumista, joka puolestaan sirpaloi tieteenkenttää entisestään, vaikeuttaen esimerkiksi eri alojen välistä vuorovaikutusta. Näkökulman mukaan tieteenalajakoon pohjautuvasta tutkimuksen ongelmat eivät muutu luomalla uusia laatukriteerejä tieteidenvälisyydelle vaan arvioinnin tulisi muuttua pikemminkin vastustamaan etnosentrisyyttä ja tieteenalojen välistä huomiotta jättämistä. Näkökulmassa korostuu myös tutkimuksen tavoitteiden pohtiminen, missä määrin tutkimuksen motivaation tulisi lähteä tieteenkentältä ja tarkemmin tieteenaloilta itseltään tai tieteenulkopuolelta? Ensimmäinen näkökulman heikkoutena voidaan pitää tieteellisten kysymysten irtaantuminen ”käytännön arkielämästä”, kun taas jälkimmäisen näkökulman liiallisessa korostamisessa riskinä voi olla tieteen autonomian heikkeneminen ja sen taipuminen pelkäsi instrumentaaliseksi välineeksi talouden ja teknologisen kehityksen osana. (Huutoniemi 2010, 315-316.)

Vuonna 2012 valmistuneessa väitöskirjassaan Huutoniemi kuitenkin jatkaa tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnin tarkastelua ja esittää käsitteen *tieteidenvälisestä vastuuvollisuudesta (interdisciplinary accountability)*. Huutoniemi käsittää tieteidenvälisen vastuuvollisuuden ennen kaikkea tietoteoreettisena menetelmänä, jonka tavoitteena on edistää muun muassa tutkimuksen tuottaman tiedon luotettavuutta ja oleellisuutta. Huutoniemen ajatuksen mukaan tutkijoiden tulisi ottaa tutkimusta tehdessään huomioon myös oman tieteenalansa ulkopuolinen yleisö. Näin ollen tieteidenvälinen vastuuvollisuus viittaa tieteellisistä kriteereistä luopumisen sijaan ”intellektuaalisen kontekstin” laajentamiseen. Huutoniemen tutkimuksen mukaan tieteidenvälistä tutkimusta voidaan tarkastella kolmen eri ulottuvuuden kautta, joita ovat vastuuvollisten tieteenalojen, tutkimustavoitteiden ja tutkimusprosessin

määrittäminen. (Huutoniemi 2012, 5, 12-13, 24-25.) Samalla tavoin kuin Huutoniemi esittää tieteidenvälisen tutkimuksen arvioinnin keskustelua voidaan osoittaa usealle tieteenalalle. Useiden tieteenalojen huomioon ottamisesta voidaan oman tutkielmani kontekstissa nostaa esiin Sirkku Kotilaisen väitöstutkimuksessaan esiin nostamat jatkotutkimuksen aiheet. ”Nämä esitetyt jatkotutkimuksen aihealueet ovat sekä kasvatustieteen että viestintä- ja mediatieteen alueilla. Aiheet ovat kuitenkin ensisijaisesti kasvatustieteellisiä oppimisen ja kasvun teemoja, arviointia sekä opettajatutkimusta. Mediatutkimuksen puolella tulisi lisätä vastaanotto- eli reseptiotutkimusta, joka on mediapedagogiikassa informaalin oppimisen ja sosiaalistumisen aluetta.” (Kotilainen 2001, 56).

#### *Tieteidenvälisen toiminnan esteet*

Bruun, ym. (2005, 60-73) nostavat esiin tutkimuksessaan seitsemän esteettä tieteidenväliselle toiminnalle. Kirjoittajien esittämät haasteet ovat rakenteellisia (structural), tietoperustaisia (knowledge), kulttuurisia (cultural), epistemologisia (epistemological), psykologisia (psychological) ja vastaanottoon (reception) liittyviä. Näiden lisäksi nostan esiin tieteenalojen ontologisten rajojen esiin nostamat esteet. Vaikka suurin osa esiin nostetuista esteistä liittyy tutkimuksen tekoon tieteen sisällä, vastaanottoon liittyvät esteet liittyvät ennen kaikkea tieteenkentän ja muun yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Kirjoittajien mukaan esteet voivat olla moniulotteisuutensa vuoksi haastavia. Ratkaistessaan yhden tieteidenvälisyyteen liittyvän ongelman, tutkija voi kohdata muita. Toisaalta täytyy muistaa, että yhtä yksittäistä tapaa tehdä tieteidenvälistä tutkimusta ei ole, joten myöskään ratkaisumallit tai niihin liittyvät kysymykset eivät ole yleispäteviä. (Bruun, et al. 2005, 60-73.) Käsittelen tieteidenvälisen tutkimuksen esteitä seuraavaksi.

Rakenteellisilla esteillä viitataan ennen kaikkea siihen, kuinka tieteenkenttä organisatorisella tasolla on rakennettu. Millaisia ehtoja organisaatioiden rajat ja toimintatavat asettavat tieteen teolle ja tieteenalojen väliselle vuorovaikutukselle? Minkälaista tutkimusta yliopistoissa, tiedekunnissa tai laitoksissa pyritään tuottamaan esimerkiksi päätösten, strategioiden, toimintatapojen tai arviointiprosessien kautta? Toisaalta merkittävää on myös se, miten organisaatiossa yleisesti suhtaudutaan

tieteidenväliseen tutkimukseen ja sen tekoon. Näin ollen eri yliopistojen samojen tieteenalojen laitokset voivat tuottaa täysin erilaista tietoa. (Bruun, ym. 2005, 60-62.)

Tietoperustaiset esteet liittyvät puolestaan siihen kuinka hyvin tai heikosti tutkijat tuntevat eri tieteenaloja. Huono tuntemus toisesta tieteenalasta saattaa johtaa väärinymmärryksiin tai epäonnistuneeseen vuorovaikutukseen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi käsitteellistä epäselvyyttä tai epärealistisia odotuksia muiden tieteenalojen tutkijoiden kykyjä kohtaan. Toisaalta tietämyksen puute voi estää näkemästä mahdollisia yhdistäviä tekijöitä tieteenalojen välillä. Tietämys mitä muiden tieteenalojen tutkijoiden työstä on edellytys yhteistyömahdollisuuksien tunnistamiseen. (Bruun, ym. 2005, 61-63.) Pettsin, ym. (2008, 598) mukaan kulttuuristen eroavaisuuksien vuoksi on tärkeää mieluummin edistää tieteidenvälistä keskustelua kuin pyrkiä rajoittamaan sitä. Näin ollen voidaan pyrkiä välttämään väärinkäsityksiä ja tieteenalojen eriytymistä.

Tieteenaloilla on Bruunin, ym. (2005) mukaan erilaisia kulttuurisia piirteitä, jotka voivat muodostua tieteidenvälisen toiminnan esteiksi. Erilaisia piirteitä voivat olla muun muassa erilaiset arvot, käytetty kieli tai argumentaatiotavat. Käytettävään kieleen liittyvät kysymykset ovat tieteessä erityisesti tärkeä ottaa huomioon, sillä sen avulla pyrimme tekemään itseämme ymmärrettäväksi, rakennamme kuvaa tutkimuskohteestamme ja siihen liittyvistä kysymyksistä. Tieteenalojen kehittäessä tutkimuskohteensa ympärille erilaista kieltä, myös termien merkitykset vaihtelevat. Sama käsite voidaan ymmärtää eri tieteenaloilla eri tavoin ja näin kieli voi muodostaa oman haasteensa tieteenalojen väliselle yhteistyölle. Kielellisten eroavaisuuksien lisäksi tieteenalat voivat erota myös muilla tutkimuksen teon tavoilla. Mikä on tutkimuksen teon tahti? Kuinka usein pyritään julkaisemaan? Millaista julkaisutapaa suositaan? Kuinka paljon tieteenalalla on kilpailua? Eroavatko siteeraustavat tai tekninen jargon? (Bruun, ym. 2005 60, 64-65.) Kulttuuriset piirteet voivat tieteidenvälisessä tutkimuksessa vaikuttaa myös siihen kuinka työt on jaettu eri tieteenalojen välillä. Minkä tieteenalan osaamista arvostetaan missäkin tilanteessa? Pettsin, ym. (2008, 599) mukaan yksi suurimmista tieteidenvälisen toiminnan esteinä on yksinkertainen mutta sitkeä käsitys tutkimuksellisen työn jakamisesta luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden välillä.

Epistemologiset esteet nousevat Bruunin, ym. (2005) mukaan erilaisista tiedon ymmärtämisen tavoista. Millaiset rajoitukset tiedolla nähdään olevan ja mihin asioihin eri tieteenalojen tutkimuksessa kiinnitetään huomiota? Esimerkiksi Salmela-Mattila (2009) on kohdannut omassa tutkimustyössään erityisesti juuri eri tieteenalojen epistemologioiden yhteensovittamisen tieteidenvälisen tutkimustyön haasteena. Epistemologiset esteet eivät kuitenkaan Bruunin, ym. (2005) mukaan esiinny lähtökohtaisesti kaikissa tutkimuskokonaisuuksissa, jossa eri tieteenaloja esiintyy. Esimerkiksi monitieteisyydessä, joka voidaan nähdä tietyissä tapauksissa melko ongelmattona tieteidenvälisen tutkimuksen tai toiminnan muotona. On kuitenkin mahdollista, että tieteenalojen välisen vuorovaikutuksen ja integraation syvetessä tai monipuolistuessa esteitä syntyy. Tieteidenvälinen tutkimus voi tarjota toisaalta myös ratkaisuja epistemologisiin ongelmiin. Esimerkiksi ongelmaan, jota ei voida kattavasti ratkaista yhden tieteenalan piirissä voidaan hakea tukea toiselta tieteenalalta. Näin ollen tutkimuksen ja siinä käytettävä tiedon kenttä voi laajeta tieteidenvälisen toiminnan myötä. Mahdollisuutta ei kuitenkaan pidä ottaa itsestään selvänä ratkaisuna tai varauksettomasti, sillä tieteenalojen näkökulmia yhdistäessä tulee kiinnittää huomiota myös muihin rajoituksiin. (Bruun, et al. 2005, 66-68.)

Bruunin, ym. (2005) mukaan metodologiset esteet voivat olla erityisen haastavia ratkaista. Metodologialla tarkoitetaan tässä tapauksessa erilaisia tapoja joilla tutkimusstrategiat, metodit, tekniikat ja työkalut ovat käytetty tutkimuksessa. Vaikka metodologia voidaan liittää käytettyyn metodiin tai sen taustalla olevin tieteenfilosofisiin olettamuksiin, Bruun, ym. (2005) viittaavat metodologisilla eroavaisuuksilla laajemmin niihin tapoihin, joilla tutkimus on suunniteltu, tehty ja raportoitu. Näihin liittyy esimerkiksi kysymykset siitä onko tutkimuksen tavoite esitetty tutkimuskysymyksiin, -tehtävin tai hypoteesein, millä tarkkuudella tavoitteet on esitetty, kuinka käsitteet tai teoriat määritellään ja miten niitä käytetään, millainen on tutkimuksen suhde muuhun aiheita käsittelevään tieteelliseen keskusteluun, miten metodeja on käytetty, millainen on laadultaan ja määrältään vakuuttava aineisto tai millaiset johtopäätökset ovat legitiimejä? Näin ollen metodologialla on vahva merkitys tieteenalan identiteetille ja siihen millaista tutkimusta tieteenalan sisällä arvostetaan. (Bruun, ym. 2005, 61.)

Tieteenalat tarjoavat Bruunin, ym. (2005) mukaan arvokkaita tiloja tutkijoille. Kirjoittajien mukaan yksittäisen tutkijan tasolla sitoutuminen tieteidenväliseen työhön voi vaikuttaa urakehitykseen. Tarjoutuuko tieteenalan sisällä pysyttelevälle tutkijalle paremmat mahdollisuudet menestyä? Millaiselle tutkimukselle voi saada esimerkiksi rahoitusta? Millaista tutkimusta – vahvasti tieteenalajakoon pohjautuvaa vai tieteidenvälistä – ylipäänsä arvostetaan? (Petts, ym. 2008, 599.) Toinen näkökulma on vahvemmin psykologinen. Tieteenalan rajat, joiden sisässä tietyt perusolettamukset on jaettu, tarjoavat “suojaa” jatkuvalta kyseenalaistukselta ja arvostelulta. Näin ollen tieteen alan sisällä ja tieteenalan normien mukaisesti voi olla jossain tapauksissa helpompi tehdä tutkimusta kuin poiketa tieteenalan normeista. Tieteenalajaosta poikkeava tutkijalla voi olla vaikeuksia löytää omaa paikkaansa tieteenkentältä ja johtaa tutkimuksen marginaaliseen asemaan. Toisaalta tieteenala voi tarjota tutkijalle intellektuaalisen tai emotionaalisen sitoutumisen kautta vahvan merkityksen ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja näin ollen tieteidenvälisen tutkijan voi olla vastaavaa identiteettiä haastava tai epävarma rakentaa. Tieteenalan vahva merkitys tutkijan identiteetille voi toisaalta nostaa esteitä tieteidenvälisen tutkimuksen teolle. Miten muut tieteenalat ja niiden merkitys nähdään? (Bruun, ym. 2005, 70-71.)

Vastaanottoon liittyvät esteet liittyvät puolestaan tutkimuksesta tiedottamiseen ja tulosten julkaisuun. Esimerkiksi, jos tutkimusyleisö – mukaan lukien arvostelijat, journalit, rahoittajat tai laajempi yleisö – ei näe tieteidenvälisen tutkimuksen arvoa. Tieteidenvälinen tutkimus voi kirjoittajien mukaan jäädä vaille huomiota, mikäli sille ei löydy tieteenalojen kentältä sopivaa vastaanottavaa yleisöä. Tähän voivat liittyä olettamukset tieteidenvälisen tutkimuksen epistemologisista tai metodologisista ongelmista tai aiheen piirissä ei ole käydä akateemista keskustelua. Vastaanottoon liittyvät esteet liittyvät toisaalta myös tieteidenvälisen tutkimuksen arviointiin. (Bruun, ym. 2005, 61, 71-72)

Edellä mainittujen esteiden lisäksi voidaan nostaa esiin myös tieteenalojen ontologiset oletukset ja sitoumukset. Minkälaiseen käsityksiin todellisuudesta ja tutkimuskohteestaan tieteenalat ovat sitoutuneet? Tutkielmassani tarkastelemassani Eija Temmeksen (2006) väitöskirjassa sitoudutaan useisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Realististen lähtökohtien lisäksi hän tarkastelee tutkimuskohdettaan myös konstruktivistisista



näkökulmista. Näkökulmien vaihtuminen johtuu erityisesti Temmeksen tarkastelemien tutkimuskohteiden monimuotoisuudesta. Tutkimuksessaan Temmes tarkastelee koululaisten luontoon liittyviä kokemuksia. Ensimmäisessä osassa tutkija lähestyy luontoa realistisesti koettavana todellisuutena ja lähestymistapaansa tutkija kutsuu *kontekstuaaliseksi realismiksi*. (Temmes 2006, 4, 131.) Toisessa osassa tutkija tarkastelee luonnon näyttäytymistä nuorille. Välittynyttä luontoa tarkastellessaan Temmes siirtyy puolestaan tutkimuskohteen representatiivisen luonteen kautta maltillisen konstruktioismin lähtökohtiin. ”Siirtyessäni toisessa osassa tarkastelemaan kuvahaastatteluaineistoa, luontosuhteen kulttuuriset ja sosiaaliset ulottuvuudet nousivat teoreettisen tarkastelun keskiöön. Huomasin samalla ’vaihtavani leiriä’ tai, Berliniä (Kalli 2005, 9 mukaan) lainatakseni, paljastuvani ’ketuksi’, kun ryhdyin aineiston analyysiin ja induktiivisen teoriaa rakentavan prosessin myötä konstruktivistisen terminologian käyttäjäksi.” (Temmes 2006, 131). Eri tieteenfilosofiset lähtökohdat eivät Temmeksen mukaan olleet yksinkertaista sovittaa yhteen. ”Willamon (2005, 12) tapaan pyristelin tutkimuksen käynnistymisvaiheessa realistisen ja konstruktivistisen ajattelutavan välimaastossa: en voinut omaksua käsitystä luonnosta ihmismielen tuottamana rakennelmana, vaikka ymmärsin toki, kuinka kulttuurisidonnaisia ja muuttuvia konkretiaan näennäisen tiukasti sidotut, realiteeteiksi väitetyt oliot ovat. Luottamukseni intuitiiviseen ymmärrykseen, luontoon ihmisessä, asettui uppiniskaisesti vastustamaan postmodernistien suosimia suhteellisia totuuksia.” (Temmes 2006, 131).” Tämä huomio voidaan nostaa tutkielmassani yhdeksi huomioon otettavaksi näkökulmaksi tieteidenvälisyyden esteitä käsiteltäessä.

Tieteenalojen rajoja ylittäessä tulee ottaa huomioon myös niiden ontologiset lähtökohdat ja selvittää niiden välillä olevat mahdolliset ristiriitaisetkin oletukset. Esimerkiksi tutkielmani aineistossa Temmes (2006) sitoutui useisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Seuraavassa lainauksessa näkyy tapa, jolla tutkija tuo esiin realismin ja konstruktivistisen eron ja sen kuinka tuo ero on nivottu yhteen saman tutkimuksen kontekstissa.

”Haaveita, muistoja ja kuvien katselukokemuksia koskevat tulkinnat olivat irtautua oletetusta totuuden todennettavuus- realismista. Representaatiokäsitteen jäsentelyn yhteydessä palasinkin tarkastelemaan realismin olemusta. Maltillinen konstruktioismi osoittautui myös realistiseksi näkemyksessään tosiasioista todellisuuden määrittäminä

(Kalli 2005, 12) ja ero kontekstualistiseen realismiin tai relationaaliseen tai perspektiiviseen ajattelutapaan liukeni merkityksettömäksi. Jäljelle jäi olennainen: tapa selittää todellisuus ja sitä koskeva tieto prosessuaalisesti syntyväksi siten, että toimiva ja ymmärtävä subjekti itse tapahtumissa mukana olevana saa olevan ilmentymään jonkinlaisena (Karvonen 1999, 5-8). Tähän oli mahdollista sovittaa idea luonnosta paitsi konstruotavana, myös löydettävänä (Bonnett 2004, 123-125; Chawla 2002, 205).” (Temmes 2006, 131). Tässä tapauksessa on tarkasteltu realismin ja konstruktivismin mahdollisuuksia tarkemmin ja löydetty määritelmällisesti tarkemmat näkökulmat tieteenfilosofioissa. Näitä ovat tässä tapauksessa kontekstuaalinen realismi sekä maltillinen konstruktionismi. Näin ollen erot eri tieteenfilosofioiden välillä ei ole niin suuret kuin perinteisesti näiden välillä voitaisiin ajatella olevan. Eri tieteenfilosofioita ei ole kuitenkaan yhdistetty varsinaisesti samaa tutkimuskohdetta tarkastellessa vaan niiden kohteena ovat hieman eri asiat. Kontekstuaalisen realismin näkökulmasta tarkastellaan luontoon liittyviä kokemuksia kun taas maltillisen konstruktionismin kohdalla huomiota kiinnitetään luonnon representatiivisesti näyttäytyvään luonteeseen. Mielenkiintoinen Temmeksen tutkimus on myös siinä mielessä, että tutkimuksen laajempi ymmärrykseen pyrkivä kokonaisuus liittyy hermeneutiikkaan ja hermeneuttiseen kehään. Samassa tutkimuksessa yhdistyy siis kolmen eri tieteenfilosofian lähtökohdat.

### *Tieteenalajaon toimivuus*

Tieteidenvälisyyttä ja tieteenalarajoja ylittävää tutkimusta ovat kritisoineet myös Jacobs ja Frickel (2009) artikkelissaan. Kirjoittajat nostavat esiin huomion, jonka mukaan tieteenalat ja tieteidenvälisyys eivät ole toisiaan poissulkevia kokonaisuuksia. Kirjoittajat pyrkivät kumoamaan tieteidenvälisyyttä edistämään pyrkiviä argumentteja osoittamalla tieteenalajaon toimivuutta. Jacobsin ja Frickelin (2009) mukaan tieteenalat eivät ole niin muuttumattomia tai itsenäisiä kuin tietyissä tapauksissa on pyritty osoittamaan. Heidän mukaansa ne ovat pikemminkin muutoskykyisiä ja dynaamisia tiedontuottamisen alueita. Tieteenalajaon toimivuus herättää toisaalta myös kysymyksen tieteidenvälisyyden merkityksestä. Mikäli tieteenalajako toimii tieteenkentällä, miksi tieteenrajat ylittävää tutkimusta tulisikaan tehdä? Tutkielmani aineiston perusteella voidaan huomata, että mediakasvatuksen kentällä on tehty tieteidenvälisen mediakasvatustutkimuksen lisäksi tieteenalakohtaista tutkimusta. Näitä olivat kasvatus-tieteelliset Janika Hautaviidan (2012)

ja Olli Vesterisen (2010) väitöskirjat sekä Annikka Suonisen (2003) mediasosiologinen väitöskirja.

## 5.5 Tutkielman arviointia ja tutkimuseettistä pohdintaa

### *Toteuttamisen tarkastelua*

Tutkielmassani olen tarkastellut mediakasvatuskenttään kuuluvia väitöskirjoja. Tutkielman aineisto on muodostettu Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen tekemän katsauksen perusteella, jossa kartoitettiin Suomessa tehtyjä mediakasvatuksen alaan kuuluvia tutkimuksia (Pekkala 2013a; Pekkala 2013b). Katsauksessa tarkasteltiin akateemisten opinnäytteiden lisäksi myös kotimaisissa jurnaaleissa ja erillisteoksissa julkaistuja mediakasvatustutkimuksia. Näin ollen tutkielmaani on rajannut omalta osaltaan käyttämäni aineisto laatu. Tarkastelemalla esimerkiksi artikkeleissa julkaistuja tutkimuksia tai tutkimuksia, jotka olisi koottu eri kriteereillä, tutkielmani tulokset olisivat voineet näyttää erilaisilta. Näin tutkielmani jättää tilaa muille aihetta lähestyville tutkimuksille ja puheenvuoroille. Väitöskirjat tarjosivat kuitenkin tutkielmalleni perustellun tarkastelukohteen niiden moninaisen tehtävän puolesta. Sen lisäksi että väitöskirjat edustavat ylimpiä opinnäytetöitä ne ovat myös itsenäisiä tutkimuksia. Näin päästän tarkastelemaan tutkielmani tavoitteen kannalta oleellisia tieteenalakohtaisiin lähtökohtiin sitoutumisia.

Tutkielmassani aineistona tarkastelemissa tutkimuksissa huomiota kiinnitin erityisesti niiden laadullisiin sisältöihin. Näin pystyttiin erityisesti tarkastelemaan sitä, mitä tieteen- tai tutkimusaloja tekstissä itsessään tutkija nostaa esiin. Aineiston analyysia lähestyin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Toisen lähestymistavan olisivat puolestaan tarjonneet tutkimuksen tutkimuksessa myös käytetyt bibliometriset menetelmät, jotka kiinnittävät huomiota tutkimuksiin liitettyihin tietoihin ja pyrkivät määrällisiin tuloksiin. Metodologista pohdintaa olen tehnyt tarkemmin luvussa 3, jossa olen myös perustellut valintojani tarkemmin.

Tutkielmassani lähestyn tutkimuskohdettani ja aineistoa filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta (Gadamer 2004). Tieteenfilosofisen lähestymistavan valinta oli kuitenkin haastava ja jouduin sitä perustelemaan itselleni. Alun perin tarkoitukseni oli valita fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tutkielmaani.

Fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan aluksi lähtiessäni sitoutumaan tiedostin kuitenkin kahden eri perinteen omat ja toisistaan poikkeavatkin näkemykset. Esimerkiksi Kakkori (2009) avaa kirjoituksessaan muun muassa pohjoismaissa tunnetuksi tulleen hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusmenetelmän kehittäjän van Manen ajattelua. Traditionaalisessa fenomenologiassa pyrkimys oli ennen kaikkea päästä kohti kokemuksen olemusta, joka esimerkiksi Husserlin filosofiassa oli universaalia. Fenomenologian avulla päästiin tarkastelemaan siis sitä, mikä tekee jostain asiasta juuri kyseisen. (Kakkori 2009, 279.) Kakkorin (2009, 279) mukaan van Manelle ilmiön olemus ja olemuksen merkitys ovat sama asia. Ristiriita kahden lähestymistavan yhdistämisessä syntyy tässä, sillä moderni hermeneutiikka ei Kakkorin (2009) mukaan tunnusta tai pyri tunnistamaan universaalia olemusta vaan sen tehtävänä on ymmärtää ja tulkita maailmaa ottaen huomioon historiallinen ja yhteiskunnallinen olemisemme maailmassa (ks. myös Oravakangas 2009, 268). Kirjoittajan mukaan fenomenologinen lähestymistapa ei muuta fenomenologis-hermeneuttiseksi pelkästään siksi, että pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään asioita. Näin ollen voidaankin kysyä, miksi ei tehdä joko fenomenologista tai hermeneuttista tutkimusta (Kakkori 2009, 279).

Näistä vaihtoehdoista omassa tutkielmassani päätökseni painottui erityisesti hermeneutiikan ja tarkemmin filosofisen hermeneutiikan puolelle. Kakkorin (2009, 279) mukaan van Manen lähestyminen kuitenkin konstruktivistista ajattelua todetessaan olemus käsitteen olevan mahdollisuus ymmärtää kielellisenä konstruktiona. Kielen merkitystä korostava sosiaalinen konstruktioismi olisi ollut myös yksi vaihtoehto lähestyä tekstipohjaista aineistoa ja tarkastella sitä kuinka kielessä itsessään rakennetaan tieteenaloja konstruktioina ja avata niiden lähtökohtia. Lähestymistavan ongelma on kuitenkin siihen liittyvä relativismi. (sosiaalisesta konstruktioismista ks. esim Gergen 2009).

Vaikka selvityksen tavoitteena on tuoda katsaus suomalaiseen mediakasvatustutkimukseen, se ei kata kuitenkaan kaikkea mediakasvatustutkimusta

vaan katsauksessa on tehty erilaisia sisällöllisiä ja tutkimusten muotoon sekä julkaisun ajankohtaan liittyviä rajauksia. Muita vaihtoehtoja olisivat olleet esimerkiksi kotimaisten tai kansainvälisten tutkimusartikkelien tarkasteleminen tai esimerkiksi toisella ajanjaksolla julkaistujen tutkimusten tarkasteleminen. Väitöskirjojen puolesta kuitenkin puhuu se, että ne edustavat tieteellisen yhteisön korkeimpia opinnäytteitä ja siten edustavat myös taustatieteenalojaan. Väitöskirjoilla on myös merkittävä rooli tieteen- ja tutkimusalansa määrittelyssä ja niiden eteenpäin viemisessä.

Toinen aineiston kokonaisuuteen vaikuttanut rajausta oli tarkastella varsinaisia väitöskirjajulkaisuja. Tässä tutkielmassa ei siis otettu mukaan artikkeliväitöskirjojen erillisiä ja muualla julkaistuja artikkeleita vaan huomio kiinnitettiin niihin tietoihin näistä artikkeleista, joita tuotiin väitösjulkaisuissa esiin.

Mediakasvatuksen tieteellistä kenttää voidaan Suomessa pitää suhteellisen nuorena ja tiiviinä. Osittain tästä syystä, olen joutunut rakentamaan tutkielmani teoreettista pohjaa tutkielmassani tarkastelemien tutkimusten varaan. Toisaalta tämä ”kaksoisrooli” osoittaa väitöskirjojen erityisaseman tieteenkentässä. Opinnäytteiden lisäksi ne vievät tieteellistä keskustelua eteenpäin ja osallistuvat – tässä tapauksessa mediakasvatuksen – kentän määrittelyyn.

### *Tutkielman etiikka*

Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (TENK) tehtäviin kuuluu muun muassa vahvistaa tutkimuseettisten periaatteiden mukaista toimintakulttuuria ja harjoittaa tutkimuseettistä valistusta ja koulutusta. Näihin tehtäviin liittyen neuvottelukunta julkaisi vuonna 2012 päivitetyn version (TENK 2012) aiemmasta Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen –ohjeesta. Muiden suomalaisten yliopiston rinnalla myös Lapin yliopisto on sitoutunut ohjeeseen (TENK 2014).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja uskottavaa vain, jos tutkimus – tässä tapauksessa yliopisto-opintoihin kuuluva opinnäytetutkielma – on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tähän kuuluvia olennaisia lähtökohtia ovat muun

muassa tutkimuksessa noudatetut tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, tutkimukseen sovellettavat eettisesti kestävä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät, tiedeyhteisön huomioon ottaminen sekä tutkimuksen suunnittelu, toteuttaminen ja raportointi. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksessa noudatettavat toimintatavat liittyvät rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimuksen eri osa-alueiden kohdalla. Omassa työssäni olen pyrkinyt hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti kiinnittämään näihin asioihin erityistä huomiota.

Tutkielman toteuttamiseen ja sen arviointiin liittyvät yksittäisinä osa-alueina olennaisesti käytettyjen menetelmien ja aineistojen kriittinen pohdinta. Käyttämäni teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä olen pohtinut ja avannut luvussa kolme, jossa olen tekemään mahdollisimman avoimeksi sen, kuinka olen tutkielmani metodologisesta näkökulmasta toteuttanut. Tutkimusaineistona olen tarkastellut suomalaisia mediakasvatuskentän tutkimuksia. Tutkimuskohteen puolesta tutkielmani kuuluu tieteentutkimuksen kenttään. Tarkastelin tutkielmassani yhteensä yhdeksää väitöskirjaa. Väitöskirjat on tieteenkentässä oma erityinen roolinsa. Sen lisäksi, että ne ovat itsenäisiä tutkimuksia, ne myös edustavat tiedemaailman korkeimpia opinnäytetöitä. Väitöskirjat ovat tieteen avoimuuden ihanteen mukaisesti yleisesti saatavilla, ja ovat niiden tekemisen ja arvioinnin aikana kulkeneet monien erilaiset julkisten tarkastus- ja arviointiprosessien läpi, joten koen tutkielmaa tehdessäni, ettei keräämiseen liittynyt edellytystä erityisen vahvalle eettiselle harkinnalle. Tilanne arkaluontoisten aineistojen kohdalla olisi erilainen. Tieteen hyveisiin kuitenkin kuuluu tieteellisen työn ja muiden tutkijoiden kunnioittaminen. Opinnäytetyön tekijänä olen pyrkinyt kunnioittamaan tarkastelemiani tutkimuksia välttämällä tietoisesti normatiivisuutta tai tekemällä harhaanjohtavia johtopäätöksiä. Näin voidaan mielestäni ottaa huomioon eri tieteenalojen traditiot ja toisistaan poikkeavat lähtökohdat.

Aineiston väitöskirjat edustavat useita eri tieteenaloja, joilla jokaisella voi olla myös omat kriteerinsä, normistot ja tutkimukselliset traditiot, jotka esimerkiksi vaikuttavat tutkimusten tekoon ja niistä raportointiin. Olen pyrkinyt omassa tutkielmassani kunnioittamaan eri tieteenalakohtaista moninaisuutta olemalla tekemättä liian voimakkaita tulkintoja, yleistyksiä ja perustelemalla aineistolähtöisesti tekemiäni

ratkaisuja. Tästä esimerkkinä on aineiston merkityksen korostaminen ja tekemiäni tulkintojen mahdollisimman avoin perusteleminen esimerkiksi lukuisin aineistolainauksin. Olen pyrkinyt välttämään lisäksi tieteenalojen tai yksittäisten tutkimusten arvottamista. Tutkielmani tavoitteen kannalta tarkasteltuna tutkielmaa voidaan pitää hermeneuttisesti ymmärrykseen pyrkivänä ja luonteeltaan kuvaavana (tieteentutkimuksen eri rooleista ks. esim. Kiikeri & Ylikoski 2004).

Tutkielmaraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt mahdollisimman selkeästi ja käytännönläheisesti avaamaan tutkielmaan kuuluvaa prosessia, tutkielmaan kuuluvan käytännön toiminnan lisäksi olen kiinnittänyt huomiota myös oman ajatteluni reflektointiin ja ajatus- ja tulkintaprosessien läpinäkyväksi tekemiseen. Yksittäisenä esimerkkinä esiin voidaan nostaa käyttämäni analyysimenetelmän kriittinen arviointi ja sen ehtojen pohtiminen, erityisesti teorian ja aineistolähtöisyyden suhteen avaaminen ja eksplikointi.

## Lähteet

- Alper, M. (2011) Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy* 13(2), 175–196.
- Braun, T. & Schubert, A. (2003) A Quantitative view on the coming of age of interdisciplinarity in the sciences 1980-1999. *Scientometrics* 58 (1), 183-189.
- Bruun, H., Hukkinen, J., Huutoniemi, K. & Klein, J. 2005. Promoting interdisciplinary research: The Case of the academy of Finland. Helsinki: Academy of Finland.
- CIRET (2013). International center for transdisciplinary research. www-aineisto: <http://ciret-transdisciplinarity.org/transdisciplinarity.php> (luettu: 10.11.2013)
- Duguet, P. (1972) Approach to the problems. Teoksessa Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs & Guy Michaud (toim.) *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*. Pariisi: OECD, 11-19.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008) The Qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. 62 (1), 107-115.
- Frodeman, R. Introduction. (2010) Teoksessa: Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (Toim.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford university.
- Frodeman, R. & Mitcham, C. 2007. New directions in interdisciplinarity: Broad, deep, and critical. *Bulletin of Science Technology & Society*. 27 (6), 506-514.
- Fuller, S. (2013) Deviant interdisciplinarity as philosophical practice: prolegomena to deep intellectual history. *Synthese* 190: 1899-1916
- Fuller, S. (2010) Deviant interdisciplinarity. Teoksessa: Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (Toim.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford university, 50-64.
- Gadamer, H-G. (2004) *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Gergen, K. (2009) *An Invitation to social construction*. Lontoo: Sage.



Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) The New production of knowledge. The Dynamics of science and research in contemporary societies.

Hakkarainen, P., Hyvönen, P., Luksua, T. & Leinonen O. (2009) Ikääntyneet mukaan mediakasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 29 (1), 44-51.

Haraway, D. (2004) Situated knowledges: The Science question in feminism and the privilege of partial perspectives. Teoksessa Sandra Harding (toim.) *The feminist standpoint theory reader*. New York: Routledge, 81-102.

Harding, S. (2004) Standpoint theory as a site of political, philosophical, and scientific debate. Teoksessa: Sandra Harding (toim.) *The feminist standpoint theory reader*. New York: Routledge, 1-15.

Harding, S. (1986) *The Science question in feminism*. Milton Keynes: Open university press.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.

Hoffmann, M., Schmidt, J. & Nersessian, N. (2013) *Philosophy of and as interdisciplinarity*. *Synthese* 190 (11), 1857-1864.

Hsieh, H. & Shannon, S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*. 15 (9), 1277-1288.

Huutoniemi, K., Klein, J., Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010) Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy* (39), 79-88.

Huutoniemi, K. (2010) Evaluating interdisciplinary research. Teoksessa: Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (Toim.) *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford university, 309-320.

Huutoniemi, K. (2012) *Interdisciplinary accountability in the evaluation of research proposals*. Helsinki: University of Helsinki.

Jacobs, J. & Frickel, S. (2009) Interdisciplinarity: A Critical assessment. *Annual review of sociology* 35 (1), 43-65.

Julien, H. (2008). Content analysis. Teoksessa Lisa Given (Toim.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: SAGE, 121-123.

Kakkori, L. (2009) Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.

- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Klein, J. (2010) A Taxonomy of interdisciplinarity. Teoksessa Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (toim.) The Oxford handbook of interdisciplinarity, 15-30.
- Klein, J. (2008) Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine* 35, 116–123.
- Klein, J. (1996) Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity and interdisciplinarity. Charlottesville: University of Virginia.
- Korhonen, V. & Rantala, L. (2007) Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaan. Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä. *Kasvatus* 38 (5), 454-467.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. (2005). Mediakasvatuksen kaipuu - ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Mediakasvatus 2005 – kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö, 73-77.
- Kourany, J. (2009) The place of standpoint theory in feminist science studies. *Hypatia* 24 (4), 209-218.
- KTK. (2012) Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012-2014. Anne Autti & Terhi Mella (toim.). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. (2011) Kuva mediakasvatuksen objektina. Teoksessa: Mika Laakkonen, Suvi Lamminpää, Jarno Malaprade (toim.). Informaatioteknologianfilosofia. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi, 195 - 207.
- Kupiainen, R. (2005) Mediakasvatuksen eetos. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. & Kotilainen, S. (2014) Media and information policies in Finland. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009) Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007) Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa: Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.). Helsinki: Mediakasvatusseura, 3-26. Saatavilla [www-aineistona: http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf](http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf)

Lummaa, K., Vuorisalo, T. & Rönkä, M. (2012) Ympäristötutkimus – monta tiedettä, monta monitieteisyyttä. Teoksessa Karoliina Lummaa, Mia Rönkä & Timo Vuorisalo (toim.) Monitieteinen ympäristötutkimus. Helsinki: Gaudeamus, 15-22.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2). Saatavilla verkossa: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

Media & viestintä. (2013) Lista lehdessä käsiteltävistä aiheista. <http://www.mediaviestinta.fi/> (luettu: 17.9.2013)

Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. (2007) Helsinki: Stakes ja opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. Saatavilla: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/60e94fb7-dcbc-49db-a7c6-42c4e597659d>

Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57 (9), 1-12.

Mikkeli & Pakkasvirta (2007) Tieteiden välissä. Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY.

Miller, R (1982) Varieties of interdisciplinarity approaches in the social sciences: a 1981 overview. *Issues in integrative studies*. (1), 1-37.

National academy of science (2004) Facilitating interdisciplinary research. Washington: The national academic press.

Niiniluoto, I. (2002) Johdatus tieteenfilosofiaan. 3. Painos. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. (2001) Tieteiden ykseys. Tieteessä tapahtuu. (4). Saatavilla [www.aineistona.fi](http://www.aineistona.fi/014/niiniluoto.htm): <http://www.aineistona.fi/014/niiniluoto.htm>

Nikander, I. (2004) Filosofisesta hermeneutiikasta. Esipuhe teokseen: Gadamer, Hans-Georg. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino, vii-xiii.

Nissani, M. (1997) Ten cheers for interdisciplinarity: The Case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*. 34 (2), 201-216.

Nowothy, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2003. "Mode 2" Revisited: The new production of knowledge. *Minerva* 41 (3), 179-194.

- OKM (2013) Hyvä medialukutaito; suuntaviivat 2013-2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-aineistona: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf)
- OPH. (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2003) Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekkala, L., Palsa, L., Pääjärvi, S., Korva, S. & Löfgren, A. (2013a) A meta-synthesis of Finnish media education research. Konferenssipaperi: Nordmedia 2013 – Defending democracy, Oslo elokuu 2013.
- Pekkala, L., Pääjärvi, S., Palsa, L. Korva, S. & Löfgren, A. (2013b) Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus. Saatavilla [www-aineistona: http://www.meku.fi/kirjallisuuskatsaus.pdf](http://www.meku.fi/kirjallisuuskatsaus.pdf)
- Petts, J., Owens, S. & Bulkeley, H. (2008) Crossing boundaries: Interdisciplinarity in the context of urban environments. *Geoforum* 39 (2), 593 – 601.
- Porter, A., Cohen, A., Roessner, D. & Perreault, M. (2007) Measuring researcher interdisciplinarity. *Scientometrics* 72 (1), 117-147
- Porter, A.L., and Rafols, I. (2009) Is Science Becoming More Interdisciplinary? Measuring and mapping six research fields over time, *Scientometrics*, 81 (3), 719–745.
- Reijonen, I. (2003) Miten nomadi löytää lähteille? Tieteenalojen rajoja ylittävän tiedonhankinnan pulmia ja ratkaisuja. *Kansalliskirjasto* 3 (3), 15-21.
- Repko, A. (2008) *Interdisciplinary research: process and theory*. Sage: Los Angeles.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004) *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, S. (2005) Tiedon monitieteellisyys ja monitieteellisyiden seurauksia. Teoksessa Päivi Rantala & Marja Tuominen (toim.) *Rajoilla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 213-232.
- Ronkainen, S. (2001) Monitieteellisyiden käytäntöjä. Teoksessa Maarit Leskelä (toim.) *Puheenvuoroja monitieteisyydestä*. Turku: Turun yliopisto, 9-35.
- Salmela-Mattila, M. (2009) Tutkimusta historia- ja yhteiskuntatieteiden välissä – tieteidenvälisyyden kohtaaminen, haasteet ja tulevaisuus. *Kasvatus & Aika* 1 (3), 25-38.

- Sayer, A. (1999) Long live postdisciplinary Studies! Konferenssipaperi: British Sociological Association Conference, Glasgow huhtikuu 1999. Saatavilla [www-aineistona: http://www.lancaster.ac.uk/sociology/research/publications/papers/sayer-long-live-postdisciplinary-studies.pdf](http://www.aineistona: http://www.lancaster.ac.uk/sociology/research/publications/papers/sayer-long-live-postdisciplinary-studies.pdf)
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012) Mediayhteiskunta. Tampere: Vastapaino.
- Sihvonen, J. (2004) Mediatajun paluu. Helsinki: LIKE.
- Sintonen, S. (2001) Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Smelser, N. (2004) Interdisciplinarity in theory and practice. Teoksessa: Charles Camic & Hans Joas (eds.). The dialogical turn. New roles for sociology in the postdisciplinary age. Oxford: Rowman & Littlefield. 43-64.
- Suoranta, Juha. (2006) Aikuisten mediatajun jäljillä. Aikuiskasvatus 26 (3), 211-220.
- TENK (2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut) (luettu 1.2.2014).
- TENK (2014). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. HTK 2012 -ohjeeseen 27.1.2014 mennessä sitoutuneet organisaatiot. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/sitoutuneet-organisaatiot>. (Luettu 18.3.2014).
- Tilastokeskus (2014) Tieteenala 2010. Saatavilla [www-aineistona: http://www.stat.fi/meta/luokitukset/tieteenala/001-2010/index.html](http://www.stat.fi/meta/luokitukset/tieteenala/001-2010/index.html) (luettu 3.2.2014)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. (1996) Uuden tieteenalan ongelmat. Niin & näin 3 (4), 36-43. Saatavilla [www-aineistona: http://netn.fi/sites/netn.fi/files/netn964-14.pdf](http://netn.fi/sites/netn.fi/files/netn964-14.pdf)
- Vesterinen, O. (2011) Media Education in the Finnish School System - A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vesterinen, O., Vahtivuori-Hänninen, S., Oksanen, U., Uusitalo, A. & Kynäslahti, H. (2006) Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena – deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. Kasvatus. 37 (2), 148-161.

Weingart, P. (2010) A short history of knowledge formations. Teoksessa Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (toim.) The Oxford handbook of interdisciplinarity, 3-14.

Weingart, P. (2000) Interdisciplinarity: The Paradoxical Discourse. Teoksessa: Peter Weingart & Nico Stehr. Practising Interdisciplinarity. Toronto: University of Toronto, 25-42.

Woelert, P. & Millar, V. (2013) The 'paradox of interdisciplinarity' in Australian research governance. Higher Education 66 (6), 755-767.

WoS, Web of Science. (2014) Luettelo tieteenaloista. Saatavilla [www.aineistona.com](http://www.aineistona.com).  
[http://images.webofknowledge.com/WOKRS56B5/help/WOS/hp\\_subject\\_category\\_terms\\_tasca.html](http://images.webofknowledge.com/WOKRS56B5/help/WOS/hp_subject_category_terms_tasca.html) (luettu: 3.2.2014)

Liite1

### **Tutkielmassa tarkastellut tutkimukset**

Hankala, M. (2011) Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hautaviita, J. (2012) Toimintatutkimus 6–9 -vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, M. (2010) Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kotilainen, S. (2001) Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kupiainen, R. (2005) Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Sintonen, S. (2001) Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Suoninen A. (2003) Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina median käyttäjinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Temmes, E. (2006) Luonto koululaisten kokemana – tapaustutkimus Hangosta. Turku: Turun yliopisto.

Vesterinen, O. (2011) Media education in the Finnish School System: A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education. Helsinki: Helsingin yliopisto.