

Luku- ja kirjoitustaidon tarkastelua autonomisen ja ideologisen mallin näkökulmista

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Henrietta Mäkinen
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MÄKINEN, HENRIETTA: Luku- ja kirjoitustaidon tarkastelua autonomisen ja ideologisen mallin näkökulmista

Pro gradu -tutkielma, 65 s.

Kasvatustiede

Marraskuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tämän teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen tavoitteena oli selkiyttää, miten autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon sekä millainen on näiden kahden mallin välinen suhde. Lisäksi analysoin näiden mallien tuntemuksen pohjalta tarkemmin myös kirjallisuuden antamaa kuvaa lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin. Hain vastauksia tutkimustehtäviini analysoimalla aihetta käsittelevää kirjallisuutta. Saavuttaakseni paremman ymmärryksen tarkastelemastani aiheesta analysoin tutkielmassa niin alan uranuurtajien ajatuksia, kuin myös aiheesta aivan viime vuosina julkaistua kirjallisuutta. Tässä tutkimuksessa mielsin luku- ja kirjoitustaitoa koskevat mallit, käsitteet ja käsitykset aikaansa ja paikkaansa sidonnaisiksi konstruktioiksi. Tämän takia pidin autonomisen mallin vahvuuksien ja heikkouksien tuntemista lähtökohtana myös ideologisen mallin kehityksen ymmärtämiselle sekä luku- ja kirjoitustaidosta käydyin keskustelun eksplisiittisen ja implisiittisen luonteen auki purkamiselle.

Tutkimukseni pohjalta voidaan todeta, että autonomista ja ideologista mallia – niiden nykyisissä muodoissa – voidaan pitää toisiaan täydentävinä näkökulmina luku- ja kirjoitustaidon tarkastelussa. Vaikka aiemmat psykologisesti suuntautuneet käsitykset lukemisesta ja kirjoittamisesta ovat toimineet tärkeänä kimmokkeena ideologisen mallin kehittymiselle, sittemmin autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjät ovat tulleet teoreettisella tasolla myös toisiaan vastaan. Tästä huolimatta autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien määritelmät luku- ja kirjoitustaidosta ovat varsin erilaisia. Siinä missä autonomisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon yksilöllisiksi ja toisistaan poikkeaviksi prosesseiksi, ideologisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaitoa suhteessa erilaisiin käytäntöihin ja tapahtumiin. Autonomisessa mallissa lukeminen ja kirjoittaminen koostuvat teknisestä puolesta ja ylemmistä kognitiivisista prosesseista, kun taas ideologisessa mallissa luku- ja kirjoitustaito määritellään sosiaalisiksi taidoiksi ja erilaisten diskurssien hallitsemiseksi. Molempien mallien puitteissa käytetään käsitteitä lukeminen, kirjoittaminen sekä luku- ja kirjoitustaito, mutta niihin viitataan toisistaan poikkeavissa merkityksissä. Toisaalta tarve korostaa luku- ja kirjoitustaidon kontekstuaalista puolta on suunnannut ideologisen mallin kehittäjien huomiota vahvasti myös uudenlaisten käsitteiden määrittelyyn ja etenkin erilaisista lukutaidoista puhumiseen.

Kirjallisuudessa lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin kuvataan usein etenkin ideologisen mallin hengen mukaisen ajattelun lävistämänä. Siitä huolimatta vielä autonomisen ja ideologisen mallin rinnakkaiselonkin aikaan esiintyy yhä väitteitä, joissa kirjapainon tai internetin merkitystä saatetaan korostaa lukutaidon merkityksen kustannuksella. Vaikka lukutaidon yhteydessä erilaiset determinismin sävyttämät väitteet näytävät nousevan esille aina silloin tällöin, autonomisen mallin ajantasainen

käsitys ei tue tällaisten väitteiden esittämistä – ideologisesta mallista puhumattakaan.

Avainsanat: teoreettis-käsitteellinen, luku- ja kirjoitustaito, autonominen malli, ideologinen malli, kirjapaino ja internet

SISÄLTÖ

| | |
|---|----|
| 1 TUTKIMUKSEN TAUSTASTA | 1 |
| 1.1 Kohti tutkimustehtävien täsmentymistä..... | 1 |
| 1.2 Tutkimuksen teoreettisesta luonteesta | 5 |
| 2 AUTONOMISEN JA IDEOLOGISEN MALLIN TARKASTELUA..... | 10 |
| 2.1 Matkalla autonomisen mallin valta- asemasta kohti ideologisen mallin esiinnousua | 10 |
| 2.2 Autonominen malli | 13 |
| 2.2.1 Mallin teoreettisesta taustasta | 13 |
| 2.2.2 Luku- ja kirjoitustaito yksilön näkökulmasta..... | 14 |
| 2.2.3 Autonominen malli kriittisen tarkastelun valossa..... | 17 |
| 2.3 Ideologinen malli | 21 |
| 2.3.1 Mallin teoreettisesta taustasta | 21 |
| 2.3.2 Luku- ja kirjoitustaito erilaisten käytäntöjen näkökulmasta..... | 22 |
| 2.3.3 Ideologinen malli kriittisen tarkastelun valossa..... | 25 |
| 3 LUKUTAIDON JA TEKNOLOGIOIDEN VÄLISEN SUHTEEN ERITTELYÄ AUTONOMISEN JA IDEOLOGISEN MALLIN TUNTEMUKSEN POHJALTA..... | 31 |
| 3.1 Lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin | 31 |
| 3.2 Keskeisten väitteiden erittelyä autonomisen ja ideologisen mallin asetelmasta katsottuna | 38 |
| 4 SYNTEESI..... | 44 |
| 5 DISKUSSIO | 48 |
| 5.1 Päätelmiä..... | 48 |
| 5.2 Tutkimusprosessin arviointia | 54 |
| LÄHTEET | 57 |

1 TUTKIMUKSEN TAUSTASTA

1.1 Kohti tutkimustehtävien täsmentymistä

Tämä käsillä oleva tutkielma on saanut alkunsa perinteisen kirjapainolla tuotetun tietosanakirjan ja wiki-tekniikkaan pohjautuvan Wikipedia-tietosanakirjan (Wikipedia 2007) tarkastelusta. Termi tietosanakirja on jo itsessään mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Se rakentuu sanoista tieto, sana ja kirja, joiden voi puolestaan nähdä implisiittisesti viittaavan siihen, mitä on pitkään pidetty länsimaisen sivistyksen keskeisimpinä kulmakivinä. Termi on jäänne ajoilta, jolloin tietosanakirjalla vielä viitattiin kokonaiseen oppimisen kehään tai oppimisen täydelliseen järjestelmään (Britannica Online 2008). Nykyään tietosanakirja nähdään kuitenkin pikemminkin lähtökohtana jonkin asian selvittämiseksi kuin tiedon lopullisena päätepysäkinä. Samalla Wikipedia-tietosanakirjan nousu perinteisen kirjapainolla tuotetun tietosanakirjan rinnalle on hyvä esimerkki siitä, kuinka uusi teknologia ravistelee merkittävällä tavalla kirjoittajan ja lukijan rooleja. Siinä missä tietosanakirjan toimittamisesta ovat pitkään vastanneet alan asiantuntijat, Wikipediassa tietosanakirjan lukija voi siirtyä helposti vastaamaan myös tietosanakirjan sisällöntuotannosta. Nämä perinteisen tietosanakirjan ja Wikipedian väliset erot – ja toisaalta joiltakin osin myös niiden yhtäläisyydet – johdattivat minut pohtimaan tarkemmin kysymystä siitä, miten luku- ja kirjoitustaito nähdään aikana, jolloin kirjapainon rinnalle on kehittynyt uudenlaisia teknologioita länsimaisen sivistyksen levittämiseksi.

Perinteisen tietosanakirjan ja Wikipedian innoittamina lähdin seuraamaan erilaisilla tieteellisillä foorumeilla käytyä keskustelua luku- ja kirjoitustaidosta. Hyvin pian kävi kuitenkin ilmeiseksi, että se, mitä luku- ja kirjoitustaidolla ylipäänsä tarkoitetaan, on jatkuvan määrittelyn alaisena ja ajoittain jopa varsinaisena kiistelun aiheena. Lisäksi hämmennystä saattaa aiheuttaa se, että suomen kielessä on ollut vaikeaa löytää täysin onnistunutta käännöstä termille ”literacy”, joka viittaa kirjaimellisesti katsottuna luku- ja kirjoitustaitoon (Lerikkanen 2006, 10). Suomen kielessä lukutaidon käsitettä saatetaan käyttää varsin väljästikin siten, että sillä viitataan myös kirjoittamiseen. Tosin silloin, kun on tarpeen korostaa lukemisen ja kirjoittamisen yhteyden rinnalla niiden eroavaisuuksia taitoina tai prosesseina, usein käytetään nimenomaan käsitettä luku- ja kirjoitustaito. (Emt.)

Hyvin moninaiset – niin kansalliset kuin kansainvälisetkin – tavat puhua luku- ja kirjoitustaidosta

aiheuttavat mielestäni sen, että kokonaiskuvan muodostaminen tästä käydystä keskustelusta muuttuu tarpeettoman työlääksi. Etenkin erilaisten lukutaitojen valtava määrä saattaa hämärtää sitä, mitä luku- ja kirjoitustaidolla ylipäänsä tarkoitetaan ja mistä tässä eri tieteenaloille levinneessä keskustelussa on oikein kysymys. Kimmo Tuominen (2006, 143) onkin todennut tämän hetken lukutaitobuumista pilke silmäkulmassaan: ”Tiedollisten puutteidemme ja lukutaidottomuuksiemme määrittelijöiden vaatimukset uhkaavat syödä kaiken aikamme: on niin monta tärkeää asiaa, joka olisi tiedettävä ja hallittava, että vuorokauden tunnit eivät riitä alkuunkaan.” Määritelmät erilaisista lukutaidoista lähenevät nykyisellään jopa yleissivistyksen käsitettä (Collins & Blot 2003, 2–3).

Tarvetta uudennlaiselle luku- ja kirjoitustaidolle perustellaan kuitenkin usein yhteiskunnallisella muutoksella. Useat tutkijat liittävät keskustelun uusista lukutaidoista etenkin informaation lisääntymiseen, teknologian nopeaan kehitykseen ja yhteiskunnan kasvavaan digitalisoitumiseen (Lankshear & Knobel 2003; Kupiainen 2006, 3; Wilson 2007, 65). David Bartonin (2001, 100) mukaan ihmiset elävät nykyään tekstien välittämässä sosiaalisessa maailmassa, jossa lukeminen ja kirjoittaminen kietoutuvat tiiviisti jokapäiväiseen toimintaan. Sen lisäksi, että ainakin länsimaalaisesta näkökulmasta katsottuna tämä kuvaus näyttää varsin paikkansapitävältä, uudennlaisia lukutaitoja kehittävät henkilöt ovat esittäneet väitteitä siitä, että uudennlaisten lukutaitojen aseman ja niiden muuttuneen roolin ymmärtäminen on tie myös tulevaisuuden ymmärtämiseen (esim. Kress 2000, Bartonin 2001, 98 mukaan). Luku- ja kirjoitustaitoa ei siis nähdä enää vain kykynä lukea ja kirjoittaa (Barton 2001).

Uudennlaisten lukutaitojen (literacies) näkeminen monimuotoisena ilmiönä on kuitenkin johtanut siihen, että sen tarkasteleminen on jäänyt liian vähälle, mikä on yhteistä esimerkiksi juuri näille erilaisille lukutaidon muodoille (Bartlett 2003, 71). Pro gradu -tutkielmassani pyrin luomaan selkeyttä tähän hyvin laajalle levinneeseen keskusteluun luku- ja kirjoitustaidosta. Lähestyn tutkimaani aihetta teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen kautta, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat olleet etenkin empiirisen tutkimuksen kohteina, mutta luku- ja kirjoitustaidon käsite, ja sitä kautta myös käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta, näyttäytyvät tällä hetkellä varsin epämääräisinä kirjallisuudessa. Vaikka lukeminen on saanut kirjallisuudessa osakseen paljon enemmän huomiota kuin kirjoittaminen, tarkastelen tutkielmassani myös kirjoitustaitoa saavuttaakseni kokonaisvaltaisemman käsityksen tarkastelemastani aihepiiristä.

Tämän hetken valtavirrasta poiketen tarkastelen tutkimuksessani sosiokulttuurisesti suuntautunutta

luku- ja kirjoitustaitokäsitystä, eli niin sanottua ideologista mallia, sen laaja-alaisemmassa merkityksessä – yhä muutoksessa olevana teoreettisena konstruktiona. Näin ollen rajaan tutkimukseni ulkopuolelle erilaisten lukutaitojen, kuten esimerkiksi informaatio- tai teknologialukutaidon (Tyner 1998, 60), yksityiskohtaisemman tarkastelun. Päämääränäni ei siis ole tarkastelemani ilmiön tyhjentävä käsitteellinen analysoiminen vaan tietoa jäsentäen ja yhdistellen pyrin ilmiön ajallisuuden ja monikerroksisuuden ymmärtämiseen.

Ikonen (2001, 443) liittää erityisesti teoreettiseen tutkimukseen ajatuksen vaihtoehtoisten näkökulmien tarkastelusta ja mahdollisuuden jopa toisin näkemiseen. Tässä tutkimuksessa pääpaino on etenkin vaihtoehtoisten näkökulmien tarkastelussa. Siitä huolimatta luku- ja kirjoitustaidon ideologisen mallin tarkastelu sen laaja-alaisemmassa mielessä lähenee hiukan myös toisin näkemisen mahdollisuutta, koska kirjallisuudessa huomio on ollut tähän asti niin voimakkaasti juuri erilaisten lukutaidon muotojen tarkastelussa. Käsittelemäni tutkimustehtävät ovatkin muotoutuneet – ja myöhemmin vielä tarkentuneet – tutkimukseni aihetta käsittelevän kirjallisuuden tarkastelun pohjalta. Olen rakentanut tutkimustehtävät niin, että edellisen kysymyksen ratkaiseminen luo pohjan seuraavan kysymyksen tarkastelulle. Pro gradu -tutkielman laajuutta silmälläpitäen nostin käsiteltäväkseni kolme keskeiseksi näkemääni kysymystä, jotka selkiyttävät omalta osaltaan luku- ja kirjoitustaidosta käytyä keskustelua. Tutkimustehtävät ovat seuraavanlaiset:

1. Miten autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon?
2. Millainen on luku- ja kirjoitustaidon autonomisen ja ideologisen mallin välinen suhde?
3. Miten kirjallisuuden antama kuva lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin voidaan nähdä autonomisen ja ideologisen mallin tuntemuksen pohjalta?

Nostin tämän tutkimuksen teoreettis-käsitteellisen tarkastelun apuvälineiksi Brian Streetin (1984) klassikkoteoksessaan ”Literacy in Theory and Practice” esille nostamat käsitteet autonominen ja ideologinen malli, koska niiden voi yhä nähdä havainnollistavan keskeistä jakoa tavassa käsittää luku- ja kirjoitustaito. Street kritisoi teoksessaan erityisesti autonomisen mallin ääritulkitsijoiden (esim. Goody & Watt 1963; Ong 1967; Olson 1977) esittämiä yksioikoisia väitteitä luku- ja kirjoitustaidon perustavanlaatuisista sekä kauaskantoisista vaikutuksista niin kognitiivisella kuin sosiaalisellakin tasolla (ks. Reder & Davila 2005, 170–171). Nämä kaikkein jyrkimmät luku- ja kirjoitustaitoa ja erilaisia kommunikaatiomuotojakin koskevat tulkinnat voidaan tunnistaa voimakkaan determinismin sävyttämiksi väitteiksi. Determinismi voidaan puolestaan tunnistaa ylipäänsä ilmiöksi, jossa jonkin

tekijän nähdään ohjailevan kehityskulkua hyvin merkittävällä tavalla (Karvonen 1999, 1). Esimerkiksi teknologisen determinismin sävyttämät väitteet ovat usein tunnistettavissa kirjallisuudesta ennen ja jälkeen -tyyppisistä väittämistä, joissa jonkin teknologian nähdään aiheuttavan hyvin kauaskantoisia vaikutuksia (Michelsen 2000, 70). Vaikka autonominen malli rinnastetaan usein kirjallisuudessa nimenomaan luku- ja kirjoitustaitoa tai sen yhteydessä hyödynnettäviä teknologioita koskeviin äärimmäisiin tulkintoihin, toisaalta ideologisen mallin kehittäjät viittaavat autonomisella mallilla usein psykologian varaan kehittyneeseen käsitykseen luku- ja kirjoitustaidosta ylipäätään.

Vaikka Street (1984) on osoittanut, että luku- ja kirjoitustaidon näkeminen vain autonomisen mallin näkökulmasta saattaa johtaa liian jyrkkiin tulkintoihin, mielestäni autonomisen ja ideologisen mallin tasapainoinen tarkastelu edellyttää kuitenkin ajantasaisen käsityksen muodostamista myös autonomisesta mallista. Koska ideologisen mallin kannattajat esittävät psykologisesti suuntautuneen näkemyksen luku- ja kirjoitustaidosta usein lähinnä ylimalkaisesti ja ajoittain jopa varsin epäajantasaisesti, rakennan tämän tutkielman alkupuolella tarkastelun lähtökohdaksi ajantasaisen käsityksen autonomisesta mallista sellaisena kuin se voidaan tämän päivän tutkimustiedon perusteella nähdä. Viittaan autonomisella mallilla (vrt. Street 1984, 2003a, 2003b) pitkälti psykologian perustalle rakentuneeseen käsitykseen lukemisesta (The Simple View of Reading) ja kirjoittamisesta (The Simple View of Writing) (ks. Lerkkanen 2006, 10–11), jota täydennän tutkielmassa lukemisen ja kirjoittamisen välisen suhteen tarkastelulla. Ideologisella mallilla (Street 1984; Gee 1990) puolestaan viittaan lukemista ja kirjoittamista koskevaan sosiokulttuurisesti suuntautuneeseen malliin, joka kanavoituu ”New Literacies Study” (NLS) -nimisessä tutkimussuuntauksessa (Gee 1990, 49). Tässä tutkimuksessa tarkoitan ideologisella mallilla erityisesti Streetin (1984) alulle panemaa mallia lukemisesta ja kirjoittamisesta.

Tutkielman loppupuolella palaan Streetin esille nostamien käsitteiden, autonomisen ja ideologisen mallin, juurille siinä mielessä, että lähestyn kirjallisuudessa esitettyjä väitteitä lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin autonomisen ja ideologisen mallin asetelmasta katsottuna. Vaikka luku- ja kirjoitustaidosta on saatavissa yksityiskohtaista tutkimustietoa erilaisten teknisten sovellusten yhteydessä, tässä tutkimuksessa tarkastelen lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin laajemmalla tasolla, koska tavoitteenani on tehdä luku- ja kirjoitustaito ymmärrettäväksi kokonaisvaltaisella tavalla. Tarkastelen luvussa kolme hiukan väljemmin erilaista kirjallisuutta, jossa kuvataan lukutaidon suhdetta tarkastelemini teknologioihin. Käytän luvussa kolme myös itse lukutaidon käsitettä laajemmin, eli viittaan sillä niin lukemiseen kuin kirjoittamiseenkin (ks. Lerkkanen 2006, 10). Tosin silloin kun on

tarkoituksenmukaista viitata erikseen vain lukemiseen tai kirjoittamiseen, tuon tämän selkeästi esille.

Vaikka lukutaidon suhde uudenlaiseen teknologiaan edustaakin uudempaa näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, nostin lisäksi tarkastelun kohteeksi lukutaidon suhteen kirjapainoon, koska halusin tuoda tarkasteluun historiallista perspektiiviä. Kirjapainolla viitataan tämän tutkielman yhteydessä kirjapainoon yleisesti ilmiönä, jonka kehittyminen liitetään Euroopassa usein nimenomaan Johann Gutenbergin kirjapainon kehittymiseen vuoden 1450 tienoilla, mutta jolla on teknologiana todennäköisesti satoja vuosia pidemmät juuret Kiinassa ja Japanissa (Briggs & Burke 2002/2005, 13).

Internetillä puolestaan viitataan karkeasti ottaen maailmanlaajuiseen digitaaliseen verkostoon, jota voidaan pitää yhä varsin uutena lukemisen ja kirjoittamisen tilana (Bolter 2001, 12). Internetin kohdalla eräänä merkittävänä läpimurtona voidaan pitää verkon avautumista 1990-luvun alkupuolella aiempaa laajempaan käyttöön – etenkin Mosaiikki-nimisen selaimen kautta (Briggs & Burke 2002/2005, 244). Vaikka internetin määrittelemisen näin laaja-alaisesti ei tee täyttä oikeutta sen sallimille moninaisille sisällöntuottamisen tavoille, tämän tutkielman yhteydessä näen kirjallisuuden esittämän yleisen, ja samalla usein myös historiallisen, käsityksen lukutaidon suhteesta mainitsemini teknologioihin jo itsessään kiinnostavana tarkastelun kohteena. Vaikka tieteellisillä foorumeilla käytävä keskustelu lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja uudenlaisiin teknologioihin saattaa näyttytyä vaikeasti erottuvana akateemisena keskusteluna, tämän keskustelun tarkastelun tekee tärkeäksi se, että lukutaidon ja teknologioiden välisestä suhteesta esitetyt väitteet saattavat vaikuttaa voimakkaasti luku- ja kirjoitustaitoa koskevaan poliittiseen päätöksentekoon ja rahavarojen kohdentamiseen (Street 2003a, 2825). Sen lisäksi, että keskeisten väitteiden analysoiminen luo pohjaa tietysti lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen ymmärtämiselle, kirjallisuuden antaman kuvan erittely autonomisen ja ideologisen mallin tuntemuksen pohjalta auttaa mielestäni syventämään ymmärrystä myös näistä luku- ja kirjoitustaitoa koskevista malleista ja niiden nykytilanteesta.

1.2 Tutkimuksen teoreettisesta luonteesta

Olen valinnut pro gradu -tutkielmani tutkimusotteeksi teoreettis-käsitteellisen lähestymistavan (Uusitalo 1991, 60–61; Puolimatka 1995/1996, 16–18), koska tutkimukseni pääpaino on nimenomaan aiheeseeni liittyvien teorioiden, käsitteiden ja näkökulmien tarkastelussa. Koska teoreettinen tutkimus edustaa tällä hetkellä varsin pientä sivupuroa empiirisesti (kvalitatiivisesti) orientoituneen

kasvatustieteellisen tutkimuksen valtavirrassa, käyn seuraavassa hiukan läpi sitä, mitä teoreettisuus tarkoittaa erityisesti tämän tutkielman kohdalla.

Alun perin teorialla on tarkoitettu katselemista tai tarkastelemista (Niiniluoto 1980, 193; Ikonen 2001, 440). Sitten teoria on yleistynyt viittaamaan teoretisointiin, eli todellisuutta koskevaan käsitteelliseen tarkasteluun (Niiniluoto 1980, 193–194). Ikonen (2001, 440) mukaan teorian kohdalla tulisi puhua löytämisen sijaan pikemminkin katsomisesta, koska teoreettisessa tarkastelussa on kyse jonkin asian tunnistamisesta löytämisen sijaan. Ikonen kuvailee teorian ja käytännön välistä suhdetta hyvin tiiviiksi sanoessaan, että ”...myös teoria kuoleutuu, jos se irtautuu käytännöstä” (emt., 444). Näin ollen erityisesti arkipuheeseen vakiintunutta ajattelutapaa teorian ja käytännön välisestä kuilusta voidaan pitää tarpeettomana, koska teoria tarkoittaa käytäntöä koskevaa yleistystä (emt., 440).

Myös tieteellisessä kirjallisuudessa teorian käsitettä saatetaan käyttää erilaisissa merkityksissä. Teoriaa voidaan käyttää synonyymina esimerkiksi hypoteesille tai viittaamaan empiiristen havaintojen avulla huomattuihin todellisuutta koskeviin säännönmukaisuuksiin. (Uusitalo 1991, 42–43.) Vaikka käytän tässä tutkimuksessa luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä käsitteitä autonominen ja ideologinen malli, ne voidaan toisaalta nähdä myös luku- ja kirjoitustaitoa koskevinä teorioina, koska näiden mallien kehittäjät pyrkivät muodostamaan mahdollisimman totuudenmukaisen käsityksen luku- ja kirjoitustaidosta. Vaikka mallin ja teorian käsitteitä voidaan käyttää myös toisistaan poikkeavissa merkityksissä (Niiniluoto 1980, 205–207), tässä tutkielmassa käytän mallin käsitettä luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä kirjallisuuteen vakiintuneella tavalla – hiukan väljemmässä merkityksessä.

Analyysin kannalta katsottuna teoreettinen analyysi voidaan ajatella eräänlaisena ongelmanratkaisuesseenä (Rosenberg 1984, Tuomen & Sarajärven 2006, 20–21 mukaan), jossa etsitään vastauksia abstraktisti aseteltuihin ongelmiin (Eco 1990, 30). Tutkijan näkökulmasta katsottuna tutkimusprosessissa on kyse tutkivan katseen suuntaamisesta systemaattisella tavalla tutkimuksen kohteena olevaan kirjallisuuteen – tässä tapauksessa tiedeyhteisön artikkeleihin, monografioihin ja verkkolähteisiin. Vaikka tutkimuksen kohteena olevat tieteelliset julkaisut ovat jatkuvan tieteellisen arvioinnin alaisina, toisaalta analysoinnin kohteena oleva yksittäinen teos tai artikkeli voidaan nähdä dokumentiksi, koska se edustaa viimeisteltyä kantaa jostakin asiasta. Colin Lankshear ja Michele Knobel (2004, 54–57) viittaavat dokumenttien tutkimisella jo olemassa olevien dokumenttien, kuten esimerkiksi erilaisten teoreettisten töiden, käsitteiden selostuksien ja opetussuunnitelmien, analysoimiseen sen sijaan, että tutkija keräisi aivan uutta aineistoa tutkimuksensa tekoa varten. Victor

Gijsbers (2004, 6) kuvailee erityisesti tieteellisen artikkelin asemaa hyvin ristiriitaiseksi: “...on the on[!] hand, it is an element in a pluralistic and changing whole; on the other, its internal nature is monistic, static and Platonic.” Vaikka Gijsbers pohtii artikkelissaan nimenomaan tieteellisen artikkelin asemaa ja tulevaisuutta, hänen sanansa koskettavat yhtä lailla myös muun tyyppisiä tieteellisiä julkaisuja.

Teoreettis-käsitteellisen tutkimusprosessin voidaan nähdä etenevän hermeneuttisessa kehässä (Puolimatka 1995/1996, 14; Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998/2004, 24–33) analyysin ja synteessin menetelmien avulla (Uusitalo 1991, 60–61). Tutkielmassani tämä hermeneuttisen kehän mukainen eteneminen näkyy tekstin lukemisena useampaan kertaan, minkä tarkoituksena on saavuttaa syvempi tulkinta ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta (Varto 1991, 29–42; Gadamer 2004, 29–39; Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998/2004, 30–31). Hermeneuttiseen kehään liittyy hyvin keskeisesti ajatus esiyymmärryksestä, eli ymmärtämisen nähdään rakentuvan aina jo aiemmin ymmärretyn pohjalle (Bollnow 1981, 21–22, Siljanderin 1988, 115 mukaan; Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998/2004, 30–31). Aiempi tietämykseni ohjaa osin analyysini etenemistä, mutta hermeneuttisen kehän luonne näkyy siinä, että prosessin edetessä esiyymmärrys muuttuu tulkinnan kautta jalostuneemmaksi ymmärtämiseksi ja mahdollistaa myös uusien ajatusurien hahmottelemisen (Niiniluoto 1983, 156; Uusitalo 1991, 23, 60–61).

Tutkimuksen analyttisessä vaiheessa teoreettista ongelmaa lähestytään hajottamalla se pienempiin ja helpommin hallittaviin tutkimustehtäviin, joiden avulla on mahdollista edetä vähitellen kohti tutkimuksen synteettistä vaihetta. Synteesi sen sijaan määritellään analyysin vastakohtaksi ja sillä viitataan yhdistelemiseen ja kokonaiskuvan rakentamiseen. Vaikka analyysi ja synteesi voidaan nähdä toistensa vastakohtina, todellisuudessa kirjallisuuden analysoiminen suhteessa valittuun tutkimustehtävään edellyttää jo jonkinlaista kokonaiskuvaa tutkittavasta asiasta. (Niiniluoto 1983, 156; Uusitalo 1991, 23, 60–61.) Hermeneuttisessa spiraalissa ilmiötä tulkitaan ja ymmärretään sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisessä vuoropuhelussa (Gadamer 2004, 29–33). Hermeneuttisesti etenevälle tiedonmuodostusprosessille on luontaista, että tehdyt tulkinnat ja tutkimuskohteesta tehdyt määrittelyt sisältävät aina jossakin määrin myös ajatuksen niiden väliaikaisuudesta (Siljander 1988, 115–117). Analyttisen ja synteettisen vaiheen vuorotellessa tutkija matkaa menneisyyden ja tradition kautta kohti nykyisyyttä ja tutkijan omaa horisonttia (Crotty 1998, 100–105). Autonomisen ja ideologisen mallin rinnakkaisella tarkastelulla pyrin saamaan syvyyttä hermeneuttiseen tarkasteluun. Vaikka vertailen näitä malleja myös toisiinsa, analyysin näkökulmasta

katsottuna kyse on kuitenkin näiden mallien välisen suhteen ymmärtämisestä.

Teoreettisen analyysin tekemiseen ei ole metodia empirisen analyysin tarkoittamassa mielessä (Tuomi & Sarajärvi 2002/2006, 20). Siitä huolimatta teoreettisessa analyysissä (filosofisessa metodissa) voidaan käyttää apuna Niiniluodon (1980, 21–22) esittämää analyysirunkoa. Niiniluodon esittämässä lähestymistavassa tutkimuksen kohteena olevaa ongelmaa lähestytään problematisoinnin kautta. Problematisoinnin käsitteellä Niiniluoto viittaa ongelman herättämiseen ja aiheeseen liittyvien totuttujen ajatustapojen sekä itsestään selvinä ajateltujen lähtökohtien kyseenalaistamiseen. Analysointirungon toisena kohtana Niiniluoto mainitsee eksplikoinnin eli epäselvästi, monimielisesti tai implisiittisesti omaksuttujen näkemysten selkeäksi tekemisen, muotoilun ja erittelyn. Eksplikoinnin yhteydessä voidaan käyttää apuna myös käsiteanalyysia. (Emt.) Käsitteiden tarkastelussa huomio kohdistetaan käsitteiden alaan (ekstensioon, denotaatioon) ja mieleen (intensioon, konnotaatioon). Käsitteen ala, eli ekstensio, rajaa sen, mihin käsitteellä viitataan. Käsitteen mielellä, eli intensiolla, puolestaan tarkoitetaan muita käsitteitä, joiden avulla luodaan käsitteen varsinainen merkitys tai sisältö. Käsitteen analysoimisessa huomio on keskeisesti nimenomaan käsitteen intensioon tarkastelussa. Siinä missä käsitteen ekstensio voidaan nähdä luonteeltaan varsin pysyväksi, käsitteen intensio, eli sen mieli, voi saada herkemmin uusia merkityksiä. (Niiniluoto 1980, 115–123; Kakkuri-Knuutila 1998/2004, 335.) Kolmantena yleisesti hyväksyttynä filosofisen tutkimuksen kohtana Niiniluoto (1980, 22) mainitsee vielä argumentaation, jolla tarkoitetaan eksplikaation tuloksena saatujen näkemysten pätevyuden arvioimista etsimällä niille perusteluja tai vastaesimerkkejä.

Tämän tutkielman alkupuolella toin esille tarpeen luku- ja kirjoitustaitoa koskevien käsitteiden ja käsitysten teoreettis-käsitteelliselle tarkastelulle. Luku- ja kirjoitustaidon problematisointi pohjustaa myöhempää teoreettis-käsitteellistä analyysia. Autonomisen ja ideologisen mallin tarkastelun jälkeen sovellan valitsemaani analyysitapaa myös lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen erittelyyn. Tavoitteenani on luoda selkeyttä etenkin epäselvästi, monimerkityksisesti ja implisiittisestikin ilmaistuihin käsitteisiin ja käsityksiin, jotka koskevat luku- ja kirjoitustaitoa. Kirjallisuudessa esiintyvien väitteiden uskottavuutta puolestaan arvioin niille esitettyjen perusteluiden kautta (ks. Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 23).

Vaikka tutkielmassani pääpaino on analyysissä eksplisiittisesti sanotussa, tuon esille hiukan myös luku- ja kirjoitustaidosta käydyn keskustelun retorista (ks. Kakkuri-Knuutila 1998/2004, 233–243), eli implisiittisesti ilmaistua, luonnetta siltä osin kuin se auttaa vastaamaan asettamiini tutkimustehtäviin.

Erilaisten metaforien välttämättömyys osana tieteellistä keskustelua saattaa synnyttää vaikutelman käsitteiden läpinäkyvyydestä. Siitä huolimatta myös tieteellisessä keskustelussa käytetyt käsitteet sisältävät arvolatauksia. Anna Sfard (1998, 4) kuvailee käsitteiden metaforista luonnetta kaksiteräiseksi miekaksi: siinä missä käsitteiden metaforisuus mahdollistaa abstraktin ajattelun, samalla se voi toimia myös ajattelun rajoitteena. Myös luku- ja kirjoitustaidon tarkastelun yhteydessä erilaiset käsitteet ja käsitykset otetaan helposti itsestään selvinä, pohtimatta lainkaan niiden mukanaan kantamia merkityksiä. Erilaisten metaforien erityinen voima on kuitenkin juuri siinä, että niissä yhdistyvät niin tieteellinen kuin intuitiivinenkin ajattelu (emt.). Intuitio ja muodolliset käsitteet ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa: samalla kun intuitio muotoilee ajattelua tieteessä, muodolliset käsitteet vaikuttavat vastavuoroisesti intuitiiviseen ajatteluun (Sfard 1998; Ikonen 2001, 442–443). Schefflerin (1991, 45) mielestä on jopa kyseenalaista, voidaanko vakavasti otettavan teorian ja metaforan välille edes tehdä rajanvetoa.

2 AUTONOMISEN JA IDEOLOGISEN MALLIN TARKASTELUA

Tämän luvun alkupuolella esittelen lyhyesti autonomisen ja ideologisen mallin sijoittumisen historiallista kontekstia vasten. Tässä yhteydessä tuon esille luku- ja kirjoitustaitoon liittyvää tutkimusta siltä osin, kuin se auttaa ymmärtämään tarkastelemieni teoreettisten mallien luonnetta. Lisäksi kerron tarkastelemieni mallien teoreettisesta taustasta, minkä jälkeen nostan esille autonomisen ja ideologisen mallin keskeisimmät piirteet tutkimustehtävieni kannalta. Syvennän käsitystä näistä malleista tarkastelemalla niitä myös malleihin kohdistetun kritiikin pohjalta. Nostan molempien mallien arvioinnin kohdalla esille niin autonomisen kuin ideologisenkin mallin kannattajien esittämää kritiikkiä ja tarkastelen toisaalta sen paikkansapitävyyttä. Tosin autonomisen mallin yhteydessä nostan tarkastelun kohteeksi ideologisen mallin kannattajien esittämää kritiikkiä vain siltä osin, kuin näen sen koskettavan nimenomaan autonomisen mallin ajantasaista käsitystä.

2.1 Matkalla autonomisen mallin valta-asemasta kohti ideologisen mallin esiinnousua

Vaikka luku- ja kirjoitustaito on tänä päivänä osa etenkin muodollisesta koulutuksesta käytävää keskustelua, ennen 1970-lukua luku- ja kirjoitustaito miellettiin kuuluvaksi pikemminkin nonformaalin koulutuksen käsitteistöön. Tällöin luku- ja kirjoitustaidolla viitattiin etenkin syrjäytymisvaarassa oleville aikuisille suunnattuihin ohjelmiin, joiden tavoitteena oli opettaa lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot. Vähitellen useissa länsimaissa havahduttiin kuitenkin aikuisväestön paikoittain hyvin laaja-alaiseenkin luku- ja kirjoitustaidottomuuteen, mikä suuntasi aiempaa enemmän yhteiskunnallista huomiota luku- ja kirjoitustaitoon. Kehitysmaissa sen sijaan luku- ja kirjoitustaidottomuus on ollut pitkään laaja-alaista ja historian saatossa näiden taitojen kohentaminen on nähty usein lääkkeeksi esimerkiksi taloudellisen kasvun parantamiseen. (Lankshear & Knobel 2003, 3–4.)

Vielä 1980-luvun loppupuolelle asti lukeminen ja kirjoittaminen ymmärrettiin niin vahvasti psykologisesta näkökulmasta (Reinking 1998, xv), että tätä aikaa voidaan kuvata jopa autonomisen mallin valtakaudeksi. Vaikka psykologisesti suuntautuneissa luku- ja kirjoitustaitokäsityksissä on jonkin verran eroavaisuuksia, käsitteellä autonominen malli voidaan viitata toisaalta valtavirran luku- ja kirjoitustaitokäsitykseen. Vaikka psykologisesti suuntautuneita malleja luku- ja kirjoitustaidosta on

olemassa useampiakin, osa näistä malleista on jo selkeästi vanhentuneita tai päivitetty vastaamaan uutta tutkimustietoa. Autonomisessa mallissa lukeminen käsitetään merkittävällä tavalla juuri tekstin ymmärtämisen taidoksi ja kirjoittaminen tekstin tuottamisen taidoksi. Vaikka psykologisesti suuntautuneessa käsityksessä lukemisesta ja kirjoittamisesta puhutaan usein erillisinä taitoina, teoreettisesti katsottuna lukemisella ja kirjoittamisella on myös yhtymäkohtia (esim. Berninger, Abbott, Abbott, Graham & Richards 2002). Siitä huolimatta psykologisesti painottunut käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on kehittynyt pitkälti näiden taitojen tutkimisena erikseen (Reinking 1998, xiv–xv). Lisäksi silmäänpistävää on se, että lukemisen tutkiminen on saanut osakseen paljon huomiota, siinä missä kirjoittamisen tarkastelu on ollut varsin pienen tieteellisen yhteisön mielenkiinnon kohteena (Nelson & Calfee 1998, 17, 23; Lankshear & Knobel 2003, 3–5).

Autonomisen mallin edustama käsitys lukemisesta on rakentunut pitkälti kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin, suurien otantojen tutkimisen kautta. Käsitys kirjoittamisesta on puolestaan kehittynyt selkeämmin niin laadullisen kuin kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin (Hull & Schultz 2001; Schultz 2006/2008; ks. Abbott, Amtmann & Munson 2006/2008). Lukemisen osalta kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käyttö auttaa tarkastelemaan sitä, mikä on yleistettävissä suureen joukkoon ihmisiä, kun taas kirjoittamisen kohdalla korostuu voimakkaammin se, miten niin kvalitatiiviset kuin kvantitatiivisetkin menetelmät auttavat täsmentämään eri puolia kirjoittamisen prosessissa. Lisäksi luku- ja kirjoitustaidon vaikeuksien tutkiminen on auttanut täsmentämään käsitystä lukemisen ja kirjoittamisen erillisistä osa-alueista (esim. Gough, Hoover & Peterson 1996; Berninger & Graham 1998). Empiiristen tutkimustulosten systemaattinen tarkastelu on luonut pohjaa sille, että luku- ja kirjoitustaidon kohdalla voidaan puhua jo varsin jäsentyneestä todellisuudesta koskevasta käsityksestä. Vaikka autonomisen mallin edustama käsitys luku- ja kirjoitustaidosta myös suuntaa lukemisesta ja kirjoittamisesta tehtävää tutkimusta, uudemmat tutkimukset voivat luoda tarpeen täsmentää autonomista mallia joiltakin osin.

Vaikka psykologisesti suuntautunut käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on saavuttanut varsin vahvan aseman etenkin muodollisen koulutuksen yhteydessä, rinnalle on noussut myös uudenlaisia tapoja käsittää luku- ja kirjoitustaito. Erilaiset teoreettiset ja ideologiset näkökulmat, kuten esimerkiksi sosiokulttuuriset teoriat, kriittinen pedagogiikka ja feminismi, ovat olleet omiaan tekemään tilaa luku- ja kirjoitustaidon ideologiselle mallille (Reinking 1998, xv; Gee 2000, 180, 183; Lankshear & Knobel 2003, 5), jonka voidaan nähdä kanavoituvan ”New Literacy Studies” -nimisessä tutkimussuuntauksessa (Gee 1990, 49). Tätä tutkimussuuntausta voidaan nimittää myös sosiokulttuuriseksi lähestymistavaksi

luku- ja kirjoitustaitoon tai sosiaalisten luku- ja kirjoitustaitojen tutkimiseksi (socioliteracy). Tämä suuntaus edustaa yhä suhteellisen uudenlaista tapaa käsittää luku- ja kirjoitustaito. (Lankshear & Knobel 2003, 23.) Ideologisen mallin kehittäjille on leimallista se, että he kannustavat etenkin uudenlaisten lukutaitojen määrittelyyn (esim. Street 1984; ks. Lankshear & Knobel 2003, 23).

Ideologisen mallin juuret voidaan jäljittää etenkin Streetin 1970-luvulla tekemiin antropologisiin kenttätutkimuksiin (Reder & Davila 2005, 170). Teoksessa ”Literacy in Theory and Practice” Street (1984) kritisoi voimakkaasti autonomisen mallin ääritulkintoja ja erityisesti näkemystä lukemisesta ja kirjoittamisesta universaaleina taitoina. Street näki näiden – nyt jo osin ajan patinoimien – käsitysten edustavan lähinnä länsimaalaisten tieteentekijöiden omia maailmankatsomuksellisia näkemyksiä ja heidän itsensä ihannoimia tekstuaalisia käytäntöjä. Hän vakuuttui Iranissa tekemiensä kenttätutkimusten aikana siitä, ettei luku- ja kirjoitustaitoa tule käsittää vain yksilöllisiksi taidoiksi, vaan ne voidaan nähdä myös ideologisesti muotoutuneiksi kulttuurisiksi käytännöiksi. Streetin havainnot siitä, että Iranin maaseudulla ja kaupunkialueiden kouluissa opetettiin erilaista luku- ja kirjoitustaitoa, toimivat pohjana ideologisen mallin kehittämiseksi. (Emt.) Myöhemmin myös James Gee (1990) on vaikuttanut merkittävästi ideologisen mallin muotoutumiseen (Hull & Schultz 2001, 585).

Streetiä ja Geeta pidetään ideologisen mallin keskushahmoina (emt.). Ideologinen malli on kehittynyt antropologisten ja sosiolingvististen teorioiden ja tutkimusmenetelmien kohdatessa (Street 1984; Gee 1990; Hull & Schultz 2001). Ideologisen mallin suhde tutkimukseen on varsin selkeä. Laadullisilla, ja nimenomaan juuri etnografisilla, tutkimusmenetelmillä on ollut hyvin keskeinen sija ideologisen mallin muotoutumisessa (Perkiö 2008, 109; ks. Schultz 2006/2008). Toisaalta tältä pohjalta rakentunut ideologinen malli on jo olemukseltaan sellainen, että myös sen suuntaamassa tutkimuksessa on selkeästi laadullisesti orientoitunut perusvire. Ideologinen malli on etenkin kielitieteilijöiden, sosiaalipsykologien, antropologien ja kasvatustieteilijöiden kiinnostuksen kohteena (Gee 1990, 49). Laajasta kiinnostuksesta huolimatta luku- ja kirjoitustaidon tutkiminen ideologisen mallin näkökulmasta on ollut pitkään vähemmissä määrin eri tieteenalojen rajat ylittävää keskustelua (Reinking 1998, xiv).

Siinä missä autonomisen mallin edustamaa luku- ja kirjoitustaitoa on tutkittu usein nimenomaan koulumaailman yhteydessä, ideologinen malli on suunnannut tutkimusta myös koulun ulkopuolisiin lukemisen ja kirjoittamisen käytäntöihin (Knobel & Lankshear 2007, 51). Vaikka psykologisesti

painottunutta näkökulmaa luku- ja kirjoitustaidosta on kritisoitu lukemisen korostamisesta osin kirjoittamisen kustannuksella, uudenlaisesta ajattelutavasta huolimatta myös ideologisen mallin yhteydessä pääpaino on usein nimenomaan lukutaitojen tarkastelussa (Lankshear & Knobel 2003, 7–8).

2.2 Autonominen malli

2.2.1 Mallin teoreettisesta taustasta

Autonominen malli, tässä tutkimuksessa käsittelemässäni merkityksessä, liittyy läheisesti etenkin kognitiiviseen konstruktivismiin (Nelson & Calfee 1998, 26), jonka perustana pidetään kognitiivista psykologiaa (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 24). Kognitiivista konstruktivismia voidaan pitää 1950-luvulla alkaneen kognitiivisen vallankumouksen (Gardner 1985) jo varsin kehittyneenä hedelmänä. Kognitiivinen vallankumous kehittyi aikanaan kritisoimaan erityisesti behavioristista tutkimussuuntausta, jossa myös oppiminen saatettiin karkeistaa muutokseksi yksilön ulkoisessa käyttäytymisessä (Gardner 1985, 11–12; Vosniadou 1996, 97; Hautamäki & Pylkkänen 2001, 15–16; Säljö 2001, 48). Erilaisten kognitiivisesti suuntautuneiden oppimiskäsitysten pohjalla oleva ajatus on nimenomaan siinä, että niissä oppiminen käsitetään pitkälti yksilön tiedonrakenteiden kehittymiseksi. Kognitiivisessa konstruktivismissa oppimisen ajatellaan olevan etenkin yksilön sisäisten mallien, eli skeemojen, kehittymistä. Koska skeemat rakentuvat yksilön tulkinnan seurauksena, ihmisten oppiminen saattaa vaihdella samassakin tilanteessa, koska heidän aiemmat tulkintansa suuntaavat myös uusien asioiden ymmärtämistä. (Sfard 1998; Tynjälä ym. 2005, 23–25.)

Aiemmillä luku- ja kirjoitustaitoa koskevilla malleilla on ollut tämän päivän näkökulmasta katsottuna kytköksiä myös varsin yksinkertaistettuihin näkemyksiin yksilön kognitiivisista prosesseista. Tässä tutkimuksessa tarkastelemani autonominen malli on kuitenkin jo selkeästi konstruktivistinen. Vaikka laajassa mielessä konstruktivistisilla suuntauksilla voidaan viitata myös oppimisen sosiaaliseen ulottuvuuteen (Tynjälä ym. 2005, 27), autonomisessa mallissa pääpaino on yhä luku- ja kirjoitustaidossa yksilön kognitiivisten prosessien näkökulmasta. Yksilöllisestä painotuksesta kertoo myös se, että autonomisessa mallissa huomio on nimenomaan lukemisessa ja kirjoittamisessa erilaisina yksilön taitoina (vrt. Sfard 1998). Vaikka autonomisella mallilla on kytköksiä etenkin kognitiiviseen konstruktivismiin, kirjoittamisen yhteydessä – itsesäätelytaitojen kohdalla – mallin kehittäjät tuovat voimakkaammin esille myös sosiaalisen ulottuvuuden merkityksen kirjoitusprosessille (Perfetti &

McCutchen 1987, Berningerin 2000, 72 mukaan). Lisäksi autonomisen mallin taustalla on hahmotettavissa myös yksityiskohtaisemmin erilaisia tutkimuserinteitä. Kehityspsykologisten ja neuropsykologisten tutkimusten avulla on esimerkiksi saavutettu parempi ymmärrys siitä, miten lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät eri ikävaiheisiin ja miten nämä taidot ovat sidoksissa myös neurologisiin prosesseihin. (Hoover & Gough 1990; Berninger & Graham 1998; Berninger 2000; Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin & Hawkins 2002, 292.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemani autonominen malli on kehittyneempi versio aiemmista kognitiivisesti suuntautuneista luku- ja kirjoitustaitokäsityksistä. Autonomisen mallin edustama käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on kehittynyt ja täydentynyt uuden tutkimustiedon valossa.

2.2.2 Luku- ja kirjoitustaito yksilön näkökulmasta

Tutkimustiedon perusteella autonomisen mallin ajantasainen versio voidaan rakentaa tänä päivänä lukemisen (The Simple View of Reading) ja kirjoittamisen (The Simple View of Writing) yksinkertaisista malleista sekä näiden välisen suhteen tarkastelusta. Tältä perustalta rakentamassani autonomisessa mallissa luku- ja kirjoitustaito nähdään toisistaan poikkeaviksi taidoiksi, joilla on kuitenkin myös selviä yhtymäkohtia (esim. Berninger 2000; Fitzgerald & Shanahan 2000; Shanahan 2006/2008). Vaikka lukeminen ja kirjoittaminen voidaan nähdä erillisinä taitoina, käytännössä nämä prosessit usein myös limittyvät toisiinsa. Tyypillinen esimerkki tällaisesta tilanteesta on se, että kirjoittaja saattaa lukea informaatiota kirjoittamaansa tekstiä varten tai hän lukee kirjoittamaansa tekstiä mahdollista muokkaamista varten. (Berninger 2000, 77–78.) Niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin taidot kehittyvät lapsuudesta aikuisuuteen, mutta lukutaidossa merkittävät virstanpylväät saavutetaan usein aiemmin kuin kirjoittamisessa. Etenkin vaativat kirjoitusprosessin säätelytaidot otetaan usein haltuun vasta varhaisessa aikuisuudessa – joskus jopa myöhemmin. (Emt., 66.)

Autonomisen mallin ajantasaisessa muodossa luku- ja kirjoitustaito nähdään konstruktivismin sävyttämänä, koska luku- ja kirjoitustaidon prosessien ajatellaan sisältävän merkittävällä tavalla etenkin aktiivista merkitysten rakentamista. Siinä missä lukeminen sisältää luetun tekstin merkitysten prosessoimista, kirjoittaminen voidaan tiivistää kirjallisen esityksen prosessoimiseksi. Molempia taitoja yhdistää se, että ne ovat riippuvaisia erilaisista kognitiivisista prosesseista ja yksilön aiemmin

kartuttamista tiedoista (Fitzgerald & Shanahan 2000; Shanahan 2006/2008). Lisäksi näyttää siltä, että metatieto kirjoitetusta kielestä tukee niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin prosesseja (Shanahan 2006/2008, 175). Metatiedolla tarkoitetaan tiedon erilaisia osa-alueita, kuten esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen tunnistamista taitoina sekä niiden tavoitteiden ymmärtämistä (Fitzgerald & Shanahan 2000, 40). Tutkimukset ovat osoittaneet, että kehittyminen jollakin lukemisen tai kirjoittamisen osa-alueella saattaa vahvistaa edistymistä myös toisessa taidossa (esim. Tierney & Shanahan 1996, Shanahanin 2006/2008, 177 mukaan). Tästä huolimatta toistaiseksi ei ole kuitenkaan vielä riittävästi systemaattista tutkimustietoa siitä, miten parantuminen esimerkiksi lukemisessa on tarkkaan ottaen yhteydessä kirjoitustaitoon (Shanahan 2006/2008, 176, 179).

Autonomisessa mallissa lukemista koskeva perusväittäjä on se, että lukutaito muodostuu kahdesta merkittävästä osatekijästä, joita ovat dekoodaaminen (decoding) ja kielellinen ymmärtäminen (linguistic comprehension). Dekoodaaminen edustaa lukemisen teknisempää puolta, kun taas kielellinen ymmärtäminen nähdään vaativammaksi taidoksi, joka edellyttää ylempien kognitiivisten prosessien toimintaa. Dekoodaaminen määritellään mallissa tehokkaaksi sanojen tunnistamiseksi, joka vapauttaa energiaa kielellisen ymmärtämisen alueelle. Kielellinen ymmärtäminen puolestaan määritellään sanastollisen informaation tulkinnan taidoksi, joka edellyttää esimerkiksi tekstin semanttisen sisällön ymmärtämistä, tekstin rakenteellisten tekijöiden hahmottamista ja käytetyn diskurssin tunnistamista. Näiden tekijöiden pohjalta muodostuva luetun ymmärtäminen (reading comprehension) viittaa silmin havaittavan informaation tulkinnan taitoon. Dekoodaamisen ja kielellisen ymmärtämisen välinen suhde voidaan ilmaista autonomisessa mallissa seuraavalla kaavalla: lukeminen = dekoodaaminen * kielellinen ymmärtäminen. Tässä kaavassa niin dekoodaamisen kuin kielellisen ymmärtämisenkin täytyy saada nollaa suurempi arvo asteikolla 0–1, jotta yksilö käsitetään jonkin asteisesti lukutaitoiseksi. (Hoover & Gough 1990; Gough ym. 1996.)

Näkemyks dekoodaamisen ja kielellisen ymmärtämisen erillisyydestä on saanut vahvistusta niin neuropsykologisesta tutkimustiedosta kuin erilaisten lukutaidon häiriöidenkin tutkimisesta (Gough ym. 1996). Vaikka Wesley Hooverin ja Philip Goughin (1990) mukaan lukeminen muodostuu näistä edellä mainituista tekijöistä, he eivät kuitenkaan väitä, että lukemisen prosessi olisi itsessään yksinkertainen. Etenkin kielellinen ymmärtäminen on varsin monimutkainen prosessi. Autonomisen mallin edustama lukutaitokäsitys on syytä erottaa aiemmasta lukutaitoa koskevasta teoreettisesta konstruktiosta, jossa lukemista kuvataan sarjallisena prosessina, jossa dekoodaaminen edeltää aina ymmärtämistä. (Emt.) Lukemisen kuvaaminen sarjalliseksi prosessiksi on liian yksinkertainen näkemys asiasta, koska

kielellinen konteksti saattaa vaikuttaa merkittävästi myös sanojen tunnistamiseen (Stanovich & West 1983, Hooverin & Goughin 1990, 130 mukaan). Yksilön aiemman tietämyksen nähdään siis vaikuttavan luetun ymmärtämiseen kokonaisvaltaisella tavalla.

Autonomisessa mallissa kirjoittaminen, eli tekstin luominen (text generation), nähdään prosessiksi, jossa alustavat ideat työstetään työmuistin avulla kielellisen esityksen muotoon. Myös kirjoittaminen muodostuu kahdesta erillisestä osa-alueesta, joita ovat puhtaaksikirjoittaminen (transcription) ja erilaiset täytöntöönpaneavat toiminnot (executive functions). Puhtaaksikirjoittamisella tarkoitetaan kielellisen kuvauksen työstämistä kirjoitetuiksi symboleiksi, jolloin apuna voidaan käyttää esimerkiksi kynää tai tietokoneen näppäimistöä. Puhtaaksikirjoittamisen nähdään sisältävän niin kirjoitetun käsialan kuin oikeinkirjoituksenkin. Täytöntöönpaneavat toiminnot sen sijaan sisältävät kirjoitusprosessin säätelyyn liittyviä taitoja, eli suunnittelemista, prosessin valvomista, kirjoitetun tekstin tarkastelua, muokkaamista, organisoimista ja vastuunottoa prosessista. Kirjoittaminen on kokonaisuudessaan vaativa prosessi, joka sisältää teknisten taitojen lisäksi myös korkeamman asteisia taitoja. (Berninger & Graham 1998, 12; Berninger ym. 2002, 292–293.) Jo kirjoitusprosessin suunnittelun vaihe edellyttää erilaisten ideoiden kehittämistä, suunnittelun organisoimista ja päämäärien asettamista (Hayes & Flower 1980, 10–29; Berninger, Fuller & Whitaker 1996, 194). Toisaalta myös tekstin muokkaamisen voidaan nähdä jakautuvan vielä kyvyksi huomata ongelmalliset kohdat tekstistä ja taidoksi korjata ne (Fitzgerald 1987, Berningerin ym. 1996, 195 mukaan). Vaativimmat taidot, kuten tekstin suunnittelu, muokkaaminen ja tarkistaminen, eivät ole vielä kovin kypsiä taitoja aloittelevalla kirjoittajalla, mutta ne nousevat systemaattisesti esille kirjoittamisen kehittymisen varrella (Berninger ym. 1996).

Aivan kuten lukemisessakin, kirjoittamisessa teknisen puolen hallinta, eli taito puhtaaksikirjoittaa, vapauttaa työmuistin resursseja vaativammille kirjoitusprosessin säätelyn taidoille (McCutchen 1996). Käsitys työmuistin roolista kirjoittamisessa on muuttumassa aiempaa moniulotteisemmaksi (ks. Torrance & Galbraith 2006/2008). Lisäksi myös sosiaalisen tuen merkitys korostuu yksilön kirjoitusprosessin säätelyn kehittämisessä (Perfetti & McCutchen 1987, Berningerin 2000, 72 mukaan). Vaikka autonomisessa mallissa paino on yhä kirjoittamisessa yksilön kognitiivisissa prosesseissa, mallin kehittäjät myöntävät, että kirjoittamisella on ajallinen ja tilallinen ulottuvuutensa, jossa myös erilaiset ei-kognitiiviset tekijät voivat vaikuttaa yksilön kirjoitusprosessiin (Berninger ym. 1996).

2.2.3 Autonominen malli kriittisen tarkastelun valossa

Käsite luku- ja kirjoitustaidon autonominen malli nostettiin aikanaan esille nimenomaan psykologisesti suuntautuneen luku- ja kirjoitustaitokäsityksen ja sen pohjalta esitettyjen väitteiden kritisoimista varten. Kaikkein jyrkimmät ideologisen mallin kannattajat ovat jopa väittäneet ideologisen mallin korvaavan autonomisen mallin edustaman käsityksen luku- ja kirjoitustaidosta (esim. Gee 1992). Myöhemmin väitteet autonomisen ja ideologisen mallin välisestä suhteesta näyttävät muuttuneen hiukan maltillisemmiksi, mutta tästä huolimatta useat ideologisen mallin kannattajat suhtautuvat yhä hiukan vähättelevästi psykologisesti suuntautuneeseen luku- ja kirjoitustaitokäsitykseen. Tämä on saanut eräät autonomisen mallin kannattajat (etenkin lukutaidon asiantuntijat) puolustamaan autonomista mallia.

Jane Oakhill ja Roger Beard (1995, 69) toteavat: ”...we should not forget the contribution of scientific experimental research to our understanding of reading and its development.” Lisäksi on syytä muistaa, että autonomisen mallin kehittäjät ovat lisänneet merkittävästi ymmärrystä myös kirjoitustaidosta kognitiivisena prosessina. Tästä kirjoittamisen puolesta ideologisen mallin kehittäjillä on hyvin vähän sanottavaa. Autonomisen mallin yksityiskohtaisempi tarkastelu paljastaa myös sen, että nykyään tekniset taidot nähdään vain osaksi lukemisen ja kirjoittamisen prosesseja. Näiden lisäksi myös ylemmät kognitiiviset prosessit ovat keskeisessä asemassa autonomisen mallin edustamassa luku- ja kirjoitustaitokäsityksessä. Näin ollen autonomisen mallin kehittäjien näkemys luku- ja kirjoitustaidosta on kehittynyt merkittävästi siitä, millainen se oli vielä joitakin vuosikymmeniä sitten.

Vaikka autonomisen mallin kehittäjien huomio ei ole niin vahvasti lukemisen ja kirjoittamisen kontekstuaalisen puolen tarkastelussa kuin ideologisen mallin kehittäjien, myös autonomisen mallin kannattajat myöntävät, että kontekstuaalisilla tekijöillä on merkitystä niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin yhteydessä. Charles Perfetti (1995, 107) toteaa lukemisesta seuraavanlaisesti:

Both the context provided by the text itself and that provided by the reader’s knowledge help the reader interpret words and sentences. Without the use of context, the reader would not be able to figure out the relevant meaning aspects of words – because most words have multiple general senses rather than specific meanings – nor to draw appropriate inferences – because such inferences depend on implicit information provided by other parts of the text or the reader’s knowledge.

Autonomisessa mallissa kirjoittamisessa kontekstin merkitys on jo niin ilmeinen, etteivät mallin kehittäjät ilmeisesti ole edes nähneet tarpeelliseksi kommentoida ideologisen mallin kehittäjien esittämää kritiikkiä kontekstuaalisuuden laiminlyömisestä. Kirjoitettavan tekstin suunnittelu vaatii kirjoittajan aiemman tietämyksen hyödyntämistä asiasta, mikä voidaan käsittää eräänlaisena kirjoittamisen kontekstina. Autonomisen mallin kehittäjät tarkastelevat kontekstuaalisia tekijöitä luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä kuitenkin erilaisesta näkökulmasta kuin ideologisen mallin kannattajat. Autonomisessa mallissa yksilön aiemman tietämyksen nähdään muodostavan tärkeän kontekstin lukemisen (ks. Gough 1995, 83–84) ja kirjoittamisen prosesseille. Mallin kehittäjien suhtautuminen kontekstiin on silti maltillisempi kuin ideologisen mallin kehittäjien. Autonomisessa mallissa kontekstuaaliset tekijät nähdään vain osaksi lukemisen ja kirjoittamisen prosesseja, joissa teknisen puolen hallitseminen on edellytys myös erilaisten merkitysten prosessoimiselle. Oakhill ja Beard (1995, 70) väittävät: ”...all literacies are based on a common set of ‘narrowly conceived psychological skills’ – broadly, the skills that enable people to decipher the writing system or systems that they need to use.” Vaikka kielellinen konteksti saattaa vaikuttaa osaltaan sanojen tunnistamiseen (Stanovich & West 1983, Hooverin & Goughin 1990, 130 mukaan), tutkimustiedon perusteella voidaan sanoa, että dekoodaaminen korreloi selvästi erilaisten kontekstien yli, kun taas ymmärtäminen vaikuttaa spesifimmältä kyvyiltä (Gough 1995, 85; Gough ym. 1996). Näin ollen autonomisen mallin kehittäjien käsitys lukutaidosta ei ole täysin kontekstuaalinen.

Vaikka ideologisen mallin kannattajien esittämä kritiikki autonomista mallia kohtaan näyttää olevan lähinnä Streetin ja Geen jo aiemmin esille tuomien epäkohtien siteeraamista, Sonia Livingstone (2004) tuo psykologisesti suuntautuneesta luku- ja kirjoitustaitokäsityksestä esille muutaman seikan, jotka ovat mielestäni esille nostamisen arvoisia. Livingstone väittää, että autonomisen mallin kehittäjien huomio on niin voimakkaasti yksilöissä, että heidän voi jopa nähdä laiminlyövän tekstin ja teknologian tarkastelun luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä (emt., 11). Vaikka autonomisessa mallissa huomio on yhä selkeästi lukemisessa ja kirjoittamisessa taitoina tai prosesseina, mielestäni mallissa tuodaan nykyään selvästi esille yksilön suhde niin luettavaan kuin kirjoitettavaankin tekstiin, vaikka näkökulma on tietysti erilainen kuin ideologisessa mallissa. Lukemisessa huomio on tekstissä kirjoitetun tekstin dekoodaamisen, luettujen sanojen ja lauseiden merkityksellistämisen kautta. Kirjoittamisessa suhde tekstiin ilmenee kielellisen esityksen prosessoimisessa, jonka aikana kirjoittaja käyttää vakiintuneita kielellisen esittämisen tapoja ja muokkaa kirjallista esitystä aiemman tietämyksensä tai äskettäin saamansa tiedon varassa. Toisaalta autonomisen mallin yhteydessä ei mennä kovin syvälle tekstiin

erilaisten diskurssien tai kirjoitustyylien näkökulmasta. Nimenomaan tästä näkökulmasta katsottuna tekstin tarkastelu jääkin ohueksi. Lisäksi mallin kehittäjien näkökulmaa luku- ja kirjoitustaitoon voidaan pitää suhteellisen kapea-alaisena tai ainakin tiukasti rajattuna, koska mallin kehittäjien huomio on selkeästi nimenomaan kirjoitetussa kielessä, erotuksena muunlaisen informaation tarkastelusta.

Autonomisessa mallissa erilaisten teknologisten resurssien tarkastelu osana luku- ja kirjoitustaitoa on saanut osakseen melko vähän huomiota. Livingstone (2004, 11) huomauttaa, että mallissa ei tuoda esille juurikaan teknologiaa, jolla hän viittaa tässä yhteydessä käsittääkseni nimenomaan erilaisiin teknologisiin sovelluksiin osana luku- ja kirjoitustaitoa. Tämä johtunee siitä, että mallin kehittäjien huomio on luku- ja kirjoitustaidossa lähinnä yksilön kognitiivisten prosessien näkökulmasta katsottuna. Eräs autonomisen mallin hengen mukainen lähestymistapa teknologiaan voisi kuitenkin olla mielestäni se, että mallia täydennettäisiin kirjoittamisen osalta ajantasaisemmaksi niin, että tutkimustiedon tarkastelun pohjalta käsialan rinnalle rakennettaisiin täsmentyneempi käsitys kirjoittamisesta myös tietokoneen näppäimistöllä (ks. Connelly, Gee & Walsh 2007; ks. myös Berninger 2000, 70). Vaikuttaa siltä, että sujuvuus näppäimistöllä kirjoitettaessa on edellytys sille, että kirjoittajalla on resursseja tekstin laadun parantamiseen, kuten esimerkiksi tekstin yhtenäisyyden ja johdonmukaisuuden hiomiseen (Connelly ym. 2007). Etenkin viime vuosina näppäimistöllä kirjoittamiseen on kohdistettu aiempaa enemmän huomiota. Näiden tutkimusten teoreettinen tarkastelu tarjoaa keinon mallin täsmentämiseen. Tarvittaessa olemassa olevaa tutkimustietoa voitaisiin täydentää myös uudemmalla tutkimuksella.

Siinä missä autonomisen mallin käsitys kirjoittamisesta on saanut osakseen varsin vähän kritiikkiä, mallin käsitys lukemisesta on ollut selkeämmin myös empiirisen koetteluun kohteena. Kelly Cartwright (2007) nostaa esille esimerkiksi sen, että autonomisen mallin käsitystä lukemisesta voitaisiin päivittää kognitiivisen tutkimuksen näkökulmasta suuntaamalla aiempaa enemmän huomiota kognitiivisten taitojen joustavuuden tarkasteluun. Hän toteaa alustavien tutkimustensa pohjalta, että mallissa olisi todennäköisesti syytä kuvata tarkemmin sitä, miten yksilö voi samanaikaisesti käsitellä niin fonologista kuin semanttistakin informaatiota. Cartwright toteaa, että tältä osin tarvitaan kuitenkin lisää empiiristä näyttöä. (Emt.) Lukemisessa myös dekoodaamisen määrittelyssä saattaisi olla vielä täsmentämisen varaa (Johnston & Kirby 2006). Suzanne Adlof, Hugh Catts ja Todd Little (2006) tutkivat sitä, pitäisikö käsitystä lukutaidosta täydentää erityisen huomion kohteena olleen sujuvuuden osalta erillisellä osatekijällensä. He kuitenkin päättelivät suorittamansa tutkimuksen pohjalta, että mallia ei tarvitse täydentää ”...to include a separate fluency component because fluency does not independently

contribute to reading comprehension separate from word recognition accuracy and listening comprehension” (Adlof ym. 2006, 951).

Dekoodaamisen ja kielellisen ymmärtämisen osatekijöiden tarkastelu on siis saanut jonkin verran osakseen kaipaamaansa huomiota (ks. Hoover & Gough 1990, 151). Vaikka autonomisen mallin edustama lukutaitokäsitys on saanut myös empiiristä tukea ja varsin laajan hyväksynnän (Johnston & Kirby 2006, 341–342), jotkut ovat ehdottaneet, että dekoodaamisen ja kielellisen ymmärtämisen välistä suhdetta voitaisiin kuvata kertomisen sijasta yhteenlaskemisen keinoin (Joshi & Aaron 2000; Dreyer & Katz 1992, Johnstonin & Kirbyn 2006, 341 mukaan; Savage 2006). Etenkin autonomisen mallin lukutaitokäsitys on siis ollut jonkin verran empiirisen koettelon kohteena. Autonomisessa mallissa saattaa olla yhä hiukan täsmentämisen varaa. Toisaalta myös mallia koettelevan empiirisen tutkimuksen joukossa näyttää olevan jonkin verran tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä seikkoja, joten pyrkimys mallin täsmentämiseen vaatii yksityiskohtaisempaa tutkimusta ja esimerkiksi sen tarkastelua, miksi on saatu myös hiukan ristiriitaisia tutkimustuloksia.

Autonomisen mallin kehittäjien saamista kriittistä huolimatta voidaan sanoa, että malli on yhä elinvoimainen ja sillä on omat vahvuutensa – koskien niin käsitystä lukemisesta (Oakhill & Beard 1995, 69) kuin kirjoittamisesta. Mallin vahvuutena voidaan yleisesti ottaen pitää sitä, että sen taustalla on useamman vuosikymmenen ajan koeltua tutkimustietoa, joka on rakentunut niin empiirisen kuin teoreettisenkin tutkimuksen kautta. Mallia voidaan pitää myös varsin informatiivisena, sillä sen kehittäjät ovat onnistuneet kiteyttämään lukemisen ja kirjoittamisen keskeiset piirteet varsin laajalajaisen tutkimustiedon joukosta. Tältä pohjalta rakentuneen mallin eduksi voidaan katsoa ainakin sen selkeys ja ymmärrettävyys (ks. myös Hoover & Gough 1990, 155). Myös mallin kehittäjien pyrkimys eritellä kehittämänsä mallin vahvuuksia ja heikkouksia on tieteellisen yhteisön hyvien käytäntöjen mukaista.

Vaikka väittelyä kvantitatiivisten tai kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien paremmuudesta voidaan jatkaa myös luku- ja kirjoitustaidon tarkastelun yhteydessä (esim. Gee 1992), mielestäni tällaisen debatin käyminen – suuntaan tai toiseen – on epähedelmällistä autonomisen ja ideologisen mallin tarkastelun yhteydessä. Se, että autonomisessa mallissa lukutaitokäsitys on rakentunut etenkin kvantitatiivisen tutkimuksen pohjalta, kertoo lähinnä siitä, että mallin kehittäjien huomio on lukutaidon tarkastelemisessa siltä osin, kuin sen voidaan nähdä koskettavan eri yksilöitä ja lukemisen eri kertoja – osin myös kontekstista riippumatta. Toisaalta autonominen malli ei ole rakentunut ainoastaan

kvantitatiivisen tutkimuksen pohjalta. Etenkin kirjoittamisessa myös kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä on ollut tärkeä asema. Autonomisen mallin kehittäjien huomio on yhä luku- ja kirjoitustaidon ymmärrettäväksi tekemisessä yksilön näkökulmasta. Vaikka Street (1984) nimitti autonomista mallia aikanaan universaaliksi luku- ja kirjoitustaitokäsitykseksi, autonomisen mallin ajantasaisen version nimittäminen universaaliksi on hiukan harhaanjohtavaa, koska mallissa tuodaan esille myös lukemisen ja kirjoittamisen kontekstuaalinen puoli yksilön näkökulmasta katsottuna.

Vaikka autonomisella mallilla on myös vahvuuksia, on totta, että mallin kehittäjillä on yhä varsin vähän sanottavaa lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalisesta ulottuvuudesta (ks. myös Livingstone 2004, 11). Ideologisen mallin kannattajat voivat tietysti käsittää tämän mallin puutteena, mutta itse pitäisin mallin kapea-alaisuutta tältä osin pikemminkin tiukasti rajattuna näkökulmana luku- ja kirjoitustaidon tarkasteluun. Lisäksi on syytä huomata se, että autonomisen mallin kehittäjät eivät edes väitä, että lukeminen ja kirjoittaminen olisivat prosesseina yksinkertaisia, vaan että näissä monimutkaisissa prosesseissa on myös selvää säännönmukaisuutta. Yksi seuraus autonomisen mallin kapea-alaisuudesta on kuitenkin se, että mallia ei voida pitää ainoana lähestymistapana luku- ja kirjoitustaitoon (Perfetti 1995, 106). Tästä huolimatta voidaan kuitenkin sanoa, että mallin kehittäjät kuvaavat varsin kattavasti luku- ja kirjoitustaitoa kognitiivisten prosessien näkökulmasta.

2.3 Ideologinen malli

2.3.1 Mallin teoreettisesta taustasta

Ideologisella mallilla on yhtymäkohtia myös muihin sosiokulttuurisesti suuntautuneisiin teorioihin, joiden innoittajana pidetään etenkin venäläistä psykologia Lev Vygotskya (1978) ja toisaalta myös monia myöhempiä teoreetikoita (esim. Lemke 1990; Rogoff 1990; Lave & Wenger 1991/1993; Wertsch 1991/1993). Oppimisen yhteydessä sosiokulttuurisissa teorioissa korostetaan etenkin vuorovaikutuksen merkitystä (Salomon & Perkins 1998, 4), oppimisen kontekstisidonnaisuutta (Wertsch 1991/1993, 86; Greeno 1998; Salomon & Perkins 1998, 4; Sfard 1998, 6) ja erilaisten ajattelun välineiden, kuten kielen, symbolijärjestelmien ja erilaisten ihmisten tekemien luomusten eli artefaktien, merkitystä oppimiselle (Tynjälä ym. 2005, 28).

Ideologisella mallilla (Street 1984, 2003b; Gee 1990, 1992) on kytköksiä erityisesti Jean Laven ja

Etienne Wengerin (1991/1993) ajatuksiin oppimisesta käytännön yhteisöjen konteksteissa. Yhteisistä juurista (ks. Scribner & Cole 1981) huolimatta nämä näkökulmat ovat kuitenkin kehittyneet sittemmin varsin erillisiksi suuntauksiksi, joiden huomio on näiden käytäntöjen eri puolissa (Barton & Hamilton 2005, 1). Siinä missä Lave ja Wenger tarkastelevat oppimista osana erilaisia käytännön yhteisöjä, ideologisen mallin kehittäjien huomio on siinä, miten luku- ja kirjoitustaito kietoutuu ihmisten arkipäiväiseen elämään (emt.). Toisaalta myös Geen (1990, 1992) käyttämä Diskurssin käsite kytkeytyy sosiaalipsykologiseen maaperään esimerkiksi juuri roolin ja sosialisointin käsitteiden kautta.

Lisäksi ideologinen malli ja kriittinen lukutaito (Freire & Macedo 1987; Freire 2005) voidaan nähdä toisaalta rinnakkaisina, mutta osin myös päällekkäisinä suuntauksina (Hull & Schultz 2001, 588; Perkiö 2008, 109). Teoreettisista aineksista huolimatta kriittistä lukutaitoa voidaan pitää selkeästi poliittisesti orientoituneena suuntauksena (ks. Tomperi & Suoranta 2005, 213–237). Yhteistä niin ideologiselle mallille kuin kriittiselle lukutaidollekin on silti se, että niiden kehittäjät nostavat esille luku- ja kirjoitustaidon suhteen identiteettiin ja valtasuhteisiin (Hull & Schultz 2001, 588). Vaikka näillä näkökulmilla on yhtäläisyyksiä, teoreettisesti katsottuna niillä on myös eroja ja ne ovat kehittyneet varsin erilaisista lähtökohdista käsin.

Vaikka ideologisella mallilla on yhtymäkohtia etenkin yllä mainittuihin suuntauksiin, sitä voidaan pitää omana erillisenä teoreettisena konstruktiona. Yhteneväisyyksistä huolimatta, ideologisella mallilla on myös omat erityispiirteensä. Vaikka esimerkiksi kriittinen lukutaito kytkeytyy todellisuudessa ideologisen mallin edustamaan luku- ja kirjoitustaitokäsitykseen, teoreettisessa tutkimuksessa näiden suuntausten tarkastelu erikseen on mielekästä niiden eroavaisuuksien ja erilaisten lähtökohtien takia. Samalla kun kriittinen lukutaito näyttää monin paikoin siirtyneen etenkin muodollisen koulutuksen tavoitteeksi, ideologisen mallin esiinnousun myötä tutkimuksissa on suunnattu aiempaa enemmän huomiota koulun ulkopuolisten luku- ja kirjoitustaidon käytäntöjen tarkasteluun (Hull & Schultz 2001).

2.3.2 Luku- ja kirjoitustaito erilaisten käytäntöjen näkökulmasta

Ideologinen malli on rakentunut pitkälti sille käsitykselle, että lukemisen ja kirjoittamisen näkeminen ainoastaan yksilön psyykkisten prosessien näkökulmasta, kontekstistaan irrallisina taitoina, on riittämätön perusta luku- ja kirjoitustaidon ymmärtämiselle. Ideologisen mallin kehittäjien keskeisin väite on se, että luku- ja kirjoitustaito on aina sidoksissa erilaisiin käytäntöihin, joissa yhdistyvät usein

niin sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset kuin maantieteellisetkin tekijät. (Street 1984; Gee 1990.) Erilaisista konteksteihin liittyvistä tekijöistä huolimatta ideologisessa mallissa painopiste on erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelussa sosiaalisen kontekstin näkökulmasta (Brandt & Clinton 2002, 340).

Streetin 1980-luvulla esille nostamat käsitteet ”literacy practice” ja ”literacy event” ovat pysyneet ideologisen mallin keskiössä aivan näihin päiviin asti. Streetin määritelmä lukemisesta ja kirjoittamisesta on siinä määrin laaja-alainen, että käsite ”literacy practice” voidaan kääntää suomen kielessä lukutaitokäytännöksi ja ”literacy event” puolestaan lukutaitotapahtumaksi (ks. Perkiö 2008), kunhan näiden käsitteiden muistetaan viittaavan myös kirjoittamiseen osana näitä erilaisia käytäntöjä ja tapahtumia. Näiden lisäksi myös Geen (1990) myöhemmin esille nostama Diskurssin käsite voidaan laskea ideologisen mallin ydinkäsitteistön joukkoon. Erilaiset Diskurssit puolestaan kytkeytyvät osaksi näitä Streetin mainitsemia erilaisia käytäntöjä ja tapahtumia.

Street (1984; 2003b, 79) näkee lukutaitokäytännöt erityisinä, ja osin suhteellisen vakiintuneina, kulttuurisesti muotoutuneina lukemisen ja kirjoittamisen tapoina. Lukutaitokäytäntö viittaa merkitykseltään abstraktiin ja pitkäkestoiseen sosiaaliseen prosessiin, joka ei välttämättä ole kokonaan edes havaittavissa (Street 2001). Tämä käsite suuntaa huomion siihen, miten lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat todellisuudessa kytköksissä myös laajemmin ympäröivään maailmaan. Käsite lukutaitokäytäntö (vrt. Scribner & Cole 1981) on saanut ideologisen mallin yhteydessä kognitiivisen painotuksen sijaan merkityksen, joka viittaa lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen sosiaaliseen puoleen (Barton 2001, 96; Hull & Schultz 2001, 588; ks. myös Nelson & Calfee 1998, 32–33). Lukutaitotapahtumalla viitataan paikallisella tasolla tapahtuvaan erilliseen ja selkeästi havaittavissa olevaan tapahtumaan, jossa ihmiset osallistuvat lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin (Street 2001). Käsite lukutaitotapahtuma juontaa juurensa sosiolingvivistisestä tavasta tarkastella puhetta kokonaisvaltaisesti tapahtumana (Barton 2001, 99), jossa myös kirjoittaminen voidaan nähdä erottamattomana osana vuorovaikutuksessa rakentuvaa tulkinnallista prosessia (Heath 1982, 93).

Geen (1990, 1992) mukaan erilaiset kulttuurisesti muotoutuneet käytännöt sisältävät erilaisia kirjallisen esittämisen tyylejä, jotka vaativat erilaisia tekstin lukemisen ja kirjoittamisen tapoja. Hän havainnollistaa tällaista tilannetta arkipäiväisellä esimerkillä siitä, miten jo pelkästään lääkepurkin kylkeen laitettu teksti saattaa sisältää erilaisia merkityksiä, joiden ymmärtäminen edellyttää toisistaan poikkeavia taustatietoja ja kontekstille herkkää lukutapaa (Gee 1992, 31–32).

Geen (1990) mukaan lukeminen ja kirjoittaminen voidaan nähdä sosiaalisina taitoina, joissa tietynlaisen Diskurssin hallitseminen mahdollistaa osallistumisen jonkin ryhmän toimintaan. Hän määrittelee luku- ja kirjoitustaidon toissijaisen Diskurssin hallinnaksi tai sujuvaksi kontrolliksi (emt.). Hänen mukaan erilaiset Diskurssit ovat eräänlaisia identiteetin rakennusaineita, kuten “...ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles by specific *groups of people*...” (emt., xix). Lisäksi Gee käyttää diskurssin käsitettä pienellä alkukirjaimella viittaamaan erilaisiin kielellisen esittämisen tapoihin, jotka ovat osa laajempaa Diskurssia, kuten esimerkiksi sitä, että on tietyn maan kansalainen tai kuuluu tiettyyn sosiaaliseen luokkaan. Hän viittaa erilaisilla diskursseilla esimerkiksi keskusteluun tai erilaisiin kirjallisen esittämisen muotoihin, kuten esimerkiksi raportteihin, väitteisiin tai esseisiin. Hänen mukaan Diskurssit omaksutaan sosiaalistumalla ryhmän jäseneksi, jolloin uusi jäsen omaksuu vähitellen tietynlaiset arvot, asenteet, oikeanlaisen kielenkäytön sekä tavan toimia ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jokainen yksilö on jäsenenä erilaisissa Diskursseissa, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään, koska erilaiset yhteisöt sisältävät keskenään ristiriitaisia arvoja ja asenteita. (Emt., 142.)

Vaikka ideologisen mallin kehittäjät käyttävät ideologisen mallin yhteydessä myös termejä lukeminen ja kirjoittaminen sekä luku- ja kirjoitustaito, Street (2003a, 2825; 2003b, 77–78) näkee näiden käsitteiden käytön samalla hiukan ongelmalliseksi ideologisen mallin yhteydessä, koska nämä termit ovat olleet pitkään niin voimakkaasti sidoksissa nimenomaan psykologisesti suuntautuneeseen luku- ja kirjoitustaitokäsitykseen. Tämän takia ideologisen mallin puitteissa on nähty tarpeelliseksi kehittää uudenlaisia tapoja kuvata luku- ja kirjoitustaidon kontekstisidonnaista luonnetta. Ideologisen mallin puitteissa tapahtuvalle käsitteiden määrittelylle onkin luonteenomaista se, että tutkijat kehittävät uudenlaisia käsitteellisiä välineitä kuvataksaan luku- ja kirjoitustaitoa ja toisaalta antavat uudenlaisia merkityksiä myös vanhoille termeille. (Street 2003b, 77.) Puhuminen monikollisesti erilaisista lukutaidoista tai jopa uudenlaisista lukutaidoista juontaa juurensa nimenomaan siihen, että luku- ja kirjoitustaito nähdään erilaisten sosiaalisten ryhmien käytäntöinä ja sosiaalistumisena erilaisiin Diskursseihin.

2.3.3 Ideologinen malli kriittisen tarkastelun valossa

Vaikka ideologinen malli on avartanut merkittävästi käsitystä lukemisesta ja kirjoittamisesta, myös tässä mallissa näyttää olevan omat ongelmakohtansa. Ideologisen mallin on jopa väitetty synnyttävän uudenlaisia metodologisia ja käsitteellisiä umpikujia, joiden takia mallin siirtyminen käytäntöön saattaa olla vaarassa epäonnistua (Brandt & Clinton 2002; ks. myös Kim 2003, 119). Etenkin ideologisen mallin keskeisin väittäjä lukemisen ja kirjoittamisen voimakkaasta kontekstisidonnaisesta luonteesta näyttää joutuneen varsin yksityiskohtaisen kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Eräät autonomisen mallin puolestapuhujat (esim. Gough 1995; ks. myös Oakhill & Beard 1995) ovat kritisoineet erityisesti sitä, että ideologisen mallin kehittäjien (Street 1984; Gee 1990) käyttämä retoriikkaa saattaa ohjata pitämään ideologista mallia jopa autonomisen mallin korvaavana käsityksenä. Lisäksi uudenlaisista lukutaidoista puhuminen saattaa olla omiaan sekoittamaan lukutaitotutkimuksen käsitekarttaa (Gough 1995; Perkiö 2008). Ideologisen mallin kehittäjien käyttämät käsitteet ja määrittelyt luku- ja kirjoitustaidosta eivät olekaan täysin ongelmattomia. Vaikka laaja-alaisuus sinänsä voidaan nähdä eduksi, ideologisen mallin kehittäjien määritelmä luku- ja kirjoitustaidosta on jo niin laaja-alainen, että sillä voitaisiin kuvata myös asioita, joissa luku- ja kirjoitustaito ei ole välttämätön osa (Gough 1995). Goughin mukaan luku- ja kirjoitustaidon laajemman määritelmän tulisivat sisältää kiinteämpi kytkös lukemiseen ja kirjoittamiseen autonomisen mallin kehittäjien tarkoittamassa mielessä, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat merkittäväällä tavalla myös yksilöllisiä prosesseja (emt., 79).

Myös Deborah Brandt ja Katie Clinton (2002) epäilevät, että ideologisen mallin puitteissa liioitellaan paikallisten kontekstien osuutta luku- ja kirjoitustaidon merkityksen ja eri muotojen määrittelemisessä. Samalla mallissa vähätellään luku- ja kirjoitustaidon merkitystä teknologiana. He näkevät uuden mallin suurimpien puutteiden olevan pitkälti seurausta siitä, että ideologinen malli on kehittynyt aikanaan niin voimakkaasti juuri vastakkainasettelun kautta silloisen autonomisen mallin rinnalle. Koska Brandt ja Clinton näkevät lukemisen ja kirjoittamisen kommunikoimiskeinoina eri kontekstien välillä, heidän mielestään lukemisessa ja kirjoittamisessa on oltava kyse muustakin kuin vain kontekstiin sidonnaisesta käytännöstä. He ovat sitä mieltä, että uuden näkökulman edustajat menevät liian pitkälle siirtäessään syrjään luku- ja kirjoitustaidon käsitteen vedotessaan sen deterministiseen luonteeseen. (Emt.)

Brandt ja Clinton (2002, 337–338) huomauttavat, että myös ideologinen malli sisältää tosi asiassa oman suuren kuilunsa korostaessaan paikallisten kontekstien merkitystä globaalin kontekstin kustannuksella. Heidän mielestään luku- ja kirjoitustaidosta puhuttaessa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota luku- ja kirjoitustaidon autonomisten piirteiden huomioimiseen, palaamatta kuitenkaan autonomisen mallin hyvin tunnettuihin heikkouksiin. Brandt ja Clinton näkevät ideologisen mallin vaaraksi tällä hetkellä sen, että malli saattaa ohjata pitämään jotakin etäisen tason vaikutusta paikallisen tason toimintana. He ehdottavat, että luku- ja kirjoitustaitoa ei nähtäisi ainoastaan paikallisten käytäntöjen muotoutumisen seurauksena vaan laajemmin myös niihin osallistujana. Heidän mielestään teknologisten artefaktien tarkastelu luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä auttaisi syventämään käsitystä erilaisista konteksteista ja niiden välisistä suhteista. Brandtin ja Clintonin mukaan ideologisen mallin kehittäjien huomio on niin voimakkaasti lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalisessa puolessa, että heidän voi jopa nähdä laiminlyövän lukemisen ja kirjoittamisen materiaalisen puolen tarkastelun, vaikka se on väistämättä kiinteä osa lukemista ja kirjoittamista erilaisissa tilanteissa. (Emt.)

Brandtin ja Clintonin mielestä käsite lukutaitosponsor (literacy sponsor) auttaisi ideologisen mallin kehittäjiä tarkastelemaan niin mikro- kuin makrotasonkin välistä suhdetta ideologisessa mallissa (Brandt 1998; Brandt & Clinton 2002, 349–351). He viittaavat lukutaitosponsorilla erilaisiin toimijoihin, jotka osallistuvat lukemisen ja kirjoittamisen käytäntöihin. Tämä käsite nostaisi tarkastelun kohteeksi seuraavanlaisia kysymyksiä:

...how literate practices can be shaped out of the struggle of competing interests and agents, how multiple interests can be satisfied during a single performance of reading or writing, how literate practices can relate to immediate social relationships while still answering to distant demands. (Brandt & Clinton 2002, 350–351.)

Brandtin ja Clintonin mielestä ideologisen mallin kehittäjien esittelemät käsitteet eivät huomioi riittävässä määrin lukemisen ja kirjoittamisen materiaalisia puitteita, kuten esimerkiksi painotuotteiden ja uudenlaisten teknologioiden luomien mahdollisuuksien kiinteää suhdetta luku- ja kirjoitustaitoon. He ehdottavat lukutaitotapahtuma-käsitteen korvaamista käsitteellä ”literacy-in-action”, joka voitaisiin kääntää vapaasti suomennettuna esimerkiksi toiminnassa olevaksi tai aktiiviseksi luku- ja kirjoitustaidoksi. (Emt.) Heidän mielestään tämän käsitteen eduksi voidaan laskea se, että käsite on merkitykseltään kaksinainen: toisaalta käsite huomioi luku- ja kirjoitustaidon osana sosiaalisia

käytäntöjä, mutta samalla se tunnustaa materiaalien puitteiden merkityksen luku- ja kirjoitustaidolle. (Brandt & Clinton 2002, 349–351.)

Useat ideologisen mallin puolestapuhujat (esim. Street 2003b; Barton & Hamilton 2005, 5) näyttävät olevan samaa mieltä Brandtin ja Clintonin (2002) kanssa siitä, että etäisten kontekstien tarkastelu on jäänyt liian vähälle huomiolle ideologisessa mallissa. Street (2003b, 80) myöntää, että ideologisen mallin kehittäjiin kohdistettu kritiikki paikallisen tason korostamisesta on osittain aiheellinen. Hänen mukaansa ideologisen mallin yhteydessä huomion tulee olla pikemminkin paikallisen ja etäisen tason välisen suhteen ymmärtämisessä kuin toisen tason korostamisessa toista tärkeämpänä. Streetin mielestä lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelu voi kuitenkin jatkua jo käytössä olevilla käsitteillä ilman, että etäältä vaikuttavia luku- ja kirjoitustaidon prosesseja nimitettäisiin autonomisiksi. (Emt.) Street (2003b, 80) toteaa erilaisista kontekstit ylittävistä lukutaidoista seuraavanlaisesti: “...their distantness, their relative power over local literacies and their ‘noninvented’ character as far as local users are concerned, do not make them ‘autonomous’, only ‘distant’, ‘new’, or ‘hegemonic’.”

Stephen Rederin ja Erica Davilan (2005, 176) mukaan Streetin tapa kuvata lukemista ja kirjoittamista paikallisten tapahtumien ja käytäntöjen näkökulmista korostaa osuvasti paikallisen ja etäisen tason välistä suhdetta, mutta nämä käsitteet eivät vielä itsessään kuitenkaan auta ymmärtämään tarkemmin tätä kuvattua suhdetta. Eri henkilöt ovatkin esittäneet erilaisia ehdotuksia siitä, miten ideologista mallia voitaisiin kehittää tältä osin. James Collins ja Richard Blot (2003) esimerkiksi ehdottavat, että paikallisen ja globaalin tason välistä kuilua voitaisiin lähteä purkamaan siten, että ideologisessa mallissa nostettaisiin tarkastelun kohteeksi se, miten teksti, identiteetti ja valta ovat hienosyisessä vuorovaikutuksessa niin mikro- kuin makrotasollakin. Toisaalta on myös ehdotettu, että Pierre Bourdieun (1977) esille tuoma habituksen käsite voisi syventää ymmärrystä yksilöiden ja erilaisten instituutioiden välisestä suhteesta ideologisessa mallissa (Bartlett & Holland 2002, Streetin 2003b, 81 mukaan). Lisäksi on ehdotettu, että tiiviimpi teoreettinen kytkös ideologisen mallin ja käytännön yhteisöjä koskevan teorian välillä saattaisi auttaa syventämään käsitystä näistä molemmista (Barton & Hamilton 2005).

Vaikka Street (2003b) näyttää olevan myötämielinen etenkin Collinsin ja Blotin tekemille ehdotuksille ideologisen mallin kehittämisestä, Reder ja Davila (2005, 175) peräänkuuluttavat ideologisen mallin kehitysehdotusten yksityiskohtaisempaa teoreettista tarkastelua. Heidän mielestään esille tulleista kehitysehdotuksista ei käy toistaiseksi riittävällä tavalla ilmi esimerkiksi se, miksi Streetin tapa kuvata

lukemista ja kirjoittamista olisi tosi asiassa jollakin tavalla vähemmän autonominen kuin esimerkiksi Brandtin ja Clintonin (2002) esittämä jako paikallisiin liikkeisiin ja globaaleihin yhteyksiin. Toisaalta ei ole myöskään täysin selvää, ovatko Collinsin ja Blotin ehdotukset valtasuhteiden tarkastelusta vähemmän autonomisia kuin Brandtin ja Clintonin esille nostama ajatus luku- ja kirjoitustaidosta erilaisten sponsoreiden näkökulmasta. (Reder & Davila 2005.)

Rederin ja Davilan mukaan paikallista ja globaalia kontekstia ei tule nähdä vastakkainasettelun kautta, vaan ne voidaan nähdä osana laajempaa kokonaisuutta. Heidän mielestään eräs tapa hahmottaa paikallisen ja globaalin tason välinen suhde on käsittää luku- ja kirjoitustaito sidonnaisena erilaisiin paikallisiin konteksteihin, jotka ovat osa tätä laajempaa kontekstia. Paikallinen konteksti voidaan nähdä tällöin tiettyyn aikaan ja paikkaan rajattuna, kun taas laajempi konteksti sisältää laajemman käsityksen niin ajasta kuin paikasta. (Emt.) Brandtista ja Clintonista (2002) poiketen Reder ja Davila (2005, 180) esittävät erilaiset paikalliset ja etäiset kontekstit pikemminkin toisiinsa risteytyneinä sen sijaan, että he näkisivät ne kovin selkeärajaisiksi. Heidän mukaansa tätä kautta voidaan huomioida se, että lukemisella ja kirjoittamisella on vahva erilaiset kontekstit ylittävä luonne, sortumatta kuitenkaan käsityksiin siitä, että luku- ja kirjoitustaito näyttäytyisi kaikille samanlaisena. Reder ja Davila tuovat esille myös sen, että kirjoittamisen rooli korostuu aidosti silloin, kun sen avulla kannetaan erilaisia merkityksiä yli tietyn ajan ja paikan. Vaikka kirjoittaminen on vain eräs kommunikoimisen muoto, syvempi ymmärrys kirjoittamisesta voisi auttaa täsmentämään ideologista mallia. (Emt.) Reder ja Davila (2005, 180) toteavat: ”Key to developing theory in this area would be studies that carefully trace the historical development of *specific* communicative practices as they come into contact with writing (and other information technologies).” Tätä kautta voitaisiin lähestyä tarkemmin kysymystä siitä, miten kirjoittaminen vaikuttaa paikallisella tasolla ja samalla välittää etäisempiä vuorovaikutuksellisia suhteita (Brandt & Clinton 2002; Reder & Davila 2005, 180–181).

Ideologisen mallin ja sitä kohtaan osoitetun kritiikin tarkastelun pohjalta on todettava, että ideologisessa mallissa on yhä selviä kehittämisen kohteita. Aikoinaan Streetin (1984) vastakkainasettelu autonomisen ja ideologisen mallin välillä kuvasi havainnollisesti sitä, miten autonominen malli ainoana luku- ja kirjoitustaitoa tarkastelevana mallina saattaa johtaa liiankin yksinkertaistettuihin käsityksiin lukemisesta ja kirjoittamisesta. Vastakkainasettelu näiden kahden mallin välillä näyttää nykyään kuitenkin elävän kirjallisuudessa tavalla, joka ei palvele enää edes ideologisen mallin kehittymistä (ks. myös Reder & Davila 2005, 177–180). Jako paikalliseen ja autonomiseen tasoon ei ole välttämättä edes paras mahdollinen tapa kuvata erilaisten kontekstien

välistä suhdetta ideologisessa mallissa (Reder & Davila 2005).

Nähdäkseni käydyssä keskustelussa on ongelmallista se, että ideologisen mallin tarkastelun yhteydessä psykologisesti suuntautuneeseen luku- ja kirjoitustaitokäsitykseen liitetään yhä ajattelutapoja, jotka eivät ole viimeisimmän tutkimustiedon tukemia. Kuten toin tutkielmassa aiemmin esille, myös autonominen malli voidaan käsittää aiempaa hienostuneemmalla tavalla. Nykyisessä tilanteessa ideologista mallia lienee hedelmällistä kehittää suhteessa autonomisen mallin ajantasaiseen versioon nähden – eikä vuosikymmenien takaisin teoreettisiin käsityksiin suhteuttaen. Sen sijaan, että paikalliset kontekstit otettaisiin itsestään selvinä ideologisessa mallissa, mallin kehittymisen kannalta saattaa olla antoisampaa etsiä tarkempaa vastausta siihen, mikä todella tekee kontekstista nimenomaan paikallisen (Reder & Davila 2005, 179–180).

Ideologisen mallin voidaan nähdä laajentuneen malliksi, joka käsittää paikallisen tason lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelun sen laajemmassa kontekstissa (emt, 177–180). Niin autonomisen kuin ideologisenkin mallin puolestapuhujat näyttävät olevan samaa mieltä siitä, että ideologisen mallin puitteissa ollaan osin ehkä liioiteltu lukemisen ja kirjoittamisen kontekstuaalista luonnetta – tai ainakin sen kehittäminen vaatisi kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Tarkastelun kohteena ollessa kirjallisuudessa autonomisen ja ideologisen mallin puolestapuhujien esittämä kritiikki näyttää kuitenkin kohdistuvan malliin hiukan eri tavoin. Autonomisen mallin kannattajien etenkin 1990-luvun puolivälin tienoilla esiin nostama kritiikki kuvastaa pyrkimystä hakea tasapainoa autonomisen mallin ajantasaisemman version ja ideologisen mallin välille. Myöhemmin Brandtin ja Clintonin (2002) voidaan nähdä sysänneen liikkeelle ideologiseen malliin kohdistetun rakentavan kritiikin ajan, joka on jatkunut aivan viime vuosiin saakka. Käsittääkseni ideologiseen malliin kohdistetun kritiikin suuntautuminen niin voimakkaasti juuri paikallisten ja etäisempien kontekstien tarkasteluun kuvastaa sitä, että erilaisten lukutaitojen kontekstit ylittävä luonne on jäänyt liian vähälle huomiolle ideologisen mallin alkuperäisessä muodossa. Myös se, että mallissa ei ole alun perin juuri kiinnitetty huomiota lukemisen ja kirjoittamisen materiaaliseen puoleen, johtunee pitkälti siitä, että ideologinen malli rakentui aikanaan niin voimakkaasti vastustamaan luku- ja kirjoitustaidon näkemistä lähinnä teknisestä näkökulmasta. Ideologisen mallin puitteissa luku- ja kirjoitustaitoa onkin määritelty ennen Brandtin ja Clintonin esittämiä ajatuksia lähinnä suhteessa yksilöön ja etenkin erilaisiin ryhmiin. Brandtin ja Clintonin ehdotusta materiaalistien puitteiden huomioimisesta ideologisen mallin yhteydessä voidaan kuitenkin pitää hyvin sosiokulttuurisena ajatuksena ja siten myös ideologisen

mallin suuntaisena, vaikka alun perin luku- ja kirjoitustaidon materiaaliseen puoleen ei ole kiinnitetty huomiota mallissa.

Vaikka ideologinen malli on saanut osakseen myös kritiikkiä, mallin vahvuus on nimenomaan siinä, että se on ohjannut tutkijoita tarkastelemaan luku- ja kirjoitustaitoa aiemmin tarpeettoman vähälle huomiolle jääneestä näkökulmasta. Sen sijaan, että ideologinen malli sen alkuperäisessä muodossa käsittelee tyhjentävästi luku- ja kirjoitustaidon sosiaalista ulottuvuutta, se pikemminkin herättää useita jatkokysymyksiä (Luke 2004). Käsittääkseni ideologisen mallin suurin haaste on nimenomaan mallin kehittämisessä sitä kohtaan osoitetun kritiikin pohjalta – niin empiirisen kuin teoreettisenkin tutkimuksen kautta. Rederin ja Davilan (2005, 180–181) mielestä ideologinen malli kaipaa yhä myös selkiyttämistä. Saattaa olla, että tarkastelun kiinnittyminen niin voimakkaasti juuri erilaisten lukutaitojen määrittelyyn on siirtänyt tarpeettoman paljon huomiota pois ideologisen mallin kehittämisestä teorian ja tutkimuksen kautta. Ideologisen mallin kehittäminen teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen avulla auttaisi tarkastelemaan kypsemmin myös sitä, millaiset käsitteet kuvaisivat parhaiten luku- ja kirjoitustaitoa ideologisen mallin tarkoittamassa mielessä. Mielestäni yhtenäisemmän käsitteistön rakentamisen ei tarvitse olla välttämättä ristiriidassa ideologisen mallin ydinsanomien kanssa (vrt. Street 2003b, 77).

3 LUKUTAIDON JA TEKNOLOGIOIDEN VÄLISEN SUHTEEN ERITTELYÄ AUTONOMISEN JA IDEOLOGISEN MALLIN TUNTEMUKSEN POHJALTA

Tässä osiossa analysoin kirjallisuuden antamaa kuvaa lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin. Omistan luvun 3.1 kokonaisuudessaan sen tarkastelemiselle, millaisen kuvan analysoimani kirjallisuus antaa lukutaidon suhteesta tarkastelemini teknologioihin. Tämän tutkielman yhteydessä olen nähnyt tarkoituksenmukaiseksi nostaa esille lukutaidon ja teknologioiden välisestä suhteesta käydyn keskustelun suuria linjoja. Luvussa 3.2 siirryn arvioimaan ja erittelemään keskeisiksi näkemiäni väitteitä lukutaidon suhteesta tarkastelemini teknologioihin. Tämä väitteiden erittely perustuu tutkielmassani autonomisen ja ideologisen mallin historian ja nykytilanteen tuntemukseen, mutta tämän lisäksi täydennän erittelyä myös muiden esittämien kannanottojen pohjalta siltä osin, kuin näen niiden kietoutuvan osaksi autonomisen ja ideologisen mallin asetelmaa.

3.1 Lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin

Monet uskovat, että internetin kehittyminen uudistaa tänä päivänä perustavanlaatuisesti yhteiskuntaa – aivan niin kuin kirjapainotaidon synty aikanaan. Historiallisesti tarkasteltuna kommunikaation, lukutaidon ja teknologisen kehityksen nähdään kietoutuvan toisiinsa monin tavoin. (Wilson 2007, 63–64.) Teknologisten muutosten nähdään mullistavan merkittävällä tavalla etenkin sosiaalisia käytäntöjä – ja sitä kautta myös lukutaitoa (Murray 2000, 43). Jo kirjapainotaidon kehittymiseen liitetään usein ajatus demokratian esiinnoususta ja ideoiden levittämisestä laajassa mittakaavassa. Kirjapainotaidon ajatellaan usein mahdollistaneen esimerkiksi sen, että Raamatun tulkinnat siirtyivät vähitellen papeilta tavallisten kansalaisten tulkittaviksi. (Bruce 2000, 767; Murray 2000, 43; Briggs & Burke 2002/2005, 15; Wilson 2007, 63–64.) Lisäksi kirjapainoon saatetaan liittää ajatus siitä, että kirjojen muuttuessa arkipäiväisemmiksi hyödykkeiksi, tarve kollektiiviselle ääneen lukemiselle väheni ja lukeminen muuttui laajemmassa mittakaavassa myös hiljaiseksi lukemiseksi (Lyons 1999, 55–56; ks. myös Eisenstein 1983/2005, 323, 328). Toisaalta kirjapainon leviämisen myötä perinteisten uskonnollisten tekstien lisäksi pystyttiin julkaisemaan myös muunlaista kirjallisuutta (Lyons 1999, 53). Nykyään internetin nähdään laajentavan uudenlaisena teknologiana ideoiden markettipaikkaa vielä

kirjapainotaitoakin pidemmälle, koska sanan levittäminen ei ole enää kiinni ainoastaan kustantajasta tai muista kontrolloivista tahoista (Lehtonen 1996, 84–86; Wilson 2007, 63–64).

Merkittävien teknologisten muutosten ajatellaan muuttavan etenkin sitä, kuka kontrolloi informaation kulkua ja sen sisältöä (Lyons 1999, 50; Murray 2000, 53; Wilson 2007, 65). Näin esimerkiksi painetun sanan, tiedon ja vallan nähdään kytkeytyneen toisiinsa historian saatossa monin tavoin (Lehtonen 2001, 37). Siinä missä kirjapainon innokkaimmat puolestapuhujat näkevät kirjapainon mahdollistaneen teknologiana entistä tasa-arvoisempia käytäntöjä, toiset kuvaavat kirjapainon vaikutusta osittain kahlehtivaksikin (ks. myös Murray 2000, 47). Samalla kun kirjapainoon liitetään ajatus kirjallisten tuotosten levittämisestä tavallisille kansalaisille (esim. Bruce 2000), toisaalta kristillisen kirkon voidaan nähdä myös käyttäneen keskiajan Euroopassa ihmisten lukutaitoisuutta vahvistaakseen asemaansa erilaisten keskenään kilpailevien uskonnollisten näkemysten joukossa (Williams 1961, 158–159). Internetin yhteydessä nostetaan esille aivan samanlaisia huolenaiheita, joita on esitetty aiemmin kirjapainon yhteydessä. Internetin kohdalla informaation helppoa saatavuutta ei nähdä aina täysin ongelmattomaksi. Kansalaiset ja poliittiset tahot ovat olleet huolissaan etenkin rajoittamattomasta pääsystä vaarallisiksi koetuille sivustoille. (Lyons 1999, 50.)

Kirjapainotaidon avulla tuotettuihin kirjoihin liitetään usein ajatus siitä, että ne olivat laajalti saatavissa, koska ne olivat käsin tehtyjä kirjoja edullisempia ja niiden tuottaminen oli aiempaa nopeampaa. Murrayn (2000, 47) mukaan tämä yleinen näkemys kirjapainon vallankumouksellisuudesta ei ota huomioon riittävässä määrin sen ajan historiallista tilannetta. Vaikka kirjapainon kehittyminen tarkoitti kirjan nopeampaa ja edullisempaa tuottamisprosessia, painetut kirjat olivat yhä monesti liian kalliita tavalliselle kansalaiselle. Vaikka kirjat olivat mekaanisesti tuotettuja, niitä leimasi alkuun myös ainutlaatuisuus ja ylellisyyden leima. (Williams 1961; Davidson 1988, 11; Lyons 1999, 53; Pattison, 1982 Murrayn 2000, 47 mukaan; Collins & Blot 2003, 72.) Sen lisäksi, että taito dekodata ja tulkita tekstiä sekä tekstin kirjoittamisen taito koskettivat vielä Gutenbergin aikaan lähinnä pientä joukkoa kirkon ja yliopiston oppineita, tavallisen kansalaisen vapaa-aika saattoi olla vähäistä ja kotien valaistuksessakin oli usein toivomisen varaa lukemista ajatellen (Watt 1972, 57, Svedjedalin 2000, 38–39 mukaan; Briggs & Burke 2002/2005, 26). Onkin väitetty, että Gutenbergin aikaan kirjapaino olisi vallankumouksellisuuden sijaan pikemmin tukenut omalta osaltaan sen ajan sosiaalisia, uskonnollisia ja taloudellisia instituutioita (Cook 1990, 32, Murrayn 2000, 47 mukaan; Lankshear & Knobel 2007, 13).

Vaikka jotkut korostavat kirjapainon merkitystä yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä (esim. Bruce 2000, 767), erilaisten kirjapainon kehittymisen aikaan liikkeellä olleiden muutosprosessien voi nähdä laajemminkin luoneen pohjaa sille, että lukutaito levisi myöhemmin koskettamaan myös laajempia kansanosia. Samalla on hyvä muistaa, että kirjapainon kehittyminen oli jo itsessään sidoksissa aikanaan laajemmin teknologian kehittymiseen, kuten esimerkiksi edistymiseen metallurgian alalla ja taitoon tuottaa paperia aiempaa edullisemmin (Murray 2000, 47). Lisäksi monet muut tekijät, kuten mahdollisuus kuljettaa kirjoja niin vesiteitse kuin rautateitsekin, mahdollistivat kirjallisten tuotosten levittämisen kohtuullisin kustannuksin pitkien matkojen päähän (Svedjedal 2000, 38; Briggs & Burke 2002/2005, 19). Lukutaidon näkökulmasta katsottuna voidaan kuitenkin sanoa, että myös erilaiset sosiaaliset muutostekijät, kuten koulunkäynnin yleistymisen ja yhteiskunnan muuttuminen laajemmin, ovat luoneet pohjaa massalukutaidon kehittymiselle (Tyner 1998; Cook 1990, Murrayn 2000, 47 mukaan). Murrayn (2000, 47) sanoo: “These social changes, along with changes in supporting technologies over several centuries, brought about mass literacy in Europe – not the advent of the printing press.” Tästä huolimatta kirjapainon yhteyden tarkempi määrittely suhteessa etenkin massalukutaidon kehittymiseen on osoittautunut varsin haasteelliseksi kysymykseksi (Lyons 1988, 11–12).

Vaikka Asa Briggs ja Peter Burke (2002/2005, 18) pitävät Elizabeth Eisensteinin (1979) klassikkoteosta ”The Printing Press as an Agent of Change” merkittävänä teoksena sen syntetisoivan otteen takia, Eisensteinin esittämät väitteet kirjapainon vallankumouksellisuudesta vaikuttavat heidän mielestään osin liioitelluilta tämän päivän näkökulmasta. Briggs ja Burke (2002/2005, 19) toteavat: “To speak of print as the agent of change is surely to place too much emphasis on the medium of communication at the expense of the writers, printers and readers who used the new technology for their own different purposes.” Toisaalta Eisenstein (1983/2005, 313–318) sanoo, että hänen kohua aiheuttanut teostansa on osin tulkittu väärin. Hän huomauttaa käsitelleensä teoksessaan aikanaan tarpeettoman vähälle huomiolle jääneitä asioita (emt.). Vaikka Eisenstein mainitsee Marshall McLuhanin (1962) tärkeänä innoittajana teoksellaan, hän huomauttaa, että McLuhan ”...did not share my concern (and that of other historians) for solid evidence, chronological order, or appropriate context” (Eisenstein 1983/2005, 317–318). Sen sijaan, että uudemman tutkimuksen nähtäisiin olevan täysin ristiriidassa Eisensteinin esittämiin tulkintoihin nähden, hänen itsensä mukaan valtaosa uudemmassa tutkimuksesta pikemminkin täydentää ja tasapainottaa hänen aiemmin tekemiänsä päätelmiä (emt., 332).

Toisaalta lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen ymmärtämiseen liittyy myös teknologioiden ymmärtäminen laajemminkin osana yhteiskuntaa. Teknologian merkitystä saatetaan korostaa esimerkiksi sen kautta, että erilaisia yhteiskunnallisia muutoksia jäsennetään juuri teknologisten muutosten yhteydessä. Tällaisesta ajattelutavasta kertonee esimerkiksi se, että jotkut puhuvat jo siirtymästä kirjapainokauden jälkeiseen aikaan, koska erilaiset kirjapainolliset tuotteet ovat menettämässä hallitsevan asemansa tekstin tuottamisen muotona (esim. Reinking 1998, xi). Samalla vaikuttaa kuitenkin siltä, että kirjoja painetaan ja luetaan nykyään monin paikoin jopa aiempaa enemmän (Benton Foundation 1996, Tynerin 1998, 40 mukaan; Lyons 1999, 56; Murray 2000, 54; Nossek & Adoni 2006, 107–108). Tätä taustaa vasten tarkasteltuna väite esimerkiksi siitä, että kirjapainoaikakauden lukutaito olisi nyt korvautumassa digitaalisen ajan lukutaidoilla (esim. Gee 2004, Warshauerin 2007, 42 mukaan), vaikuttaa liioitellulta, koska kirjapainolliset tuotokset ja internet uutena lukemisen ja kirjoittamisen tilana näyttävät pikemminkin antavan tilaa toisilleen. Tämän lisäksi nykyään kirjapainoissa hyödynnetään usein tietokoneita osana kirjan painamisen prosessia (Bolter 2001, 2), joten joiltakin osin monesti erillisiksi mielletyt teknologiat saattavat myös limittyä toisiinsa. Vaikka uuden teknologian avulla voidaan tehdä joitakin asioita aiempaa helpommin, toiset asiat jätetään usein toteutettaviksi jo olemassa olevilla teknologioilla. Yksi varsin yleinen esimerkki tällaisesta tilanteesta on vaikkapa se, että samalla kuin kirjojen kopioiminen käsin on väistynyt kirjapainotaidon kehittymisen seurauksena, käsin kirjoittaminen ei ole kuitenkaan muuttunut tarpeettomaksi. (Bolter 1996, 255; Lehtonen 2001, 34.)

Mikko Lehtosen (2001, 28–29) mukaan painetun sanan kulttuurin ja digitaalisen kulttuurin tarpeeton vastakkainasettelu on haitallista, koska se vaikeuttaa tämän ajan sosiokulttuuristen muutosprosessien ymmärtämistä. Tällainen vastakkainasettelu näyttää usein kuitenkin pohjautuvan sellaiseen ajattelutapaan, että olisi ylipäänsä olemassa suhteellisen selkeärajaisia ja monologisia kulttuurisen kehityksen aikakausia, kuten painetun kirjan tai digitaalisen esittämisen kausi (emt.). Elektroniset esittämisen muodot eivät silti ole niinkään korvanneet kirjapainon avulla tuotettuja teoksia, vaan ne ovat nousseet pikemminkin perinteisten esittämisen muotojen rinnalle (Murray 2000, 54; Svedjedal 2000, 33; Lehtonen 2001, 33; Livingstone 2004, 5). Siitä huolimatta internetin mahdollistama kyberavaruus voidaan nähdä erillisenä tilana, joka on yhä suhteellisen uusi (Lankshear & Knobel 2003, 50) ja samalla myös varsin merkittävä lukemisen ja kirjoittamisen foorumi. Uudenlaisesta teknologiasta voidaan todeta seuraavanlaisesti:

...whereas the computer seems utterly new and revolutionary, when, at least as a writing technology, it still has much in common with its predecessors. Electronic writing is mechanical and precise like printing, organic and evolutionary like handwriting, visually eclectic like hieroglyphics and picture writing. (Bolter 2001, 8.)

Vaikuttaa siltä, että internetiin kohdistettu uutuudenhohdokkuus on osin liioiteltuakin. Livingstone (2004, 10) huomauttaa: "...much that is now claimed to be intrinsically new to the Internet – heterogeneity of sources, competing authorities, nonlinear or visual forms of representation and so forth – has long applied to libraries, encyclopedias, textbooks, and the like." Tästä huolimatta internet toisaalta kuitenkin myös mahdollistaa kirjapainotaitoon verrattuna aiempaa aktiivisempia kommunikoinnin tapoja. Sen lisäksi, että tietokoneet mahdollistavat tekstin kirjoittamisen ja muokkaamisen aiempaa joustavammin, internet sallii tekstien levittämisen aiempaa vapaammin. Tietokoneiden ja internetin välityksellä voidaan luoda uudenlaisia dokumenttityyppejä, joissa informaation julkaisijan ja lukijan roolit ovat osin myös sekoittuneet. (Bolter 2001, 8, 152, 169; MacArthur 2006/2008, 248.)

Toisaalta internet saatetaan yhä mieltää eräänlaiseksi eliittiteknologiaksi – aivan kuten kirjapaino aikanaan. Jotkut tutkijat ovat internetin kohdalla esittäneet huolensa etenkin digitaalisesta kuilusta niiden ihmisten välillä, jotka ovat lukutaitoisia tai lukutaidottomia uudenlaisten teknologioiden suhteen, eli pystyvät joko osallistumaan tai ovat ulkopuolella uudenlaisten digitaalisten sisällöntuotantojen käytännöistä (Tyner 1998, 86; Norris 2001, 3–14; Sanders 1994, Collinsin ja Blotin 2003, 168 mukaan; Briggs & Burke 2002/2005, 249). Vaikka internet on nykyään helposti saavutettavissa monissa teollistuneissa maissa, maailmanlaajuisesti tarkasteltuna mahdollisuus käyttää internetiä koskee yhä suhteellisen pientä väestönosaa. Tämä digitaalinen kuilu nähdään moniulotteiseksi ilmiöksi, jolla viitataan etenkin internetin saavutettavuuden eroihin teollistuneiden maiden ja kehitysmaiden välillä. Toisaalta myös jokaisessa maassa on nähtävissä eroja mahdollisuudessa käyttää internetiä. Näiden erojen nähdään muodostavan kuilun niin sanottujen informaatorikkaiden ja -köyhien välille. Tähän informaation saatavuuteen ja toisaalta internetin mahdollistamiin osallistumisen keinoihin liitetään usein ajatus aiempaa demokraattisemman vaikuttamisen mahdollisuudesta. Norris suhtautuu kuitenkin epäillen siihen, että internetin kautta erilaiset käytännöt muuttuisivat hetkessä demokraattisemmiksi. Hänen mukaansa internetin leviäminen noudattelee maailmanlaajuisesti toistaiseksi pikemminkin jo olemassa olevaa jakoa informaation saatavuuden suhteen. (Norris 2001.) "Even if the basic digital divide shrinks gradually over time, it is naive to believe that the virtual world can overturn fundamental

inequalities of social stratification that are endemic throughout postindustrial societies, any more than it is likely to overcome world poverty”, epäilee Norris (2001, 17). Hän näkee eriarvoisuuden ongelmien olevan paljon syvemmässä yhteiskunnassa. Eriarvoisuus kietoutuu myös muunlaisiin asioihin kuin vain uudenlaisen teknologian saatavuuteen. (Emt., 91–92.)

Murrayn (2000, 43) mukaan monet ajattelevat kuitenkin, että “...the introduction of the computer will inevitably result in a different social consciousness of what literacy is and how it functions in individuals and society”. Monien muiden tavoin Charles MacArthur (2006/2008, 248) toteaa: “Changes in technology have and will continue to change the nature of literacy practices in society, and the cognitive and social skills needed to be considered fully literate.” Vaikka lukutaidon käsitettä saatetaan käyttää hyvin väljästi tarkastelemieni teknologioiden kohdalla, tällaisten väitteiden yhteydessä on syytä pitää mielessä se, että teknologia ei yksinään muuta lukutaidon vaatimuksia vaan pikemminkin yhdessä muiden tekijöiden kanssa (Warshauer 2007, 41–42). Jos yhteiskunnallisia muutoksia halutaan käsitellä nimenomaan lukutaidon käsitteen avulla, voitaneen sanoa, että ainakin teollistuneissa maissa niin lukemista kuin kirjoittamista koskevat muutokset saattavat toki tapahtua lyhyemmällä aikavälillä internetin esiinnousun myötä (emt., 42).

Murray (2000, 53) huomauttaa, että teknologia ei kuitenkaan itsessään ole riittävä edellytys erilaisten muutosten tapahtumiselle: “Just as the Reformation was aided by the printing press, it took a Martin Luther (and others) to shape the technology to achieve their goal of the Bible being available to all, which, as we saw previously, still took centuries to achieve.” Vaikka monet väittävät kirjapainotaidon ja internetin mahdollistaneen entistä demokraattisempia käytäntöjä, toisaalta näiden teknologioiden yhteys lukemiseen voidaan nähdä monimerkityksisesti (Lehtonen 2001, 35, 51). Livingstone (2004, 6) huomauttaa: ”Questions of equality in knowledge, culture, and participation through media are not simply to be resolved by addressing the question of access.” On muistettava, että samalla kun esimerkiksi kirjoihin voidaan liittää mahdollisuus olemassa olevien hierarkioiden horjuttamisesta, niihin on aina sisältynyt mahdollisuus hierarkkisten erottelujen tuottamisesta (Lehtonen 2001, 35, 51). Itse lukutaidon käsite voidaan ymmärtää hyvin moninaisesti:

As a technology, it gives its possessors potential power; as a stock of cultural knowledge within a given tradition, literacy can constrain or liberate, instruct or entertain, discipline or disaffect... While this many-to-many technology may have the potential to empower, it also has the potential to maintain the status quo or replace one hierarchy with another... (Murray 2000, 43.)

Internetiin voidaan kaiken kaikkiaan liittää ajatuksia niin inklusiivisuudesta kuin eksklusiivisuudestakin. Inklusiivisia piirteitä tähän teknologiaan tuo se, että se sallii ympäristönä erilaisia kulttuurisesti muotoutuneita osallistumisen ja esittämisen muotoja. Eksklusiivisten piirteiden voi puolestaan nähdä kytkeytyvän ainakin siihen, että internet ei ole teknologiana läheskään kaikkien saatavilla. (Bolter 2001, 36, 205, 208.) Vaikka pelkkää teknologian saatavuutta ei voida rinnastaa yksioikoisesti esimerkiksi demokratian toteutumiseen, mahdollisuus osallistua lukemisen ja kirjoittamisen kautta digitaaliseen sisällöntuotantoon sisältää aina periaatteessa mahdollisuuden myös vaikuttamiseen.

Näyttää siltä, että lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin tarkastellaan kirjallisuudessa niin tasa-arvon kuin eriarvoisuudenkin näkökulmista. Suuressa osassa analysoimaani kirjallisuutta lukutaidon suhdetta tarkastelemini teknologioihin kuvataan varsin monisyiseksi. Tästä huolimatta teknologiavetoiset näkemykset näyttävät kuitenkin nousevan esille kirjallisuudessa silloin tällöin (Murray 2000; Bolter 2001, xiii, 19). Samalla kun toiset ajattelevat maailman muuttuneen merkittävällä tavalla esimerkiksi internetin kehittymisen myötä, toiset suhtautuvat pessimistisemmin uudenlaisen teknologian mukanaan tuomiin muutoksiin (Norris 2001, 232–240; Lankshear & Knobel 2007, 9–11).

Varsin yleinen näkemys näyttää olevan se, että teknologiaa ei enää ajatella niinkään syyksi sosiaalisiin tai kognitiivisiin muutoksiin, vaan sen kautta ihmisten nähdään pikemminkin vahvistavan yhteiskunnan ylläpitämiä arvoja ja uskomuksia. Vaikka teknologia ei itsessään riitä aiheuttamaan yhteiskunnallisia muutoksia, sitä ei toisaalta pidetä usein myöskään täysin neutraalina, koska sen välityksellä voidaan kuljettaa erilaisia sosiaalisia merkityksiä (Lehtonen 1996, 90–91; Luke & Elkins 1998; Murray 2000, 49, 54; Bolter 2001, 18–19; Warschauer 2007, 42; ks. myös Landow 1996, 215.) Historian tuntemuksen pohjalta voidaan todeta, että teknologia ei itsessään aiheuta väistämättä tiettyjä seurauksia (Lyons 1999, 56). Sen sijaan, että teknologioita ylipäänsä lähestyttäisiin eristyksessä erilaisista kontekstuaalisista tekijöistä, niitä voidaan tarkastella kytköksissä niiden erilaisiin sosiaalisiin materiaaliin ja historiallisiin yhteyksiin (Duguid 1996, 89). MacArthur (2006/2008, 249) sanoo: “New technological forms of writing afford opportunities for the development of cognitive skills and social interactions, but the actual effects of the technology depend on complex interactions among the technology, the social context, and individual users.”

Vaikka lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin tarkastellaan usein varsin laaja-alaisesti,

teknologiavetoiset näkemykset näyttävät olevan joiltakin osin yhä läsnä lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelussa. Kirjapainon kohdalla tällaista teknologiavetoisempaa ajattelutapaa kuvastaa esimerkiksi se, että kirjapainoon saatetaan liittää liian yksioikoisesti ajatus demokratian esiinnoususta. Toisaalta myös internetin saatavuus saatetaan rinnastaa turhan yksioikoisesti demokratian toteutumiseen tai toteutumatta jäämiseen. Tällaisten teknologiavetoisten väitteiden esittäjille on tyypillistä se, että niiden esittäjät korostavat kirjapainon tai internetin merkitystä lukutaidon kustannuksella. Jonkin tietyn teknologian puolestapuhujat, tai toisaalta myös vastustajat, saattavat liittää teknologiaan ajatuksen sen ensisijaisuudesta, kausaalisuudesta ja neutraalisuudesta (Murray 2000, 44; Bolter 2001, xiii; ks. myös Lehtonen 2001, 30).

Teknologiavetoisten väitteiden esittäjät näkevät teknologian muuttavan itsessään lukutaitoa, kun taas maltillisemman näkökulman kannattajat kritisoivat usein tällaisia determinismin sävyttämiä väitteitä. Molempien näkökulmien kannattajat saattavat vedota myös historiallisiin tosiseikkoihin, mutta maltillisemman kannan edustajat eivät nosta teknologiaa lukutaidon tai muiden tekijöiden yläpuolelle. Teknologiavetoisten väitteiden esittäjien näkökulmaa rajaa usein vahvemmin tarkastelun kapea-alaisuus, kun taas maltillisemman näkökulman edustajat vetoavat niin sosiaalisiin, historiallisiin kuin materiaalisiinkin tekijöihin. Analysoimassani kirjallisuudessa lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin tarkasteltiin etenkin historiallisen näkökulman kautta. Vaikka teknologian merkitystä ei ole syytä liioitella, teknologia voidaan kuitenkin tunnistaa tärkeäksi osatekijäksi (Winner 1999/2005, 29). Norriksen (2001, 233) mukaan teknologiseen kehitykseen mahdollisesti kietoutuvaa epätasa-arvoisuutta tulee kuitenkin tarkastella maltillisesti. Vaikka mahdollisuus esimerkiksi internetin käyttöön tarjoaa myös osallistumisen keinoja, uudenlaisen teknologian mukanaan tuomat muutokset eivät ole välttämättä niin suoraviivaisia, kuin voisi olettaa (emt., 235–237).

3.2 Keskeisten väitteiden erittelyä autonomisen ja ideologisen mallin asetelmasta katsottuna

Kirjallisuudessa lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin tarkastellaan erilaisista näkökulmista. Briggs ja Burke (2002/2005, 11–12) tiivistävät varsin onnistuneesti lukutaidon ja tarkastelemieni teknologioiden välisestä suhteesta käydyn keskustelun ydinpiirteitä. Heidän mukaansa tälle etenkin historioitsijoiden ja sosiaalitieteilijöiden käymälle keskustelulle on tyypillistä se, että siinä missä toiset korostavat rakenteellisia tekijöitä, toiset painottavat nimenomaan toimijan roolia. Kirjallisuudessa on

havaittavissa selkeästi jopa vastakkainasettelua sen suhteen, nähdäänkö teknologioiden tuovan mukanaan merkittäviä muutoksia vai ei. Jotkut näkevät uudenlaisten kommunikaatiovälineiden käytön väistämättä muuttavan ihmisten käsityksiä maailmasta – joko lyhyemmällä tai pidemmällä aikavälillä. Toiset taas ovat sitä mieltä, että teknologioilla, kuten esimerkiksi tietokoneilla ja internetillä, ei ole sen enempää väistämättömiä seurauksia kuin lukutaidollakaan itsessään. Tällöin erilaisten yhteiskunnallisten muutosten ajatellaan olevan seurausta pikemminkin yksilöiden toiminnasta. Ne, jotka painottavat etenkin toimijoiden roolia, kritisoivat usein toisen näkökannan edustajia siitä, että he esittävät yksittäisen ihmisen passiivisena suhteessa lukutaitoon tai teknologioihin. (Briggs & Burke 2002/2005, 11–12.)

Sosiokulttuurisen näkökulman suosio näkyy tällä hetkellä selkeästi lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelussa. Etenkin internet on synnyttänyt sosiokulttuurista innostusta mahdollisuudesta aiempaa vuorovaikutteisempiin lukemisen ja kirjoittamisen käytäntöihin. Ideologisen mallin hengen mukaista ajattelutapaa edustaa kirjallisuudessa etenkin toimijoiden roolin korostaminen osana erilaisia diskursiivisia käytäntöjä. Lisäksi erilaisten kontekstuaalisten tekijöiden painottaminen edustaa ideologisen mallin mukaista sosiokulttuurista ajattelutapaa, jossa korostetaan lukutaidon näkemistä etenkin sosiaalisten ja institutionaalisten piirteiden näkökulmasta.

Siitä huolimatta, että lukutaidon suhdetta tarkastelemini teknologioihin tarkastellaan nykyään monenlaisista näkökulmista, vielä autonomisen ja ideologisen mallin rinnakkaiselon aikaankin determinismin sävyttämät väitteet näyttävät nousevan ajoittain pinnalle. Vaikka ideologisen mallin hengen mukainen ajattelutapa kuultaa selkeästi läpi kirjallisuudesta, juuri osallistumisen mahdollisuuteen tai esteisiin saatetaan liittää kirjapainon ja internetin kohdalla ajatuksia, jotka ovat ristiriidassa ideologisen mallin kehittäjien keskeisimpien ajatusten kanssa (vrt. esim. Street 1984). Etenkin kirjapainon avulla tuotettujen teosten tai internetin saatavuus rinnastetaan toisinaan hyvin yksioikoisesti esimerkiksi aiempaa demokraattisempien käytäntöjen toteutumiseen. Lisäksi internetin yhteydessä esille nostettu digitaalisen kuilun käsite tuo elävästi mieleen vanhakantaisen autonomisen mallin valtakaudella esitetyn väitteen niin sanotusta suuresta kuilusta. Tuolloin lukutaidon yhteydessä käsitteellä suuri kuilu (great divide) viitattiin etenkin erilaisiin teollistuneiden maiden ja kehitysmaiden välisiin eroavaisuuksiin (Street 1984; Brandt & Clinton 2002, 337, 339; Reder & Davila 2005, 170–171). Lukutaitoon ja jonkin yhteiskunnan käyttämiin kommunikaatioteknologioihin saatettiin liittää ajatus niiden kauaskantoisista vaikutuksista niin kognitiivisella kuin sosiaalisellakin tasolla (Brandt & Clinton 2002, 339; Reder & Davila 2005, 170–171).

Dikotominen ajattelutapa ei näy lukutaidon kohdalla vain huolesta teknologian saatavuuden tai saavuttamattomuuden suhteen, vaan erilaiset kahtiajaot voidaan tunnistaa laajemminkin osaksi lukutaidosta käytyä keskustelua. Vanhakantaisen autonomisen mallin ääritulkitsijat tulivat aikanaan tunnetuiksi erilaisista lukutaitoon liittyvistä jaotteluista, kuten esimerkiksi lukutaitoisten ja lukutaidottomien välisten erojen korostamisesta, suullisen ja kirjallisen kulttuurin välisestä vastakkainasettelusta ja primitiivisyyden asettamisesta sivistyneelle kulttuurille vastakkaiseksi (Brandt & Clinton 2002, 339; Reder & Davila 2005, 170–171). Vaikka luku- ja kirjoitustaitoa koskevat yksinkertaistukset ovat sittemmin olleet runsaan kritisoinnin kohteena, lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelussa sorrutaan vielä toisinaan liian yksinkertaistavaan ajattelutapaan. Vaikuttaakin siltä, että länsimaalaiselle kulttuurille tyypillinen dikotominen ajattelutapa ei ole täysin hävinnyt lukutaitoa käsittelevästä kirjallisuudesta.

For those holding the view that some level of literacy is a benchmark of civilized culture, any challenge to, or significant fluctuation in, the conditions of normative “full literacy” or “full democracy” is apt to be viewed as a sign of regression to “barbarism”. Such a doomsday scenario is found in a range of books which see... [for example] the internet – as eroding the literate capacities of today’s citizens and, more particularly, today’s children, for they are our current “primitives” in need of literacy’s “progress”... Visions of the death of the book or of some other valued form of literacy often stem from an “autonomous” conception of literacy. That is, they stem from viewing literacy as a technology which has a privileged, if not determining role, in desired social arrangements...from which privileged role it is superseded by some newer technology. (Collins ja Blot 2003, 168–169.)

Vaikka monet vanhakantaisen autonomisen mallin aikana esitetyt jyrkät tulkinnat ovat sittemmin joutuneet melkoisen kritiikin kohteiksi, käsitykset lukutaidosta merkittävänä yksilöllisenä ja yhteisöllisenä muutostekijänä näyttävät juurtuneen varsin syvälle länsimaiseen ajatteluun (Collins & Blot 2003, 72, 169). Collins ja Blot (2003, 72) toteavat käydystä keskustelusta seuraavanlaisesti: “...historical studies of literacy show that ambiguities and exclusions in ‘modern’ uses of literacy are fundamental, not accidental, a lesson that needs to be remembered, given our current tendency to simply equate literacy with social progress.” Nykyisessä keskustelussa on siis havaittavissa myös aiemmasta tuttuja piirteitä.

With regard to accounts of the nature and significance of new digital technologies, it sometimes appears that the analytic gains that followed from treating literacy as social practice are being lost as commentators revert to older determinist and reductionist accounts of the ‘impact’ of ‘new literacies’ (Street 2003a, 2825).

Esimerkiksi internetin kohdalla kyse ei ole siitä, ettei uudenlaisen teknologian saatavuudessa olisi huomattavia eroja, vaan kyse on pikemminkin siitä, että saatamme yhä liittää varsin kauaskantoisia ajatuksia lukutaitoon tai sen yhteydessä hyödynnettäviin teknologioihin. Omat länsimaalaiset kulttuuriset arvostuksemme saattavat yhä toimia mittapuuna arvioidessamme muiden maiden kansalaisia tai heidän vakiintuneita kulttuurisia tapojaan.

Etenkin Streetin (1984) esille nostama ajatus, että lukutaitoon tai sen yhteydessä hyödynnettäviin teknologioihin ei tulisi suhtautua deterministisesti, vaikuttaa yhä ajankohtaiselta. Siitä huolimatta Streetin (2003a, 2003b) tapa rinnastaa autonominen malli yhä nimenomaan determinismin sävyttämien väitteiden esittämiseen vaikuttaa jo aikansa eläneeltä. Vaikka lukutaidon ja teknologioiden välistä suhdetta saatetaan yhä kuvata myös teknologiavetoisesti, autonomisen mallin ajantasainen käsitys ei anna mielestäni tukea tällaisten väitteiden esittämiselle. Asia on melkein päinvastoin, koska autonomisen mallin ajantasaisen version kehittäjiä on nimenomaan kritisoitu siitä, että he eivät juuri edes tarkastele erilaisia teknologisia resursseja osana luku- ja kirjoitustaitoa.

Mitä sitten tulee autonomisen mallin edustamaan käsitykseen luku- ja kirjoitustaidosta, lukemisen teknisellä osa-alueella tarkoitetaan lähinnä sanojen tehokasta tunnistamista, kun taas kirjoittamisessa teknistä puolta edustaa puhtaaksikirjoittamisen taito. Teknisellä osa-alueella ei siis viitata lukemiseen ja kirjoittamiseen esimerkiksi täysin sarjallisina prosesseina tai universaaleina taitoina. Sen sijaan esimerkiksi lukeminen käsitetään autonomisessa mallissa nykyään merkittävällä tavalla tulkinalliseksi prosessiksi, jossa aiemmat tiedot toimivat pohjana uuden tiedon ymmärtämiselle. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna väitteet esimerkiksi siitä, että kirjapaino ja internet synnyttäisivät automaattisesti aiempaa demokraattisempia käytäntöjä, vaikuttavat ontuvilta jo senkin takia, että lukijan aiemmalla tietämyksellä on merkittävä asema uuden informaation tulkinassa. Vaikka luku- ja kirjoitustaitoa on pidetty pitkään etenkin kognitiivisen kehityksen välineenä, on syytä muistaa, että henkinen kasvu tai ajatteluprosessien muuttuminen eivät ole automaattisia seurauksia yksittäisestä lukutaitotapahtumasta (Lehtonen 2001, 43, 45).

Väitteet siitä, että kirjapaino ja internet muuttaisivat itsessään tapaamme ajatella tai toimia ovat sellaisinaan harhaanjohtavia. Sen lisäksi, että autonomisen mallin kehittäjät eivät tarjoa enää mekaanista käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta, kirjallisuudessa pyritään usein tekemään pesäeroa mekaaniseen teknologiakäsitykseen nähden. Silloin kun teknologiset vaikutukset nähdään määräävinä suhteessa lukutaitoon, tarkastelija ei huomioi sitä, että teknologiat eivät sijaitse erillisinä erilaisista käytännöistä, vaan ne ovat osa näitä erilaisia käytäntöjä.

Jos 'medium' nähdään autonomiseksi toimijaksi, teknologiaksi tai työkaluksi, on aivan liian helppoa unohtaa, että 'mediumin' toimittama välitys – englanniksi 'mediation' – on itse asiassa aktiivinen suhde, jota ei voi pelkistää viestien neutraaliksi välittämiseksi, vaan joka sisältää mutkikkaita sosiaalisia suhteita ja sisältöjen muokkaamista. 'Mediumien' aktiivisesta suhdeluonteesta kertoo sekin, että emme kulttuurin käytänteissä koskaan kohtaakaan 'mediumia' tai 'mediaa' sellaisinaan, irrallaan sisällöistään tai sosiaalisten suhteiden verkoista. (Lehtonen 2001, 78–79.)

Toisaalta teknologioiden vaikutusten liioittelu ei ole ominaista ainoastaan lukutaidon yhteydessä, vaan Norriksen (2001, 13–14) mukaan tällainen ilmiö on tunnistettavissa myös laajemmin. Erilaiset teknologioihin liitetyt toivot ja pelot ovat varsin syvään juurtuneita ja saavuttavat kirjallisuudessa usein jopa vahvemman aseman kuin maltillisemmat analyysit (emt.).

Siinä missä autonomisen mallin valtakaudella kirjapainolliset tuotokset ovat määrittäneet keskeisellä tavalla lukijan ja kirjoittajan välisiä suhteita, ideologisen mallin esiinnousun ja vahvistumisen aikoihin tietokoneiden kehittyminen ja internet omat painaneet oman leimansa luku- ja kirjoitustaitoa koskeviin käytäntöihin. Vaikka internetin ajatellaan usein mahdollistavan aiemmasta poikkeavia toimimisen tapoja, uudenlaisen teknologian suomat mahdollisuudet voidaan ymmärtää moniulotteisesti. Siitä huolimatta, että internet sisältää mediumina radikaalia potentiaalia, toisaalta on olemassa todisteita siitä, että sisällöntuottajat käyttävät internetissä myös kirjapainoon liitettyjä hierarkkisia ja autoritaarisia esittämisen tapoja (Castells 2002, Livingstonen 2004, 10–11 mukaan; ks. myös Lankshear & Knobel 2007, 21). Samalla kun teknologia asettaa toiminnalle rajoja, yksilöt ja sosiaalinen vuorovaikutus tuovat oman merkittävän lisänsä lukemista ja kirjoittamista koskeviin käytäntöihin (Street 2003a, 2825; Livingstone 2004, 12).

Sen sijaan, että lukutaidon suhdetta tarkastelemini teknologioihin pidettäisiin itsestään selvänä, juuri

tämän suhteen nostaminen problematisoinnin kohteeksi auttaa ymmärtämään syvemmin käydyn keskustelun luonnetta. Erilaisten näkemysten eksplikointi ja argumentaation tarkastelu käydyssä keskustelussa mahdollistavat aiheen ymmärtämisen kypsästi, mikä luo pohjaa samalla myöhemmälle tutkimukselle. Tietoisuus siitä, että lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelussa heijastuvat toisinaan jopa hyvin syvään juurtuneet taustaolettamukset, luonee perustaa vakavasti otettavan tieteellisen tutkimuksen suuntaamiselle ja mahdollisten karikkojen välttämiseksi.

Sen sijaan, että lukutaidon suhdetta tarkastelemissa teknologioihin kuvattaisiin ainoastaan vahvasti pinnalla olevan ideologisen mallin ja ylipäänsä sosiokulttuurisen ajattelun lävistämänä, asiaa voidaan tarkastella monista muistakin näkökulmista.

It is not necessary...to take up an extreme position in this controversy. It is more rewarding to ask what insights each group of scholars has to offer, and to consider whether, by making the appropriate distinctions and qualifications, it may be possible to combine them. One might begin by rejecting the stronger formulations on both sides, both the determinism implicit in the revolutionary position and the voluntarism of the contextualists...The contextualists deal more satisfactorily with the short term, with the intentions, tactics and strategies of individuals. The revolutionaries, on the other hand, grapple more closely with the long-term and with the unintended consequences of change. (Briggs & Burke 2002/2005, 56.)

Siinä missä esimerkiksi antropologeilla on paremmat mahdollisuudet tarkastella sosiaalisen kontekstin syvyyttä, heillä on samalla historioitsijoita vähemmän välineitä nimenomaan vuosisadat ylittävien historiallisten muutosten tarkasteluun. Erilaisten näkökulmien vastakkainasettelun sijaan on todennäköisesti hedelmällisempää pyrkiä kohti ilmiön monitieteistä kartoittamista. (emt., 11, 56.)

4 SYNTEESI

Tässä tutkimuksessa pohjustin vastaamista kahteen ensimmäiseen tutkimustehtävään luvun kaksi tarkastelulla. Tutkielman alkupuolella analysoin tarkemmin sitä, **miten autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon**. Tekemäni analyysin pohjalta voidaan todeta, että näiden mallien kehittäjät tarkastelevat luku- ja kirjoitustaitoa varsin erilaisista näkökulmista. Nämä erilaiset tarkastelutavat ovat puolestaan johtaneet lukemisen ja kirjoittamisen määrittelemiseen eri tavoin.

Autonomisen mallin kehittäjien mukaan lukeminen ja kirjoittaminen ovat erillisiä taitoja, jotka kuitenkin osin limittyvät toisiinsa. Yhteistä näille taidoille on se, että ne ovat riippuvaisia erilaisista kognitiivisista prosesseista ja aiemmin kartutetuista tiedoista. Kirjoitettua kieltä koskeva metatieto ja muunlaiset taustatiedot tukevat luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista. Näistä yhtäläisyyksistä huolimatta kirjoittaminen käsitetään lukemista osin vaativammaksikin taidoksi. Siinä missä lukemisessa merkittävät edistysaskeleet saavutetaan usein nuorella iällä, kirjoittamisessa vaativat taidot saavutetaan usein vasta varhaisessa aikuisuudessa – joskus jopa myöhemmin.

Autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien määritelmät luku- ja kirjoitustaidosta poikkeavat toisistaan. Autonomisen mallin kehittäjät määrittelevät lukemisen ja kirjoittamisen prosesseiksi, jotka koostuvat teknisestä puolesta ja vaativista kognitiivisista tekijöistä. Luetun ymmärtämisessä dekodeeraus, eli sanojen tehokas tunnistaminen, edustaa teknistä puolta, kun taas kielellinen ymmärtäminen on vaativa sanastollisen informaation tulkinnan taito. Kirjoittamisessa teknistä osaluetta edustaa puhtaaksikirjoittaminen, eli käsialan tuottaminen ja oikeinkirjoitus. Lisäksi tekstin tuottaminen edellyttää erilaisia täytöntöönpaneivia toimintoja, eli kirjoitusprosessin säätelyn taitoja, kuten kirjoitusprosessin suunnittelua, prosessin valvomista, tekstin tarkastelua, muokkaamista, organisoimista ja ylipäänsä vastuunottoa kirjoittamisen prosessista. Lukemisen ja kirjoittamisen teknisen puolen hyvä hallinta vapauttaa resursseja vaativille taidoille.

Ideologisen mallin kehittäjät sen sijaan korostavat lukemisen ja kirjoittamisen kontekstuaalista puolta. He määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon sosiaalisiksi taidoiksi, jotka kytkeytyvät erilaisten paikallisten tapahtumien kautta osaksi laajempia käytäntöjä. Ideologisessa mallissa luku- ja kirjoitustaito

määritellään tietynlaisen Diskurssin hallitsemiseksi tai sujuvaksi kontrolloimiseksi. Mallin yhteydessä käsitteitä lukutaitokäytäntö ja lukutaitotapahtuma käytetään korostamaan lukemista ja kirjoittamista osana laajempaa sosiaalista maailmaa. Käsitteellä lukutaitokäytäntö viitataan erityisiin ja osin suhteellisen vakiintuneisiin kulttuurisesti muotoutuneisiin lukemisen ja kirjoittamisen tapoihin. Lukutaitokäytännössä on kyse varsin pitkäkestoisesta sosiaalisesta prosessista, joka ei ole välttämättä edes kokonaan havaittavissa. Käsitteellä lukutaitotapahtuma viitataan puolestaan yksittäiseen paikallisella tasolla ilmenevään tapahtumaan, jossa ihmiset osallistuvat lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin. Lukutaitotapahtuma on luonteeltaan konkreettista toimintaa, joka on myös silmin havaittavissa.

Autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien erilaiset määritelmät luku- ja kirjoitustaidosta heijastuvat molempien mallien yhteydessä tapahtuvaan käsitteiden määrittelyyn. Vaikka molempien mallien yhteydessä käytetään käsitteitä lukeminen, kirjoittaminen ja luku- ja kirjoitustaito, autonomisen ja ideologisen mallin puitteissa näihin käsitteisiin viitataan toisistaan poikkeavissa merkityksissä. Lisäksi ideologisen mallin kehittäjät näkevät näiden käsitteiden käytön hiukan ongelmalliseksi ideologisen mallin kontekstissa, koska näillä käsitteillä on ollut pitkään vahva kytkös nimenomaan autonomisen mallin kehittäjien edustamaan ajattelutapaan. Tämän takia ideologisen mallin kehittäjät ovat nähneet tarpeelliseksi kehittää uudenlaisia käsitteellisiä välineitä kuvatakseen luku- ja kirjoitustaitoa sen uudenlaisessa merkityksessä. Mallin kehittäjät käyttävät ideologisen mallin yhteydessä, sen laaja-alaisessa merkityksessä, etenkin käsitettä lukutaidot. Sittemmin erilaisista lukutaidoista puhuminen on johtanut erilaisten lukutaidon muotojen määrittelyyn.

Siinä missä autonomisen mallin kehittäjien määritelmä luku- ja kirjoitustaidosta on tiukasti rajattu ja varsin selkeä, ideologisen mallin kehittäjien määritelmä luku- ja kirjoitustaidosta on melko väljä. Myös ideologisen mallin puitteissa tapahtuva käsitteiden määrittely on luonteeltaan avointa. Ideologisen mallin kehittäjien laaja-alaiseen tarkastelutapaan liittyy se, että mallin kehittäjät eivät tee autonomisen mallin kehittäjien tavoin kovin jyrkkää erottelua lukemisen ja kirjoittamisen välille. Samalla kun autonomisen mallin kehittäjiä leimaa pyrkimys täsmälliseen luku- ja kirjoitustaidon määrittelyyn, ideologisen mallin kehittäjien toimintaa leimaa pyrkimys ravistella lukemiseen ja kirjoittamiseen liitettyjä totuttuja ajattelutapoja ja käsitteellisiä välineitä.

Toinen tutkielmalleni asettamani tavoite oli saada tarkempi käsitys siitä, **millainen on luku- ja kirjoitustaidon autonomisen ja ideologisen mallin välinen suhde**. Tämä tutkimustehtävä voidaan

nähdä monitasoisena kysymyksenä, joka edellyttää laaja-alaista ymmärrystä tarkastelemistani malleista.

Tekemäni analyysin pohjalta voidaan todeta, että autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien ajoittaisista vastakkainasettelupyrkimyksistä huolimatta autonomista ja ideologista mallia voidaan pitää toisiaan täydentävinä näkökulmina luku- ja kirjoitustaidon tarkasteluun. Teoreettista oikeutusta toisen mallin paremmuudelle tai korvaamiselle ei ole, vaan erilaiset tavat nähdä luku- ja kirjoitustaito juontavat juurensa paljon syvemmälle erilaisiin tieteisiin ja niiden puitteissa käytettäviin tutkimusmenetelmiin.

Autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien huomio on lukemisen ja kirjoittamisen eri puolissa. Siinä missä autonomisen mallin kehittäjillä on varsin vähän sanottavaa lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalisesta ulottuvuudesta, ideologisessa mallissa luku- ja kirjoitustaitoa ei tarkastella juurikaan kognitiivisten prosessien näkökulmasta. Vaikka autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjillä on varsin vähän sanottavaa toistensa näkökulmista, todellisuudessa mallien kehittäjien määritelmät luku- ja kirjoitustaidosta limittyvät toisiinsa. Autonomisen mallin kehittäjien näkemykset luku- ja kirjoitustaidosta kontekstit ylittävinä ja konteksteihin sidonnaisinakin taitoina antavat tilaa ideologisen mallin kehittäjien näkemyksille luku- ja kirjoitustaidosta diskursiivisina käytäntöinä. Näin ollen kyse ei ole esimerkiksi siitä, että ideologinen malli syrjäyttäisi autonomisen mallin, vaan näiden mallien kohdalla voidaan puhua mallien välisestä rinnakkaiselosta tai yhteismitattomuudesta (ks. Kuhn 1962/1996).

Vaikka autonomisen ja ideologisen mallin ajantasaisten muotojen vastakkainasettelu ei ole enää tarpeen, vanhakantainen autonominen malli voidaan tunnistaa ideologisen mallin kehityksen kimmokkeeksi. Tässä mielessä autonomisen ja ideologisen mallin välistä suhdetta voidaan kuvata paradigmaattiseksi, kunhan samalla muistetaan se, että myöhemmin näiden mallien kehittäjät ovat tulleet teoreettisella tasolla myös toisiaan vastaan. Vaikka ideologinen malli kehitettiin aikanaan korjaamaan vanhakantaisen autonomisen mallin puutteita sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna, sittemmin myös autonomista mallia on päivitetty ideologisen mallin kehittymisen rinnalla.

Kokoavasti voidaan sanoa, että luku- ja kirjoitustaidon kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää niin autonomisen kuin ideologisenkin mallin tuntemusta. Kumpikaan malli ei selitä yksinään riittävässä määrin luku- ja kirjoitustaitoa. Lisäksi näiden mallien välisen suhteen ymmärtäminen tarjoaa hyvän

peilauspinnan sille, että kummankaan mallin puitteissa ei liioitella jotakin autonomiselle tai ideologiselle mallille tyypillistä piirrettä.

Autonomisen ja ideologisen mallin suhteen tarkastelun jälkeen siirryin analysoimaan tarkemmin sitä, **miten kirjallisuuden antama kuva lukutaidon suhteesta kirjapainoon ja internetiin voidaan nähdä autonomisen ja ideologisen mallin tuntemuksen pohjalta**. Myös tämä tutkimustehtävä paljastui varsin moniulotteiseksi kysymykseksi, johon vastaaminen edellytti esitettyjen väitteiden kerroksellisuuden purkamista.

Kirjallisuudessa lukutaidon suhdetta kirjapainoon ja internetiin kuvataan usein etenkin ideologisen mallin hengen mukaisen sosiokulttuurisen ajattelun lävistämänä. Tämän rinnalla kirjapainon ja internetin yhteydessä tuodaan kuitenkin esille myös autonomisen mallin edustaman luku -ja kirjoitustaitokäsityksen merkitys. Siinä missä kirjapaino on herättänyt ajatuksia tekstin ja lukijan aiempaa vuorovaikutteisemmasta suhteesta, internet on synnyttänyt uudenlaisena teknologiana innostusta aiempaa vuorovaikutteisemmista lukemisen ja kirjoittamisen käytännöistä. Historia näyttää kuitenkin osittain toistavan itseään, sillä vielä autonomisen ja ideologisen mallin rinnakkaiselon aikaan erilaiset determinismin sävyttämät väitteet näyttävät nousevan ajoittain pinnalle kirjallisuudessa. Kirjapainon tai internetin asemaa korostetaan toisinaan lukemisen merkityksen kustannuksella. Tällaista ajattelutapaa edustaa esimerkiksi se, että kirjapainollisten tuotosten tai internetin saatavuus rinnastetaan itsessään yksioikoisesti aiempaa demokraattisempien käytäntöjen toteutumiseen.

Autonomisen ja ideologisen mallin ajantasaiset versiot eivät tue determinististen väitteiden esittämistä suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon tai tarkastelemiini teknologioihin. Vaikka teknologia asettaa toimimiselle rajoja, yksilöt ja sosiaalinen vuorovaikutus tuovat oman merkittävän lisänsä lukemista ja kirjoittamista koskeviin käytäntöihin. Sen sijaan, että deterministiset ajattelutavat liitettäisiin nimenomaan luku- ja kirjoitustaidon autonomiseen malliin, tällaiset ajattelutavat lienee hedelmällistä tunnistaa yleisellä tasolla ilmiöksi, joka heijastuu esimerkiksi juuri teknologioiden vaikutusten liioitteluun.

5 DISKUSSIO

5.1 Päätelmiä

Tässä tutkielmassa tavoitteenani oli luoda selkeyttä hyvin laajalle levinneeseen keskusteluun luku- ja kirjoitustaidosta. Nostin tutkimukseni teoreettisen tarkastelun apuvälineiksi Streetin 1980-luvun puolivälissä esille tuomat käsitteet autonominen ja ideologinen malli, koska niiden voi nähdä yhä havainnollistavan keskeistä jakoa tavassa käsittää luku- ja kirjoitustaito. Näitä käsitteitä apuna käyttäen matkasin tutkielmassani kohti ajantasaista käsitystä autonomisesta ja ideologisesta mallista. Tutkielman alkupuolella tarkastelin sitä, miten autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon. Lisäksi etsin vastausta siihen, millainen on näiden mallien välinen suhde. Tutkielman loppupuolella puolestaan tarkastelin kirjallisuuden antamaa kuvaa lukutaidon (ja kirjoitustaidon) suhteesta kirjapainoon ja internetiin. Tämän jälkeen erittelin autonomisen ja ideologisen mallin tuntemuksen pohjalta esitettyjä väitteitä lukutaidon ja tarkastelemieni teknologioiden välisestä suhteesta.

Teoreettisen tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että luku- ja kirjoitustaidon autonominen ja ideologinen malli täydentävät toisiaan. Autonomisen mallin kehittäjät määrittelevät lukemisen ja kirjoittamisen prosesseiksi, joiden aikana yksilö hyödyntää niin sanottuja teknisiä taitoja ja ylempiä kognitiivisia prosesseja. Ideologisen mallin kehittäjät puolestaan määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon erilaisten diskursiivisten käytäntöjen kautta. He eivät ole kiinnostuneita lukemisesta ja kirjoittamisesta niinkään erillisinä taitoina vaan korostavat erilaisten lukutaitojen kontekstuaalista luonnetta. Lukutaidon ja tarkastelemieni teknologioiden välistä suhdetta kuvataan kirjallisuudessa etenkin ideologisen mallin hengen mukaisen sosiokulttuurisen ajattelun lävistämänä. Siitä huolimatta tähän suhteeseen saatetaan yhä liittää deterministisiä ajattelumalleja, jotka vaikuttavat yksinkertaisuudessaan heijastavan länsimaiselle kulttuurille tyypillisiä etnosentrisiä ja osin varsin dikotomisias jäsennystapoja. Koska autonomisen ja ideologisen mallin ajantasaiset versiot eivät tue determinististen väitteiden esittämistä suhteessa lukutaitoon tai teknologiaan sen yhteydessä, deterministinen ajattelutapa lienee hedelmällistä tunnistaa yleisellä tasolla ilmiönä, joka saa erilaisia ilmentymisen muotoja.

Tämän tutkielman antina voidaan pitää luku- ja kirjoitustaidon tarkastelemista kokonaisvaltaisella

tavalla. Autonomisen ja ideologisen mallin asetelman kautta ravistelin hiukan totuttuja ajattelutapoja ja toin samalla ajankohtaisuutta käytyyn keskusteluun. Koska suomenkielisessä kirjallisuudessa ideologisen mallin kriittinen tarkastelu on jäänyt tarpeettoman vähälle huomiolle, näkisin tutkielmani tuovan ajankohtaisuutta myös kansalliselle tasolle. Luku- ja kirjoitustaidon autonomisen ja ideologisen mallin rinnakkainen tarkastelu toi mielestäni hyvin ilmi sen, että nämä mallit eivät ole täysin staattisia teoreettisia konstruktioita, vaan niissä on yhä myös kehittämisen tarvetta joiltakin osin.

Tutkielmani pohjalta voidaan todeta, että kirjallisuudessa ollaan siirtymässä ideologisen mallin alkuhuumasta myös mallin mahdollisten puutteiden tarkasteluun – kiistämättä kuitenkin sen tuomaa rikkautta luku- ja kirjoitustaidon ymmärtämiseen. Vaikka huomio on ollut ideologisen mallin kohdalla voimakkaasti erilaisten lukutaitojen kehittämisessä, myös itse malli, sen laaja-alaisemmassa merkityksessä, on ollut kehittämisen kohteena. Ideologisen mallin tarkastelun rinnalla on syytä muistaa, että myös autonominen malli on kehittynyt merkittävästi siitä, millainen se oli vielä joitakin vuosikymmeniä sitten. Tämä kapea-alaiseksikin luonnehdittu teoreettinen konstruktio näyttää kehittyneen vuosien kuluessa aiempaa monipuolisemmaksi. Siitä huolimatta autonomista mallia voidaan yhä pitää melko selkeänä. Koska tämän mallin yhteydessä on jo pitkään käytetty käsitteitä lukeminen, kirjoittaminen ja luku- ja kirjoitustaito, käsitteiden muuttumisen sijaan tämän teoreettisen rakennelman kohdalla on kyse pikemminkin määrittelyn täsmentymisestä. Vaikka autonomisen mallin edustama luku- ja kirjoitustaitokäsitys on saanut varsin laajan hyväksynnän, se on ollut kehityspyrkimysten kohteena vielä viime vuosina. Saattaa olla, että mallia tullaan tulevaisuudessa vielä täsmentämään joiltakin osin.

Yksi sekaannusta aiheuttava seikka luku- ja kirjoitustaitoa käsittelevässä kirjallisuudessa näyttää olevan autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien erilainen suhtautumistapa luku- ja kirjoitustaitoon. Autonomisen mallin kehittäjät pyrkivät puhumaan lukemisesta ja kirjoittamisesta selkeällä ja yhtenäisellä käsitteistöllä, kun taas ideologisen mallin kehittäjät haluavat ravistella totuttuja ajattelutapoja luomalla uudenlaista käsitteistöä. Tällä hetkellä ideologisen mallin kehittäjien innoittamasta uudenlaisesta luku- ja kirjoitustaidosta vallitsee suppeampia ja laajempia määritelmiä, mutta yhteisesti hyväksytty määritelmä näyttää yhä puuttuvan (Barton 2001, 95; Collins & Blot 2003, 2–3; Leu, Kinzer, Coiro & Gammack 2004, 1571–1572).

Vaikka ideologisen mallin kehittäjien ydinsanoma käy selkeästi ilmi kirjallisuudesta, heidän määritelmäänsä luku- ja kirjoitustaidosta voidaan pitää yhä hiukan epämääräisenä. Siitä huolimatta, että

ideologisen mallin kehittäjien tarkoituksena on ollut nimenomaan luku- ja kirjoitustaidon monimerkityksisyyden vangitseminen, selkiytyneempi määritelmä luku- ja kirjoitustaidosta sen laaja-alaisemmassa merkityksessä lienee myös ideologisen mallin etu. Puhuminen erilaisista uudenlaisista lukutaidoista nykyisessä määrin saattaa aiheuttaa sekaannusta sen suhteen, mistä ideologisessa mallissa on pohjimmiltaan kysymys (ks. myös Perkiö 2008). Ainakin opetusalan ammattilaisten ja poliittisten päättäjien näkökulmasta katsottuna vaarana on se, että epämääräisesti määritelty saattaa tarkoittaa myös huonosti ymmärrettyä. Tällöin voi olla, että ideologisen mallin kehittäminen luku- ja kirjoitustaidosta jää vain akateemiseksi puuhasteluksi.

Luku- ja kirjoitustaitoa koskevan määritelmän selkiytymättömyys saattaa johtua ideologisessa mallissa osin siitä, että mallin kehittäjät määrittelevät luku- ja kirjoitustaidon niin voimakkaasti kontekstiinsa sidonnaisena ilmiönä, että he ovat olleet varovaisia tekemään kovin selkeärajaista määritelmää luku- ja kirjoitustaidosta sen laaja-alaisemmassa merkityksessä. Koska ideologista mallia, kuten sosiokulttuurisia teorioita laajemminkin, on kritisoitu kontekstin merkityksen liiallisesta korostamisesta (Damon 1991/1993, 384–397; Brandt & Clinton 2002; ks. myös Leu ym. 2004, 1571–1572), teoreettiselle tutkimukselle voi yhä nähdä olevan tarvetta tarkasteltaessa mahdollisuutta laaja-alaisempaan sosiokulttuurisesti orientoituneeseen määritelmään luku- ja kirjoitustaidosta. Tässä yhteydessä voitaisiin tarkastella myös tällaisen pyrkimyksen mahdollisia ongelmakohtia. Yhtenäisemmän sosiokulttuurisesti orientoituneen määritelmän kehittäminen luku- ja kirjoitustaidosta saattaisi olla eräs keino luoda yhtenäisyyttä eri tieteenaloille levinneeseen keskusteluun.

Tämän päivän näkökulmasta katsottuna luku- ja kirjoitustaito on ollut jo autonomisen mallin valtakaudella kytköksissä laajemmin myös erilaisiin yhteiskunnallisiin käytäntöihin, mutta ideologisen mallin esiinnousun myötä nämä erilaiset käytännöt ovat nousseet tietoisemman tarkastelun kohteeksi lukemisen ja kirjoittamisen yhteydessä. Ideologisen mallin nousua autonomisen mallin rinnalle voidaan kuvata näkökyvyn laajenemisena luku- ja kirjoitustaitoa käsittelevässä kirjallisuudessa. Siinä missä autonomisen mallin kehittäjät ovat syventäneet ymmärrystä lukemisesta ja kirjoittamisesta etenkin yksilön kognitiivisten prosessien näkökulmasta, ideologisen mallin kehittäjät ovat laajentaneet käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta sosiaalisesta näkökulmasta.

Tällä hetkellä autonomisen ja ideologisen mallin voidaan nähdä olevan Bartonin (2001, 97) mainitsemassa tilanteessa, jossa psykologialla ei ole tieteenä enää yksinoikeutta määritellä sitä, mitä lukemisella ja kirjoittamisella tarkoitetaan. Niin autonominen kuin ideologinenkin malli sisältävät omat

vahvuutensa ja heikkoutensa, mutta yhdessä ne muodostavat varsin jäsentyneen käsityksen luku- ja kirjoitustaidosta. Ideologisen mallin kehittäjät täydentävät autonomisen mallin edustamaa luku- ja kirjoitustaitokäsitystä nostamalla etenkin erilaiset diskurssit tietoisemman tarkastelun kohteiksi. Mitä tulee näiden mallien kehittäjien käymään välienselvittelyyn, näkisin juuri sen kuvastavan hyvin näiden mallien välistä paradigmaattista suhdetta. Aivan niin kuin käsitykset oppimisesta yksilöllisinä ja yhteisöllisinä prosesseina ovat kehittyneet pitkään varsin eriytyneinä (Greeno 1998, 6; Salomon & Perkins 1998, 1–2), sama eriytyneisyys yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman välillä näyttää toistuneen myös luku- ja kirjoitustaidon tarkastelussa. Verrattaessa nykyistä tilannetta autonomisen mallin valta-aseman aikoihin, voidaan sanoa, että sosiaalitieteilijät ovat saaneet vahvan aseman luku- ja kirjoitustaidon määrittelyssä. Vaikka kasvatustieteilijät työskentelevät lukemisen ja kirjoittamisen parissa etenkin käytännössä ja toisinaan poliittisellakin tasolla, autonomisen ja ideologisen mallin puitteissa luku- ja kirjoitustaitoa on määritelty varsin pitkälti kuitenkin lähitieteiden kautta.

Siinä missä ideologisen mallin kehittäjien esille nostama käsite ”literacies” viittaa melko hyvin lukemiseen ja kirjoittamiseen ideologisen mallin uuden ajattelutavan mukaisesti, vastaava suomenkielinen käänös ”lukutaidot” on hiukan ontuva, koska ideologisella mallilla voidaan viitata myös kirjoittamiseen osana erilaisia käytäntöjä. Vaikka suomen kielessä lukemista saatetaan käyttää käsitteenä viittaamaan myös kirjoittamiseen, tällainen ilmaisutapa ei tee mielestäni täyttä oikeutta kirjoittamiselle, joka saattaa aidosti myös korostua uudenlaisten teknologisten sovellusten yhteydessä. Vaikka luku- ja kirjoitustaidosta puhutaan usein Lerkkasen (2006, 10) esittämällä tavalla, rinnalle käytetään myös käsitettä tekstitaidot, jolla pyritään kuvaamaan aiempaa kokonaisvaltaisemmin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä moninaisia merkityksiä (Luukka 2003; Komppa 2004). Autonomisen ja ideologisen mallin tuntemuksen pohjalta tekstitaitojen käsite vaikuttaa sinänsä lupaavalta, koska siihen on mahdollista integroida molempien mallien kehittäjien näkemykset luku- ja kirjoitustaidosta ja aiempaa laajempi tekstikäsitys. Vaikka luku- ja kirjoitustaidosta keskustellaan mitä moninaisimmilla käsitteillä, tekstitaitojen käsite vaikuttaa havainnolliselta silloin, kun on tarpeen tiivistää luku- ja kirjoitustaidosta käytyä tieteellistä keskustelua yksittäiseen käsitteeseen.

Sen sijaan, että autonomisen ja ideologisen mallin kehittäjien aiempiin – osin puutteellisiinkin – käsityksiin luku- ja kirjoitustaidosta suhtauduttaisiin vain kielteisesti, niihin voidaan asennoitua kehityskelpoisina versioina, jotka kertovat paljon sen hetken ymmärryksestä. Puutteellisten käsitysten pohjalta on mahdollista edetä kohti syvempää ymmärrystä ilmiöstä. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että helposti itsestään selvyytensä otettuja käsityksiä uskalletaan asettaa uudelleen arvioinnin kohteeksi

ja tarvittaessa kyseenalaistaa. Nimenomaan rakentavan kritiikin esittäminen on ensiarvoisen tärkeää. Kriittisen suhtautumisen kautta on mahdollista edetä kohti jäsentynyttä ja mahdollisimman hyvin todellisuutta vastaavaa mallia. Tutkimuksen avulla malleja on mahdollista myös täydentää tarvittavilta osin.

Autonomisen ja ideologisen mallin kehittymisen rinnalla myös lukutaidon ja tarkastelemieni teknologioiden välisen suhteen tarkastelu näyttää olleen tiedeyhteisön huomion kohteena. Kirjapainon ja internetin voidaan nähdä rakentavan sillan lukemisen ja kirjoittamisen yksilöllisen ja yhteisöllisen puolen välille. Uudenlaiset teknologiat mahdollistavat yksilön kannalta entistä aktiivisempia käytäntöjä, joissa yhdistyvät usein niin luku- kuin kirjoitustaitokin. Sekä autonomisen että ideologisen mallin näkökulmista luku- ja kirjoitustaidon suhde viestejä välittäviin teknologioihin on mahdollista ymmärtää varsin monisyisenä prosessina. Mitä tulee kirjapainon ja internetin väliseen suhteeseen, ihmiset elävät tänä päivänä usein Droitin (2003/2005, 92) sanoin ”...toinen jalka virtuaalimaailmassa, toinen musteessa ja paperin rapinassa”. Internetiin kohdistetusta innostuksesta huolimatta uusi teknologia herättää myös ristiriitaisia ajatuksia.

...to escape the institutions is also, paradoxically, to lose contact with the audience. Nowadays, the main problem for the Internet author is not being published (that is easy and cheap), but being seen. The tide of literary material is so overwhelming that it is not a question of publish and be damned, but of publish and be drowned. (Svedjedal 2000, 137.)

Internetissä olevista hakukoneista huolimatta uudenlaiseen teknologiaan liittyy myös haasteita. Internetiin liittyvä nähyksi tuleminen ongelma ei kosketa kuitenkaan kaikkia, vaan se vaikuttaisi Norriksen (2001) tutkimustulosten perusteella olevan yhä parempiosaisen huolen aihe. Vaikuttaa siltä, että internetin alun taivalta on leimannut osin elitistisyyskin – aivan niin kuin kirjapainollisia tuotoksia aikanaan. Samalla on kuitenkin muistettava, että internetin saatavuus ei vielä itsessään johda väistämättä tietynlaisiin seurauksiin. Muutoksien tai muuttumattomuuden syyt näyttäisivät olevan paljon syvemmillä.

Pohdittaessa kirjapainollisten tuotteiden ja internetissä olevien dokumenttien välisiä eroja, erilaisten eroavaisuuksien korostamisesta huolimatta vaikuttaisi siltä, että painetuissa tuotoksissa ja internetissä esiintyvissä dokumenteissa on jonkin verran myös yhtäläisyyksiä. Etenkin hypertekstuaalisuus, eli dokumentin sisältämät ristiviittaukset muihin dokumentteihin, mielletään usein nimenomaan internetin

ominaispiirteeksi. Tosi asiassa myös painetussa materiaalissa, kuten esimerkiksi tietosanakirjoissa, voi olla hypertekstin piirteitä. (Bolter 2001, 32–35; Livingstone 2004, 10.) Bolter (2001) käyttää kirjaansa konkreettisena esimerkkinä siitä, miten kirjapainon avulla tuotetussa teoksessa voidaan hyödyntää hypertekstuaalisuutta. Vaikka Bolterin teos toimii havainnollistavana esimerkkinä, vastaavanlaisia esimerkkejä ei tarvitse kovin kaukaa hakea. Mielestäni jo tieteellisen yhteisön käyttämä viittauskäytäntö on hyvä esimerkki siitä, miten yksittäinen painettu dokumentti saattaa kuulua laajempaan tekstirihmaston. Vaikka aiheeseen liittyvien tekstien paikantaminen saattaa toki olla työläämpää tällä tavoin, tarkat lähdeviittaukset auttavat lukijaa tarvittaessa paikantamaan halutun tekstin riittävällä tarkkuudella – olipa teksti sitten painetussa muodossa tai vaivattomasti internetin kautta saavutettavissa.

Vaikka ei ole syytä vähätellä internetin suomaa uudenlaisia mahdollisuuksia, internetin kohdalla on mielenkiintoista pohtia nimenomaan sitä, mikä on aidosti uutta tälle teknologialle. Tekemäni tarkastelun pohjalta vaikuttaa siltä, että lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelu paljastaa niin uudenlaisia piirteitä kuin aiemmasta tunnettuja kehityskulkujakin (ks. Livingstone 2004). Lukutaidon ja teknologioiden välistä suhdetta kuvaavalle kirjallisuudelle näyttää olevan ominaista se, ettei käyty keskustelu nojautu aina tieteellisesti kestävään argumentointiin. Mielestäni lukutaidon ja teknologioiden välisen suhteen tarkastelussa on yhä varaa kaventaa kuilua vakavasti otettavan tieteellisen tutkimuksen ja esitettyjen väitteiden välillä. Internet asettaa laajuudessaan haasteita tutkijoille, mutta nimenomaan maltillisemmat analyysit tuovat syvyyttä uudenlaisen teknologian ymmärtämiseen (Norris 2001).

Luku- ja kirjoitustaito on käsitteenä paljon monimerkitysisempi kuin usein ajatellaan (Kelder 1996, 1). Mitä tulee pyrkimykseen määrittellä luku- ja kirjoitustaitoa, on väitetty, ettei kyse ole aina vain akateemisesta keskustelusta vaan luku- ja kirjoitustaidon määrittely on usein poliittisesti latautunutta (Roberts 1995, 413; ks. Tuominen 2006, 142–143). Vaikka luku- ja kirjoitustaidosta käytävä keskustelu on usein poliittisten tahojen kiinnostuksen kohteena, autonomisen ja ideologisen mallien puitteissa tehdyn käsitteiden määrittelyn tulee aina olla kytköksissä systemaattisesti tehtyyn tutkimukseen. Gough (1995) huomauttaa ideologisen mallin kommentoinnin yhteydessä, että luku- ja kirjoitustaidon määrittelijöiden tulisi pidättäytyä poliittisten intressien liittämisestä itse luku- ja kirjoitustaidon käsitteeseen. Vaikka kriittinen lukutaito on jo selkeästi poliittisesti orientoitunut suuntaus, ideologisella mallilla – tässä tutkielmassa tarkoittamassani mielessä – ei viitata niinkään jonkin nimenomaisen ideologian kannattamiseen kuin lukemisen ja kirjoittamisen kontekstuaalisen

puolen tarkasteluun.

Kokoavasti voidaan sanoa, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat saaneet uudenlaisia merkityksiä viime vuosikymmeninä ja näitä merkityksiä on alettu kuvata myös uudenlaisilla käsitteillä. Vaikka lukutaito ja kirjoitustaito ovat käsitteinä viitanneet pitkään nimenomaan yksilöllisiin taitoihin, taito-sana on saanut ideologisen mallin myötä uudenlaisia sosiaalisempia merkityksiä. Luku- ja kirjoitustaidon lähestyminen eri tieteenalojen ja tutkimusmenetelmien kautta suuntaa luonnollisesti tutkijan katseen ilmiön eri puolien tarkasteluun. Vaikka ideologinen malli on suunnannut lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusta aivan uudenlaisille alueille, on syytä muistaa, ettei luku- ja kirjoitustaitoa ole autonomisenkaan mallin valtakaudella nähty ainoastaan kapea-alaisina taitoina, vaan siihen on jo pitkään liitetty ajatus oppimisesta ja kouluttautumisesta laajemminkin (Gough 1995, 79; Bawden 2001, 221) – aivan kuten tietosanakirjaan aikanaan.

5.2 Tutkimusprosessin arviointia

Vaikka luku- ja kirjoitustaitoa voidaan lähestyä teoreettisessa tutkimuksessa hyvin erilaisista näkökulmista, nimenomaan tarve luoda yhtenäisyyttä käytyyn keskusteluun suuntasi huomioni hyvin perustavanlaatuisiin asioihin, eli luku- ja kirjoitustaidon tarkasteluun autonomisen ja ideologisen mallin näkökulmista. Pidän autonomisen ja ideologisen mallin asetelmaa onnistuneena valintana, koska sen avulla pystyin nostamaan esille joitakin kirjallisuudessa esiintyneitä epäkohtia ja samalla ravistelemaan hiukan totuttuja ajattelutapoja.

Siinä missä empiirisen analyysin kohdalla tutkimuksen luotettavuutta pyritään perustelemaan erityisesti aineiston keräämistavalla ja käytetyllä analyysimetodilla, tämän tapaisessa teoreettisessa tutkimuksessa analyysin uskottavuuden voidaan nähdä perustuvan hyvin pitkälti tutkijan suorittamaan henkiseen tarkasteluun eli siihen, miten tutkija esimerkiksi argumentoi ja kuinka pätevästi hän käyttää valitsemaansa lähdeaineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2002/2006, 20–21). Yksittäisten dokumenttien kohdalla puolestaan arvioin etenkin niiden tieteellistä uskottavuutta. Mielestäni jo analyysin kohteeksi sopivan kirjallisuuden valitseminen on teoreettisessa tutkimuksessa vaativa vaihe, joka edellyttää etenkin tiedonhaun taitoja, kykyä lähdekriittisyyteen ja aktiivista asennetta oman ymmärryksen kehittämiseen. Vaikka empiirisessä analyysissä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden tunnistettavuus on syytä häivyttää, tämän tapaisessa teoreettisessa analyysissä on tärkeää tuoda esille

nimenomaan se, kuka mitäkin on sanonut (Tuomi & Sarajärvi 2002/2006, 21).

Tarkastelin tutkimuksessani erilaisia tiedeyhteisölle tyypillisiä dokumentteja, kuten lehtiartikkeleita, monografioita ja konferenssijulkaisuja. Analysoin pääasiassa englanninkielistä kirjallisuutta, koska nämä julkaisut ovat laajemman tieteellisen arvioinnin ja kritiikin alaisia ja niiden analysoimisen voidaan siten nähdä lisäävän myös tehdyn synteesin uskottavuutta. Toisaalta syyt enimmäkseen englanninkielisessä kirjallisuudessa pitäytymiseen olivat hyvin käytännönläheisiä, koska aihetta käsittelevä kirjallisuus ja etenkin siihen liittyvät klassikkoteokset olivat usein alkuperältään englanninkielisiä. Koska keskustelu analyysin kohteena olevasta ilmiöstä oli aktiivisempaa englannin kielellä kuin suomen kielellä, vieraskielisen kirjallisuuden voidaan nähdä mahdollistaneen syvemmän ymmärryksen ja tulkinnan tarkastelemastani aiheesta. Koska tutkimuksessa käytetty kirjallisuus rajautui suomenkieliseen ja englanninkieliseen kirjallisuuteen, tehdyn synteesin voidaan nähdä edustavan varsin länsimaalaista näkökulmaa tarkasteltavaan ilmiöön.

Näin jälkikäteen ajateltuna tuntuu siltä, että tutkimuksen tekeminen oli pitkälti erilaisten valintojen tekemistä, kuten esimerkiksi päättämistä tutkimustehtävistä ja analysoitavasta kirjallisuudesta. Tutkielman valmistumisen kannalta on tärkeää osata asettaa myös rajat näiden erilaisten valintojen tekemiselle. Itse huomaan käyttäneeni liikaa aikaa esimerkiksi pelkkien tutkimustehtävien muotoiluun. Toisaalta mielekkäiden tutkimuskysymysten muotoilu edellytti jo varsin syvällistä perehtymistä kirjallisuuteen. Vaikka tutkielman tekemisen voi nähdä erilaisten vaihtoehtoisten valintojen polkuna, ainakin tutkimustehtävieni kannalta keskeinen kirjallisuus oli mielestäni erotettavissa varsin selkeästi muun kirjallisuuden joukosta. Lisäksi keskeisimpiin lähteisiin viitattiin runsaasti muissa lähteissä. Agnes Heller (1995) huomauttaa, että hermeneuttisessa spiraalissa voi tapahtua myös väärinymmärrystä tai väärintulkintaa. Olen yrittänyt vähentää tutkielmassani tätä väärintulkittamisen riskiä lukemalla valitsemaani kirjallisuutta useampaan otteeseen tutkielman tekemisen varrella.

Näennäisen yksinkertaisilta vaikuttaneet tutkimustehtävät osoittautuivat tutkimuksen kuluessa varsin monisyisiksi kysymyksiksi. Tutkielman alkupuolella esiymmärrykseni tutkimastani aiheesta oli – näin jälkikäteen arvioituna – varsin pintapuolista. Tutkielman aikana käsitteellisen muutoksen vaikeus (Merenluoto 2006, 19–21), eli tasapainoilu oman ymmärryksen kehittymisen ja tiedeyhteisön kollektiivisen tietämyksen välillä, tulikin koettua aivan omakohtaisesti. Alkuun etenkin kirjallisuudessa esiintyvät ristiriitaisuudet vaikeuttivat asian jäsentämistä. Ristiriitatilanteissa jouduin kiinnittämään aivan erityistä huomiota argumentaation tarkasteluun. Lisäksi Tuomisen (2006, 23–24) mainitsema

tieteellisen tiedon monistamisen ja kierrättämisen kulttuuri osoittautui varsin haasteelliseksi tällaisessa synteisiin pyrkivässä tutkimuksessa, koska tieteellisen tiedon valtava määrä teki työlääksi keskeisten lähteiden hahmottamisen ja olennaisen löytämisen jo sanotusta.

Pidän tutkimusprosessin kannalta eräänlaisena käännteentekevänä muutoksena sitä, että luovuin pyrkimyksestä mahdollistaa työni tietynlaiseen rakenteeseen. Vaikka hain tutkielmani tekemistä varten mallia erilaisista teoreettisista tutkimuksista, lopullisesta työstä muotoutui varsin omannäköisensä kokonaisuus. Tutkielmani noudattaa tieteellisen tutkimuksen konventioita, mutta tarkastelemani tutkimustehtävät ovat vaikuttaneet tapaani jäsentää ilmiötä.

Kaikkein vaativimmaksi osaksi tutkimuksen tekoa koin hyvän vireen ylläpitämisen näin pitkäkestoisessa lukemisen ja kirjoittamisen prosessissa ja oman tien luotsaamisen erilaisten vaihtoehtoisten valintojen joukossa. Käytin tutkimusprosessissa apuna kysymysten esittämistä itselleni ja vastausten etsimistä asettamiini kysymyksiin. Alun epäröintini, voikohan näin tehdä, muuttui tärkeiden valintojen äärellä pikemminkin kysymykseksi, miksi näin ei voisi tehdä. Tämä menetelmä auttoi etenemään työssä, mutta samalla kysymysten esittäminen itselle auttoi päättämään pienemmistä valinnoista. Vaikka ajatuksen tasolla työn punainen lanka alkoi vähitellen hahmottua, ideoiden tasolta oli vielä pitkä taival valmiiseen tutkielmaan. Tieteellisen kirjoittamisen työläys yllätti.

Tutkimusprosessin aikana kohtaamistani haasteista huolimatta onnistuin kuitenkin saavuttamaan tutkielmalleni asettamani tavoitteet: sain luotua selkeyttä ja yhtenäisyyttä hyvin laajalle levinneeseen keskusteluun luku- ja kirjoitustaidosta. Tätä tutkielmaa lukiessa on silti syytä pitää mielessä, että määrittelemäni tutkimustehtävät ovat asettaneet tiukat rajat kirjallisuuden tarkastelulle. Vaikka käsillä olevaa tutkielmaa voidaan pitää autonomisen ja ideologisen mallin siivittämänä matkana erilaisten näkökulmien arviointiin, tutkielma ei itsessään toki ole kaiken kattava jäsennys luku- ja kirjoitustaidosta. Olen kuitenkin Mikko Perkiön (2008) kanssa samaa mieltä siitä, että nykyään luku- ja kirjoitustaidon yhteydessä juuri kokonaiskuvan kirkastamisella on arvoa. Vaikka luku- ja kirjoitustaidosta puhutaan mitä moninaisimmilla käsitteillä, mielenkiintoista lienee juuri se, mistä luku- ja kirjoitustaidossa on pohjimmiltaan kysymys.

LÄHTEET

- Abbott, R. D., Amtmann, D. & Munson, J. 2006/2008. Statistical Analysis for Field Experiments and Longitudinal Data in Writing Research. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) Handbook of Writing Research. New York: Guilford Press, 374–385.
- Adlof, S. M., Catts, H. W. & Little, T. D. 2006. Should the Simple View of Reading Include a Fluency Component? *Reading and Writing* 19, 933–958.
- Bartlett, L. 2003. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. *Current Issues in Comparative Education* 5, 67–76.
- Barton, D. 2001. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education* 15, 92–104.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2005. Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. Teoksessa D. Barton & K. Tusting (toim.) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–35.
- Bawden, D. 2001. Information and Digital Literacies: a Review of Concepts. *Journal of Documentation* 57, 218–259.
- Berninger, V. W. 2000. Development of Language by Hand and Its Connections with Language by Ear, Mouth and Eye. *Topics in Language Disorders* 20 (4), 65–84.
- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. 1996. A Process Model of Writing Development Across the Life Span. *Educational Psychology Review* 8, 193–218.
- Berninger, V. W. & Graham, S. 1998. Language by Hand: A Synthesis of a Decade of Research on Handwriting. *Handwriting Review* 12, 11–25.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. & Richards, T. 2002. Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of Learning Disabilities* 35, 39–56.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M. & Graham, S. 2002. Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology* 94, 291–304.
- Bolter, J. D. 1996. Ekphrasis, Virtual Reality and the Future of Writing. Teoksessa G. Nunberg (toim.) *The Future of the Book*. Berkeley: University of California Press, 253–272.
- Bolter, J. D. 2001. *Writing Space: Computers, Hypertext and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ:

Erlbaum.

- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandt, D. 1998. Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication* 49, 165–185.
- Brandt, D. & Clinton, K. 2002. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research* 34, 337–356.
- Briggs, A. & Burke, P. 2002/2005. *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Internet*. Cambridge: Polity Press & Blackwell.
- Britannica Online. 2008. Encyclopaedia. [www-dokumentti]. <<http://search.eb.com/eb/article-9106030>>. Luettu 2.2.2008.
- Bruce, B. 2000. Open Source: Everyone Becomes a Printer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43, 766–770.
- Cartwright, K. B. 2007. The Contribution of Graphophonological-Semantic Flexibility to Reading Comprehension in College Students: Implications for a Less Simple View of Reading. *Journal of Literacy Research* 39, 173–193.
- Collins, J. & Blot, R. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connelly, V., Gee, D. & Walsh, E. 2007. A Comparison of Keyboarded and Handwritten Compositions and the Relationship with Transcription Speed. *British Journal of Educational Psychology* 77, 479–492.
- Crotty, M. 1998. *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Damon, W. 1991/1993. Problems of Direction in Socially Shared Cognition. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 384–397.
- Davidson, C. N. 1988. Towards a History of Books and Readers. *American Quarterly* 40, 7–17.
- Droit, R.-P. 2003/2005. Esineiden luonto. *Filosofisia kokemuksia*. Suom. T. Arppe. Helsinki: Tammi.
- Duguid, P. 1996. Material Matters: the Past and Futurology of the Book. Teoksessa G. Nunberg (toim.) *The Future of the Book*. Berkeley: University of California Press, 63–101.
- Eco, U. 1990. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Suom. P. Mänttari. Tampere: Vastapaino.
- Eisenstein, E. L. 1979. *The Printing Press as an Agent of Change. Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. Volume 1–2. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eisenstein, E. L. 1983/2005. *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. 2000. Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist* 35, 39–50.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Toim. ja suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1985. *The Mind's New Science: a History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. 1992. Socio-Cultural Approaches to Literacy (Literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 31–48.
- Gee, J. P. 2000. The New Literacy Studies: from 'Socially Situated' to the Work of the Social. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (toim.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 180–196.
- Gijsbers, V. 2004. *Ideals of Knowledge: Media from Plato to Wikipedia*. [www-dokumentti]. <<http://lilith.gotdns.org/~victor/writings/0051ideals.pdf>>. Luettu 31.5.2007.
- Goody, J. & Watt, I. 1963. The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History* 5, 304–345.
- Gough, P. B. 1995. The New Literacy: Caveat Emptor. *Journal of Research in Reading* 18, 79–86.
- Gough, P. B., Hoover, W. A & Peterson, C. L. 1996. Some Observations on a Simple View of Reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–13.
- Greeno, J. G. 1998. The Situativity of Knowing, Learning and Research. *American Psychologist* 53 (1), 5–26.
- Hautamäki, A. & Pylkkänen, P. 2001. Kognitiotieteen historiaa. Teoksessa P. Saariluoma, M. Kamppinen & A. Hautamäki (toim.) *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 10–25.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. B. 1982. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*.

- Norwood, NJ: Ablex, 91–117.
- Heller, A. 1995. Yhteiskuntatieteiden hermeneuttisesta metodista yhteiskuntatieteiden hermeneutiikkaan. *Niin & näin* 3, 13–23.
- Hoover, W. A & Gough, P. B. 1990. The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.
- Hull, G. & Schultz, K. 2001. Literacy and Learning Out of School: a Review of Theory and Research. *Review of Educational Research* 71, 575–611.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 32, 437–449.
- Johnston, T. C. & Kirby, J. R. 2006. The Contribution of Naming Speed to the Simple View of Reading. *Reading and Writing* 19, 339–361.
- Joshi, R. M. & Aaron, P. G. 2000. The Component Model of Reading: Simple View of Reading Made a Little More Complex. *Reading Psychology* 21, 85–97.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1998/2004. Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 328–367.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1998/2004. Retoriikka. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 233–272.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Ylikoski, P. 1998/2004. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 24–33.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? *Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, E. 1999. Teknologinen determinismi. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/~tierka/Teknodeterminismi.pdf>>. Luettu 8.9.2008.
- Kelder, R. 1996. Rethinking Literacy Studies: from the Past to the Present. *Proceedings of the 1996 World Conference on Literacy*. [www-dokumentti]. <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/4b/51.pdf>. Luettu 3.1.2008.
- Kim, J. 2003. Challenges to NLS: Response to “What’s ‘New’ in New Literacy Studies”. *Current Issues in Comparative Education* 5, 118–121. [www-dokumentti]. <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52kim.pdf>>. Luettu 10.11.2007.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (toim.) 2007. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.

- Komppa, J. 2004. Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. *Virittäjä* 3, 289–293.
- Kuhn, T. S. 1962/1996. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kupiainen, R. 2006. Yhteistoiminnallinen medialukutaito. *Aikuiskasvatus* 3, 182–187.
- Landow, G. P. 1996. Twenty Minutes into the Future, or How Are We Moving Beyond the Book? Teoksessa G. Nunberg (toim.) *The Future of the Book*. Berkeley: University of California Press, 209–237.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A Handbook for Teacher Research: from Design to Implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991/1993. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2001. *Post scriptum: kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Lemke, J. 1990. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. 2004. *Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies*. [www-dokumentti]. <<http://www.reading.org/downloads/publications/books/bk502-54-Leu.pdf>>. Luettu 13.10.2007.
- Livingstone, S. 2004. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review* 7, 3–14.
- Luke, A. 2004. On the Material Consequences of Literacy. *Language and Education* 18, 331–335.
- Luke, A. & Elkins, J. 1998. Reinventing Literacy in ‘New Times’. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42, 4–7.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 3, 413–419.
- Lyons, M. 1999. The History of Reading from Gutenberg to Gates. *The European Legacy* 4 (5), 50–57.
- MacArthur, C. A. 2006/2008. The Effects of New Technologies on Writing and Writing Processes. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 248–262.

- McCutchen, D. 1996. A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review* 8, 299–325.
- McLuhan, M. 1962. *The Gutenberg Galaxy: the Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Merenluoto, K. 2006. Käsitteellinen muutos oppimisessa ja teknologiaympäristön tuki. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 18–39.
- Michelsen, K.-E. 2000. Onko teknologialla menneisyyttä? Pohdintoja teknologian historiasta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa T. Lemola (toim.) *Näkökulmia teknologiaan*. Helsinki: Gaudeamus, 62–89.
- Murray, D. E. 2000. Changing Technologies, Changing Literacy Communities? *Language Learning & Technology* 4, 43–58. [www-dokumentti]. <<http://lilt.msu.edu/vol4num2/murray/default.html>>. Luettu 8.10.2007.
- Nelson, N. & Calfee, R. C. 1998. The Reading-Writing Connection Viewed Historically. Teoksessa N. Nelson & R. C. Calfee (toim.) *The Reading-Writing Connection*. Ninety-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1–52.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava.
- Norris, P. 2001. *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nossek, H. & Adoni, H. 2006. The Future of Reading as a Cultural Behaviour in a Multi-Channel Media Environment. Teoksessa B. Cope & A. Phillips (toim.) *The Future of the Book in the Digital Age*. Oxford: Chandos, 89–113.
- Oakhill, J. & Beard, R. 1995. Guest Editorial. *Journal of Research in Reading* 18, 69–73.
- Olson, D. R. 1977. From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review* 47, 257–281.
- Ong, W. J. 1967. *The Presence of the Word: Some Prolegomena for Cultural and Religious History*. New Haven: Yale University Press.
- Perfetti, C. A. 1995. Cognitive Research Can Inform Reading Education. *Journal of Research in Reading* 18, 106–115.
- Perkiö, M. 2008. Lukutaitotutkimuksen käsitekartta. *Aikuiskasvatus* 2, 105–116.
- Puolimatka, T. 1995/1996. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Reder, S. & Davila, E. 2005. Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 170–187.
- Reinking, D. 1998. Introduction: Synthesizing Technological Transformations of Literacy in a Post-Typographic World. Teoksessa D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo & R. D. Kieffer (toim.) *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, NJ: Erlbaum, xi–xxx.
- Roberts, P. 1995. Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *British Journal of Educational Studies* 43, 412–432.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. 1998. Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education* 23, 1–24.
- Savage, R. 2006. Reading Comprehension Is Not Always the Product of Nonsense Word Decoding and Linguistic Comprehension: Evidence from Teenagers Who Are Extremely Poor Readers. *Scientific Studies of Reading* 10 (2), 143–164.
- Scheffler, I. 1991. *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Schultz, K. 2006/2008. Qualitative Research on Writing. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 357–373.
- Scribner, S., & Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Shanahan, T. 2006/2008. Relations among Oral Language, Reading and Writing Development. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 171–183.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. 2001. Literacy “Events” and Literacy “Practices”: Theory and Practice in the “New Literacy Studies”. Teoksessa M. Martin-Jones & K. Jones (toim.) *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam: John Benjamin’s, 17–29.

- Street, B. 2003a. The Limits of the Local-‘Autonomous’ or ‘Disembedding’? *International Journal of Learning* 10, 2825–2830.
- Street, B. 2003b. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education* 5, 77–91. [www-dokumentti]. <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Luettu 8.11.2007.
- Svedjedal, J. 2000. *The Literary Web. Literature and Publishing in the Age of Digital Production*. Stockholm: Kungl. Biblioteket.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. Suom. B. Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Teoksessa P. Freire. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Torrance, M. & Galbraith, D. 2006/2008. The Processing Demands of Writing. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 67–80.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002/2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, K. 2006. *Tiedon partaalla: kuinka hallita informaatiotulvaa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Tyner, K. 1998. *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1991. Mitä hermeneutiikka on? Teoksessa A. Haapala (toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen*. Suomen estetiikan seuran vuosikirja, 6. Helsinki: VAPK-kustannus, 29–43.
- Vosniadou, S. 1996. Towards a Revised Cognitive Psychology for New Advances in Learning and Instruction. *Learning and Instruction* 6, 95–109.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. 2007. The Paradoxical Future of Digital Learning. *Learning Inquiry* 1, 41–49. [www-dokumentti]. <<http://www.springerlink.com/content/v248t7q8t4738487/fulltext.html>>. Luettu 1.3.2008.
- Wertsch, J. V. 1991/1993. A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*.

Washington, DC: American Psychological Association, 85–100.

Wikipedia. 2007. Wikipedia: About. [www-dokumentti].
<<http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:About>>. Luettu 15.5.2007.

Williams, R. 1961. *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.

Wilson, B. 2007. Literacy in the Global Village. The Impact of New Media on Democracy. *International Journal of the Book* 4 (3), 63–67.

Winner, L. 1999/2005. *Do Artifacts Have Politics?* Teoksessa D. MacKenzie & J. Wajcman (toim.) *The Social Shaping of Technology*. Buckingham: Open University Press, 28–40.