

Sanna M. Vehviläinen

YLEINEN KIRJASTO VERKKOMAAILMAN PORTILLA

Kirjastolehden artikkelien grounded theory -analyysi

Tampereen yliopisto

Informaatiotutkimuksen laitos

Pro Gradu -tutkielma

6.12.2008

TIIVISTELMÄ

TAMPEREEN YLIOPISTO

Informaatiotutkimuksen laitos

VEHVILÄINEN, SANNA: Yleinen kirjasto verkkomaailman portilla. Kirjastolehden artikkelien grounded theory -analyysi

Pro gradu -tutkielma, 72 s., 1 liites.

Informaatiotutkimus

Joulukuu 2008

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Suomen yleisten kirjastojen asiakkailleen tarjoamat internetiin liittyvät palvelut vastaavat digitaalisen kuilun kaventamisen ja uusien lukutaitojen edistämisen asettamiin haasteisiin. Tutkimusaihetta lähestyttiin Suomen yleisten kirjastojen ammattilehden, Kirjastolehden, kirjoitusten kautta. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä ja analyysin metodina käytettiin grounded theorya, jossa aikaisemmin vähän tutkitusta aiheesta pyritään tuottamaan uutta tietoa aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 1995–2007 ilmestyneistä Kirjastolehdistä. Analyysiin valikoitui lopulta yhteensä 211 artikkelia, joiden sisältämät viittaukset tutkimusaiheeseen – yleisten kirjastojen asiakkaisiin ja internetiin liittyviin palveluihin – käsitteellistettiin ja ryhmiteltiin luokkiin niiden välillä havaittujen erojen ja yhteneväisyyksien perusteella. Tutkimuksessa löytyneisiin luokkiin oli yhdistettävissä joukko erilaisia ominaisuuksia – sisältöjä, käytäntöjä, periaatteita tai asenteita – joista osa oli kaikille luokille yhteisiä toisten esiintyessä vain tietyssä luokassa. Analyysin lopuksi luokista ja niiden ominaisuuksista muodostettiin malli.

Aineiston analyysissä yleisten kirjastojen internetiin liittyvät palvelut jakautuivat kirjastotiloissa tarjolla oleviin palveluihin ja kirjastojen verkossa tarjoamiin palveluihin. Pääluokat jakautuivat edelleen alaluokkiin palveluiden keskeisimpien piirteiden perustella. Kaikkia tutkimuksesta löytyneitä luokkia, alaluokkia ja ominaisuuksia yhdistäväksi kattokäsitteeksi muotoutui portti: yleiset kirjastot toimivat asiakkailleen kaksisuuntaisena porttina internetin ja fyysisen kirjaston välillä, niiden toiminta joko estää tai edistää internetin käyttöä.

Grounded theoryn periaatteiden mukaisesti tutkimusta on taustoitettu kirjallisuuskatsauksella, jossa käydään läpi analyysissä ilmenneistä keskeisistä teemoista tehtyä aiempaa tutkimusta. Lähdekirjallisuus on kerätty digitaalisen kuilun sekä uusien lukutaitojen tutkimuksista. Kirjallisuuskatsaus on muokattu empiirisen osuuden valmistumisen jälkeen. Kirjallisuuteen tutustuminen on kuitenkin tapahtunut päällekkäin analyysin tekemisen kanssa, mikä on saattanut vaikuttaa analyysin tuloksiin. Lopulliset tutkimustulokset ovat syntyneet kirjallisuuden ja analyysitulosten vertailusta.

Tutkimustulosten perusteella Suomen yleisissä kirjastoissa on toimittu monipuolisesti digitaalisen kuilun kaventamisessa ja uuslukutaitojen edistämässä mm. koneiden, neuvonnan ja internetaineiston tarjonnalla. Käytössä olevien resurssien vähyyys ja internetin nopea kehittyminen ovat kuitenkin vaikeuttaneet kirjastojen toimintaa. Internetin sensuroimattomuus on tuonut omat ongelmansa palveluntarjontaan. Kaikkialle vakiintuneita käytäntöjä esimerkiksi lasten ja nuorten internetin käytön kontrolloimisessa ei ollut löydettävissä.

Avainsanat: digitaalinen kuilu, grounded theory, informaatiolukutaito, internet, mediakasvatus, medialukutaito, yleiset kirjastot

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	1
2. DIGITAALINEN KUILU	3
2.1. KÄSITTEEN TAUSTAT	3
2.2. DIGITAALISEN KUILUN SYYT	9
2.3. DIGITAALISEN KUILUN KAVENTAMINEN	13
3. UUDET LUKUTAIDOT	16
3.1. YLEISTÄ UUSISTA LUKUTAIDOISTA	16
3.2. INFORMAATIOLUKUTAIDOT	22
3.3. MEDIALUKUTAIDOT	28
3.4. LUKUJEN 2 JA 3 YHTEENVETOA	34
4. TUTKIMUSPROSESSI.....	36
4.1. AIHEEN VALINTA	36
4.2. AINEISTON KERUU	38
4.3. AINEISTON ANALYYSI	39
5. ANALYYSIN TULOKSET.....	41
5.1. KIRJASTO VERKKOMAAILMAN PORTILLA	42
5.2. KIRJASTOKULTTUURI	45
5.3. INTERNET KIRJASTOSSA	49
5.4. KIRJASTO INTERNETISSÄ	51
6. TUTKIMUSTULOKSET.....	54
6.1. KIRJASTO VERKKOMAAILMAN PORTILLA	54
6.2. INTERNET KIRJASTOSSA	57
6.3. KIRJASTO INTERNETISSÄ	60
6.4. YHTEENVETOA	62
7. LOPUKSI.....	64
LÄHTEET	66
TUTKIMUSAINEISTO	66
KIRJALLISUUS	66
LIITTEET	73
Liite 1 Osa käyttämästäni tutkimusrungosta	73

1. JOHDANTO

Viimeisten parin vuosikymmenen aikana teknologian kehitys on muuttanut viestintävälineiden avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta merkittävästi. Perinteisten painettujen ja sähköisten mediumien¹ rinnalle ilmestyneet digitaaliseen tiedontallennukseen perustuvat viestimet ovat mahdollistaneet informaation määrän räjähdysmäisen kasvun. Digitaaliseen tiedontallennukseen perustuvan viestinnän kaksisuuntaisuus tekee viimeaikaisesta viestintäkulttuurin muutoksesta hyvin moniulotteisen: viestintä ei enää välttämättä ole ylhäältä päin tapahtuvaa kuten painetussa ja analogisessa mediassa, vaan myös perinteisesti vastaanottajan roolissa toimineet ihmiset voivat tuottaa ja levittää omia viestejään aktiivisemmin. Myös ihmisten median parissa viettämä aika on jatkuvasti lisääntynyt. Tällaisella kehityksellä on väistämättä ollut yhteiskunnallisia seurauksia: erilaisten viestintävälineiden käytön ja niiden avulla välitetyn informaation hallitseminen luo alati uusia haasteita niin yksilöille kuin yhteiskunnan sivistystä tukeville instituutioille kuten yleisille kirjastoille.

Suomea on kehitetty järjestelmällisesti tietoyhteiskunnaksi aina 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Ensimmäinen kansallinen tietoyhteiskuntastrategia laadittiin vuonna 1994 ja sitä on uusittu kahdesti, vuosina 1998 ja 2007. Matti Vanhasen ensimmäisen hallituksen kaudella 2003–2007 toteutettiin hallituksen tietoyhteiskuntaohjelma, jonka tavoitteena oli ”*tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä lisätä kilpailukykyä, tuottavuutta, alueellista ja sosiaalista tasa-arvoa sekä kansalaisten hyvinvointia ja elämänlaatua.*” (Tietoyhteiskuntaohjelma.fi.) Toteutuakseen yksittäisen kansalaisen kohdalla vaaditaan tietoyhteiskunnalta toimivaa infrastruktuuria. Lisäksi tietoyhteiskunta edellyttää uudenlaisia kansalaistaitoja, joiden oppiminen on tasavertaisen kansalaisuuden toteutumisen ehto. Tietoyhteiskuntataitoja on määritelty vilkkaasti aina 1970-luvulta lähtien. Ilmiöön on reagoitu monella eri tieteenalalla, mikä osaltaan kertoo muutoksen laajuudesta. Kun tutkimusta on tehty hyvin monenlaisista tieteellisistä ja kulttuurisista lähtökohdista, on samaa ilmiötä ja sen osia kuvaamaan syntynyt kirjava joukko erilaisia käsitteitä, joihin usein viitataan kollektiivisesti uusina lukutaitoina. Keskustelua on myös käyty siitä, miten uusien viestimien käytön edellytykset vaikuttavat ihmisten väliseen tasa-arvoon: puhutaan digitaalisesta kuilusta, jonka väärälle puolelle jäävät ne, jotka eivät jostain syystä kykene omaksumaan uusien viestimien käyttöä. Laajemmin puhutaan informaatio-
köyhyydestä, jolla tarkoitetaan informaation epädemokraattista jakautumista yhteiskunnassa.

¹ Käsite *media* on monikkomuoto latinan kielen sanasta *medium*, joka tarkoittaa ’keskellä’. Lehtonen (2000, 62, kursivointi alkuperäinen) toteaa, että ”[-] *’mediumin’ käsitteessä sekoittuu kaikkiaan kolme erilaista merkitysjoukkoa: medium autonomisena tahona tai substanssina, medium teknologiana ja medium instrumenttina tai välineenä.*” Suomen kielessä sanaa näkee käytettävän kolmessa eri muodossa: *media*, *medium* ja *mediat*, joista jälkimmäinen on siis kielipillisesti monikon monikko. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *media* tarkoittaessani sanan laajinta mahdollista merkitystä ja käsitettä *medium* puhuessani viestintävälineistä.

Aivan kuin mediakulttuurin muutoksella, on myös tietoyhteiskuntakehityksellä ollut suuri vaikutus yleisten kirjastojen toimintaan. Vuonna 1999 voimaantulleessa kirjastolaissa Suomen yleisen kirjaston perustehtävä määritellään seuraavasti: ”Yleisten kirjastojen kirjasto- ja tietopalvelujen tavoitteena on edistää väestön yhtäläisiä mahdollisuuksia sivistykseen, kirjallisuuden ja taiteen harrastukseen, jatkuvaan tietojen, taitojen ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseen, kansainvälistymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen.” (Finlex® - Ajantasainen lainsäädäntö: 4.12.1998/904.) Kirjastolain perusteella yleisten kirjastojen odotetaan ottavan vastuuta kansalaisten tietohuollosta eli takaavan kaikille tasavertaisen mahdollisuuden päästä käsiksi informaatioon (Kirjastopoliittinen työryhmä 2001, 2).

Internet tuli Suomen yleisiin kirjastoihin 1990-luvun puolivälissä tietoyhteiskuntakehityksen ollessa kiivaimmillaan, ja yleisten kirjastojen tehtäväksi tuli taata kaikille tasapuolinen pääsy tietoverkkoihin tarjoamalla internetpäätteitä asiakkaiden käyttöön. Strategioissa ja visioissa kuvattiin uutta kansalaisyhteiskuntaa, jossa kaikilla on uuden mediumin välityksellä yhtäläinen mahdollisuus hankkia informaatiota ja osallistua päätöksentekoon. Visiot tuntuivat kuitenkin olevan kaukana lamanjälkeisestä määrärahojen leikkauksista toipuvien kirjastojen arjesta, jossa painittiin laitehankinnoista, päätteiden varauksesta, asiakkaiden epäasiallisesta käytöksestä ja tietoteknisen osaamisen puutteesta johtuneiden ongelmien kanssa. Ongelmista huolimatta internet kuitenkin tuli jäädäkseen ja on vuosien saatossa sulautunut olennaiseksi osaksi kirjastojen peruspalveluja: internetiä käytetään perinteisen kirjastotyön tukena, mutta myös uudenlaisten palvelujen kehittämisalustana. Kaiken toiminnan keskiössä ovat asiakkaat, joille yleinen kirjasto ideaalitalanteessa toimii kaksisuuntaisena porttina perinteisen ja uudentyyppisen viestinnän välissä: Asiakkaita tuetaan internetin käytössä sekä fyysisissä kirjastotiloissa että virtuaalisesti. Kirjaston verkkopalvelut puolestaan houkuttelevat asiakkaita käyttämään kirjastopalveluja sekä fyysisesti että virtuaalisesti.

Uusimmassa kirjastostrategiassa tietoyhteiskunnan perusarvoiksi määritellään ”oikeus ja kyky tietoon, kansalaisuuteen ja itseilmaisuun” Kirjastolla on vastuualueensa myös tietoyhteiskuntataitojen edistämisessä. (Kirjastostrategia 2010, 10–11; Kirjastopoliittinen työryhmä 2001, 14–15; Koivunen 2002, 15–17.) Drotner (2005) esittää, että yleisten kirjastojen perustehtävä elää yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten mukana: Kun teollisessa yhteiskunnassa kirjasto oli tiedon vartija ja sitä seuranneessa informaatioyhteiskunnassa² informaation levittäjä, on tietoyhteiskunnan kirjaston tehtävä toimia tiedon mahdollistajana (knowledge facilitator). Uudessa tehtävässään kirjastojen tulisi yh-

² Tieto- ja informaatioyhteiskunnan käsitteet ovat nekin hyvin moniulotteisia. Käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta tässä Drotner on erottanut ne toisistaan. En tässä yhteydessä pureudu käsitteen taustoihin tai problematiikkaan syvemmin, vaan nojaan kussakin lähteessä tehtyyn määritelmään.

dessä muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa edistää multimodaalista lukutaitoa, joka kattaa erilaisten mediumien välittämien hyöty- ja viihdetekstien vastaanoton, tiedonhankinnan, tuottamisen ja esittämisen. (Emt.)

Pro gradu -tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten Suomen yleisten kirjastojen tarjoamat internetiin liittyvät palvelut suhteutuvat digitaalisen kuilun kaventamiseen ja uusien lukutaitojen edistämiseen. Tutkimusaiheeni olen lähestynyt Suomen yleisten kirjastojen ammattilehden, Kirjastolehden, kirjoitusten kautta. Tutkimusraporttini koostuu kirjallisuuskatsauksesta, empiirisestä osuudesta ja tutkimustulosten esittelystä. Metodina ja teoreettisena viitekehysnä olen käyttänyt grounded theorya, jonka keinoin pyritään aineistolähtöisesti käsitteellistämään tutkimuskohdetta siten, että lopulta kohteesta voidaan esittää käsitteisiin ja niiden suhteisiin pohjautuva teoria tai malli. Lukujen 2 ja 3 kirjallisuuskatsauksella johdatetaan lukijaa tutkimusaiheeseen digitaalisen kuilun ja uusien lukutaitojen aiempaa tutkimusta esittelemällä. Luvuissa 4 ja 5 raportoitu empiirinen osuus perustuu vuosina 1995–2007 julkaistuista Kirjastolehdistä kerättyyn aineistoon. Omat tutkimukselliset motiivini tuon esiin tutkimusprosessin kuvauksen yhteydessä luvussa 4. Analyysini tuloksena saamani mallin esittelen luvussa 5. Luvussa 6 esittelen varsinaiset tutkimustulokseni, jotka muodostuvat analyysitulosten ja aikaisemman tutkimuksen vertailusta.

2. DIGITAALINEN KUILU

Tässä luvussa tarkoitukseni on luoda yleiskatsaus ilmiöön, jota kutsutaan digitaaliseksi kuiluksi. Digitaalista kuilua tutkitaan sekä globaalilla että valtiotasolla, joista tässä keskityn jälkimmäisen käsittelyyn. Esityksen ei ole tarkoitus olla tyhjentävä, vaan tarkoitukseni on tuoda esiin oman tutkimusaiheeni kannalta keskeisimpiä seikkoja. Aloitan jakson käymällä alaluvussa 2.1. läpi käsitteen syntyhistoriaa. Tämän jälkeen syvennyn tarkemmin ilmiön syihin alaluvussa 2.2. ja ei-toivotun tilanteen korjaamisesta tehtyihin kannanottoihin luvussa 2.3.

2.1. KÄSITTEEN TAUSTAT

Informaation tasa-arvoista jakautumista yhteiskunnassa on tutkittu ja tutkitaan edelleen kahdessa eri koulukunnassa, joista toinen nojautuu informaation käsitteeseen yleensä ja toinen lähestyy aihetta erityisesti internetin ja digitaalisen informaation kautta (Yu 2006, 230). Esittelen seuraavaksi kummankin koulukunnan historiaa ja keskeisiä tutkimuslinjoja. Kummassakin koulukunnassa käsiteltävänä olevasta ilmiöstä käytetään vaihtelevasti erilaisia ilmauksia – divide, gap, rich/poor, have/have-nots, users/non-users – joilla pyritään viittaamaan kahtiajakautuneisuuteen. Ilmaisuihin ei

juuri ole todettu olevan merkityseroja (emt. 230). Käytän jatkossa yleiskäsitteinä informaatioköyhyyden ja digitaalisen kuilun käsitteitä, jotka esiintyvät lähdeaineistossani useimmin. Jos lähteessä on käytetty muuta käsitettä, noudatan alkuperäisen tekstin muotoa.

2.1.1. Informaatioköyhyys

Informaatioköyhyyden käsitettä (information poverty) käytettiin ensimmäisen kerran 1950-luvulla, vaikka ilmiön voi nähdä olevan yhtä vanha kuin ihmiskunnan historia: kautta aikain on ollut yksilöitä ja yhteisöjä, joilta on puuttunut tarvittavia informaatioresursseja tai taitoja niiden käyttämiseen. Informaatioköyhyyttä voidaan tarkastella joko globaalisti tai yhteiskuntien, valtioiden, alueiden tai yksilöiden tasolla. (Britz 2004, 192; 194.) Käsite on viime aikoina yhdistetty usein digitaalisen kuilun käsitteeseen, mutta informaatioköyhyyden tutkijat ovat vahvasti sitä mieltä, ettei ongelman lähestyminen yhden mediumin välittämän informaation kautta riitä kuvailemaan ilmiötä sen kaikessa moniulotteisuudessa (vrt. emt., 192).

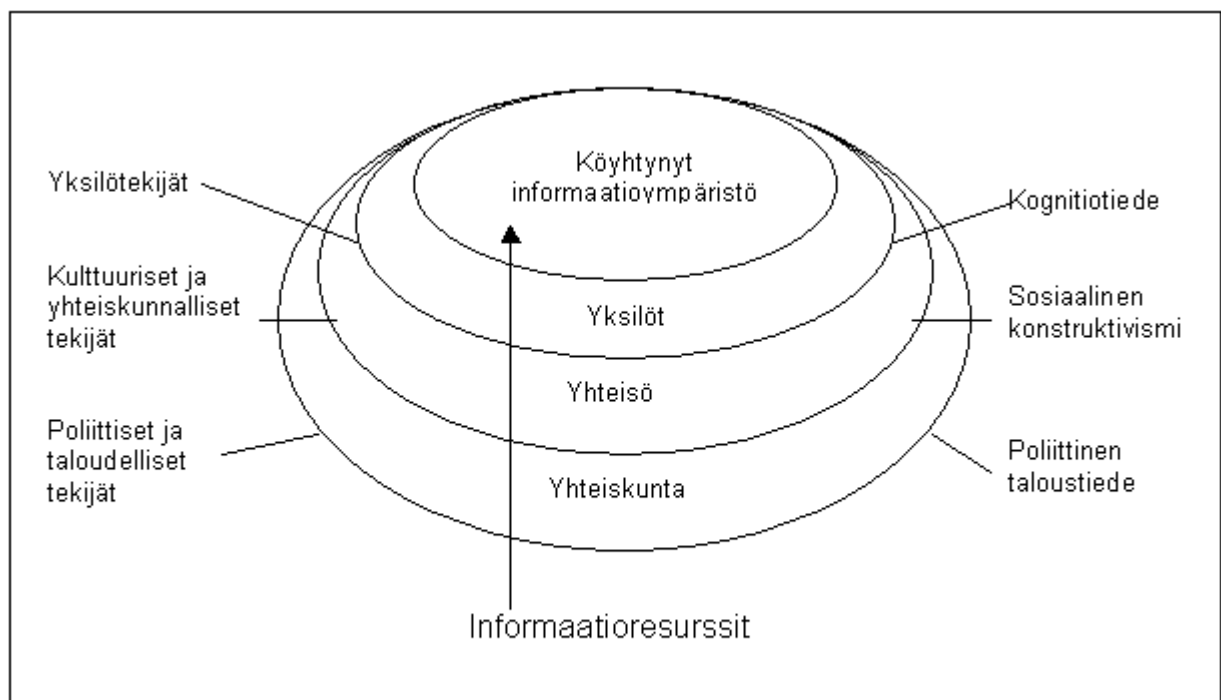
Aluksi informaatioköyhyyttä tutkittiin ennen kaikkea informaatiotutkimuksen ja viestintätieteiden aloilla. Tutkimuksissa kiinnitettiin huomiota mm. informaation epätasapainoiseen tuotantoon ja jakeluun, ryhmien epätasa-arvoiseen pääsyyn informaation äärelle ja yksilöiden erilaisiin valmiuksiin käsitellä saatavilla olevaa informaatiota. Näistä jälkimmäiseen liittyi ajatus tietämyskuilusta (knowledge gap): yhteiskunnassa korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevat pystyvät sisäistämään massamedioiden välittämän informaatiopaljouden nopeammin kuin muut. Täten informaation määrän kasvu ei pienentänyt yhteiskunnallisten ryhmien välistä eriarvoisuutta vaan päinvastoin lavensi sitä. Aikaisimmassa tutkimuksessa tyydyttiin enimmäkseen nimeämään ryhmiä, joissa informaatioköyhyyttä esiintyi. Näitä ryhmiä ovat olleet mm. maaseuduilla asuvat, työväenluokka, vanhukset, naiset, työttömät, vammaiset, kodittomat, etnisiin vähemmistöihin kuuluvat ja kehitysmaat. Itse ongelmaan, informaatioköyhyyden syihin, olemukseen tai määrään, ei vielä päästy pureutumaan kovinkaan syvälle vaan se jäi myöhemmän tutkimuksen tehtäväksi. (Yu 2006, 229–231; Haider & Bawden 2007, 535.)

Haider ja Bawden (2007, 535) huomauttavat, että ilmiötä tutkittaessa taustalla piilee helposti oletus, että on olemassa oikea määrä oikeanlaista informaatiota, jolla tilanne pystytään korjaamaan. Tällaisten oletusten tekijät ovat kuitenkin usein ns. etuoikeutettuja, heidän esityksensä informaation oikeanlaisen informaation luonteesta tehdään ylhäältä käsin (emt. 535).

Uudemmassa tutkimuksessa informaatioköyhyydelle esitetään useita erilaisia määritelmiä. Sweetlandin (1993, tässä Yu 2006, 231) mukaan informaatioköyhyys johtuu tiedonlähteisiin käsiksi pää-

syn estymisestä, informaatiotulvasta ja tietoisesta informaation puutteesta elämisestä. Van Dijk (1997, 2000; tässä Yu 2006, 231) pitää informaatioköyhyyttä informaatiolähteiden hallinnan ja käytön eriarvoisuutena tietyssä yhteiskunnassa. Britz (2004, 194; suomennos minun) käyttää seuraavaa määritelmää: ”*Informaatioköhyys on tilanne, jossa yksilöillä tai yhteisöillä [--] ei ole informaation tehokkaaseen saamiseen, tulkintaan tai tarkoituksenmukaiseen käyttöön vaadittavia taitoja, kykyjä tai materiaalisia välineitä. Sille on myös tunnusomaista välttämättömän informaation puute ja huonosti kehittynyt informaatioinfrastruktuuri.*” Lievrouw ja Farb (2003, tässä Yu 2006, 231) puolestaan lähestyvät ilmiötä oikeudenmukaisuuden kautta kuvaamalla ideaalitulannetta sellaiseksi, jossa jokaisella yksilöllä tai ihmisryhmällä on tasavertainen mahdollisuus saada itselleen merkityksellistä informaatiota.

Yu (2006, 231) havaitsi informaatioköyhyyttä käsittelevää kirjallisuutta läpikäydessään, että vaikka tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kyseessä on hyvin laaja ja moniulotteinen ongelma, vaihtelevat ilmiön syistä annetut selitykset ja toimenpide-ehdotukset hyvin paljon sen mukaan, minkä tieteenalan tutkimuksesta on kyse tai mistä teoreettisista lähtökohdista tutkimusta tehdään. Kirjallisuuskatsauksensa perusteella hän totesi, että eri selitykset täydentävät toisiaan ja niiden avulla voidaan muotoilla yleisesitys koko ilmiön laajuudesta. Hän muotoili havaintonsa kuvion 1 malliksi:



Kuvio 1 Informaatioköhyys ja siihen liittyvät teoreettiset näkökulmat (Yu 2006, 235).

Mallissa oletetaan, että informaatiovirta yhteiskunnassa käytettävissä olevista informaatioresursseista yhteisöille ja yksilöille estyy eri tasoilla erilaisista syistä. Ensimmäisellä tasolla syyt ovat poliittisia ja taloudellisia, toisella tasolla kulttuurisia ja sosiaalisia ja viimeisellä tasolla yksilökohtaisia. Näin syntyneet köyhtyneitä informaatioympäristöjä, joissa elävät yleensä ne, jotka informaatiota eniten tarvitsisivat. (Yu 2006, 235.)

Köyhtyneen informaatioympäristön käsitettä on käyttänyt omassa tutkimuksessaan Chatman (1996), joka kiinnitti huomiota ennen kaikkea informaatioköyhyyden kulttuuriin ja yksilökohtaisiin syihin. Informaatioköyhyyden katsottiin pitkään ilmenevän rinnakkain taloudellisen köyhyyden kanssa. Chatman kuitenkin huomauttaa, ettei taloudellinen tilanne yksin riitä selittämään ilmiön rakennetta. (Emt. 205.) Tutkimuksessaan hän käyttää jakoa sisäpiiriläisiin (insiders) ja ulkopuolisiin (outsiders): sisäpiiri muodostuu ihmisistä, joita yhdistää jokin kulttuurinen (esim. uskonto) tai yhteiskunnallinen (luokkatausta) tekijä. Yksilöillä tai yhteisöillä on tiedontarpeita, joiden täyttymisen esteiksi Chatman nimeää salailun, harhauttamisen (deception), riskin ottamisen ja tilanteeseen sopivan informaation puutteen (situational relevance). (Emt. 194–197.) Hänen havaintojensa mukaan informaatioköyhyys on tilanne, jossa tarvittavaa tietoa ei haluta etsiä, koska se edellyttäisi yksityisen elämän avaamista ulkopuoliselle. Informaatiota ei myöskään välttämättä haluta jakaa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa oman aseman säilyttämiseksi. Informaatioköyhyyttä on myös, jos tarvittu informaatio on hankalasti saavutettavissa tai saatavilla oleva informaatio ei ole tilanteeseen sopivaa. Ulkopuolisten tiettyihin tiedontarpeisiin tarkoittama tieto ei aina kohtaa sisäpiiriläisten tiedontarvetta, koska ulkopuolinen ei täysin voi ymmärtää sisäpiiriläisten erilaista elämismailmaa. (Emt. 194; 202).

Kirjastojen roolia yhteiskunnallisessa muutoksessa pohtineet myös Bawden ja Robinson (2001) pitävät kirjastoja tärkeänä osatekijänä pyrittäessä kohti avointa yhteiskuntaa. Avoimella yhteiskunnalla kirjoittajat viittaavat Karl Popperin ja George Sorosin ajatuksiin siitä, ettei ole olemassa mitään ihmisen saavutettavissa olevaa pohjimmaista totuutta, vaan parhaimmillaankin pystymme vain arvailemaan maailman todellista luonnetta. Tämän vuoksi totalitarismiin pohjautuvat suljetut yhteiskunnat ovat epätäydellisiä. Näkemyksen mukaan täydellistä yhteiskuntajärjestystä ei ole mahdollista saavuttaa, mutta avoimessa yhteiskunnassa päästään lähimmäksi täydellisyyttä. (Emt., 167–168.) Avoimen yhteiskunnan toteutuminen riippuu – sinänsä paradoksaalisesti – paljolti informaation saatavuudesta ja yhteiskunnan jäsenten kyvystä omaksua ja muokata informaatiota edelleen (emt., 168). Ideaalisessa avoimessa yhteiskunnassa kaikki kuviteltavissa olevat tiedonlähteet ovat kaikkien saatavilla, mutta yksikään niistä ei ole ylivertainen suhteessa muihin: kaikkien saatavilla

olevaan informaatioon on voitava kohdistaa kritiikkiä. Bawden ja Robinson pitävät tätä periaatetta tärkeänä kirjastojen tiedontarjoajan roolia ajatellen: jotta kirjastot toimisivat avoimen yhteiskunnan edistäjänä, tulisi niiden aineistonvalinnan olla mahdollisimman objektiivista, läpinäkyvää ja rajoittamatonta. (Emt., 169.) Pelkkä aineistojen tarjoaminen ei kuitenkaan riitä vaan tarvitaan myös koulutusta ja ohjausta niiden käyttämiseen. Etenkin internetympäristössä tiedon vastuu informaation arvioinnista jää jo pitkälti käyttäjälle; tälläkin perusteella kirjaston yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi muodostuisi käyttäjiensä informaatiolukutaidon ja kriittisen ajattelun edistäminen. (emt., 172–173.)

2.1.2. Digitaalinen kuilu

Digitaalisen kuilun käsite ilmestyi keskusteluun 1990-luvun puolivälissä. Sillä on viitattu ihmisten ja ihmisryhmien erilaisiin mahdollisuuksiin käyttää joko yleisemmin tieto- ja viestintäteknologiaa tai erityisesti internetiä. Suurin osa tehdyistä määrittely-yrityksistä ottaa huomioon sekä materiaalisella (access) että käytön (use) tasolla tapahtuvan jakautumisen. Materiaalisella tasolla jakautumiseen vaikuttavat mm. käytettävissä olevat laitteistot, ohjelmistot, internetyhteyden tyyppi ja relevantin ja saatavilla olevan sisällön määrä. Käytön tasolla vaikuttavia tekijöitä ovat mm. taidot, lukutaito, motivaation (mental access) ja käyttötapa. (Yu 2006, 236.) Norris (2001, tässä Yu 2006, 236) on havainnut, että digitaalinen kuilu ilmenee kolmella tasolla: globaalisti, valtiotasolla ja demokraattisella tasolla, jolla viitataan verkkotilan epätasa-arvoiseen jakautumiseen eri poliittisten ryhmittymien välillä.

Van Dijk (2006, 222–223) on havainnut, että digitaalisen kuilun tutkimuksissa viitataan viiteen erityyppiseen eriarvoisuuteen: teknologiseen (teknologiset mahdollisuudet), aineettomaan (elämänmuutos, vapaus), materiaaliseen (pääoma, resurssit), sosiaaliseen (asema, valta, osallistuminen) ja koulutukselliseen (kyvyt, taidot). Näistä ensimmäiseen on kiinnitetty eniten huomiota tutkimuksissa (emt. 223). Jotkut tutkijat (vrt. esim. emt. 222) kritisoivat pitkään vallinnutta teknologiakeskeisyyttä: tieto- ja viestintäteknologian odotetaan usein ratkaisevan informaatioköyhyyteen liittyvät ongelmat ikään kuin automaattisesti. Yhtäläillä digitaalisen kuilun ongelman katsotaan usein ratkeavan koneiden ja yhteyksien määrää kasvattamalla. Cullen (2003, 247–248) huomauttaa kuitenkin, ettei teknologia yksin ratkaise yhteiskunnan sisäisiä ongelmia, vaan saattaa jopa hankaloittaa tilannetta. Hän toteaa myös, ettei uusi teknologia automaattisesti korvaa vanhaa, vaan ne saattavat jäädä toimimaan rinnakkain, jolloin samaan päämäärään voidaan pyrkiä ja päästä hyödyntämällä joko uutta tai vanhaa teknologiaa. Tällöin itsestään selvänä pidetyn digitaalisen kuilun merkittävyys tulee kyseenalaiseksi: onko uuden tieto- ja viestintäteknologian käyttö sittenkään välttämätöntä? (Cullen 2003, 248; van Dijk 2002.)

Digitaalisen kuilun ilmiötä kuvaamaan on yritetty kehittää indikaattoreita ja määrällisiä mittareita, joiden avulla on pyritty tekemään eri alueilla vallitsevasta tilanteesta vertailukelpoisia tulkintoja. Luyt (2006) on kerännyt taulukkoon (taulukko 1) joitakin tällaisia mittareita:

Taulukko 1 Joitain E-valmiuksien arviointitutkimuksia (Luyt 2006, 281)

Projektin nimi	Organisaatio	Alkamis- vuosi	Tiheys	Maiden määrä	Fokus
Global diffusion of the internet	Mosaic Group	1997	Case-tutkimuksia	30	E-talous
Ready? Net. Gol	McConnell International	2001	Kertaluontoinen	53	E-talous
E-readiness rankings	Economist Intelligence Unit	2000	Vuosittain	65	E-talous
Knowledge assessment methodology	Maailmanpankki	1998	Vuosittain	128	E-yhteiskunta
Monitoring the digital divide	Orbicom	2002	Kertaluontoinen	139-192	E-yhteiskunta
Digital Access Index (DAI)	ITU	1998	Vuosittain	178	E-yhteiskunta
International survey of e-commerce	WITSA	2000	Kertaluontoinen	25	E-talous
APEC readiness initiative	APEC	1999	Case-tutkimuksia		E-talous
ICT assessments	USAID	1999	Case-tutkimuksia	~9	E-talous
Information Society Index	IDC	1995	Vuosittain	53	E-yhteiskunta
E-Readiness Assessment	ASEAN	2001	Kertaluontoinen	10	E-yhteiskunta

Artikkelissaan Luyt (2006, 282) käsittelee erityisesti yhtä E-valmiuksien mittaamiseen käytettyä indikaattoria, Network Readiness Indicatoria (NRI), jonka avulla voidaan arvioida ja vertailla valtioita keskenään. Indikaattori lasketaan kolmeen ryhmään – olosuhteisiin, tieto- ja viestintäteknologian käyttövalmiuksiin ja käyttöön – jaettujen 64 muuttujan avulla. Luyt pitää laskennallisiin menetelmiin perustuvia indikaattoreita tärkeinä mahdollisten ongelmien näkyväksi tekemisessä, etenkin kun länsimaaisessa yhteiskunnassa hänen mukaansa edelleen pidetään kvantitatiivista aineistoa jollain tapaa korkeatasoisempana ja luotettavampana. Hän kuitenkin kritisoi indikaattoreita siitä, että niiden ulkopuolelle jää väistämättä paljon kontekstuaalista informaatiota. Indikaattorit on määritelty aina jostain tietystä näkökulmasta, jota niiden tuloksia esiteltäessä ei aina muisteta ottaa huomioon. Niiden tuottaminen on kallista, mikä johtaa tilanteeseen, jossa vahvempien ja rikkaampien ääni tulee paremmin kuuluviin. (Emt. 288.) Indikaattorien tulosten perusteella maita laitetaan usein paremmuusjärjestykseen, mikä aiheuttaa vääristyneen kilpailutilanteen erilaisissa kehitysvaiheissa olevien yhteiskuntien välille (emt. 285). Luyt kaipaakin uudenlaisia indikaattoreita, joissa painopiste siirtyy pois suorittamisesta ja kilpailusta, minkä sijaan huomioon otettaisiin tieto- ja viestintäteknologian käytön vaikutuksia ruohonjuuritasolla (emt. 288).

Digitaalisen kuilun käsitettä on arvosteltu mm. sen liian kirjaimellisen tulkinnan vuoksi: käsite aiheuttaa helposti miellelyhtymän täydellisestä kahtiajakautumisesta. Tilannetta pidetään usein myös staattisena, ajatellaan, että on olemassa jokin kuilu, joka voidaan paikata, minkä jälkeen ongelma on ratkaistu. (van Dijk 2006, 222.) Tällaiset tulkinnat kuitenkin pelkistävät moniulotteista ongelmaa

liikaa. Van Dijk (2006, 222) huomauttaakin, että yhden kuilun sijaan olisi hedelmällisempää ajatella ongelmaa useana jatkuvassa liikkeessä olevana kuiluna. Poliittiset tarkoitusperät vaikuttavat usein poikkeuksellisen vahvasti digitaalisen kuilun tutkimuksen taustalla. Tämä näkyy paitsi siinä, miten digitaalinen kuilu määritellään, myös siinä, minkälaisia toimenpiteitä ongelman ratkaisuksi ehdotetaan. (Yu 2006, 243.) Tarkastelen tätä seikkaa tarkemmin seuraavissa alaluvuissa 2.2. ja 2.3., joissa esittelen digitaalisen kuilun syitä ja sen kaventamiseen tähtääviä toimenpide-ehdotuksia.

2.2. DIGITAALISEN KUILUN SYYT

Digitaalinen kuilu syntyy, kun yksilöiden tai yhteisöjen tieto- ja viestintäteknologian käyttö estyy tavalla tai toisella. Useissa tutkimuksissa esteet jaetaan karkeasti materiaalsiin ja mentaalsiin esteisiin, joita puolestaan jaotellaan edelleen. Esittelen tässä alaluvussa ensin materiaalisista ja mentaalisista esteistä tehtyjä havaintoja ja viimeiseksi van Dijkin (2006) digitaalisen teknologian käytöstä muodostaman mallin, joka on yksi tutkimusalueen harvoista teoreettisista hahmotelmista.

2.2.1. Materiaaliset esteet

Itsestäänselvin – ja myös eniten tutkittu – digitaalista kuilua aiheuttava este on tarvittavien tietoteknisten välineiden ja verkkoyhteyden puute. Varhaisimmissa digitaalisen kuilun tutkimuksissa havaittiin, että tyypillisimmät demografiset tekijät – varallisuus, koulutus, ikä, sukupuoli ja kansallisuus – vaikuttivat siihen, onko henkilöillä tietokonetta tai internetyhteyttä käytössään. Sukupuolten väliset erot ovat sittemmin kuroutuneet tältä osin umpeen. Länsimaissa myös tulotason vaikutus on alkanut pienentyä, kun suurituloisten käyttäjien määrä on saavuttanut saturaatiopisteen, jota pienituloisten käyttäjien määrä lähenee. Kehitysmaissa materiaaliset esteet tietoverkkojen käytölle jatkavat digitaalisen kuilun laaventamista edelleen. (van Dijk 2006, 225; Cullen 2003, 249.)

Tietokone ja internetyhteys ovat vapaimmin hyödynnettävissä kotioloissa. Joillakin ainoat mahdollisuudet päästä koneen äärelle tai verkkoon ovat kodin ulkopuolella, töissä, internetkahviloissa, kirjastoissa ja muissa julkisissa tiloissa. Kodin ulkopuolella tapahtuva tietokoneen käyttö on kuitenkin aina jollain tavalla rajoitettua – aika, maksullisuus ja julkinen tila ohjaavat käyttöä – mikä saattaa myös osaltaan kasvattaa digitaalista kuilua. Myös tietoverkon nopeus ja käyttövarmuus ovat eriarvoistavia tekijöitä. Kehitysmaissa ja länsimaissa syrjäisemmällä seuduilla mahdollisuus liittyä verkkoon on heikompi kuin kehittyneemmillä, urbaaneilla alueilla. Teknologinen kehitys, kuten mobiiliratkaisujen yleistymisen, helpottaa kuitenkin tilannetta tältä osalta jatkuvasti. Tietokoneen käyttöä saattaa estää myös esimerkiksi näkövamma tai lukihäiriö, mikä asettaa laitteistolle ja internetsivustoille erityisvaatimuksia. (Cullen 2003, 249–250.)

Internetin sisältöä on pidetty yhtenä merkittävänä digitaalista kuilua aiheuttavana tekijänä: jos internetissä ei ole käyttäjää tai käyttäjäryhmää kiinnostavaa aineistoa, ei koneista ja yhteyksistä ole vartenotettavaa hyötyä. Relevantin sisällön puute on raportoitu erityisesti vanhusten, naisten ja kulttuurisiin ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien ongelmana. (Cullen 2003, 251.) Todellinen sisällön puute pitää erottaa oletetusta sisällön puutteesta: ihmiset saattavat olettaa, ettei internetissä ole heille tarpeellista sisältöä, vaikka todellisuudessa he eivät vain ole tietoisia olemassa olevista vaihtoehdoista (vrt. Choudry et al. 2007, 355).

2.2.2. Mentaaliset esteet

Jotta henkilö, joka ei omista tietokonetta eikä osaa sellaista käyttää, näkisi tietokoneen käyttäjäksi ryhtymiseen tarvittavan vaivan, on hänellä oltava jonkinlainen motivaatio koneen käyttämiselle. Bishop et al. (1999, 375) löysivät vähävaraisten yhteisöjen informaatiokeskusten aikuisilta asiakailta seuraavanlaisia motivaatiotekijöitä tietokoneenkäytön omaksumiseen:

- itseensä kehittäminen (tietokoneen käyttötaitojen hankkiminen työnteon, koulunkäynnin ja taloudenpidon apuvälineeksi)
- tunne jonkin ulkopuolelle jäämisestä
- halu tukea ja olla osana lasten harrastuksia
- halu hankkia työtä, koulutusta ja vapaa-aikaa koskevaa informaatiota

Aikuiset olivat erityisen kiinnostuneita tietokoneista kommunikaation apuvälineinä. Teini-ikäisten asiakkaiden motivaatiosyyt olivat lähes ylläkuvatun kaltaisia. Työuraan, opiskeluun ja sosiaaliseen asemaan liittyvien seikkojen lisäksi he halusivat myös tulla tiedostavammiksi tietokoneisiin liittyvien tuotteiden ja palveluiden kuluttajiksi. Lisäksi he olivat aikuisia kiinnostuneempia verkkosivujen suunnittelusta. (Emt. 375–376.)

Kaikilla tietokoneita käyttämättömillä ei kuitenkaan ole kiinnostusta omaksua uutta mediumia omaan käyttöönsä. Internetin käyttöä ja ei-käyttöä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että kielteinen asenne on yksi merkittävä tietokoneiden ja internetin käyttöä vähentävä tekijä: jotkut ihmiset pysyttelevät omaehtoisesti digitaalisen kehityksen ulkopuolella. Syyt tällaiseen käytökseen ovat moninaisia: tietokoneiden ei katsota tuovan elämään mitään merkittävää lisäystä, niille ei katsota olevan aikaa tai sopivaa tilaisuutta niiden käyttöön ei ole. Asenne internetiä ja tietokoneita kohtaan saattaa olla lähtökohtaisesti kielteinen. Tähän vaikuttavat erityisesti julkisessa keskustelussa näkyvästi esillä olleet internetin negatiiviset ilmiöt, törkyaineisto ja tietoturvaongelmat. Joissain ihmisryhmissä uskotaan vakaasti, että tieto- ja informaatioteknologia kuuluu heidän elämänpiiriinsä ulkopuolelle: tietokoneita pidetään jonkun toisen – esimerkiksi valkoisten keskiluokkaisten miesten,

älykköjen tai nuorten – mediumina, joskin tällainen ajattelutapa on häviämään päin. (van Dijk 2006, 226; Cullen 2003, 250; Selwyn 2006, 282.)

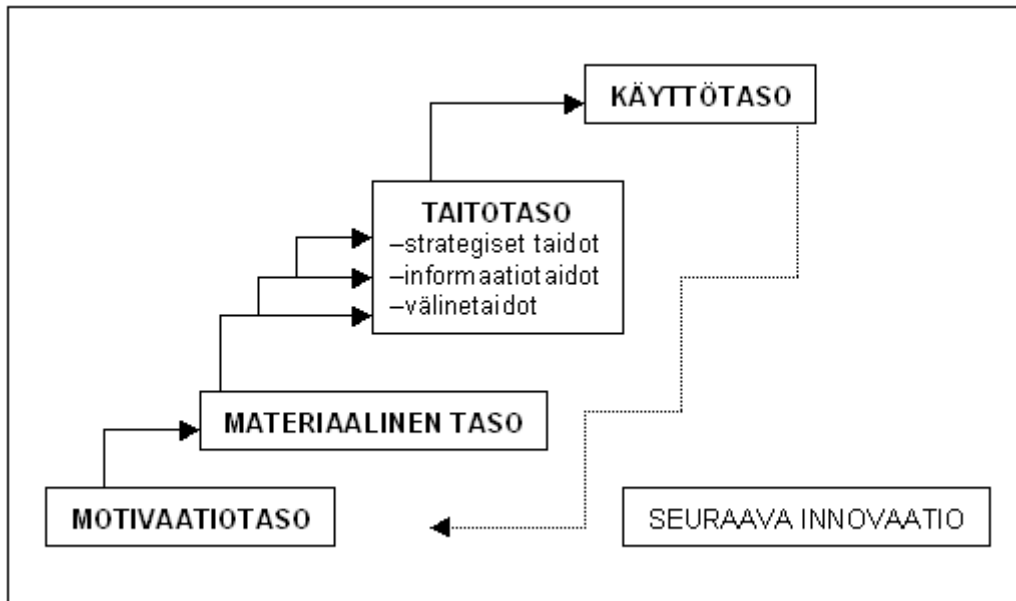
Tietotekniikan käyttämisessä tarvitaan erityisiä taitoja, joiden hankkiminen ei ole itsestäänselvää kaikille ihmisryhmille. Tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen myötä useat ihmiset ovat saaneet tarvittavaa koulutusta työpaikoilla. Näitä taitoja opetetaan myös kouluissa. Väliinputoajia tässä suhteessa ovat työläiset, työttömät ja koulunsa aikaisin lopettaneet sekä lukutaidottomat. Käsittelyn taitoja tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.2.3.

Vaikka tietokoneen ja internetin käytön peruslähtökohdat tulisivatkin täytetyksi, on joidenkin tutkijoiden mielestä olennaista myös se, millaista tuo käyttö on. Käyttöä voidaan arvioida mm. käyttöajan, monipuolisuuden ja luovuuden perusteella. Korkeammin koulutetut ja parempituloiset käyttävät internetiä hyötypainotteisesti kun taas matalasti koulutettujen ja pienituloisten käyttö oli viih-teellisempää. (Van Dijk 2006, 229–230.) Käyttäjän näkökulmasta lähestyttäessä voidaan ottaa huomioon myös erilaisten palvelujen käyttäjäkohtainen hyödyllisyys ja käyttäjien tietämys näiden palvelujen olemassaolosta (Baker 2001).

2.2.3. Van Dijkin malli

Digitaalinen kuilu on tutkimuskohteena verrattain uusi. Osittain tästä johtuen siitä ei ole vielä juuri-kaan muodostettu yleisempiä teorioita – tehty tutkimus keskittyy ilmiön tai jonkin sen osan kuvaamiseen enimmäkseen käytännön tasolla. Van Dijk (2006) on yksi teoreettisemmän lähestymistavan valinneista tutkijoista. Hän toteaa, että käsitteellisen ja teorianmuodostukseen tähtäävän tutkimuk-sen puute on vakava ongelma tutkimusalueella. Lisäksi hän peräänkuuluttaa poikkitieteellisempää ja laadullisempaa lähestymistapaa nykyisen kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalle. Yhteiskunnassa perinteisesti eriarvoisuutta aiheuttavia tekijöitä käytetään useimmissa tutkimuksissa selittämään digitaalisen kuilun syitä. Van Dijkin mukaan niiden avulla ei kuitenkaan saada näkyväksi koko il-miön kompleksista rakennetta. (van Dijk 2002; van Dijk 2006, 231–233.)

Van Dijk on itse aloittanut teorianmuodostuksen esittämällä kuvion 2 mukaisen mallin digitaalisen teknologian omaksumisen tasoista. Hänen lähtökohtansa on, ettei digitaalinen kuilu ole olemuksel-taan staattinen, yksiselitteisesti kahtia jakava ilmiö. Ihmiset eivät siis jakaudu kahteen ryhmään kuilun molemmin puolin, vaan ns. informaatioeliitin ja digitaalisten uuslukutaidottomien väliin jää ryhmä, joilla on jonkinlainen tieto- ja viestintäteknologian käyttömahdollisuus ja taidot, ja jotka uutta teknologiaa myös jossain määrin käyttävät. (van Dijk 2002; van Dijk 2006, 222.)



Kuvio 2 Kumulatiivinen ja rekursiivinen malli digitaalisen teknologian omaksumisen tasoista

Van Dijk erottaa digitaalisten mediumien käytön omaksumisessa neljä peräkkäistä tasoa: motivaatiotason, materiaallisen tason, taitotason ja käyttötason. Jokaisella tasolla käytön omaksumisen tiellä on ohitettavissa olevia esteitä. Uuden mediumin käytön omaksuminen on kumulatiivista: omaksumisen eri tasot täydentävät toisiaan ja alemman tason täytyminen on ylemmälle tasolle siirtymisen ehto. Omaksuminen on myös rekursiivista, eli kyseessä on jatkuva prosessi, joka saavutettuaan yhden mediumin tai käyttötavan omaksumisen korkeimman tason palaa jollekin alemmista tasoista uuden digitaalisen innovaation myötä. (van Dijk 2002; van Dijk 2006, 223–224.)

Ensimmäisellä tasolla vaikuttavat motivationaaliset tekijät, kiinnostus, pelot ja asenne uutta mediaa kohtaan. Toisella tasolla viitataan ihmisen mahdollisuuksiin saada teknologia fyysisesti käyttöönsä. Kolmannella tasolla mukaan tulevat uuden teknologian käyttämisessä tarvittavat taidot, jotka van Dijk jakaa peruskäyttötaitoihin, informaatiotaitoihin ja strategisiin taitoihin. Informaatiotaidot hän määrittelee kyvyksi ”etsiä, valita, muokata ja levittää informaatiota” ja strategiset taidot kyvyksi ”hyödyntää löytämänsä informaatiota oman yhteiskunnallisen asemansa parantamisessa”. (van Dijk 2002; suomennos minun.) Määritelmät ovat hyvin samankaltaisia kuin mitä informaatiolukutaidon malleissa esitetään. Palaan tähän tarkemmin luvussa 3.5. Mallin viimeisellä tasolla tarkastellaan sitä, millaista tieto- ja viestintäteknologian käyttö on, kun kaikkiin edellisiin tasoihin liittyvät esteet on ohitettu. Tarkastelun kohteena ovat mm. käyttöön kulutettu aika ja käyttötapa. (van Dijk 2006, 229.)

2.3. DIGITAALISEN KUILUN KAVENTAMINEN

Jos oletetaan, että digitaalinen kuilu on olemassa oleva ongelma, on sitä yritettävä korjata jotenkin. Konsensusta siitä, miten tämä vallitsevan ei-toivotun tilanteen korjaaminen tapahtuu, ei ole vielä syntynyt. Yu (2006, 238) löysi tutkimuskirjallisuudesta toteamuksia, joiden mukaan digitaalisen kuilun kaventamisessa vaikuttavat joko infrastruktuuria kehittäminen, teknologian valinta, informaatiolukutaidon opettaminen, instituutioiden ja kulttuurin uudistuminen, ulkomaisten sijoitusten hyödyntäminen, markkinoiden avaaminen, tekijänoikeussäännösten lujittaminen, kansainvälinen yhteistyö sekä julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyö. Toimenpide-ehdotukset vaihtelevat sen mukaan, millaiseen digitaaliseen kuiluun niillä yritetään pureutua. Yhteistä niille kuitenkin on se, että ehdotusten tekijän poliittiset tarkoitusperät näyttävät vaikuttavan vahvasti itse ehdotukseen. (Emt., 238–242.) Yksipuolisen ajattelun on nähty johtavan tilanteeseen, jossa toimenpiteillä hoidetaan vain oireita, kun itse ongelman syyt jäävät huomioimatta (Mitchell 2002). Esittelen tässä luvussa keskeisimpiä digitaalisen kuilun kaventamisesta tehtyjä huomioita keskeisten toimijoiden mukaan jaoteltuna. Pyrin huomioimaan myös Suomen tilanteen ja kirjastonäkökulman.

2.3.1. Yhteiskunta

Digitaalisen kuilun kaventamisessa yhteiskunnallisella tasolla tarvitaan poliittista päätöksentekoa, toimintaohjelmia rahoitusta ja koordinoitua. Julkisen sektorin toiminta on kaksitahoista: se sekä mahdollistaa julkisesti tuotettuja palveluita niitä koordinoimalla, suunnittelemalla ja rahoittamalla että kannustaa yrityksiä toimimaan omalla tahollaan digitaalista kuilua kaventavalla tavalla. Julkisten palvelujen suunnittelussa on havaittu kaksi eri lähestymistapaa: ylhäältä alas -mallissa tuotetaan sellaisia palveluita, joita päättäjät haluavat käytettävän, alhaalta ylös -lähestymistavassa lähtökohtana ovat kansalaisten (oletetut) toiveet ja tarpeet. (Baker 2001.) Yhteiskunnallisella tasolla toiminta on ollut pääasiassa ensin mainitun kaltaisesta.

Yu (2006, 238) löysi digitaalisen jakautumisen tutkimuskirjallisuudesta useita tutkimuksia, joissa markkinavoimia pidetään tärkeimpänä ja myös riittävänä digitaalista kuilua kaventavana tahona. Ajattelutavan taustalla on ajatus siitä, etteivät tietokoneet ja internet poikkea aikaisemmista mediuimeista niin merkittävästi, etteivätkö ne yleistyisi ajan myötä ilman muiden tahojen puuttumista asioiden kulkuun. Markkinavoimiin ja mediumin luonnolliseen leviämiseen luottavissa tutkimuksissa pidettiin julkisen sektorin toimintaa resurssien tuhlauksena: koska digitaalinen teknologia kehittyy hyvin nopeasti, on julkisen tahon hankala vastata uusiin haasteisiin riittävän nopeasti. Eräs kriittinen argumentti oli, että digitaalista kuilua kaventavilla poliittisilla toimenpiteillä käytön kustannukset vain siirtyvät yhdeltä käyttäjäryhmältä toiselle, mitä pidettiin itsessään eriarvoistavana

käytäntönä. Ajattelumallin kannattajien mukaan valtion tulisi ennemmin keskittyä markkinoiden toiminnan tukemiseen ja kilpailun edistämiseen. (Emt. 241.) Esimerkiksi Suomessa yrittäjille tarjotut verohelpotuksia ei kuitenkaan tietoyhteiskuntaohjelmissa erikseen mainita.

Suomalainen julkishallinto on toimenpiteissään painottanut teknisen infrastruktuurin kehittämistä. Tieto- ja viestintäteknologian yleistymisen alkuaikoina, 1990-luvun jälkipuoliskolla, tietoyhteiskuntaohjelmissa tuettiin maksuttomien internetpäätteiden perustamista. Julkisilla varoilla tuettuja päätteitä on sijoitettu kirjastoihin, yhteispalvelupisteisiin, työvoimatoimistoihin, Kelan konttoreihin, valtion virastoihin ja muihin julkisiin toimipisteisiin. 2000-luvulla infrastruktuuria halutaan edelleen kehittää yhteysnopeuksia kasvattamalla erityisesti haja-asutusalueilla sekä kehittää kansallisia standardeja eri palveluiden yhteensopivuuden takaamiseksi. Myös sosiaalisten erityisryhmien mahdollisuuksia hankkia käyttöön tietoteknologiaa halutaan edistää mm. verovähennyksin. (Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015, 9; Tietoyhteiskunnan esteet ja haasteet, 10; Asiakaspääteyryhmä 2004, 3-4.)

Kansallisen tietoyhteiskuntastrategian (2004, 37) yksi visio on, että ”[k]aikilla kansalaisilla on mahdollisuus hankkia tieto- ja viestintätekniset perustaidot, medialukutaidot sekä valmiudet sähköisten ja muiden tietoyhteiskunnan palveluiden käyttämiseen.” Vastuu tästä jää strategiassa kouluille ja työnantajille, joiden tulisi turvata riittävä koulutus yhteisön sisällä. Työyhteisöön kuulumattomien ja syrjäytymisvaarassa olevien tieto- ja viestintäteknisten taitojen oppiminen luvataan strategiassa turvata, mutta mitään konkreettista vastuutahoa tähän ei nimetä. Strategian tekstissä painottuu vahvasti teknisten taitojen merkitys yksilöiden ja yhteisöjen kilpailukyvyn lisäämisessä, mutta myös itseilmaisu ja vaikuttaminen otetaan huomioon strategian toimenpidekohdassa, jossa viitataan mediakasvatuksen tärkeyteen. (Emt. 38.)

Myös tietoverkkojen kansalliseen sisältöön kiinnitetään suomalaisessa tietoyhteiskunnassa huomiota. Viimeisimmässä tietoyhteiskuntastrategiassa (Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015, 30–32) julkishallinnon sähköisten palvelujen, kansallisten portaalien, kansallisten päätöksentekoa tukevien keskustelufoorumien ja elektronisten sisältöjen levittämisen kansallista kehittämistä pidetään yhtenä tärkeänä toimintahaarana. Strategian toimenpide-ehtotuksissa mainitaan mm. kansalliskirjaston vastuu kansallisen elektronisen kirjaston kehittämisessä sekä kaikkien kirjastotyyppien yhteisen tietoportaalien luominen. (Emt., 30–32.)

Muissa länsimaissa julkiset toimenpiteet ja strategiat ovat painopiste-eroista huolimatta melko samankaltaisia kuin Suomessa. Yhdysvalloissa Bill Clintonin presidenttikaudella esitettiin seitsen-

kohtainen ohjelma digitaalisen kuilun kaventamiseksi. Ohjelmalla pyrittiin vaikuttamaan tieto- ja informaatioteknologian leviämistä rahoittamalla teknologiakeskuksia vähävaraisilla ja syrjäisillä alueilla. Lisäksi koneiden käyttötaitojen opettamiseen sekä kouluissa että yhteisöissä myönnettiin rahoitusta. Myös Uudessa-Seelannissa tehtiin vastaavanlainen ohjelma vuonna 2000. Infrastruktuurin ja koulutuksen parantamisen lisäksi Uudessa-Seelannissa on pidetty tärkeänä kansallista sisällöntuotantoa. (Cullen 2003, 254.)

2.3.2. Yhteisö

Yhteisötasolla digitaalista kuilua kaventavat julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin toimijat. Suomessa julkisen sektorin tahoja ovat yllä luvussa 2.3.1. mainitut valtiolliset ja kunnalliset palveluntuottajat kirjastot mukaan lukien, kolmannella sektorilla digitaaliseen kuiluun puuttuvat erilaiset yhdistykset ja jossain määrin myös yksityiset henkilöt. Julkisen ja yksityisen sektorin välissä toimivat kansalaisopistot, joiden kansansivistyksellinen asema on määritetty Suomessa lailla, ja jotka ovat usein kunnan omistuksessa olevia itsenäisiä yksiköitä (Finlex® - Ajantasainen lainsäädäntö: 21.8.1998/632; Tietoyhteiskuntaneuvosto 2006, 31.). Yhdistävänä tekijänä näillä toimijoilla on se, että ne ovat lähellä niitä ihmisiä, joiden uskotaan olevan vaarassa syrjäytyä digitaalisesta kehityksestä. (Cullen 2003, 254–255.) Yhteisölähtöisen toiminnan on havaittu olevan menestyksellistä, jos sen painopiste on teknologisen varustelun sijasta siirretty yhteisön todellisiin tarpeisiin. Toiminta edellyttää luonnollisesti myös yhteisön hyväksyntää, mitä konkretisoituu mm. korkeina käyttäjälukuina. (Botha et al. 2001, tässä Cullen 2003, 255.)

Paikallisella tasolla digitaalisen kuilun kaventamiseen tarvitaan sekä sisällöntuotantoa, asiakaspäätteiden tarjontaa ja aktiivista taitojen opetuksen ja neuvonnan tarjontaa (Bishop et al. 1999, 361). Ilmaisten internetpäätteiden käyttö on helpointa, jos ne sijaitsevat lähellä niitä tarvitsevia ihmisiä. Muun muassa Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa on perustettu yhteisö- ja oppimiskeskuksia, joissa alueiden ihmiset voivat tutustua tietokoneiden käyttöön joko itsenäisesti tai ohjauksen avulla. Molemmissa maissa keskuksset ovat usein yleisten kirjastojen vastuualueella, vaikeivätkin ne välttämättä sijaitsekaan kirjaston fyysisten kokoelmien kanssa samassa tilassa. (Emt. 361; Choudrie et al. 2007, 350.) Myös Suomessa tällaisia keskuksia on perustettu etenkin suurten kaupunkien kirjastojen toimipisteisiin.

Choudrie ym. (2007), totesivat Ison-Britannian oppimiskeskuksien vaikuttavuutta tutkiessaan, että jos pitkäjänteisellä ja monipuolisella työllä ja elektronisten palveluiden tunnetuksi tekemisellä voidaan kaventaa digitaalista kuilua. He havaitsivat myös, että etenkin vanhemmille ihmisille oli hyvin

tärkeä saada opetella taitoja yhdessä muiden samalla taitotasolla olevien kanssa. Oppimisryhmissä tietoa jaettiin myös toisten kesken ja pidettiin huolta muiden osallistujien mukana pysymisestä. Vanhemmilla ihmisillä kynnys lähteä opettelemaan uusia taitoja oli korkea, eivätkä he kokeneet esimerkiksi sähköistä asiointia omaa elämänlaatuaan parantavana asiana. Tieto erilaisten palveluiden olemassaolosta sai kuitenkin oppimismotivaation kasvamaan. (Emt., 355)

Yhteisötoimijoiden yksi päätehtävä on auttaa ihmisiä pääsemään kiinni yhteisössä tärkeään verkko-tietoon ajasta ja paikasta riippumatta. Tämä tapahtuu sekä linkittämällä eri lähteitä keskitetysti samaan paikkaan että tuottamalla uutta käyttäjien tarvetta vastaavaa tietoa. (Pettigrew et al. 1999, 328.) Virallisempien tiedonlähteiden lisäksi myös käyttäjien elämismaailmaa lähellä olevalle ja heidän itsensä tuottamalle ruohonjuuritason aineistolle on tarvetta myös internetissä (vrt. Chatman 1996, 205). Yhteisöt eivät välttämättä ole sidoksissa fyysiseen olinpaikkaan vaan myös erilaisten elektronisten yhteisöjen tarpeisiin tulisi kiinnittää huomiota (vrt. de Pourbaix 1999, 125).

3. UUDET LUKUTAIDOT

Kirjastopoliittinen työryhmä (2001, 15) määrittelee tietoyhteiskunnan keskeisiksi kansalaistaidoiksi perinteisen lukutaidon, sekä tietokone-, informaatio- ja medialukutaidon. Viimeisimmässä kirjastostrategiassa esitetään, että yleinen kirjasto tukee toiminnallaan näiden kansalaistaitojen edistämistä (Kirjastostrategia 2010, 10–11). Kirjaston tehtävään uusien lukutaitojen opettajana viitataan hallinnollisissa teksteissä usein. Yleisen kirjaston vahvuutena tässä työssä pidetään jo olemassa olevaa tietotaitoa, tietoverkkoyhteyksiä ja matalaa saavutettavuuskynnystä. Heikkouksina mainitaan resurssipula, työntekijöiden riittämätön koulutus ja alueellinen epätasa-arvo. (Ks. esim. Kirjastopoliittinen työryhmä 2001, 63; 69; 122; Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä 2000, 13–16.)

Käyn tässä luvussa läpi uusilukutaitojen kattokäsitteinä pitämieni informaatiolukutaidon sekä medialukutaidon tutkimuksen pääpiirteitä. Informaatiolukutaidon tutkijat ovat taustaltaan pääasiassa kirjasto- ja informaatiotieteilijöitä. Medialukutaitoa puolestaan tutkitaan kasvatus- ja viestintätieteiden aloilla sekä mediakulttuurintutkimuksessa. Tietokonelukutaito on selkeästi osa molempia laajempia lukutaitoja, joten en käsittele sitä omana kokonaisuutenaan.

3.1. YLEISTÄ UUSISTA LUKUTAIDOISTA

Ennen informaatio- ja medialukutaidon käsitteisiin syventymistä esittelen tässä luvussa yleisiä syitä sille, miksi ja miten lukutaidon käsite on muuttunut uusien mediumien yleistymisen myötä. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1.1. nostan esiin joitain lukutaidon käsitteen muutoksen kannalta olennaisia

seikkoja, joilla on selkeä merkityksensä muutosprosessissa. Viittaan tässä yhteydessä etupäässä tutkija Mikko Lehtosen kokoaviin, joskin hieman poleemisiin, kirjoituksiin. Toisessa alaluvussa 3.1.2. esittelen joitain lukutaidon käsitteen muutokseen liittyviä mielipiteitä ja hahmotelmia. Lopuksi alaluvussa 3.1.3. esittelen työni jatkon kannalta oleellisen teknisen ja funktionaalisen lukutaidon erottelun.

3.1.1. Lukutaidon käsitteen taustatekijät

Lähdettäessä pohtimaan lukutaidon käsitteen muutosta on ensin syytä pohtia, mistä lukutaidossa on kysymys. Lukutaito liittyy olennaisesti kieleen, merkkijärjestelmiin ja merkitysten tulkintaan (ks. esim. Collins 2003, 4-5; Lehtonen 1996). Semiootikko Juri Lotmanin mukaan kieleksi voidaan kutsua kaikkia viestintäjärjestelmiä, joissa käytetään jonkin tietyn säännösten mukaisesti järjestettyjä merkkejä. Tämän näkemyksen perusteella kielen käsite laajenee kattamaan myös esim. kuvat ja musiikin. (Lehtonen 1996, 73.) Kieli ei ole olemassa itsenäisesti vaan se ilmenee erilaisten välineiden avulla tuotettuina teksteinä. Kun kieleksi kutsutaan kaikkia käsillä olevia viestintäjärjestelmiä, laajentuu myös tekstin käsite tarkoittamaan merkityksellistämistä yleisemmin: teksteinä voidaan pitää kirjoituksen lisäksi myös esim. televisio-ohjelmia, valokuvia, elokuvia ja mainoksia. (Emt., 73.) Teksteissä voidaan myös yhdistellä erilaisia viestintätapoja, jolloin puhutaan multimodaalisuudesta; televisio-ohjelmassa voi kuvan lisäksi olla puhetta, kirjoitusta ja musiikkia (Lehtonen 2001, 86). Etenkin internetin kohdalla puhutaan usein hyperteksteistä, jolla halutaan kiinnittää huomiota tiedon järjestymisen tapaan: erilaiset multimodaaliset tekstit linkittyvät Internetissä toisiinsa ja niiden välillä liikutaan navigoimalla (Nielsen 1995, 2).

Teksteillä on kontekstinsa, joiden perusteella ne liittyvät aikaan, paikkaan, inhimillisiin käytäntöihin ja muihin teksteihin (Lehtonen 1996, 158). Myös sekä tekstin lukemisella että kirjoittamisella on kontekstinsa, jotka ohjaavat ilmaisua ja tulkintaa: esimerkiksi tieteellisen tekstin kirjoittaja noudattaa tieteellisen kirjoittamisen konventioita, jotka tunnistaessaan tekstin lukija osaa suhtautua tekstiin tietyllä tavalla (emt. 160). Tekstiä on mahdotonta tulkita ilman kontekstia, mutta samaa tekstiä voidaan tulkita eri kontekstissa eri tavoin: lukijoiden erilaiset taustaoletukset tekstin kirjoittajasta, syntytilanteesta ja tarkoituksesta sekä lukemistilanne ja lukijan oma arvomaailma saattavat johtaa erilaisiin tulkintoihin tekstistä. (Lehtonen 1996, 159,214).

Tekstejä ei ole olemassa ilman mediuumeja, vaan niillä on aina aistein havaittavissa oleva olomuotonsa. Mediuumeja voidaan pitää viestinnän mahdollistavana tahona, joiden avulla laajennetaan ihmisen fyysisiä voimavaroja viestien tuottamisessa ja lähettämisessä. Painotekniikkaan perustuvat

mediumit perustuvat merkkien fyysiseen monistamiseen ja jakeluun. Sähköisissä mediumeissa merkit koodataan joko digitaalisiksi tai analogisiksi impulsseiksi, jotka lähetetään kaapelia pitkin tai ilmaitse vastaanottajan päätelaitteeseen, joka purkaa ne jälleen merkeiksi. (Lehtonen 1996, 74.) Viestintäjärjestelmiä rakentavia symboleja, sanoja, kuvia ja musiikkia, ei voi pitää mediumeina sellaisenaan, mutta ne ovat keskeisiä useissa mediumeissa (Lehtonen 1996, 74–75). Esimerkiksi kuvia käytetään kirjoissa, mainostauluissa, sanomalehdissä, televisiossa jne.

Mediumit eivät kuitenkaan ole pelkästään viestien siirtämisen välineitä, vaan myös niihin itseensä liittyy sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä, jotka vaikuttavat sekä viestin muotoon, sisältöön että tulkintaan (Lehtonen 1996, 74; 89). Erilaisia mediumeja ja niiden välittämiä tekstejä arvotetaan suhteessa toisiinsa. Kirjaa – ja painettua sanaa yleensä – on arvostettu länsimaisessa kulttuurissa paljon (emt., 89). Mediamaiseman muuttuessa kirjaa on alettu pitää eräänlaisena korkeakulttuurin symbolina, kun taas sähköisten mediumien ajatellaan helposti edustavan populaarikulttuuria ja viihdettä. Ennen kaikkea kirjan asemasta visualisoituneessa ja multimediassa kulttuurissa on oltu huolissaan, pessimistisimmät ovat jopa puhuneet kirjan kuolemasta. Tähän samaan yhteyteen liittyy usein myös huoli perinteisen lukutaidon rappeutumisesta ja katoamisesta. (Lehtonen 2001, 21–22.) Mediumeita ja niiden sisältöjä arvotetaan myös hyöty/viihde-vastakohtaparin mukaisesti, mitä on tehty erityisesti koulutus- ja kasvatusdiskurssissa (vrt. Briggs & Burke 2002, 188–265).

3.1.2. Lukutaidon käsitteen merkitys

Englannin kielen sana literacy voidaan suomen kielellä kääntää tilanteesta riippuen joko luku-, kirjoitus- tai lukutaidoksi. Alkuperäiskielessä ilmaisua on käytetty myös merkitsemässä sivistyneisyyttä tai jonkin asian suorittamiseen vaadittavia taitoja. Lisäksi sitä voidaan pitää oppimisen perustekijänä. (Bawden 2001, 220; Varis 2002, 25.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa literacy käännetään useimmiten lukutaidoksi. Käännös on jokseenkin ongelmallinen, ja etenkin oman tutkimukseni kannalta keskeisten käsitteiden kohdalla jopa harhaanjohtava, koska se kääntää huomion pois erilaisten tekstien tuottamisen prosessista. Termi on kuitenkin vakiintunut käyttöön siinä määrin, ettei pidemmälle viety problematisointi ole ainakaan tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista. Käytän siis myös omassa tekstissäni lukutaidon käsitettä literacyn vastineena.

Kress (2003, 23) yhdistää lukutaidon käsitteen kirjaimilla ilmaistuun viestintään. Hänen mukaansa viestintäympäristön muutokset ovat kuitenkin johtaneet pois tilanteesta, jossa kirjoitettuun kieleen perustuvalla viestinnällä on jonkinlainen erityisasema muihin viestinnän muotoihin nähden. Eri viestinnän tavat – ääni, kuvat, eleet ja kirjoitus – esiintyvät erilaisissa yhteyksissä erilaisina yhdis-

telminä, puhutaan multimodaalisuudesta (emt, 35). Kielellinen ilmaisu on luonteeltaan erilaista kuin esimerkiksi kuvallinen ilmaisu. Kirjoitus tai puhe on lineaarista – jotta merkitykset tulisivat ymmärretyksi, on lukijan viestiä tulkitessaan noudatettava tiettyä järjestystä. Kun kirjoitettua tekstiä verrataan kuvalliseen ilmaisuun, ovat erot niiden välillä selviä: kuvassa ei ole samanlaista lineaarista tulkintajärjestystä tai selkeää kielioppia kuin tekstissä. Toinen erottava piirre on merkitysten muodostumisessa: kuvissa merkitys on sisäänrakennettua, tulkinta syntyy näiden merkitysten järjestämisestä. Sanojen kohdalla tulkinnan rooli on suurempi – ne ikään kuin täytetään merkityksillä tulkinnan yhteydessä. (Emt., 4.) Perinteisen lukutaidon tutkimusta on pitkälti tehty kielitieteen avulla. Koska kielitieteen lähestymistapa ei ulotu perinteisen lukutaidon alueelle tullessiin ilmaisutapoihin, tarvitaan uudenlaista teoreettista lähtökohtaa, joka kohtelisi samanarvoisena sekä ”[–] *eleitä, puhetta, kuvia, kirjoitusta, kolmiulotteisia objekteja, värejä, musiikkia ja epäilemättä myös muita [ilmaisutapoja]*” (Kress 2003, 36; suomennos minun.)

Kressin (2003, 23) mukaan lukutaidon käsitteen käyttö muissa kuin kirjoitetun kielen yhteydessä heikentää sanan ilmaisuvoimaa. 'Lukutaitoa' käytetään paljon metaforisesti kuvaamaan erilaisten viestintätilanteiden ulottuvuuksia, kuten käsitteissä 'visuaalinen lukutaito' tai 'eleiden lukutaito'. Kressin mukaan tämänkaltaisissa tilanteissa olisi kuitenkin järkevintä erottaa toisistaan ilmaisutapa (puhe, kirjoitus, kuva, ele), ilmaisutavan käyttö (puhetaito, kirjoitustaito, kuvittaminen [signing], laskutaito, elehtiminen) ja viestien levittämisessä mukana olevien välineiden läsnäolo (internetjulkaiseminen) (emt., 23). Hän toteaa, että

”[–] we can have writing or speech as the names of two resources for making meaning. Using pencil, pen, (computer) keyboard or whatever else are then separate and different matters, involving the skills of both production and dissemination which may be more or less closely integrated with the potentials of the resource. Literacy remains the term which refers to (the knowledge) of production and perhaps with that of dissemination would have a different name. That separates, what to me is essential, the sense of what the resource is and what its potentials are, from associated questions such as those of its uses, and the issue of whatever skills are involved in using a resource in wider communicational frames.”

(Kress 2003, 24.)

Lukutaidon käsitteen omaksuminen myös uusiin yhteyksiinsä on herättänyt kritiikkiä ennen kaikkea sen vuoksi, että käsitteen merkityksen pelätään hämärtyvän käyttöyhteyksien moninaistuessa. (Ks. esim. Kress 2003, 23). Tällaiseen ongelman olemassaoloon viittaa se, että lukutaito-päätteisiä käsitteitä esiintyy mitä erilaisimmissa yhteyksissä (vrt. Bawden 2001, 223). Kaikkia uusia lukutaidon

käsitteitä ei myöskään käyttökelpoisuudestaan riippumatta ole omaksuttu laajempaan käyttöön, kuten esimerkiksi informaatiolukutaidon osalla näyttää käyneen (vrt. Virkus 2003). Ongelmista huolimatta uusien lukutaitojen käsitteille on kuitenkin selkeä oikeutuksensa: viestintäkulttuuri on muuttunut siinä määrin, että myös siinä vaadittavien taitojen muutos on itsestään selvää. Se, millä nimellä näitä taitoja lopulta kutsutaan, on toisarvoista, kunhan käsitteiden merkitys vaan tulee ilmi kulloisessakin tilanteessa. Tärkeintä on, että muutokseen kiinnitetään huomiota. OECD:n PISA-hankkeessa tilannetta luonnehditaan seuraavasti:

”Lukemisen ja lukutaidon määritelmät ovat muuttuneet ajan myötä samanaikaisesti yhteiskunnan, talouden ja kulttuurin muuttuessa. Oppimisen ja erityisesti elinikäisen oppimisen käsitteet ovat laajentaneet myös lukutaidon käsitettä ja lukutaidolle asetettuja vaatimuksia. Lukutaitoa ei enää pidetä vain taitona, joka saavutetaan lapsena koulun alaluokilla, vaan se nähdään kehittyvänä tietojen, taitojen ja strategioiden kokonaisuutena, jota yksilöt rakentavat ja täydentävät läpi elämän erilaisissa yhteyksissä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.”

(Pisa – Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma.)

Kellner ja Share (2005, 369; suomennos minun) esittävät lukutaidon laajennetun määritelmän, jonka mukaan: “[l]ukutaitoon kuuluvat tietäntyyppisten tekstien ja artefaktien lukemiseen, tulkitsemiseen ja tuottamiseen liittyvien taitojen ja tietämyksen sekä omassa kulttuurissa ja yhteisössä täysivaltaiseen toimimiseen vaadittavien älyllisten välineiden hankkiminen.” Uudet lukutaidot liittyvät uusiin mediumeihin ja muuttuneeseen mediakulttuuriin. Perinteinen lukutaito nähdään uusien lukutaitojen oppimisen perustana. Yleinen kirjasto on Suomessa keskeinen toimija perinteisen lukutaidon ja kaunokirjallisuuden lukemisen edistämisessä. Muuttuneesta mediaympäristöstä huolimatta – ja sen vuoksi – on tärkeää, että kirjastoissa jatkossakin toimitaan myös tällä alueella. Perinteistä lukutaitoa pidetään uusien lukutaitojen perustana, minkä vuoksi sen hallitseminen on nykyisessäkin viestintäympäristössä tärkeää. (Kirjastostrategia 2010, 11; Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä 2000, 14; Varis 2006, 7.)

Marcum (2002, 15) huomauttaa, että vaikka informaatiota säilytetään edelleen enimmäkseen painetussa muodossa, tapahtuu informaation siirtäminen yhä enemmän kuvalliseen ilmaisuun perustuvien sähköisten mediumien avulla. Tämän vuoksi visuaalista lukutaitoa voidaan pitää yhtenä tärkeänä tietoyhteiskunnan kansalaistaidoista (vrt. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä 2000). Seppänen (2006,148) määrittelee visuaalisen lukutaidon ”[-] kyvyksi ymmärtää visuaalisten järjestysten kulttuurisia merkityksiä.” Kuvanlukutaito on visuaalisen lukutaidon osa-alue ja valokuvan lukutaito puolestaan on osa kuvanlukutaitoa (emt. 149). Kuvanlukutaitoinen ihminen tiedostaa, että

kuvia voidaan manipuloida. Hän tunnistaa myös kuvien kantamia historiallisia ja valta-asemiin liittyviä merkityksiä ja osaa pohtia, miten näitä merkityksiä voitaisiin järjestää uudelleen (emt. 148).

Vuonna 2002 Berliinissä järjestettiin 2000-luvun lukutaitoja käsittelevä konferenssi, jossa päädyttiin siihen, että teknologia- ja informaatiolukutaito, luovat mediavalmiudet sekä sosiaalinen kompetenssi ovat erityisen tärkeitä ominaisuuksia aikamme ihmisille. Teknologialukutaidolla tarkoitetaan tässä yhteydessä uusien viestimien käyttötaitoja, informaatiolukutaidolla puolestaan ”*viitataan kykyyn kerätä, organisoida, suodattaa ja arvioida informaatiota sekä tämän tuloksena tapahtuvaa perusteltua mielipiteenmuodostusta*” (Varis 2002, 25.)

3.1.3. Tekninen ja funktionaalinen lukutaito

Lukutaidon käsitteellä on käyttöyhteydestään riippumatta kaksi puolta: yksinkertaisimmillaan se siis tarkoittaa kykyä tuottaa ja lukea tekstejä. Toisaalta lukutaidolla voidaan viitata ymmärtävään lukemiseen. Teknisestä lukutaidosta puhutaan, kun tarkoitetaan kirjoittamiseen ja lukemiseen vaadittavia perustaitoja ja tekstien kirjaimellista ymmärtämistä. (Bawden 2000, 221.) Näiden perustaitojen soveltaminen käytäntöön vaatii funktionaalista lukutaitoa, joka Unescon 1970-luvun lopulla antaman määritelmän mukaan on ”*kykyä käyttää opittuja teknisiä taitoja kaikissa niissä tilanteissa, joissa yhteisössä toimiminen niin vaatii, sekä teknisten taitojen hyödyntämistä yksilön itsensä ja hänen yhteisönsä kehittämisessä*” (emt. 2000, 222; suomennos minun.) OECD:n PISA-hankkeen lukutaito-osiossa kiinnitetään huomiota erityisesti funktionaaliseen lukutaitoon:

” [Mekaanisen] sijaan lukutaidon arviointi heijastaa nykyistä käsitystä funktionaaliseen lukutaidosta. Nykyisen näkemyksen mukaan peruskoulutuksensa päättävien nuorten tulisi pystyä rakentamaan, laajentamaan, pohtimaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien merkitystä, olivatpa tekstit perinteisiä proosatekstejä tai epälineaarisia dokumenttitekstejä, jotka liittyvät erilaisiin arkielämän tilanteisiin sekä koulussa että sen ulkopuolella.”

(Pisa – Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma.)

Lukutaidon funktioita voidaan jaotella käyttötilanteen mukaan. Lukutaitoa tarvitaan arkitoiminnoissa, sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa, työympäristössä, opiskelussa ja vapaa-ajalla. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä (2000, 21) käyttää Unescon määritelmän pohjalta laajennettua muotoilua: ”*[lukutaito on] yksilön taitoa ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia tekstejä ja mediatekstejä saavuttaakseen omia tavoitteitaan, kehittääkseen tietojaan ja mahdollisuuksiaan sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan.*” Raportissa funktionaalisen lukutaidon tasoja kuvataan portaina: Alin porrás kuvaa motivaatiota ja mekaanisia taitoja. Tästä edetään vastaanotto-

ja tuottajavalmiuksien portaiden kautta merkityksen ymmärtämisen tasolle. Ylimmällä eli viiden-
nellä tasolla ovat yksilön eettis-moraaliset arvovalinnat (emt., 26).

3.2. INFORMAATIOLUKUTAITO

Informaatiolukutaito on nykyisin keskeinen käsite informaatiotutkimuksen tieteenalalla. Se esiintyy usein informaatiotulvaa, elinikäistä oppimista, tietämyksen hallintaa ja informaatioyhteiskuntaa käsittelevissä yhteyksissä. (Bawden 2001, 251.) Aloitan informaatiolukutaidon katsauksen alaluvun 3.2.1. lyhyellä katsauksella käsitteen taustoihin, minkä jälkeen alaluvussa 3.2.1. esittelen joitain keskeisiä informaatiolukutaidon määritelmiä. Lopetan luvun kappaleeseen 3.2.3., jossa nostan esiin joitain informaatiolukutaidon ongelmia.

3.2.1. Informaatiolukutaidon käsitteen taustat ja historia

Informaatiolukutaitoa on tutkittu 1970-luvulta alkaen erityisesti Australiassa ja Yhdysvalloissa. Informaatiolukutaidon teoria ja käytäntö ovat kehittyneet tarpeesta reagoida niihin kulttuurisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin muutoksiin, joita tietoyhteiskuntakehitys toi mukanaan. (Webber & Johnston 2000, 381.) Kiinnostus informaatiolukutaitoa kohtaan alkoi 1970-luvulla, jolloin käsite yhdistettiin demokratian edistämiseen, ja kasvoi 1980-luvulla tietotekniikan ja -verkkojen kehittymisen myötä. Termin katsotaan vakiintuneen käyttöön 1989 American Library Associationin informaatiolukutaitoa koskevan raportin julkaisemisen jälkeen. Raportissa annettiin ensimmäistä kertaa määritelmä, jonka mukaan informaatiolukutaitoisen ihmisen tulee osata tunnistaa tilanteet, joissa informaatiota tarvitaan ja kyetä paikantamaan, arvioimaan ja käyttämään tehokkaasti tarvittua tietoa. (Webber & Johnston 2000, 382.) 1990-luvun aikana informaatiolukutaidon tutkimusta jatkettiin edelleen ja se nähtiin ratkaisuna mm. informaatiotulvan aiheuttamiin ongelmiin (Andretta 2005, 5; Kapitzke 2003, 42).

Informaatiolukutaito on edennyt rinnan informaatioteknologian kehityksen kanssa ja siitä on oltu kiinnostuneita etenkin koulutuksen ja kirjastojen kontekstissa (Alexandersson & Limberg 2005). Virkus (2003) toteaa, että Euroopan maissa informaatiolukutaitokeskustelua käydään joko koulu- tai akateemisten kirjastojen aloitteesta. Työpaikkojen, yhteisöjen tai aikuiskoulutuksen puolella tutkimusta ei Virkusin kirjallisuuskatsauksen aikaan vielä juurikaan ollut tehty, joskin tilanne on muutamassa vuodessa muuttunut ainakin työpaikkatutkimuksen osalta (ks. esim. Lloyd 2007). Vaikka informaatiolukutaito ulottuukin koulutuksen alueelle, ovat sen juuret selkeästi kirjastotieteen ja informaatiotutkimuksen puolella (Andretta 2005, 5).

Bawden (2001, 219) löytää informaatiolukutaidon tutkimuksista viittauksia moniin muihin lukutaidon käsitteisiin, joista keskeisimmät ovat tietokonelukutaito, kirjastolukutaito, medialukutaito, verkkolukutaito ja digitaalinen lukutaito. Näistä kolmea ensimmäistä hän pitää teknisesti painottuneena (Bawden 2001, 223). Medialukutaidon kohdalla Bawdenin tulkinta vaikuttaa hieman yksinkertaistetulta, mikä saattaa johtua siitä, että hänen tutkimusaineistonsa on koottu informaatiotutkimuksen alalta. Eri lukutaitojen käsitteiden välisistä suhteista on informaatiotutkimuksessa esitetty ainakin kaksi mallia, joista McCluren (1997) varhaisempi hahmotelma käsittää informaatiolukutaidon yhdistelmänä perinteistä lukutaitoa, tietokonelukutaitoa, medialukutaitoa ja verkkolukutaitoa, joita kaikkia yhdistää kattokäsite informaatio-ongelmanratkaisutaidot ('information problem solving skills') (emt., 423). Breivik (2001, tässä: Priha et al., 2003, 17) puolestaan esittää, että informaatiolukutaito on sateenvarjokäsite, joka kokoaa alleen tietokone-, kirjasto-, media-, tietoverkko-, ja kuvanlukutaidot. Tässä kaikkia lukutaitoja yhdistäväksi käsitteeksi löydetään kriittisen ajattelun taidot. (Emt., 17.)

Informaatiolukutaidon opetuksen nähdään kehittyneen kirjastoissa perinteisesti annetun käyttäjäkoulutuksesta ja tiedonhallintataitojen opetuksesta (Virkus 2003, Andretta 2005, 6). Informaatiolukutaito kattaa tiedonhaku-, tiedonhankinta- ja tiedonhallintataidot. Nämä kolme käsitettä ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa siten, että *tiedonhaku* sisältyy *tiedonhankinnan* käsitteeseen, joka puolestaan sisältyy *tiedonhallintaan*. Tiedonhaun opetuksessa keskitytään hakutekniikkaan, jota tiedonhankinnan opetuksessa laajennetaan koskemaan erilaisten tiedonlähteiden luo hakeutumista ja hakutulosten relevanssin arviointia. Tiedonhallinnan opetuksessa perehdytään edellisten lisäksi myös lähteiden evaluointiin ja löydetyn informaation muokkaamiseen hakijan tarpeita vastaavaksi. Niin yleisissä kuin oppilaitoskirjastoissakin on näiden (perinteisten) taitojen opetuksessa pitkät perinteet, joita voidaan hyödyntää myös nykyisessä, kompleksisemmässä tiedonhakuympäristössä. *Informaatiolukutaidon* käsitteeseen sisältyy ajatus oppimaan oppimisesta, ja sen opetuksessa käytetään oppijakeskeistä lähestymistapaa. (Priha et al. 2003, 2-3.) Oppijakeskeisyys ja soveltavuus ovat informaatiolukutaidon opetuksen keskeisiä piirteitä; ennen kirjastonkäytön ja tiedonhallinnan opetus on tapahtunut opettajakeskeisesti ja usein erillään siitä yhteydestä, joissa opittavia taitoja tarvitaan (Andretta 2005, 6).

Asikainen ja Hemming (2005, 60) luonnehtivat, että "[...] informaatiolukutaito on osa lukutaitoa, osa kommunikaatiokulttuurin muutosta, kyky toimia ja elää tietoyhteiskunnassa, taito hyödyntää tietoresursseja opetuksessa ja oppimisessa. Se on myös elinikäisen oppimisen edellytys." Määritelmässä informaatiolukutaidon käsitteen laajuus ja moniulotteisuus tulevat hyvin näkyville: Infor-

maatiolukutaito liittyy olennaisesti sekä perinteisen että muiden uusien lukutaitojen käsitteeseen. Muutokset kommunikaatiokulttuurissa aiheuttivat tilanteen, jossa informaatiotutkimusta lähdettiin kehittämään. Koska muutos on jatkuvaa, kehittyi myös informaatiolukutaidon käsite kaiken aikaa, minkä vuoksi siitä on jokseenkin hankala löytää tartuntakohtaa. Informaatiolukutaidon käsite on yhdistettävissä tietoyhteiskuntadiskurssiin, jossa sitä pidetään yhtenä kansalaistaitona (vrt. Varis 2002, 25). Informaatiolukutaidon voi laajassa merkityksessään nähdä funktionaalisenä lukutaitona, so. kykynä toimia ja elää yhteiskunnassa (vrt. Bawden 2001). Informaatiolukutaito on myös sekä itsenäisen oppimisen että institutionaalisen opettamisen kannalta elintärkeä työväline (vrt. Andretta 2005).

3.2.2. Informaatiolukutaidon määritelmiä ja malleja

Christine Bruce (1997, tässä: Priha et al. 2003, 7) on määritellyt seitsemän keskeistä informaatiolukutaidon aluetta:

- informaatioteknologian hallinta
- tiedonlähteiden hallinta
- tiedontarpeen tunnistaminen
- tiedon hallinta
- tiedon rakentaminen [henkilökohtainen, tietämys]
- uuden tiedon luominen
- viisaus tiedon käytössä

(1997, tässä: Priha et al. 2003, 7)

Bruceen määritelmä perustuu hänen väitöstutkimukseensa ihmisten erilaisista tavoista hahmottaa informaatiolukutaito. Tutkimusaineistostaan hän löysi seitsemän erilaista informaatiolukutaidon käsitystä, jotka hän nimesi niiden keskeisen elementin mukaan. Mallissa tulee hyvin kuvatuksi tiedonkäyttäjän suhde ympäristöönsä ja informaatioon. Tutkimuksen käyttäjälähtöisyyttä voi myös pitää mallin vahvuutena suhteessa asiantuntijoiden usein ilman empiiristä tutkimusta luomiin listoihin informaatiolukutaitoisen yksilön ominaisuuksista. (Andretta 2005, 17–18; Christine Bruce – Seven Faces of Information Literacy in Higher Education; vrt. Alexandersson & Limberg 2005).

Bruce jakaa informaatiolukutaidon hahmotelmat kolmen lähestymistavan mukaan behavioristisiin, konstruktivistisiin ja relativistisiin malleihin. Behaviorististen mallien ongelma on Bruceen mielestä niiden staattisuudessa ja pyrkimyksessä tehdä taidoista mitattavissa olevia määreitä. (Bruce 1997, tässä: Andretta 2005, 17.) Behavioristista lähestymistapaa on kritisoitu myös siitä, että niissä informaatiolukutaito hahmotetaan usein lineaarisesti etenevänä prosessina ja tietämyksen siirtymisenä, mikä ei kuitenkaan kuvaa monimutkaista prosessia aukottomasti (Marcum 2002, 7). Konstruktivistinen lähestymistapa käsittelee informaatiolukutaitoa mieluummin mentaalina rakenteina kuin

yksittäisinä taitoina, mikä korostaa oppimaan oppimisen ja kriittisen ajattelun osuutta. Relativistisessa lähestymistavassa puolestaan korostetaan yksilön kykyä käyttää tietoa kriittisesti sekä hänen informaatioympäristön tuntemustaan ja vuorovaikutustaitojaan. (Bruce 1997, tässä: Andretta 2005, 17.)

Informaatiolukutaidon määritelmiä on kehitelty samanaikaisesti eri kulttuurialueilla. Monissa maissa kirjastojärjestöt toimivat aktiivisesti tässä kehitystyössä ja informaatiolukutaidon edistämiseksi. Yhdysvalloissa keskeinen toimija on American Library Associationin alainen Association of College and Research Libraries (ACRL), jolta lähtöisin olevat informaatiolukutaidon osaamisstandardit on kansallisesti hyväksytty korkeakoulujen opetussuunnitelmiin. Australiassa ja Uudessa-Seelannissa toiminta on keskitetty Australian and New Zealand Institute for Information Literacyn (ANZIIL) alaisuuteen. Isossa-Britanniassa informaatiolukutaidon puolestapuhuja on Society of College, National and University Libraries (SCONUL). (Andretta 2005,)

Informaatiolukutaidon tutkimuksessa käsite määritellään hyvin usein listaamalla informaatiolukutaitoisen yksilön oletettuja ominaisuuksia (Webber & Johnston 2000, 382). Kaikilla yllämainituilla järjestöillä on oma informaatiolukutaitoisen henkilön määritelmänsä, joiden yhteyksiä ja eroja Andretta (2005, 42) on vertaillut toisiinsa. Vertailunsa Andretta tiivistää taulukon 2 tapaan:

Taulukko 2. Informaatiolukutaidon osaamisalueet eri kirjastojärjestöjen mukaan (Andretta 2005, 42)

	ACRL - IL standardit	ANZIIL - IL standardit	SCONUL - informaatiotaidot
	Informaatiolukutaitoinen henkilö kykenee:		
1	määrittelemään tarvittun informaation määrän	tunnistamaan tiedontarpeen ja määrittelemään tarvittun informaation määrän	tunnistamaan tiedontarpeen
2	pääsemään käsiksi tarvitsemaansa tietoon tehokkaasti ja sujuvasti	löytämään tarvitsemaansa tiedon tehokkaasti ja sujuvasti	erottamaan toisistaan tapoja, joilla tiedontarvetta voidaan lähestyä
3	arvioimaan informaatiota ja tiedonlähteitä kriittisesti ja sisällyttämään valitsemaansa informaatiota omaan tietämyspohjaansa ja arvojärjestelmäänsä	arvioimaan kriittisesti löytämänsä informaatiota ja sen hankintaprosessia	luomaan strategioita informaation paikantamiseksi
4	käyttämään informaatiota tehokkaasti tietyn päämäärän saavuttamiseksi	hallitsemaan keräämäänsä ja muokkaamaan informaatiota	paikantamaan ja pääsemään käsiksi tarvitsemaansa informaatioon
5	ymmärtämään tiedonkäyttöön liittyviä taloudellisia, laimopillisia ja yhteiskunnallisia seikkoja ja hankkimaan ja käyttämään informaatiota eettisesti ja laillisesti	soveltamaan aikaisempaa ja uutta informaatiota uusien käsityksien ja ymmärryksen luomiseen	vertaamaan ja arvioimaan eri lähteistä hankittua informaatiota
6		käyttämään informaatiota harkiten ja tiedostamaan tiedonkäyttöön liittyviä kulttuurisia, eettisiä, laimopillisia ja yhteiskunnallisia seikkoja	järjestämään, soveltamaan ja välittämään informaatiota muille tilanteeseen soveltuvalla tavalla
7			luomaan uutta tietämystä olemassa olevan informaation tukeutuen ja sitä muokaten

ACRL:in ja ANZIIL:in mallit ovat Andrettan mukaan melko lähellä toisiaan, kun taas SCONUL:in malli eroaa niistä jo nimensä perusteella (emt., 41). SCONUL:in mallilla näyttäisi olevan yhteys Dervinin (1992, tässä Savolainen 2001, 95–97) Sense Making -teoriaan. Kaikissa kolmessa mallissa ilmenevät ajatukset tiedon tarpeesta, lähteelle pääsystä ja hakutulosten evaluomisesta. Myös tiedon eettinen käyttö on sisällytetty kaikkiin malleihin. ANZIIL:in mallissa on laajin yhteiskunnallisen ulottuvuuden osuus. Se on myös malleista ainoa, jossa tuodaan esiin informaatiolukutaidon merkitys oppimisprosessissa ja yksilön tietämyksen rakentumisessa. (Andretta 2005, 41–43.) Yllä mainitsemaani Bruce'n jaotteluun verrattuna vaikuttaisi päällisin puolin siltä, että ACRL:in malli edustaisi konstruktivistista, ANZIIL:in malli relativistista ja SCONUL:in malli behavioristista informaatiolukutaidon lähestymistapaa.

Monissa Euroopan maissa opetuksen pohjana käytetään yllä olevia ACRL:in informaatiolukutaidon osaamistavoitteita (Virkus 2005). Myös suomalaisen keskusteluun käsite omaksuttiin tätä kautta, kun Helsingin yliopiston opiskelijakirjasto käännätti 2000-luvun alkupuolella Association of College and Research Libraries määrittelemät informaatiolukutaidon osaamistavoitteet suomen kielelle (Helsingin yliopisto – Opiskelijakirjasto. Hankkeet – Informaatiolukutaidon hallinnan standardointi). Määritelmän mukaan informaatiolukutaitoisen ihmisen tulee pystyä

- määrittelemään tarvittavan tiedon laajuus[s]
- pääsemään käsiksi tarvittavaan tietoon tehokkaasti
- arvioimaan tietoa ja sen lähteitä kriittisesti
- liittämään valit[tu] tie[to] omaan tietopohjaansa
- käyttämään tietoa tehokkaasti saavuttaakseen tietyn päämäärän
- ymmärtämään tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä ja toimimaan eettisesti ja laillisesti hakiessaan ja käyttäessään tietoa.

(Helsingin yliopisto – Opiskelijakirjasto. Informaatiolukutaidon
osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa)

Osaamistavoitteissa informaatiolukutaidon tärkeyttä perustellaan mediaympäristön ja siten myös tiedonhaun monimutkaistumisella: informaatiota varastoivien instituutioiden sekä tiedonlähteiden ja lähteiden sisältämän informaation määrä, luonne ja laatu ovat muuttuneet ratkaisevasti, mikä vaikuttaa olennaisesti myös tiedonhankintaan, evaluointiin ja tiedon ymmärtämiseen. (Emt.)

Informaatiolukutaidon osa-alueiksi miellettyjen tiedonhaku-, tiedonhankinta- ja tiedonhallintataitojen opetusta on yleisissä kirjastoissa annettu jo pitkään. Tätä aluetta pidetään merkittävänä myös kirjaston uusien lukutaitojen opettamisessa. Yleiset kirjastot toimivat myös suomalaisen perusope-

tuksen tukijana. Monista muista maista poiketen Suomessa ei ole kattavaa koulukirjastojärjestelmää. Opetussuunnitelman mukaan oppilailla tulisi olla oppimisympäristössään käytettävissä kirjastopalveluja, joita Suomessa ei kaikissa kouluissa ole, vaan perusopetuksen ja lukioiden kirjastopalvelut järjestetään yleisissä kirjastoissa. Lisäksi opettajankoulutus ei ole vielä ehtinyt vastaamaan uusien mediumien mukanaan tuomiin haasteisiin, eikä kaikilla opettajilla ole informaatiolukutaidon opettamiseen tarvittavaa osaamista. (Kirjastostrategia 2010, 20.) Kirjastot osallistuvat myös vanhemman väestön elinikäistä oppimista ja tietoyhteiskunnan täysvaltaista kansalaisuutta tukevien tiedonhallintataitojen opetukseen. Yhtenä tärkeänä toimintamuotona pidetään verkkolukutaidon³ opetusta: Suuri osa esimerkiksi hallinnollisesta tiedosta on sähköisessä muodossa. Lisäksi sähköisen asioinnin määrää pyritään jatkuvasti lisäämään. Jotta muutos ei johtaisi kansalaisten eriarvoistumiseen, on pidettävä huolta siitä, että kaikilla kansalaisilla – asuinpaikasta, iästä, ja varallisuustasosta riippumatta – on edellytykset käyttää myös sähköisiä palveluita. (Saarti 2002, 65; Kirjastostrategia 2010, 7; 11.)

3.2.3. Informaatiolukutaidon ongelmia

Bawden (2001, 219) toteaa, että informaatiolukutaidon käsitteen hahmottamista hankaloittaa se, että aihetta koskevissa kirjoituksissa keskitytään usein enemmän käytännön neuvoihin kuin käsitteen määrittelyyn. Alexandersson ja Limberg (2005) kiinnittävät huomionsa samaan asiaan ja lisäävät vielä, että näitä normatiivisia tutkimuksia on harvoin testattu empiirisesti. Bawdenin mukaan informaatiolukutaidon käsitteen kohdalla voisi olla helpompaa määritellä käsite erikseen jokaisessa käyttöyhteydessään kuin yrittää luoda pysyviä yleispäteviä määritelmiä. Hän toteaa, että nykyisen informaatioympäristön hallitseminen vaatii sekä laaja-alaista teknistä että funktionaalista lukutaitoa, joita ei kuitenkaan saa korostaa toistensa kustannuksella. (Bawden 2001, 251.)

Kapitzke (2003) esittää, että kirjastojen toimintaperiaatteet ovat muotoutuneet pitkälti painetun informaation ja siitä koostuvan fyysisen kokoelman ja sen järjestämisen ympärille (Kapitzke 2003, 37). Erityisesti ennen sähköisten tietokantojen yleistymistä kirjastonhoitajat toimivat eräänlaisina portinvartijoina tietoa tarvitsevien ihmisten ja tiedon välissä. Kun tietoa nykyisin etsitään entistä useammin internetistä, on kirjastonhoitajan rooli välittömänä ”tiedon tarjoajana” muuttumassa (emt., 47). Kapitzken (emt., 42) mukaan informaatiolukutaito oli nopeasti muotoiltu kirjastoammatilaisten vastaus informaation määrän räjähdysmäiseen kasvuun. Hän kritisoi informaatiolukutaidon opetuksen nykyisiä käytäntöjä siitä, ettei niissä ole otettu tarpeeksi huomioon muuttuneen informaatioympäristön luonnetta, vaan menetelmät on rakennettu perinteisessä kirjastoympäristössä

³ Verkkolukutaitoa ei lähteessä määritelty lainkaan.

vaalitun positivistisen tiedonkäsityksen ja valistusaatteen ympärille (emt., 38). Kapitzken mukaan useissa informaatiolukutaidon hahmotuksissa objektiivisen ja totuudellisen tiedon olemassaolo otetaan itsestäänselvyytensä eikä tiedon ja tietämyksen tuottamisen ja käyttämisen sosiopoliittiseen ja ideologiseen ulottuvuuteen kiinnitetä tarpeeksi huomiota (emt., 44). Ongelman ratkaisuksi hän esittää näkökulman laajentamista: Informaatiolukutaito on keskittynyt lähes ainoastaan kieleen perustuvaan kommunikaatioon, kun nykyisissä viestimissä merkitysten muodostuminen on paljon monimutkaisempaa: merkitykset muotoutuvat tekstin, kuvan, äänen ja eleiden yhdistelmistä erilaisissa ympäristöissä. Kaikkien viestinnällisten ulottuvuuksien mukaan ottaminen toisi opetuksen lähemmäksi sitä viestintäympäristöä, jossa ihmiset nykyisin toimivat. (Emt., 50–51.)

Informaatiolukutaidon käsitettä ei ole käyttökelpoisuudestaan huolimatta kaikkialla omaksuttu laajempaan käyttöön, vaan sen käyttäjät ovat etupäässä kirjasto- ja informaatioalan ammattilaisia (Bawden 2001, 219; Virkus 2003). Tästä johtuen informaatiolukutaidon määritelmiä vastaavissa yhteyksissä käytetään usein esimerkiksi medialukutaidon käsitettä.

3.3. MEDIALUKUTAITO

Medialukutaidolla tarkoitetaan laajasti ottaen ”[henkilön kykyä] käyttää medioita ja tulkita niiden sisältöjä” (Suoninen 2004, 24). Käsitteen rinnalla näkee kuitenkin edelleen käytettävän ainakin sanoja mediataju, mediataidot, mediatietoisuus, mediatietämys, mediakompetenssi ja viestintäkompetenssi (vrt. Suoninen 2004, 24–25; Kupiainen et al. 2007). Lukutaidon käsitteen vierastaminen on luultavasti osasyynä käsitteiden paljouteen tässäkin yhteydessä, mutta tilanteeseen vaikuttaa myös se, että median käyttöön liittyviä asioita on pohdittu jo hyvin pitkään. Eri aikoina käytetyt käsitteet nousevat ajoittain uudelleen esiin.

Medialukutaito – ja sen rinnakkaistermit – ovat pitkälti sidoksissa mediakasvatukseen. Tästä syystä käyn ensimmäisessä ja toisessa alaluvussa läpi mediakasvatuksen historiaa ja nykytilaa kohtalaisen laajasti. Pääasiallisena lähteenäni on tässä toiminut Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) artikkeli mediakasvatuksesta Suomessa. Alaluvussa 3.3.3. nostan esiin joitakin keskeisiä ja kiinnostavia medialukutaidon määritelmiä. Viimeisessä alaluvussa 3.3.4. esitän joitain huomioita medialukutaitoon liittyvistä ongelmista.

3.3.1. Mediakasvatuksen historia ja aatteelliset taustat

Kupiainen ym. (2007, 3) toteavat suomalaisen mediakasvatuksen jakaantuvan kahteen jaksoon, joista ensimmäinen alkoi 1800-luvun jälkipuolella, kun suomalaisen kulttuurin syntyminen eetok-

nessa rahvasta alettiin sivistää kansalaisiksi. Toisen mediakasvatuksen vaiheen he katsovat alkaneen 1960-luvulla, kun kansalaisia alettiin kouluttaa tietoyhteiskunnan toimijoiksi. Tällä karkealla jaotelmalla kirjoittajat haluavat kiinnittää huomiota kasvatustyön hegemoniseen luonteeseen: *”olipa kysymys kansansivistystyöstä tai mediakasvatuksesta, kasvatuksellinen toiminta on ollut silmiinpistävän ylhäältä johdettua ja edustanut etujoukkoajattelua sekä ollut hämmästyttävän vakavamielistä ja korkeakulttuurisesti virittynyttä.”* (Emt., 3.)

Suomalainen mediakasvatus on liittynyt pitkälti kulloinkin keskeisessä asemassa olevaan mediaan. Tämä näkyi aluksi myös kasvatustoiminnan nimeämiskäytännöissä: 1950-luvulla puhuttiin esimerkiksi sanomalehtiopetuksesta ja elokuvakasvatuksesta. 1970-luvulla termeinä toimivat joukkotiedotuskasvatus ja audiovisuaalinen kasvatus. (Kupiainen et al. 2007, 4.) 1980-luvulla keskeinen käsite oli viestintäkasvatus, joka vakiintui käyttöön pidemmäksi aikaa, koska se kirjattiin myös koulujen opetussuunnitelmaan. 1990-luvulla informaatioteknologia otettiin mukaan opetuskäyttöön. Lasten oma näkökulma mediakäyttöön tuli myös yhdeksi mediakasvatuksen tutkimuskohteeksi. 2000-luvulla Suomessa tutkimuksen ja julkisen keskustelun käyttöön on vakiintunut mediakasvatuksen termi. Koulujen opetussuunnitelmiin mediakasvatusta ei kuitenkaan ole kirjattu, vaan siellä puhutaan medialukutaidosta. Näiden kahden käsitteen suhteen hämäryys johtuu kansainvälisestä keskustelusta: Esimerkiksi Yhdysvalloissa mediakasvatuksen käsitettä ei käytetä lainkaan, vaan siellä puhutaan aina medialukutaidosta (media literacy). Euroopassa käytetään molempia käsitteitä, mutta medialukutaitoa pidetään joskus uusiin medioihin liittyvien lukutaitojen kattokäsitteenä. (Emt. 5.)

Ennen digitaalisen teknologian kehittymistä mediakasvatuksen päähuolenaihe oli joukkoviestinnän yksisuuntaisuus ja sen vaikutukset yleisöön, joka nähtiin pitkään passiivisena viestien vastaanottajana (Kupiainen et al. 2007, 5). Toinen varhaisen mediakasvatuksen huolenaihe liittyi populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin välisiin eroihin, so. siihen, että ihmiset tulisi opettaa erottamaan ”hyvä” ja ”huono” kulttuuri toisistaan (emt., 6).

Jo hyvin varhaisessa vaiheessa mediakasvatuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, ettei media ole läsnä ainoastaan formaaleissa opetustilanteissa, vaan että sillä on myös oma informaalin kasvattajan luonteensa. Median avulla ihmisille tarjoutuu mahdollisuus esimerkiksi tutustua vieraisiin kulttuureihin ja siten kehittää maailmankuvaansa. Median avulla ihmiset voivat myös rakentaa identiteettiään, peilata itseään suhteessa median esittämiin ’muihin’. (Kupiainen et al. 2007, 7.)

Toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen tulivat mukaan mediakasvatuksen käytäntöihin 1960-luvun loppupuolella, kun Lastenelokuvakeskukseen tuli uudistushaluisia nuoria toimijoita. Aikaisemmin keskuksen elokuvakasvatuksen tavoitteena oli ollut lasten suojeleminen ja median vaikutuksia vastaan rokottaminen, mutta uudet toimijat nostivat näiden rinnalle pyrkimyksen tuottaa lapsille korkeatasoista elokuvakulttuuria ja päästää lapset myös itse kokeilemaan elokuvan tekemistä. (Kupiainen et al., 8). Samoihin aikoihin alettiin mediakasvatus hiljalleen nähdä laajempaan mediarajat ylittävänä kokonaisuutena: koulun, jota oli pidetty lasten alueena, ja ympäröivän yhteiskunnan, eli aikuisten maailman, välille haluttiin luoda kiinteämpi yhteys, ja median tuominen mukaan opetukseen nähtiin tässä tärkeänä linkkinä. (Emt., 9). Tämä pyrkimys johti siihen, että vuonna 1972 peruskoulun opetussuunnitelmaan hyväksyttiin uusi joukkotiedotuskasvatukseksi kutsuttu kokonaisuus, jonka tavoitteena oli kriittisen mediasuhtautumisen opettaminen ja demokratian vahvistaminen lisäämällä lasten vaikutusmahdollisuuksia (emt., 10).

Joukkoviestintäkasvatus on varhainen esimerkki kriittisestä mediakasvatuksesta, jonka juuret löytyvät mm. Paulo Freiren, ja myöhempien teoreetikkojen Henry A. Giroux'n ja Peter McLarenin edustamasta kriittisen pedagogiikan koulukunnasta. Mediakasvatukselle olennaista on pyrkimys kriittiseen ajatteluun kannustaminen, minkä taustalta löytyy ajatus siitä, että *”pedagoginen toiminta on sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien, sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan sekä media- ja populaarikulttuuriin”* (Aittola & Suoranta 2001, 7). Tieto ei kriittisen pedagogiikan oppien mukaan ole koskaan neutraalia, vaan se edustaa aina jotain näkökulmaa ja sen avulla pyritään saavuttamaan ja ylläpitämään valta-asemia. Tämän vuoksi kasvattajien tulisikin kiinnittää erityistä huomiota tiedon olemukseen ja omiin sekä edustamansa instituution arvoihin, jotta kriittisen pedagogiikan edustajien peräänkuuluttama muutos sosiaalisesti tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan tulisi mahdolliseksi. (Emt., 12–17.)

1980-luvulle tultaessa mediakasvatuksen haasteeksi tuli uudenlainen, affekteihin vetoava nuorisomediakulttuuri, jonka mediumina toimivat esimerkiksi musiikkivideot. Mediakasvatusta tutkittiin tuolloin ensimmäistä kertaa mediakulttuurintutkimuksen lähtökohdista – aikaisemmin tieteellinen pohja oli ollut tiedotusopissa (Kupiainen et al., 14). Kun mediakulttuurintutkimus vähitellen vapautui radikaaleimmista vasemmistolaisista ajatuksistaan, myönnettiin myös, että median käyttäjän rooli on paljon suurempi kuin aiemmin oli ajateltu (emt., 13). Edelleen pohdittiin, missä suhteessa ja miten mediakasvatuksen tulisi kohdistaa huomionsa median luonteen läpinäkyväksi tekemiseen ja toisaalta mediaan osana arkipäivää. Joukkoviestintäkasvatusta laajempi kokonaisuus, viestintäkasvatus, kirjattiin jälleen peruskoulun opetussuunnitelmaan vuonna 1994. Termiä oli käytetty jo

vuoden 1984 opetussuunnitelmassa, mutta muutos aiempaan oli se, että viestintäkasvatuksessa otettiin huomioon myös välineetön viestintä, eli mediakasvatuksen lisäksi se sisälsi myös ilmaisukasvatuksen opetuksen. Käytännössä sillä viitattiin kaikkien viestintävalmiuksien opettamiseen. Tämä kahtalaisuus johti lopulta epäselvyyteen koko viestintäkasvatuksen sisällöstä. Samanaikaisesti tieto- ja viestintäteknologia yleistyivät nopeaan tahtiin, mikä sekoitti tilannetta entisestään. (Kupiainen et al., 14.) Esimerkiksi ero mediatutkimuksen ja tiedotusopin ajatuksiin perustuvan mediakasvatuksen ja kasvatustieteen piiriin kuuluvan median avulla kasvattamisen välillä on aiheuttanut hämmennystä (emt., 15).

Suoranta ja Kotilainen (2005, tässä Kupiainen et al. 2007, 21–22) jakavat mediakasvatuksen tutkijat neljään heimoon. Teknologisessa heimossa ollaan kiinnostuneita tieto- ja informaatioteknologiasta ja sen pedagogisista ulottuvuuksista, suojelun heimossa puolestaan tutkitaan median vaikutuksia. Kulttuurintutkimuksen heimossa kiinnostuksen kohde on mediakulttuurin ilmiöt ja ihmisten mediasuhteet. Kriittisen heimon lähtökohta on kriittinen pedagogiikka ja sen tutkimuskohteena ovat mediakulttuurissa ilmenevät valta-asetelmat, niiden purkaminen ja mediaosallistuminen. (Emt, 22.) Mediakasvatuksen tutkimuksen voi jaotella myös teknisen, taidekasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen motiivin mukaan (Kotilainen & Hankala 1999, 44).

3.3.2. Mediakasvatus nyt

2000-luvun mediakasvatusta ei enää voi tiivistää aikakauden keskeisen mediumin kautta: mediakenttä on laajentunut entisestään. Kaikkien aiempien viestintämuotojen rinnalle on viime vuosina ilmestynyt ns. sosiaalinen media, jolla tarkoitetaan etupäässä internetissä olevien yhteisöllisyyttä ja jakamista korostavia palveluja. Pelikulttuuri on myös voimistunut 2000-luvulla ja siitä ollaan nykyisin kiinnostuneita myös opetuksen kontekstissa. (Kupiainen et al. 2007, 16). Opetusministeriössä on tehty uudella vuosituhannella jonkin verran töitä mediakasvatuksen eteen ja uusimmassa peruskoulujen opetussuunnitelmassa medialukutaito on integroitu äidinkielen opetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40–51). Mediakasvatuksen toimijat eivät kuitenkaan aina löydy kouluista. Monet yhdistykset ja järjestöt, kuten esimerkiksi elokuvakeskukset, Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Pelastakaa Lapset Ry, tekevät myös tärkeää mediakasvatustyötä. Lisäksi useilla mediatuotantoa edustavilla tahoilla, kuten sanomalehdillä ja Yleisradiolla, on omia projektejaan. (Kupiainen et al. 19–20.) Myös mainonnan ammattilaiset ovat ottaneet osaa mediakasvatusprojektiin omalla mainonnan lukutaitoa edistävällä opetusmateriaalillaan.⁴

⁴ Ks. esim. Hiiripiiri, Turvallinen Nuortennetti – TUNNE – MLL tai Mediasmart.

Yleinen kirjasto on yksi suomalaisen mediakasvatuskentän – ja siten medialukutaidon edistämisen – toimijoista. Kirjastopoliittisen työryhmän (2001, 150) määritelmän mukaan medialukutaito on *”kansalaisen kykyä käyttää monipuolisesti hyväkseen sekä perinteisiä viestimiä että uutta tieto- ja viestintäteknikkaa jokapäiväisessä elämässä tiedon hankintaan ja rakenteluun, viestintään ja omaan ilmaisuun.”* Määritelmä sisältää sekä informaatio- että medialukutaidon elementtejä. Kirjastoseura toteutti vuonna 2006 mediakasvatushankkeen, jonka tarkoituksena oli esitellä mediakasvatuksen periaatteita ja kirjastoympäristöön soveltuvia toimintamalleja kirjastoammattilaisille. Kampanjan yhtenä lähtökohdista oli, että mediakasvatuksessa tulisi ottaa huomioon myös vanhempien sukupolvien tarpeet, missä kirjastolla koko kansan kohtaamispaikkana on selkeä merkityksensä. (Suomen Kirjastoseura – kampanjat.) Kirjastoseuran mediakasvatushanke jatkui vuonna 2007, ja sen uutena tavoitteena on kodin koulun ja kirjaston yhteistyön kehittäminen mediakasvatusasioissa (Suomen Kirjastoseura – Superkirtsin mediapaketti).

3.3.3. Medialukutaidon määritelmiä

Myös medialukutaidon määrittely tehdään usein mediankäyttäjältä vaadittavia ominaisuuksia listamalla. Se mihin kulloinkin kiinnitetään huomiota, riippuu paljon määrittelijän lähtökohdista, eli mistä yllä kuvaamistani tutkijaheimosta käsin tai millä motiivein hän mediakasvatusta lähestyy. (Suoninen 2004, 30.) Kotilainen (1999, 37) määrittelee yleisluontoisesti medialukutaidon koostuvan yksilön valmiuksista tunnistaa median tuotantoprosesseja, kerronnan rakenteita sekä tapoja tulkita ja käyttää mediaa. Tilanteissa, joissa media on läsnä, nämä kolme osaamisen ulottuvuutta – tuotanto, ilmaisu ja vastaanotto – nivoutuvat toisiinsa, minkä vuoksi niitä ei kannattaisi erottaa toisistaan myöskään oppimistilanteissa. Tuotantoprosessien tulkintaan liittyy kyky arvioida eri mediuumeissa käytettyjä tapoja valita, rajata ja muokata kuvaa ääntä ja tekstiä. Ilmaisutasolla kiinnitetään huomiota kerronnan rakenteisiin ja tapoihin tuottaa merkityksiä kuvaa, ääntä ja tekstiä yhdistelemällä. Vastaanottoa pohdittaessa on tärkeää huomata yksilöiden erilaiset tavat tulkita ja käyttää mediaa. (Emt, 37.)

Suoninen (2004, 31) erottautuu mediakasvatukseen sidoksissa olevasta tutkimuksesta mediakielitaidon käsitteellään. Hänen tavoitteenaan ei ole ollut löytää kasvatuksen avulla parannettavissa olevia ominaisuuksia, vaan hän lähtee liikkeelle mediaa käyttävistä nuorista ja heillä jo olevista ominaisuuksista. Suoninen toteaa, että

”[–] mediakielitaitoon liittyvät ehdottomasti niin tekniset valmiudet käyttää medioita [vrt. mediakasvatuksen tekninen lähestymistapa], kyky tulkita medioiden koodeja ja rakenteita [vrt. mediakasvatuksen taidekasvatuksellinen lähestymistä-

pa] kuin myös median tuotantorakenteiden tuntemus ja kriittinen suhtautuminen mediasisältöihin [vrt. mediakasvatuksen yhteiskunnallinen lähestymistapa].”

(Emt. 31.)

Medialukutaidosta mediakielitaito eroaa Suonisen mukaan siinä, että jälkimmäisessä kiinnitetään pelkkien taitojen lisäksi huomiota myös henkilön tapaan tulkita ja käyttää medioita. Hän nimeää kahdeksan mediakielitaidon osa-aluetta:

- tietoisuus eri mediavaihtoehdoista
- tietoisuus omista median käyttötarpeista ja -tarkoituksista
- mediankäytön edellyttämät perustaidot
- eri medioiden ominaisluonteen tuntemus
- median muotokielen tuntemus ja tulkintataidot
- kyky erottaa mediatodellisuus reaalityodellisuudesta
- mediatuotannon toimintatapojen tuntemus
- kyky arvioida ja arvottaa mediasisältöjä

(Suoninen 2004, 32.)

Suoninen toteaa myös, että ”[m]ediankäytön ensimmäinen edellytys on, että henkilöllä pitää olla jonkinlainen ’tarve’ käyttää mediaa, jopa silloin, kun mediankäytön ainut tarkoitus on ajantappaminen on kuitenkin kyse tarpeesta ja tarkoituksesta.” (Emt. 32.) Suonisen hahmotus on hyvin lähellä yllä esittelemiäni Bruken informaatiolukutaidon alueita. Lähellä informaatiolukutaitoa on myös Yhdysvalloissa toimivan Alliance for Media Literate American määritelmä ”[medialukutaito on] kyky PÄÄSTÄ KÄSIKSI, ANALYSOIDA, EVALUOIDA ja VÄLITTÄÄ monessa eri muodossa olevaa informaatiota.” (Alliance for Media Literate America; suomennos minun).

Kellner ja Share (2005, 374–377, suomennos minun) löytävät kriittistä medialukutaidosta viisi peruskäsitystä:

- Läpinäkymättömyyden periaate: kaikki mediaviestit ovat “konstruoituja”
- Koodit ja konventiot: mediaviestit on konstruoitu omia sääntöjään käyttävän omaperäisen kielen avulla.
- Yleisön vastaanotto: eri ihmiset kokevat saman mediaviestin eri tavoin
- Sisältö ja sanoma: Medialla on sisäänrakennettuja arvoja ja näkökulmia
- Motiivi: Median tavoitteena on saada taloudellista voittoa ja/tai valtaa

Heidän mukaansa kriittisen medialukutaidon avulla voidaan purkaa stereotyyppisiä ja ongelmallisia valta- ja arvovakenteita. Se mahdollistaa myös viisaan mediakäytön, mediasisällön analysoimisen ja arvottamisen, mediamuotojen analysoimisen, mediakäytön ja -vaikutusten tarkkailemisen ja vaihtoehtoisen median luomisen. (Emt. 374–377.)

Medialukutaidon määritelmät vaihtelevat maittain ja ovat vahvasti liitoksissa mediakasvatuksen alueellisiin traditioihin. Brittiläistä perinnettä edustava David Buckingham (2003, 4) määrittelee *mediakasvatuksen* 'medioiden opettamisen ja oppimisen prosessiksi' ("teaching and learning about media"). Mediakasvatuksen avulla opitaan medialukutaitoa, minkä voi siis nähdä mediakasvatuksen ensisijaisena päämääränä (emt., 4).

3.3.4. Medialukutaidon ongelmia

Media- ja informaatiolukutaidon ongelmat ovat joiltain osin samankaltaisia. Buckingham (2005, 55) huomauttaa, että medialukutaidon käsitteen määrittelyssä tulisi ottaa huomioon se, että medialukutaito voi merkitä jokaiselle yksilölle erilaisia asioita sen mukaan, miten he käyttävät mediaa. Hän korostaa, että medialukutaidolla on myös affektiivinen, mielihyvää tuottava ulottuvuutensa, mikä jää usein huomioimatta hyöty- ja suojelunäkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa.

Kärkevin medialukutaidon kritiikki kohdistuu siihen, että medialukutaidon opetuksessa keskitytään liian paljon siihen, miten lapsia voidaan suojella haitalliselta aineistolta. Etenkin julkisessa keskustelussa mediaa usein demonisoidaan turhan paljon (Kupiainen et al. 2007, 22). Tämä on jo näyttänyt johtaneen tilanteeseen, jossa mediaa – erityisesti uutta mediaa – helposti syytetään asioista, joihin sillä ei välttämättä ole suoraa vaikutusta. Buckingham (2005, 55) toteaa kuitenkin, että vaikka medialukutaidon opettaminen pelkän rajoittamisen ja sääntelyn ohella on tärkeää, eivät ne ole toisensa poissulkevia toimintamalleja.

Kellner (1998, 376–378) toteaa, että kiistat mediakasvatuksen kentällä johtuvat etupäässä siitä, että eri lähtökohdista ponnistavien toimijoiden kirjo on laaja. Jotkut haluavat "rokottaa" lapset median vaikutuksia vastaan, toiset luottavat perinteisen (kritiikittömän) medialukutaidon opettamiseen, toiset taidekasvatuksen voimaan. Kellner kuuluu näitä kolmea tapaa yhdistävän kriittisen medialukutaidon puolustajiin: "*Kriittinen medianlukutaito rakentuu näiden näkemysten varaan opettamalla kriittistä suhtautumista median representaatioihin ja diskursseihin, mutta myös painottamalla median käyttöä itseilmaisun ja yhteiskunnallisen osallistumisen keinona.*" (Emt. 377.)

3.4. LUKUJEN 2 JA 3 YHTEENVETO

Olen luvuissa 2 ja 3 esitellyt digitaaliseen kuiluun ja uusiin lukutaitoihin liittyvää kirjallisuutta. Nostan tässä yhteenvetona kolmen teoreettisen hahmotelman, van Dijkin (2006) digitaalisen kuilun, Bruen (1997) informaatiolukutaidon alueet ja Suonisen (2004) mediakielitaidon osa-alueet rinnak-

kain tarkasteltavaksi osoittaakseni joitain keskeisiä käsitteiden välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä tutkimukseni loppuosaa ajatellen.

Keskeisin ero lukutaidoista tehtyjen mallien ja digitaalisen kuilun mallin välillä on se, että uusien lukutaitojen esityksissä fyysistä mahdollisuutta mediumin käyttöön ei juuri problematisoida. Kaikissa kolmessa mallissa liikkeelle lähdetään itse mediumin käyttöä motivoivasta vaiheesta. Peruskäyttötaidot mainitaan niinkään kaikissa kolmessa mallista. Tämän jälkeen eri lähtökohdista muotoiltujen mallien erot näkyvät siinä, että sekä van Dijkin että Bruцен mallissa korostuvat informaatiotaidot ja informaation käyttö, kun taas Suonisen mallissa liikutaan yleisemmällä tasolla viittaamatta eksplisiittisesti mediasisältöjen jatkojalostamiseen tai omaan tuotantoon. Suonisen mallissa ei myöskään ole viittausta median toivotunlaiseen tai ns. hyötykäyttöön, vaan siinä keskitytään enemmänkin tiedostavuuteen kaikenlaisessa mediakäytössä, minkä vuoksi näen sen arvoneutraalimpana kuin kaksi muuta hahmotusta. Van Dijkin (2006) malli on kolmesta mallista teoreettisin, kun taas Bruцен ja Suonisen malleissa käsitellään hienosyisemmin niitä taitoja, joita informaation ja median käyttö edellyttää.

Ilmiöinä digitaalinen kuilu ja uuslukutaidottomuus kaipaavat vielä lisätutkimusta ja pidemmälle vietyä käsitteellistä ja teoreettista pohdintaa. Alue on kaikessa monisyisyydessään ja tutkimuskohteen kiinnittymättömän luonteen vuoksi varsin hankala tutkittava. Käsitteiden määrä ja tutkimusperinteiden erilainen lähestymistapa vaikeuttavat kokonaiskuvan luomista, minkä vuoksi paperilla vakuuttavatkaan teoreettiset lähtökohdat eivät välttämättä päädy suoraan käytännön toiminnan pohjaksi. Tilanteet ovat kansallisesti hyvin erilaisia eivätkä toimintamallit ole suoraan siirrettävissä maasta toiseen. Kansallista tutkimusta tarvitaan siis joka puolella yleisemmän kansainvälisen tutkimustyön lisäksi. Eri tutkimusperinteillä vaikuttaisi kuitenkin olevan paljon annettavaa toisilleen, ja poikkitieteellinen lähestymistapa näyttäisikin kaikkein hedelmällisimmältä teoretisoinnin eteenpäinviemisen kannalta.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista pureutua yllämainittuihin kysymyksiin tämän tarkemmin. Tutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi on tutkimuksen edetessä muodostunut digitaalisen kuilun ja uuslukutaitojen tarkasteleminen yhden foorumin, Suomen yleisten kirjastojen, sisällä ja yhden lähteen, Suomen yleisten kirjastojen ammattilehden kirjoitusten, kautta. Näkökulma on rajallinen mutta silti riittävä, koska tavoitteenani ei ole ollut yleispätevän teorian luominen, vaan enemminkin olemassa olevan tilanteen kartoitus mahdollista jatkotutkimusta varten. Seuraavissa kahdessa luvussa esittelen tutkimukseni empiirisen osuuden.

4. TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimukseni viitekehyksenä ja analyysimenetelmänä on yhdysvaltalaisen sosiologien, Barney Glaserin ja Anselm Straussin, alun perin kehittämä grounded theory (käytän jatkossa lyhennettä GT). Menetelmän johtava ajatus on, että jos empiirisessä tutkimuksessa halutaan tuottaa uutta tietoa aikaisemmin vähän tutkitusta aiheesta, saattaa olla hedelmällisempää lähestyä asiaa aineiston kautta ilman ennalta valittua testattavaa teoreettista mallia, tarkkoja tutkimuskysymyksiä tai hypoteeseja. GT:ssa tutkijan tavoitteena on aineiston tulkinnan avulla käsitteellistää tutkimuskohdettaan ja luoda siitä lopulta löydettyihin käsitteisiin ja niiden suhteisiin perustuva teoria tai malli. (Strauss & Corbin 1990, 23–25.) Menetelmä perustuu laadullisen tutkimusaineiston aineistolähtöiseen käsitteellistämiseen, jatkuvaan vertailuun ja kategorisointiin (Koskela 2007, 91).

GT:n kehittäjien näkemykset menetelmänsä luonteesta erosivat radikaalisti 1990-luvun alussa. Jyrkän aineistolähtöisyyden nimeen vannova Glaser väitti, että Strauss vei tahollaan tutkimusta liian tekijäkeskeiseen suuntaan. Glaserin mukaan tutkijan pitäisi sivuuttaa itsensä ja antaa aineistonsa ikään kuin puhua omalla äänellään. Straussilaista linjaa, jossa hyväksytään tutkijan aikaisempi teoreettinen tietämys aiheesta ja myös tutkimuskirjallisuuden lukeminen tutkimusprosessin aikana, hän piti vain aineiston käsitteellisenä kuvauksena. (Koskinen 2007, 91–93.) Glaser ei kuitenkaan itsekkään ole kyennyt vastaamaan kysymykseen siitä, miten tutkimusta voi tehdä ilman minkäänlaista tietämystä aiheesta (Koskenurmi-Sivonen 2007). Oma tutkimusprosessini on ollut selkeästi strauszilainen, mikä käy ilmi tutkimusprosessin kuvauksessa.

Metodologisista ristiriidoista huolimatta strauszilainen GT on ennen kaikkea toimiva tutkimusstrategia, jonka vahvuus on mielestäni siinä, mitä monet pitävät sen heikkoutena: subjektiivisuudessa. GT:a käyttävä tutkija sitoutuu etenemään tutkimuksessaan menetelmän vaatimalla tavalla ja jatkuva arviointi kohdistuu myös omiin valintoihin. Käyn seuraavassa läpi keskeisiä GT:n periaatteita, joita suhteutan omaan tutkimukseeni ja sen motivointiin. GT:ssa aineistonkeruu- ja analyysivaiheita ei voida yksiselitteisesti erottaa toisistaan; tutkimusaiheen käsitteellinen hahmottaminen alkaa heti aineistoon tutustumisen alkuvaiheessa. Käsittelen kuitenkin tässä selkeyden vuoksi työvaiheet omina kappaleinaan.

4.1. AIHEEN VALINTA

Jokainen tutkimusprosessi lähtee liikkeelle tutkimusaiheen valinnasta ja tutkimusongelman muotoutumisesta. Syitä tietyn aiheen valintaan on erilaisia, esimerkiksi tutkijan omat intressit tai tutkimukseen tarjolla oleva rahoitus voivat toimia valinnan taustavaikuttajina (Strauss & Corbin 1990,

34–35). Jotta tähtäimessä oleva teorianmuodostus olisi mahdollisimman aineistolähtöistä, ei GT-tutkimuksen alussa määritellä tarkkoja tutkimuskysymyksiä vaan ne muotoutuvat aineistoa kerätessä ja analysoidessa. Aineiston hankinnan alussa valintaa ohjaa väljästi määritelty tutkimusongelma, jonka tarkoitus on prosessin edetessä täsmentyä. (Strauss & Corbin 1990, 37–38.) Tutkimukseni hahmotusvaihe on ollut hyvin pitkä – sen voi katsoa käynnistyneen jo syksyllä 1996 kandidaatin tutkielman suunnitteluvaiheessa. Prosessin käynnistävänä tekijänä on ollut kiinnostukseni mediakulttuurintutkimukseen ja yleiseen kirjastoon instituutiona. Mukaan on matkan varrella tullut teoreettista tietämystä uusien lukutaitojen tutkimuksesta. Prosessin alkoi epämääräisestä halusta selvittää, millaiset ovat näiden asioiden keskinäiset suhteet. Kandidatutkielmassani (julkaistu lyhennettynä, Vehviläinen 2007) lähestyin aihetta yhden yleisen kirjaston käyttäjäryhmän – lasten ja nuorten – kautta. Saamani tulokset kannustivat minua jatkamaan aiheen parissa.

Metodin valinta ei käsillä olevassa tutkimuksessa ollut itsestään selvää – alkuperäinen suunnitelmani oli tehdä alan suomalaista ja kansainvälistä tutkimusta kartoittava kirjallisuuskatsaus. Tarkoitukseni oli joka tapauksessa edetä aineistolähtöisesti, etsiä kirjallisuudesta ne teemat, joiden ympärille katsaus rakentuu. Ongelmaksi muodostui kuitenkin aineiston vähyys: löytämäni yleisiä kirjastoja ja uusia medioita tai uusia lukutaitoja käsittelevät tutkimukset eivät olisi määrällisesti riittäneet kirjallisuuskatsauksen tekoon. Aineistoa kartoittaessani löysin yleisempiä digitaalista kuilua koskevia artikkeleita, jotka tuntuivat kiinnostavilta ja relevanteilta suhteessa uusien lukutaitojen tutkimukseen.

Digitaalisen kuilun käsitteen myötä tutkimusongelmani alkoi hahmottua: uusien lukutaitojen teorioiden ongelma yleisten kirjastojen kontekstissa on se, että vaikka niistä puhutaan uusina kansalais-taitoina, on niitä enimmäkseen tutkittu koululaisten ja opiskelijoiden ja viime aikoina myös työntekijöiden taitoina. Yleisten kirjastojen asiakaskuntaan kuuluu koululaisten ja opiskelijoiden lisäksi koko muu väestö erilaisine lähtökohtineen ja tarpeineen ja myös heidät tulisi paremmin ottaa huomioon tutkimuksessa.

Tässä vaiheessa päätin luopua alkuperäisestä kirjallisuuskatsaussuunnitelmastani ja keskittyä tekemään analyysin rajatusta aineistosta. Tähän vaikutti aineiston vähyden lisäksi myös metodologinen pohdinta: koin, etteivät omat valmiuteni tutkijana riittäisi riittävän objektiiviseen aineiston keruuseen ennalta rajaamattomasta kohteesta. Kirjastolehti tuntui itsestään selvältä valinnalta, koska mielenkiintoni kohde on ennen kaikkea Suomen yleiset kirjastot. Olin jo tässä vaiheessa päättänyt, että rajaan tutkimukseni käsittelemään vain internetiä, en uusia mediuumeita yleensä. Myös tämä valinta oli selkeä: yksittäisistä mediuumeista juuri internet on viime vuosina vaikuttanut mediakult-

tuurin muutokseen eniten. Tarkkaa tutkimusongelmaa tai -kysymyksiä en edelleenkään ollut määritellyt vaan lähdin lukemaan aineistoa yllä luvussa 2.2.3. esittelemäni van Dijkin (2006) digitaalisen kuilun malli mielessäni. Varsin pian huomasin, että malli ei sellaisenaan sovellu tutkimusrungon pohjaksi – kirjastolehti on kirjoitettu ammatillisesta näkökulmasta, minkä vuoksi aineisto alkoi hahmottua erilaisten palvelujen kautta, eikä niinkään sen kautta, miten niiden arvellaan vaikuttavan asiakkaisiin. Tämän huomion jälkeen päädyin käyttämään tässäkin tutkimuksessa metodina GT:a, joka oli vaihtoehtona ollut mielessäni jo jonkin aikaa. Digitaalisen kuilun käsite on kuitenkin toiminut tutkimusprosessissani herkistävänä käsitteenä, millä tarkoitetaan sitä, että sen avulla olen kyennyt hahmottamaan kaikkien yleisten kirjastojen internetiin liittyvien palveluiden olevan merkityksellisiä oman tutkimusaiheeni kannalta (vrt. Koskennurmi-Sivonen 2007).

4.2. AINEISTON KERUU

Tutkimuksessani oli kaksi erillistä aineiston keräämisen vaihetta, joista ensimmäinen, rajaamaton vaihe johti tutkimusongelman muotoutumiseen ja toinen, Kirjastolehden rajoittunut vaihe tähtäsi itse analyysiin. Lopullinen tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset syntyivät Kirjastolehdestä kerätyn aineiston avulla. Ensimmäisessä vaiheessa kasaamani aineisto toimii lopulliseen tutkimusongelmaan vastatessa analyysin tulosten vertailukohtana.

Aineiston kerääminen Kirjastolehdestä tapahtui kolmessa jaksossa. Aluksi selasin läpi kaikki kirjastolehdet vuodesta 1995, jolloin internet alkoi popularisoitua, vuoteen 2007. Jätin aiemman tutkimuskokemukseni perusteella jo alkuvaiheessa lehdessä ilmestyneet lyhyet uutiset ja mielipidekirjoitukset tutkimuksen ulkopuolelle, eli keskityin tarkastelemaan pääkirjoituksia, kolumneja ja artikkeleita. Mielipidepalsta siirtyi jossain vaiheessa internetiin, ja vain lehdessä julkaistujen mielipiteiden mukaan ottaminen olisi vaikuttanut aineiston tasapainoon. Muu sisältö on puolestaan hyvin hajanaista eikä tuo analyysiin mitään olennaista lisää. Aluksi etsin aineistosta niitä kirjoituksia, joissa käsitellään internetiä ja tietoverkkoja. Toisella lukukierroksella tein aineiston koon hallitsemiseksi kaksi lisärajausta: Päädyin ensin sulkemaan pois ne kirjoitukset, joissa ei viitattu yleisten kirjastojen internetpalveluihin. Kun aineistoa olisi tämänkin rajoituksen jälkeen kertynyt liikaa, tarkensin aineistonvalintaa vielä rajaamalla pois ne kirjoitukset, joissa ei eksplisiittisesti viitattu yleisten kirjastojen asiakkaisiin.

Aineistosta karsiutui pois vielä joitain rajatapauksia kolmannen, analyysiin tähtäävän lukukierroksen yhteydessä. GT:ssa tutkija jakaa aineistoa käsitteellisiin luokkiin, jotka jossain vaiheessa kiinnittyvät siten, ettei lisäaineisto enää tuo niihin mitään uutta. Syntymässä olevaa teoriaa voidaan tut-

kimuksen tekovaiheessa testata jatkamalla aineiston analyysiä vielä kylläntymisen saavuttamisen jälkeen. Muuten GT:n luonteeseen kuuluu, ettei tutkimuksen reliabiliteettia testata erikseen – teorian toimivuuden arvioiminen jää myöhemmin tehtävän tutkimuksen vastuulle. (Strauss & Corbin 1990, 118;188). GT:a käytetään usein haastatteluaineistojen analysoinnissa, jolloin aineistossa ei välttämättä ole ajallista ulottuvuutta. Pidin tässä tutkimuksessa mukana kaiken keräämäni aineiston koko tutkimusprosessin ajan varmistaakseni, ettei analyysin ulkopuolelle jää ajan myötä lehtikirjoittelusta kadonneita käytäntöjä. Näin menetellen ei myöskään syntynyt tilannetta, että analyysi olisi hahmottunut uudemman tai vanhemman aineiston mukaisesti – kuten on vaarana, jos analyysi tehdään alkaen jostain vuodesta ja lopettaen kylläntymispisteeseen. Käsittelin koko tutkimusprosessin ajan aineistoa syklisesti siten, että uuteen analyysivaiheeseen siirtymiset tapahtuivat lukukierrosten aikana, eivät uuden lukukierroksen alussa.

4.3. AINEISTON ANALYYSI

GT:ssa koodauksella tarkoitetaan aineiston käsitteellistämistä, osiin jakamista ja uudelleen muotoilemista tai jäsentämistä. Aineistoa voi koodata useilla tavoilla, jokainen tutkija valitsee itse parhaaksi kokemansa lähestymistavan. Oma analyysini noudatti Straussin ja Corbinin (1990, 57–74) tapaa jakaa analyysi kolmeen vaiheeseen: avoimeen koodaukseen, akselikoodaukseen ja selektiiviin koodaukseen. Ensimmäisessä eli avoimen koodauksen vaiheessa tutkimusaineiston sisältöä hahmotellaan siinä käytettyjen alkuperäisten ilmausten avulla. Toisessa vaiheessa aletaan muodostaa tutkimusaineistosta löytyneiden keskeisten elementtien ympärille selkeämpiä kategorioita. Viimeisessä, selektiivisen koodauksen vaiheessa aineistosta tehdyt havainnot kootaan teoriaksi. Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että tutkimuksen edetessä kuljetaan yksittäisistä havainnoista kohti yleisempää mallia. Käytännössä näitäkin vaiheita ei suoriteta erillään toisistaan, vaan analyysin eri tasot ovat käynnissä samanaikaisesti. Matkan varrella tutkija joutuu jatkuvasti palaamaan takaisin päin, vertaamaan uusia havaintoja aikaisemmin tehtyihin, korjaamaan käsitteellistyksiä, luomaan uusia luokkia, yhdistämään vanhoja ja kyseenalaistamaan omia ratkaisujaan. Hahmotin omassa työskentelyssäni koodaamisen kolme vaihetta siten, että avoimen koodauksen vaiheessa etsin artikkeleista niitä kohtia, joissa viitataan tutkimusvaiheeseen – kirjastojen internetpalveluihin ja asiakkaisiin – ja kysyin jokaisen tällä tavalla löytämäni tutkimusyksikön kohdalla, mistä tässä puhutaan. Akselikoodausvaiheessa kysyin, mistä tässä todella puhutaan, eli pyrin pääsemään tekstissä käytettyjen ilmausten ulkopuolelle. Viimein selektiivisen koodauksen vaiheessa kysyin omilta käsitteellistysiltäni, mitä yhteistä niillä on keskenään ja miten ne eroavat toisistaan.

Aineistoa lukiessani kirjasin jatkuvasti havaintojani ylös ja pysähdyin välillä tarkastelemaan muistiinpanojani, yhdistelemään havaintoja ja etsimään niiden välille loogista yhteyttä. Loppuvaiheessa muokkasini muistiinpanojeni perusteella luokittelurungon, johon uusia tutkimusyksiköitä vertasin. Vertailuvaiheen aikana luokittelurunko hahmottui vähitellen lopulliseen muotoonsa: aineiston jokaiselle tutkimusyksikölle oli löytynyt luokka ja erilaisia ominaisuuksia. Jokainen tutkimusyksikkö kuuluu johonkin luokkaan, mutta ominaisuus ei välttämättä esiinny jokaisessa tutkimusyksikössä. Osa käyttämästäni luokittelurungosta on tutkimuksen liitteessä 1. Luokittelun hahmottuessa aloin siirtämään keräämäni dataa Excel-taulukkoon. Käsitteellistyksieni väliset suhteet selvitin ristiintaulukoimalla, minkä jälkeen visualisoin tutkimustulokset malliksi. Esittelen tutkimukseni alustavat tulokset, löytämäni luokat ja niiden ominaisuudet sekä niistä muodostamani mallin luvussa 5.

Lopullinen tutkimusaineistoni käsittää 211 Kirjastolehdessä vuosina 1995–2006 julkaistua pääkirjoitusta, kolumnia tai artikkelia. Kirjoituksista löytyi yhteensä 320 tutkimukseen mukaan tullutta yksikköä, eli yleisten kirjastojen asiakkaita ja internetiin liittyviä palveluja koskevaa tekstikohtaa. Käsittelin yksiköitä keskenään samanarvoisina, vaikka ne käytännössä olivat muodoiltaan hyvin erilaisia: Pienimmät yksiköt ovat parin rivin mittaisia, suurimmat kokonaisia kappaleita tai joissain tapauksissa jopa kokonaisia kirjoituksia. Yhdessä artikkelissa saattoi esiintyä useampia yksiköitä, jotka olivat tekstissä limittyneinä toisiinsa. Yksikkö ei siis tässä tutkimuksessa tarkoita selkeärajaista tekstikatkelmaa, vaan paremminkin minun tulkintaani tekstin sisällöstä.

Yllä kuvattujen aiheen valintaan, aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyvien vaiheiden jälkeen tutkimukseni empiirinen osa vastaa kysymyksiin:

- Mikä on Suomen yleisten kirjastojen ja internetin suhde?
- Millaisia rooleja yleisillä kirjastoilla on internetiin liittyvien palveluiden tarjoajana?

Analyysini tulos on siis substantiivinen teoria⁵ siitä, miten yleiset kirjastot, niiden internetiin liittyvät palvelut ja asiakkaat suhteutuvat toisiinsa. Koska aineisto on kerätty vain yhdestä kirjallisesta lähteestä, eivät tutkimuksen tulokset välttämättä kuvaa yleisten kirjastojen todellisuutta per se. Kirjastolehti on havaintojeni mukaan edustanut aina hyvin vahvasti kulloisenkin päätoimittajansa linjaa, mikä luonnollisesti vaikuttaa sen kirjoituksista tehtyyn analyysiin. Kun aineisto on kerätty näinkin pitkältä ajalta, pidän kuitenkin epätodennäköisenä, että yhden henkilön mielipiteet vaikuttaisivat tuloksiin liiallisesti.

⁵ Strauss ja Corbin (1990, 174–175) tekevät eron *substantiivisten*, eli jotain tiettyyn ilmiöön tietyssä tilanteessa koskevien ja *formaalien*, eli yleistettävissä olevien teorioiden välille.

Pro gradu -tutkimukseni tulokset syntyvät vuoropuheluna seuraavassa luvussa esittämiäni analyysituloksia aikaisempaan tutkimukseen suhteuttamalla. Näin ollen lopullinen tutkimuskysymykseni on

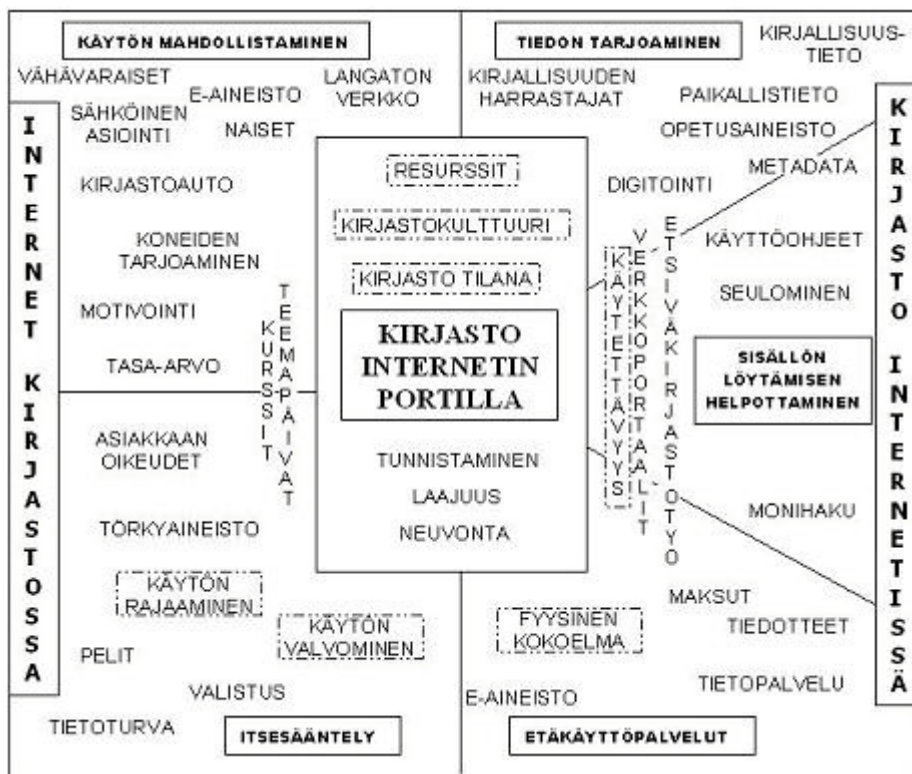
- Miten yleisten kirjastojen asiakkailleen tarjoamat internetiin liittyvät palvelut vastaavat digitaalisen kuilun kaventamisen ja uusien lukutaitojen edistämisen haasteisiin?

Seuraavassa luvussa 5 esittelen analyysini tulokset, joita luvussa 6 vertailen digitaalisen kuilun ja uusien lukutaitojen hahmotuksiin ja muuhun aikaisempaan tutkimukseen.

5. ANALYYSIN TULOKSET

Kaikki kolme analyysiprosessin vaihetta ovat läsnä tutkimustulosten raportoinnissa: Yksittäiset ominaisuudet ovat ensimmäisen, ominaisuusryhmät toisen ja luokat viimeisen koodausvaiheen tuotosta. Luokkien ja ominaisuuksien niminä toimineet käsitteet ovat osittain peräisin tutkimusaineistosta. Osa itse aineiston ulkopuolelta valitsemistani käsitteistä on selkeästi jäänyt mieleeni ennen analyysiprosessia lukemastani kirjallisuuden. Olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt välttämään esimerkiksi media- ja informaatiolukutaidon käsitteiden käyttämistä, koska niitä ei tämänkertaisessa aineistossakaan juuri käytetty. Analyysini tulosten pohjalta muotoilemani malli yleisten kirjastojen asiakkailleen tarjoamista internet-palveluista havainnollistuu kuviossa 3.

Tutkimusyksiköt jakautuivat kahteen pääluokkaan: *Kirjasto internetissä* (N=168) ja *Internet kirjastossa* (N=152). Pääluokat vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni yleisten kirjastojen ja internetin suhteesta. Pääluokat jakautuivat viiteen alaluokkaan, joita ovat *Tiedon tarjoaminen* (N=56), *Sisällön löytymisen helpottaminen* (N=37) ja *Kirjaston etäkäyttö* (N=75) sekä *Käytön mahdollistaminen* (N=122) ja *Itsesääntely* (N=30). Alaluokat puolestaan muodostavat vastauksen kysymykseen kirjastojen palveluntarjoajan rooleista. Tutkimusyksiköistä löytyi joukko ominaisuuksia ja ominaisuuksien ryhmiä, joista osa oli yhteisiä kahdelle tai useammalle luokalle ja osa esiintyi vain yhdessä luokassa. Ominaisuudet ovat tutkimusyksiköistä tunnistettavia palveluiden sisältöjä, kohteita tai piirteitä ja myös palveluihin liittyviä käytäntöjä, periaatteita tai asenteita. Tuloksissa esitän yhdessä tai kahdessa viidestä alaluokassa ilmenneet ominaisuudet erikseen, vaikka ne olisi mahdollista sijoittaa johonkin ominaisuusryhmistä. Ominaisuusryhmiin kuuluviksi olen hahmottanut vähintään kolmessa alaluokassa ilmenneet ominaisuudet. Ominaisuusryhmät on kuviossa 3 merkitty katkoviivalla.



Kuvio 3 Kirjastolehdestä kerätyn aineiston perusteella muotoillut luokat ja niihin liittyvät ominaisuudet

Tässä luvussa avaan tutkimustuloksia esimerkkien avulla. Etenen esittelyssä luokittain. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi luokille yhteisiä ominaisuuksia ja ominaisuusryhmiä, joista *Kirjastokulttuuri* muodostui niin suureksi, että havainnollistan sitä myös visuaalisesti. Esimerkkeinä toimivat aineistosta valitsemani tekstikatkelmat, jotka mielestäni edustavat luokkaansa tai kuvaamaansa ominaisuutta erityisen hyvin. Olen myös pyrkinyt valitsemaan katkelmat siten, että koko tutkimusaineisto tulee ajallisesti edustetuksi. Tutkimukseni tavoite ei ole ollut selvittää ajanjaksolla tapahtunutta muutosta, vaan lähtökohtana ovat olleet kirjastoon ajanjaksolla vakiintuneet internetpalvelut. Tämä lähestymistapa on vaikuttanut tutkimustuloksiin olennaisesti. Aineiston laajuudesta johtuen luokilla on paljon ominaisuuksia, joista jokaisesta en raportin luettavuuden vuoksi esitä esimerkkiä, vaan tyydyn joissain kohdin kuvailemaan ominaisuuksia omin sanoin. Katkelmat eivät lukemisen helpottamiseksi ole identtisiä analysissäni käyttämien tutkimusyksiköiden kanssa, vaan yksi katkelma saattaa sisältää osia useista tutkimusyksiköistä. Samoin yhdessä katkelmassa – aivan kuin tutkimusyksikössäkin – saattaa esiintyä useita eri ominaisuuksia. Katkelmien kirjoitusasu on säilyttänyt alkuperäisenä.

5.1. KIRJASTO VERKKOMAAILMAN PORTILLA

Kaikkia tutkimuksen luokkia ja ominaisuuksia yhdistäväksi kattokäsitteeksi muodostui lopulta *portti*: Yleiset kirjastot toimivat asiakkailleen kaksisuuntaisena porttina internetin ja fyysisen kir-

jaston välillä, toiminta joko estää tai edistää sekä internetin käyttöä. Kirjaston tiloissa mahdollistetaan internetin käyttöä tai toimitaan portinvartijoina jotain käyttömuotoja estämällä. Verkkokirjastoissa asiakkaita houkutellaan fyysisten tai virtuaalisten kirjastopalveluiden käyttäjäksi ja helpotetaan asiakkaan selviytymistä järjestäytymättömässä virtuaalitodellisuudessa. Luokille yhteisiä yksittäisiä ominaisuuksia olivat *tunnistaminen*, jolla viitataan erilaisiin tapoihin identifioida kirjastopalvelujen käyttäjät ja *neuvonta*, joka on kirjastoammattilaisten joko sähköisesti tai kasvokkain antamaa opastusta. Kaikissa luokissa esiintyi myös huomioita palveluiden *laajuudesta*.

”Helsingin kirjastossa on jo työasemia, jonka lukijaan asiakas panee aloittaessaan kirjastokorttinsa ja ottaa lopettaessaan sen pois. Samalla kaikki asiakkaan istunnon aikana tallentuneet tiedot häviävät koneesta automaattisesti.”

(Kirjastolehti 1/1999, 14.)

”Lisäksi monet eivät osaa käyttää Internetin automaattisia hakupalveluja [--]. He tarvitsevat tuekseen tiedonhaun avustajaa.”

(Kirjastolehti 3/1999, 18.)

”Oman kirjaston tiedot voi räätälöidä Kirjasto-kanavan oletussivuiksi.”

(Kirjastolehti 6/2000, 20.)

Aineistolle yhteisistä ominaisuuksista muodostui kolme erillistä ominaisuuksien ryhmää, joista kaksi käyn läpi seuraavassa. Kolmas ryhmä, *kirjastokulttuuri*, on niin suuri, että käyn sen tarkemmin läpi omana alalukunaan.

5.1.1. Resurssit

Resursseilla tarkoitetaan tässä toiminnan *rahallisia*, *ajankäytöllisiä* ja *ammattitaidollisia* edellytyksiä. Resurssit yhdistyvät aineistossa usein ajatukseen niiden riittämättömydestä. Tärkeänä pidettiin kuitenkin kirjaston peruspalveluiden säilymistä maksuttomana.

”Tällä hetkellä pääsyä kirjastojen Internet-päätteille yleensä jonotetaan. Pullonkaulana on mm. päätteiden määrä ja henkilökunnan aikapula kouluttautua ja perehtyä asiaan.”

(Kirjastolehti 9/1997, 268.)

Useissa tekstikohdissa esitettiin ratkaisuja ongelmallisen tilanteen parantamiseen. Ratkaisuehdotuksissa maalailtiin usein suuriakin muutoksia kirjastojen toimintalogiikkaan, näkyvimpänä näistä oli kirjastotoiminnan muuttaminen yritysmäisemmäksi ja kustannustehokkaammaksi. Rajanvetoa maksuttomana säilyvien ja uudenkaltaisten maksullisten palvelujen välillä sivuttiin myös usein:

”Kirjasto voisi perustaa tietohuollosta vastaavan, globaalia informaatiota keräävän, jalostavan ja jakelevan yhtiön. Kirjaston nykyiset palvelut voisivat edelleen olla verovaroin ylläpidettäviä, mutta uusille palveluille voitaisiin kehittää palvelujen käyttöön perustuva ansaintalogiikka.”

(Kirjastolehti 5/2001, 11.)

”Eri kirjastomuotojen ja yksittäisten kirjastojen omien sähköisten palveluiden, verkkoaineiston ja portaalien kehittäminen alusta asti itse koetaan voimien tuhlaukseksi.”

(Kirjastolehti 4/2002, 20.)

Internet-asiantuntijuus ei ole ollut kirjastonhoitajille itsestään selvää – uusia taitoja jouduttiin hankkimaan nopeasti. Lisääntynyt opetuksen ja opastuksen antaminen edellyttää myös pedagogisia taitoja entistä suuremmalta osalta kirjastotyöntekijöistä.

”Asiakkaat myös tuntuvat edellyttävän kirjaston henkilökunnalta hyvin laajaa laite- ja ohjelmistotietämystä ja henkilökohtaista ohjausta. Virkailijan aika ei kuitenkaan riitä kovin kauaa yhden koneen äärellä neuvomiseen.”

(Kirjastolehti 6/1999, 10.)

”Uutena palvelumuotona moni kirjasto tarjoaa asiakkailleen nettipohjaista kirjastonkäytön opastusta. Tämän palvelun myötä kirjaston ammattilaisilta kysytään verkkopedagogista osaamista.”

(Kirjastolehti 7/2003, 22.)

5.1.2. Kirjasto tilana

Kirjastotila voi olla fyysinen tai virtuaalinen. Kummassakin tapauksessa kyse on julkisesta tilasta, mikä asettaa tilan käytölle omat reunaehdot. Ennen asiakaspäätteiden tuloa rakennetuissa kirjastoissa koneet on sijoitettu sinne, minne ne ovat mahtuneet. Sijoittelu ei ole ollut ongelmattonta: esimerkiksi pelaamisesta syntyvä meteli häiritsee muita kirjastonkäyttäjiä. Myös opetukseen soveltuvat tilat puuttuvat kirjastosta usein. Uudisrakentamisessa tilan vaatimukset on otettu huomioon suunnitteluvaiheessa ja uudet langattomat verkkoyhteydet helpottavat tilannetta myös.

”Kirjastoon saadaan syksyllä oma opetusluokka, joka on tarkoitettu yläasteen opilaille ja aikuisryhmille.”

(Kirjastolehti 7/1997, 228.)

”[S]ellainen raja on vedetty, ettei kirjastotila ole nuorisotila. [--] Kirjastossa on internetkäyttöön yksi kone, ja sen käyttöön on aika tiukat rajoitukset. [--] Tarkoituksena on vähän rauhoittaa nuorisojoukkoja.”

(Kirjastolehti 6/1999, 10.)

Päätteiden sijoitusta kirjastotilaan on käytetty sosiaalisen kontrollin välineenä. Toisaalta vaarana tällaisessa menettelyssä on, että ihmiset näkevät asioita tietokoneen näytöltä tahtoen tai tahtomattaan, mikä saattaa olla näkökulmasta ja tilanteesta riippuen epämiellyttävyystekijä tai tietoturvariski.

”Kirjastosalissa verkossa surffailevien asiakkaiden osalta yksityisyysperiaatetta ei noudateta. Päinvastoin, moni kirjasto on vasiten tällännyt asiakkaiden verkkoasetmat niin, että on helppo nähdä mitä ruuduilla on. Taka-ajatuksena on nimenomaan valvonta.”

(Kirjastolehti 2/2004, 12.)

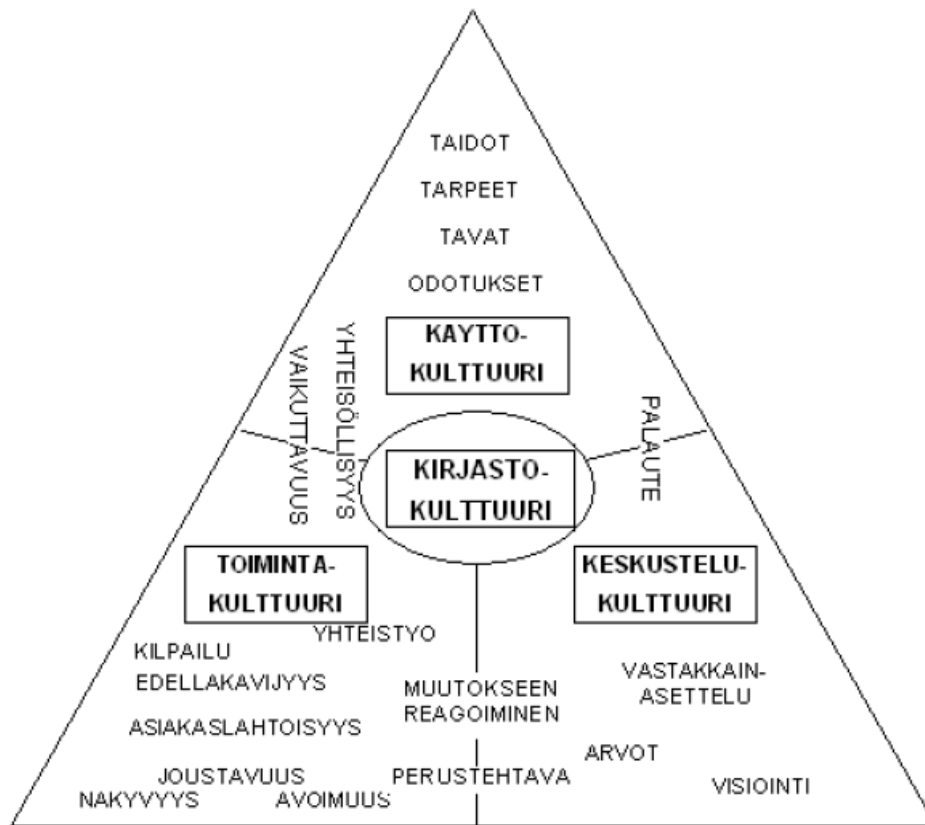
Virtuaaliseen kirjastotilaan liittyy ajatus ajallisesta ja paikallisesta joustavuudesta, fyysisen kirjastotilan käyttöä rajoittavat aukioloajat ja sijainti. Auton kyydissä liikkuvien internetpalveluiden avulla voidaan puuttua sijaintiongelmaan, mutta autollakin on aikataulunsa. Virtuaalinen kirjastotila on myös paremmin muokattavissa asiakkaiden tai asiakasryhmien tarpeita ajatellen.

”Digitaalinen ympäristö suosii [--] yksilöllistä räätälöintiä, mutta fyysiselle kirjastolle se on vastaavalla tavalla paitsi mahdotonta, myös sen yleiselle luonteelle osittain vierasta.”

(Kirjastolehti 6/2007, 18.)

5.2. KIRJASTOKULTTUURI

Ominaisuusryhmistä selkeästi suurin ja moniulotteisin muodostui *kirjastokulttuuriin* viittaavista laadullisista ominaisuuksista. Ominaisuusryhmässä viitattiin usein internetin mukanaan tuomaan muutokseen. Ryhmä on jaettavissa kolmeen osaan: *käyttökulttuuriin*, *toimintakulttuuriin* ja *keskustelukulttuuriin*, joiden sisältö ja suhteet käyvät ilmi kuviossa 4. Käyn alla läpi kirjastokulttuurin eri puolet omina kokonaisuuksinaan.



Kuvio 4 Kirjastokulttuuri-ominaisuusryhmän rakenne

5.2.1. Käyttökulttuuri

Käyttökulttuuri-ominaisuusryhmään sijoittuvat suoraan asiakkaiden olemuksesta – yksilöiden tai käyttäjäryhmien *taidoista, tarpeista, tavoista ja odotuksista* – kertovat tutkimusyksiköt. Tekstikohdat olivat joko kirjastoväen huomioita tai olettamuksia käyttäjistä tai käyttäjien omia näkemyksiä.

”Yhä useammin kirjastossa käydään lukemassa lehtiä, käyttämässä internet- tai rompputyöasemaa. Se ei kasvata lainauslukuja.”

(Kirjastolehti 4/1999, 12.)

”Toinen puoli asiasta on tietysti se, ettei [elektronisen aineiston tarjonta] ole niin ihmeellistä tavallisen käyttäjän kannalta. [--] Vaikka tietoverkossa olisi kaikki mahdolliset kirjat mitä koskaan on kirjoitettu, niin ei se väistämättä lisää niiden lukemista.”

(Kirjastolehti 3/1996, 72–73.)

Erilaisia asiakasryhmiä nimettiin aineistossa kymmenen, joista tasaisesti useammassa luokissa esiintyivät seniorit, lapset ja nuoret, opiskelijat sekä maahanmuuttajat. Oppimisvaikeuksien tai kuulo- ja näkövamman vuoksi erityishuomiota tarvitsevat käyttäjät mainittiin joitakin kertoja kuten myös haja-asutusalueilla asuvat käyttäjät. Vähävaraiset, naiset ja kirjallisuuden harrastajat mainittiin vain yhdessä luokassa.

”Peruserohan on se, että nuoret osaavat tietokoneen peruskäytön ja seniorit useimmiten eivät. Nuorille annetaan lähinnä virikkeitä, joista he voivat itse rakentaa oman oppinsa.”

(Kirjastolehti 7/2003, 22.)

5.2.2. Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri-ryhmän ominaisuudet kuvaavat kirjaston toimintaa suhteessa asiakkaisiin tai ympäröivään yhteiskuntaan.

”Kirjastojen ei ole tarvinnut opettaa asiakkaitaan lukemaan, mutta jatkossa niiden eräänä tehtävänä on nähtävä myös koulutuksen antaminen.”

(Kirjastolehti 12/1998, 378.)

Kirjasto on monin paikoin ollut *edelläkävijä* internetpalveluiden tarjoamisessa. Mediakulttuurin muutoksen myötä kirjasto on kuitenkin vähitellen joutunut uuteen tilanteeseen, jossa se joutuu *kilpailemaan* asiakkaiden huomiosta kaupallisten tuottajien kanssa. Muutoksen myötä kirjastotoiminnan *joustavuus, näkyvyys, avoimuus ja asiakaslähtöisyys* ovat tulleet tärkeiksi toiminnan edellytyksiksi.

”Kirjaston omat verkkopalvelut kilpailevat suosiosta muiden kanssa, mediana medioiden joukossa. Niiden hyvyys ratkeaa ensisijaisesti sen perusteella, miten ne soveltuvat varsinaiseen tarkoitukseensa, tiedonhakuun, varaamiseen jne.”

(Kirjastolehti 7/2005, 11.)

”Kirjaston rooliin voisi myös kuulua entistä voimakkaammin tietäntyyppinen vanhuksille suunnatun sisällön tarjoaminen. Nyt kirjastot ovat asettaneet koneet käyttöön, mutta eivät tarjoa kovinkaan paljoa itse sisältöjä.”

(Kirjastolehti 3/1999, 7.)

”Nyt kirjastojen kokoelmaluettelot tulevat lisäksi kenen tahansa Internet-käyttäjän ulottuville tietoverkossa. Kirjastojen hankintapolitiikka ja kokoelmien laatu tulevat entistä läpinäkyvimmiä. Kirjasto kykenee tiedottamaan kokoelmistaan uudella tavalla [--].”

(Kirjastolehti 3/1997, 73.)

Riittävän hyvien palvelujen tuottamiseksi tehdään *yhteistyötä* eri tahojen kanssa. Kirjastoverkon yhteistyön lisäksi mainittuja tahoja olivat mm. koulut ja muut kunnalliset palveluntuottajat, kolmas sektori, kansalaisopistot, yritykset ja asiakkaat. Myös kansainvälinen yhteistyö oli aineistossa

edustettuna. Sekä fyysisessä kirjastossa että verkkokirjastossa korostuu entisestään *yhteisöllisyys*, johon myös asiakkaat ovat osallisina.

”Erityinen ilonaihe on yhteistyö muiden vastaavien toimijoiden kanssa. Nyt meiltä ovat varanneet tilaa eläkeläisten Mukanetti ja kaupungin Mansetori. Yhteistyö on yksi tärkeimmistä tavoitteistamme.”

(Kirjastolehti 6/2003, 12.)

”Perusidea on, että asiakasta ei jätetä yksin, hänellä on kaikissa vaiheissa mahdollisuus ottaa yhteys elävään ihmiseen, Kysy kirjastosta toiminnon avulla.”

(Kirjastolehti 2/2005, 19.)

Vaikuttavuudella mitataan sitä, miten kirjastot onnistuvat vastaamaan asiakkaidensa tarpeisiin. Vaikuttavuutta mitattiin esimerkiksi asiakaspalautteella ja käyttäjätutkimuksilla.

”Mittariksi arviointiin eivät riitä tiedot siitä, että niin ja niin paljon kirjastoja on kytketty verkkoon, vaan tarvitsemme puolueetonta tutkimustietoa ennen kaikkea siitä, miten verkkoyhteyksiä kirjastoissa käytetään, mitä on toiminnallisesti saatu aikaan mitä verkottuminen on antanut kirjastojen käyttäjäkunnalle.”

(Kirjastolehti 4/1997, 119.)

5.2.3. Keskustelukulttuuri

Keskustelukulttuurissa määritellään kirjaston *arvoja* ja *visioitaan* tulevaisuutta. Kirjaston toiminnan muutos vaikuttaa keskusteluun ja keskustelu vaikuttaa kirjaston toimintaan. *Vastakkainasettelu* on keskustelussa yleinen retorinen keino. Kirjaston perustehtävä on liikkeessä ja määrittyy osin keskustelun kautta. Keskusteluun osallistuvat pääasiassa kirjastoammattilaiset ja päättäjät, mutta sitä käydään myös asiakkaiden kanssa julkisesti tai henkilökohtaisesti saadun *palautteen* kautta.

”Ensi tuntuma on se, että muutosvastarintaa tulee olemaan. Voimme tietenkin kysyä, kumpi on parempi, se että ihminen saa Hietamiehensä, Remeksensä tai Cooksoninsa nopeasti kotiin, vai se että joku toinen voi suorittaa vaikka osan kasvatustieteiden perusopinnoista verkon kautta kirjastossa istuen.”

(Kirjastolehti 3/2001, 25.)

”Sinänsä tärkeä teknologinen tasavertaisuus on kirjastoissa polkenut alleen muut tasavertaisuuden muodot: nettiä pääsee käyttämään ilmaiseksi, mutta kirjojen myöhässä palauttaminen voi aiheuttaa kymmenien eurojen sakot ja lainauskiellon. [--] Tietotekniikan oikea käyttö on elänyt jatkuvasti kirjastokeskustelussakin, jossa kukin keskustelija esittää [siitä] oman näkemyksensä. [--] Ollaan esimerkiksi ’sananvapauden’ tai ’veronmaksajien’ asialla, mutta nämä ’asialla olemiset’ on itse määritelty ja joku toinen ehkä määrittelee asiat radikaalisti toisin.”

(Kirjastolehti 6/2004, 17.)

Siirryn nyt analyysissa löytämiäni luokkien yhteisten piirteiden käsittelystä niiden omien ominaisuuksien esittelyyn. Luvussa 5.3. käyn läpi pääluokan *Internet kirjastossa* alaluokkineen ja luvussa 5.4. esittelen pääluokan *Kirjasto internetissä*, myös alaluokkineen.

5.3. INTERNET KIRJASTOSSA

Tähän pääluokkaan sijoittuvat ne tutkimusyksiköt, joissa puhutaan internetistä fyysisessä kirjasto-ympäristössä. Luokka jakautuu kahteen alaluokkaan: *Käytön mahdollistaminen* ja *Itsesääntely*. Luokkien yhteisiä ominaisuuksia ovat *Teemapäivät* ja *Kurssit*, joilla tarkoitetaan kirjaston tiloissa järjestettäviä internetin käyttöön liittyviä tiedotus- ja opetustapahtumia.

”Teemaviikot voisivat olla paikallaan myös. Voisimme opetella ohjaamaan ihmisiä keskustelufoorumille samalla varoittaen heitä niillä esiintyvistä maksetuista lobbareista [--].”

(Kirjastolehti 1/2003, 15.)

Aineistossani yleisimmin mainitun tiedonhaun opetuksen lisäksi kirjastojen järjestämällä kurseilla on annettu opetusta mm. sähköpostin käytöstä, sähköisestä asiointista, tietoturva-asioista. Tietokoneen käytön perustaitoja opetetaan myös, mutta useista tutkimusyksiköistä välittyy näkemys siitä, että kirjaston tehtävä rajoittuu verkkotiedonhaun opetukseen.

”Varsinaisia tietokoneen käyttötaitoja ei siis opeteta, mutta koska oppilailta on hyvin erilaiset tietotekniset valmiudet, joutuu opettaja välillä opastamaan myös aivan alkeita. Työnjako muiden opetusta järjestävien tahojen kanssa on kuitenkin luonteva. Tekniset tietokoneen käyttötaidot sekä erilaisten hyötyohjelmien käytön opetus jää oppilaitoksille, kirjasto opettaa omaa alaansa, tiedonhaku.”

(Kirjastolehti 7/2003, 25.)

5.3.1. Käytön mahdollistaminen

Käytön mahdollistaminen on kirjastotiloissa tapahtuvaa internetin tai maksullisten verkkoaineistojen käyttöön tarjoamista asiakkaille. Mahdollistamista on myös yllä kuvattu internetin käyttöön liittyvien kurssien järjestäminen kirjastotiloissa ja asiakkaiden *motivointi*, verkkokäytön opiskeluun kannustaminen.

”Yleisillä kirjastoilla tulee olemaan merkittävä rooli sen varmistamisessa, että kaikilla on mahdollisuus käyttää verkkopalveluja ja mahdollisuus saada opetusta ja opastusta näiden palvelujen käyttämisessä.”

(Kirjastolehti 4/2001, 22.)

”Työikäisille pitää perustella, ettet ole tyhmä, kun et vielä osaa käyttää nettiä.”

(Kirjastolehti 1/2004, 14.)

Kaksi käyttäjäryhmää mainittiin vain tähän alaluokkaan kuuluvissa tutkimusyksiköissä: *vähävaraiset* ja *naiset*. Teknologian kalleuden ja maskuliinisuuden katsottiin olevan *tasa-arvon* toteutumisen esteitä, joihin yleinen kirjasto voi toiminnallaan vaikuttaa. Mainintoja naisista erityisryhmänä oli vain muutama ja ne löytyivät tutkittavana olleen jakson alkupäästä. Tämä viittaisi siihen, että sukupuolten välinen eriarvoisuus on internetin käytön yhteydessä ainakin pienentynyt.

”Kirjastot voisivat toimia eräänlaisena tukirakenteena naisille, koska tietoa ja ohjausta saa toisilta naisilta, kirjastohenkilökunnalta. Pelkät koneet eivät riitä.”

(Kirjastolehti 2/1998, 76.)

Haja-asutusalueilla asuvien tasa-arvoon viitattiin joko kirjastoautoihin tai internetkäyttöön varta vasten suunnitellussa busseihin sijoitettujen liikkuvien asiakaspäätteiden kuvauksissa:

”Suomi on harvaanasuttu maa. Maaseudun kirjastoautot hoitavat laajojen alueiden kirjastopalvelut [--]. Kirjaston ohella voi olla tarjolla muita kunnallisia ja kaupallisia palveluita ja netin avulla sähköisiä palveluita.”

(Kirjastolehti 6/2006, 21.)

5.3.2. Itsesäätely

Itsesäätely-alaluokka vie ajatukset helposti vanhaan metaforaan, jossa yleisten kirjastojen ja kirjastonhoitajien nähdään toimivan portinvartijana asiakkaiden ja informaation välissä. Internet tuli kirjastoihin nopeasti, eikä uuden ja nopeasti kehittyvän mediumin käyttöön liittyviin ongelmiin ehditty – eikä kyettykään – varautumaan ennakolta. Tästä johtuen keskustelua soveltuvan verkkokäytön rajoista on käyty keskustelua tasaisesti koko kirjastojen internetaikakauden ajan. Internet on käytännöllisesti katsoen sensuroimaton, eikä kaikki sen sisältämä aineisto sovi kaikkien kirjaston asiakkaiden silmille. Erityisesti lasten suojelua *törkyaineistolta* pidetään tärkeänä. Ongelma onkin se, miten hyväksyttävän käytön rajat asetetaan ja ennen kaikkea se, miten asetettuja rajoja voidaan valvoa? Miten toteutuvat *asiakkaiden oikeudet* toisaalta käyttää internetiä haluamaansa tarkoitukseen ja toisaalta olla näkemättä sellaista aineistoa, jota ei halua nähdä? Myös *verkkopelien* pelaaamista kirjastoissa on tahdottu rajoittaa, koska sitä ei pidetä kirjastoon kuuluvana toimintana yhtäältä viihteellisyytensä ja toisaalta äänekkyytensä vuoksi. *Tietoturva* on myös yksi tärkeä huomion kohde: asiakkaan verkkoistunnon tiedot eivät saa jäädä toisten käyttäjien näkyviin.

”Jotkut kirjastot sallivat pelaamisen, toiset taas vetoavat mm. meluun ja muiden asiakkaiden oikeuksiin.”

(Kirjastolehti 1/2004, 17.)

”On hyvä, että sähköpostiviestit pysyvät salaisina, mutta se ei minua haittaa vaikka muut näkevätkin olkapään takaa missä surffailen, en käy sivuilla joita tarvitsisi hävetä [--].”

(Kirjastolehti 1/1999, 14.)

Konsensusta kirjaston internetikäytön itsesääntelystä ei vielä kukaan ole syntynyt, mutta aineistostani on tunnistettavissa kolme erilaista ongelmanhallinnan tapaa: *käytön rajaaminen*, *käytön valvominen* ja *valistus*, jota annetaan teemapäivinä ja kursseilla. Näistä käytön rajaamisella ja valistuksella pyritään estämään ongelmien syntyminen jo etukäteen, käytön valvomisella puolestaan puututaan häiriökäyttäytymiseen.

”Valtaosa kirjastoista valvoo Internetin käyttäjiä ottamalla nimen ylös. Yhtä moni on pannut käyttöohjeita näkyviin: mitä saa tehdä, mitä ei. Henkilökunta kurkkii olkapään yli mitä ruudulla tapahtuu ja puuttuu asioihin tarvittaessa.”

(Kirjastolehti 3/1997, 82.)

”Sallitun ja kielletyn raja nousi julkiseen keskusteluun kesällä 2005, kun kulttuuriministeri Karpela ehdotti suodatinohjelmien käyttöönottoa koulujen ja kirjastojen nettipäätteissä. Näin voitaisiin ohjata koneiden käyttöä hyödylliseen suuntaan ja rajoittaa esimerkiksi nettipelaamista tai seksisivuilla surffaamista.”

(Kirjastolehti 1/2006, 11.)

5.4. KIRJASTO INTERNETISSÄ

Kirjasto internetissä -luokkaan on sijoitettu kaikki ne tutkimusyksiköt, joissa puhutaan yleisten kirjastojen asiakkailleen tarjoamista verkkopalveluista. Aineiston ulkopuolelle on jätetty kirjastotyöntekijöiden keskinäiseen yhteydenpitoon ja ammattiosaamisen jakamiseen tarkoitettut verkkopalvelut. Verkkopalvelut ovat tutkittavana olevalla ajanjaksolla kehittyneet valtavasti, mikä monimutkaisti analyysin tekoa hieman: Kehityksen alkuvaiheessa sisältöä tuotettiin paikallisesti ja rajattuihin käyttötarkoituksiin. Nykyisissä yleisten kirjastojen koordinoituisti tuotetuissa *portaaleissa* yhdistyvät kaikkien löytämiäni kolmen alaluokan ominaisuudet. Eronteko on kuitenkin mahdollista, selvittää tekemiäni ratkaisuja tarkemmin alla.

Luokalla on yksi oma ominaisuusryhmä, *käytettävyys*, johon olen yhdistänyt verkkosivujen tekniiseen, sisällölliseen ja visuaaliseen toimivuuteen sekä aikaan ja paikkaan sitoutumattomasta saavutettavuudesta tehdyt huomiot.

”Yksinkertaisempi NELLI kerää pisteitä selkeydellään. Ohjeet ovat heti nähtävissä, eikä niitä tarvitse etsiä.”

(Kirjastolehti 2/2007, 13.)

Luokan yhteinen yksittäinen ominaisuus on myös *etsivä kirjastotyö*, joka kuvastaa virtuaalisen kirjaston laajentumista omien rajojensa ulkopuolelle, asiakkaiden houkuttelemista kirjastopalvelujen käyttäjäksi sieltä, missä he aikaansa internetissä viettävät.

”Asiakkaat haluavat palvelunsa suoraan sinne missä kulloinkin ovat, esimerkiksi Wikipediaan, eivätkä aina halua kesken puuhiensa poiketa kirjaston portaaliin. Kirjaston pitäisi siis tarjota omia tuotteitaan välitettäväksi suosittuihin palveluihin, jotta ne olisivat lähellä asiakkaita [--].”

(Kirjastolehti 6/2007, 22.)

5.4.1. Tiedon tarjoaminen

*Tiedon tarjoamisena*⁶ olen pitänyt sellaisia yleisten kirjastojen verkkopalveluja, joissa asiakkaiden saataville tarjotaan kirjastojen itsensä tai jonkin muun tahon tietämykseen perustuvaa tietoa. En tässä ole ottanut huomioon kokoelmaluetteloihin kirjastotyönä tuotettua tietoa, jota en pidä leimallisesti verkkopalveluna, muut maininnat kirjallisuuden sisällönkuvailusta, *metadatatista*, olen ottanut huomioon tässä alaluokassa.

”Tietokanta on joka tapauksessa kirjallisuuteen liittyvien palveluiden tuottamisen perustyökalu. Sinne voidaan systemaattisesti avata kaunokirjallisuuden sisältöjä, ja tähän työhön voivat osallistua niin kirjastoammattilaiset kuin verkkopalvelujen käyttäjät.”

(Kirjastolehti 27/2007, 26.)

Tieto voi olla kirjaston fyysisiä kokoelmia koskevaa, jolla tässä tarkoitan asiasanoitusta syvällisempää sisällönkuvailua, jonka tuottamiseen myös asiakkailta on mahdollisuus osallistua. Kirjastojen verkossa tarjoama tieto on usein *kirjallisuustietoa*, kirja-arvosteluja, kirjailijaesittelyjä ja asiakkaiden omia kirjallisia tuotoksia. Luokan tutkimusyksiköissä onkin mainintoja *kirjallisuuden harrastajista* käyttäjäryhmänä. Myös *paikallistietoa* välitetään kirjastojen verkkopalveluissa mm. kotiseutukokoelmia *digitoimalla*.

”Sivuilla pitää majaansa käytännössäkin toimivaksi todettu nettikirjoittajakoulu, jossa annetaan lähetetyistä teksteistä oivaltavaa palautetta. Sivuille tehdään myös kotiseutututkimusta sekä tutustutaan kattavasti pohjoisen alueen kirjailijoihin.”

(Kirjastolehti 4/2002, 12.)

⁶ Käytän tässä tiedon käsitettä informaatio – tieto – tietämys jaottelun mukaan. Tieto on siis tässä tuottajansa tietämykseen tai luovuuteen perustuva tuotos. En tässä yhteydessä pohdi tiedon olemusta tarkemmin.

Alaluokkaan kuuluu myös joukko erilaisia *opetusaineistoja*, jotka on tarkoitettu kouluissa tai itsenäisesti käytettäviksi. Joissain tämän ominaisuuden saaneista yksiköistä kiinnitettiin huomiota myös henkilökohtaisen ja kasvokkain tapahtuvan opastuksen tärkeyteen.

”Infoplaneetan erikoisuus on tiedonhakutaitojen opettelua varten suunniteltu pelipaketti. Sen käytön avulla voi harjoitella kirjastonkäytön perustaitoja: aakkostusta, kirjastoluokitusta ja tiedonhaun logiikkaa.”

(Kirjastolehti 5/1998, 171.)

5.4.2. Sisällön löytymisen helpottaminen

Luokkaan kuuluville tutkimusyksiköille yhteistä on se, että niissä käsitellään yleisten kirjastojen useimmiten keskitetysti ylläpitämiä verkkopalveluja, joiden perustehtävänä on helpottaa asiakasta löytämään verkosta tarvitsemansa aineisto. Tällaisia palveluja ovat mm. erilaiset portaalit, joiden avulla on mahdollista hakea tietoa useammasta eri lähteestä samanaikaisesti (monihaku), ja joissa eri tiedonlähteitä ja hakutyyppejä voidaan käyttää ns. yhden luukun kautta.

”Tiedonhaun portti on kotimaiseen aineistoon keskittyvä, Opetusministeriön rahoittama portaalihanke, joka pyrkii tarjoamaan kansalaisille monipuolisesti erilaisia laadukkaita tiedonlähteitä.”

(Kirjastolehti 2/2006, 12.)

Kirjastot ovat tarjonneet sivustoillaan omien palveluidensa *käyttöohjeiden* lisäksi myös ohjeita kaupallisten hakupalveluiden käyttöön.

”Kirjastot.fi sivujen Haku-osiosta löytyy internetin kaikkien tunnetuimpien hakupalveluiden ja hakemistojen käyttöohjeet.”

(Kirjastolehti 6/2000, 21.)

Näyttöluettelot asetin tähän luokkaan, jos niistä puhuttiin monihaun yhteydessä. Luokkaan kuuluvat myös kirjastovoimin ylläpidetyt *suosittellavat* linkkilistat, joissa internetin tarjonnasta seulottuihin viitteisiin yleensä liitetään *metadatta*.

”Linkkikirjasto on kirjastojen yhdessä ylläpitämä palvelu. Sinne kootaan kirjastojen tutun kymmenluokituksen mukaan aiheittain linkkejä luotettaville verkkosivuille.”

(Kirjastolehti 6/2000, 20.)

5.4.3. Kirjastopalveluiden etäkäyttö

Yksi ensimmäisistä ja edelleen suosituista yleisten kirjastojen internetpalvelumuodoista on kirjaston *fyysisiin kokoelmiin* liittyvä etäkäyttö. Ensimmäisenä internetiin ilmestyivät kokoelmaluettelot, joiden avulla aineistoa pystyy etsimään, varaamaan ja uusimaan kirjastossa käymättä. Seutukunnalliset yhteisluettelot avasivat kirjastonkäyttäjille myös kauempana olevien kirjastojen kokoelmat. Hyvin varhain mukaan tulivat myös ensimmäiset mahdollisuudet käyttää kirjastojen *tietopalveluja* internetin kautta. Asiakas pystyy hoitamaan *maksunsa* internetin välityksellä ja verkkotilauksiin perustuvasta *kotipalveluakin* on kokeiltu.

”Tiedon talo on Helsingissä aloittanut kokeilun, jossa asiakas voi esittää tietopalvelukysymyksensä sähköisellä web-lomakkeella. Vapaaehtoiset Helsingin kaupunginkirjaston ammattilaiset päivystävät kysymyksiä ja pyrkivät vastaamaan niihin sähköpostitse vuorokauden kuluessa.”

(Kirjastolehti 9/1998, 266.)

Uudempaa palvelutarjontaa edustaa kirjastojen kokoelmiin kuuluvien maksullisten *elektronisten aineistojen* etäkäyttö ja uutuuksista *tiedottaminen* käyttäjäkohtaisesti muotoillun profiilin avulla.

”Oulun kaupunginkirjastonkin asiakkaat voivat käyttää kirjastonsa verkkoaineistoa jo kotona, sitä varten ei enää tarvitse tulla kirjastoon.”

(Kirjastolehti 6/2007, 23.)

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tämän luvun tarkoituksena on empiirisen analyysin tuloksia sekä tutkimus- ja ammattikirjallisuutta vertailemalla vastata laajimpaan tutkimuskysymykseeni siitä, miten yleisten kirjastojen internetiin liittyvät palvelut vastaavat digitaalisen kuilun kaventamisen ja uusien lukutaitojen edistämisen haasteisiin. Etenen tutkimustulosten esittelyssä samassa järjestyksessä kuin analyysituloksia läpikäydessäni.

6.1. KIRJASTO VERKKOMAAILMAN PORTILLA

Yleisten kirjastojen tehtävä ja merkitys ovat uusien mediumien yleistymisen myötä olleet ymmärrettävästikin murroksessa – kirjaston on pelätty häviävän kilpailun käyttäjiensä huomiosta vetovoimaisille uusille tulokkaille. Laskua Suomen yleisten kirjastojen lainausluvuissa ja käyntikerroissa on viime vuosina ollut (Suomen yleisten kirjastojen tilastot 2004–2007), mutta toisaalta nykyiset käytön mittarit eivät useinkaan ota riittävästi huomioon uusien palvelumuotojen, kuten tässä työssäni tutkittavana olevien verkkopalvelujen käyttöä. Muuttunut mediakulttuuri on selkeästi laventa-

nut kirjaston toimintakenttää, mikä on havaittavissa erityisesti analyysini kirjastokulttuuri-ominaisuusryhmästä. Kehityksen mukana on pyritty pysymään kaikin keinoin ja toiminnan suunnittelussa on myös haluttu ennakoida tulevaa, mikä ei etenkään nopeasti muuttuvan internetmaailman kohdalla ole ollut täysin ongelmatonta. Tulevaisuuden ja palveluiden käyttäjien mielenkiinnon kohteiden ennustaminen on lähes mahdotonta, eivätkä käytössä olevat resurssit anna juuri mahdollisuuksia ohilyönneille. Uudessa tilanteessa on jouduttu pohtimaan ennen kaikkea sitä, mikä on kirjastojen osuus digitaalisen kuilun kaventamisessa ja uusien lukutaitojen edistämässä ja syvem- mästi sitä, miksi kirjastojen tulisi edes ottaa vastuuta näillä alueilla?

Haider ja Bawden (2007) löysivät diskurssianalyysissään neljä erilaista kirjasto- ja informaatiotie- teen tutkimuksissa esiintyvää informaatioköyhyyttä koskevaa diskursiivista käytäntöä, jotka autta- vat tulkitsemaan myös oman analyysini tuloksia. Suoria johtopäätöksiä näiden kahden tutkimuksen välille ei toki voi vetää niiden erilaisen luonteen vuoksi. Ensimmäinen Haiderin ja Bawdenin käy- tännöistä on nimetty taloudelliseksi determinismiksi, jonka taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että mate- riaalinen köyhyys ja informaatioköyhyys ovat toistensa kanssa esiintyviä ilmiöitä (emt., 545–555). Taloudellisiin seikkoihin ja taloudellista kahtiajakautumista kuvaaviin demografisiin tekijöihin vii- tattiin aineistossani usein: kirjastoissa halutaan tasa-arvoisia ja ilmaisia verkkopalveluita tarjoamalla taata myös vähävaraisten asiakkaiden mahdollisuudet hankkia informaatiota ja siten vaikuttaa omaan tilanteeseensa ja osallistua demokraattisen tietoyhteiskunnan toimintaan täysvaltaisina jäse- ninä. Toinen diskurssi, tietoyhteiskuntakehitykseen viittaava teknologinen determinismi, oli sek in omassa aineistossani selkeästi tunnistettavissa. Pitkältä aikaväliltä kerätyissä artikkeleissa on selke- ästi havaittavissa sekä tietoyhteiskuntaa ja uuden teknologian edistystä kannattavien että siihen kriittisesti suhtautuvien ääni (vrt. emt., 246–248). Haiderin ja Bawdenin diskursseista kolmas viittaa informaatioköyhyiden historiallistamiseen, ajatukseen, että yleiset kirjastot ovat alun perin synty- neet vähentämään informaatioköyhyyttä, minkä vuoksi se on tärkeä tehtävä myös uudistuvassa maailmassa (emt., 548–549). Kirjastohistoriaan vetoamalla perusteltiin aineistossani sekä myön- teistä että kielteistä suhtautumista internetiin: Yhtäältä kirjastojen velvollisuutta osallistua myös digitaalisen kuilun ehkäisemiseen ja uusien lukutaitojen edistämiseen perustellaan kirjaston alkupe- räisillä tavoitteilla. Toisaalta taas kirjastot haluttaisiin pitää kirjalliseen kulttuuriin keskittyneinä instituutiona, koska ”näin on aina ollut”. Neljännessä ja viimeisessä diskurssissa tukeudutaan am- matilliseen vastuuseen ja moraaliseen velvollisuuteen tarttua sellaiseen ongelmaan, johon kirjasto- ammattilaisilla on tarvittava taito ja tietämys (emt., 549–551). Kirjastolehdessä kirjastoammattitai- don merkitystä, sen hyödyntämistä, asiakkaiden entistä laajempaan käyttöön asettamista ja näky- väksi tekemistä internetiin liittyvien palveluiden tuottamisessa korostettiin useissa yhteyksissä.

Yllä sanomani perusteella voinee sanoa, että yleisen kirjaston kaltaisen instituution muutoksessa on aina kuuluvissa monta ristiriitaistakin näkemystä. Internet on ollut osa kirjastojen palvelutarjontaa niin lyhyen ajan, ettei konsensusta vielä ole syntynyt niin periaatteiden kuin käytäntöjenkään tasolla. Tilanne on kansainvälinen. Audunson ja Bakken (2005, tässä Aabø 2005, 209) ovat pohtineet, syitä, joiden vuoksi yleisen kirjaston merkitys digitaalisen median aikana on erityisen suuri. He nostavat esiin mm. kirjastojen kahtalaisen perinteen sekä kirjallisuuden että tietoteknologiaan perustuvan tiedonhaun ja -hankinnan alueella. He näkevät yleisen kirjaston myös moniulotteisena kohtaamispaikkana, porttina paikallisen yhteisön ja globaalien verkkomaailman välillä. Tässä kohden kirjoittajien näkemys on täysin yhteneväinen oman analyysitulokseni kanssa. Aabø (2005) pitää yleisiä kirjastoja demokratiaa edistävänä instituutiona, jonka on tätä tehtävää digitalisoituneessa yhteiskunnassa hoitaakseen kiinnitettävä aktiivisesti huomiota siihen, että toteutetut palvelut todella edistävät tätä demokratiapyrkimystä. Yhteiskunnan päättäjiltä hän edellyttäisi kirjaston tuottamien palvelujen riittävää rahoitusta. (Aabø 2005, 209–210.)

Aabøn (2005, 209) jälkimmäiseen huomioon sisältyy myös yksi tutkimusaineistoni resurssit ominaisuusluokassa esiin tulleista ongelmista: Yleisten kirjastojen tehtävää digitaalisen kuilun kaivantajana on noteerattu poliittisessa strategian- ja päätöksenteossa. Ilmiöön puuttuminen vaatii kuitenkin toimintaa niin monella tasolla, etteivät konkreettinen apu ja rahoitus tunnu vastaavan täysin tehtävän laajuutta. Kirjastojen laitehankintoihin myönnettiin 1990-luvulla tuntuvasti rahaa, ja valtion projektirahoitusta käytetään edelleen esimerkiksi kansallisten verkkopalveluiden tuottamisessa (Vrt. Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015, 31). Muissa kuin kirjaston omissa strategioissa ja visioissa kirjastot kuitenkin helposti sivuutetaan, kun puhutaan internetin käyttöön liittyvien taitojen edistämisestä. Paras tilanne vaikuttaa olevan kirjastojen ja koulujen yhteistyön kohdalla, mutta senkin onnistuminen vaikuttaa pitkälti riippuvan alueellisista toimijoista ja heidän aktiivisuudesta. Yleisemmällä tasolla strategioissa mainitaan vain, että eri sosiaalisten ryhmien mahdollisuus opetella internetin käyttöä turvataan, mutta siihen, kuka turvaa ja miten, ei juurikaan oteta kantaa (vrt. Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015, 37). Esimerkiksi kirjastojen digitaalista tietohuoltoa käsittelevässä kirjoituskokoelmassa puhutaan kyllä digitaalisesta kuilusta ja uusista kansalaistaidoista, mutta niiden opettamisesta keskustellaan ainoastaan koulu- ja työmaailman yhteydessä (ks. Kekki & Salminen 2006). Koulut ja työpaikat ovat tärkeitä uusien lukutaitojen omaksumispaikkoja, eikä niitä suinkaan tule jättää vähemmälle huomiolle. Peruskoulujen kanssa tehtävän yhteistyön merkittävyyttä lisää se, että sitä kautta kirjastot voivat tavoittaa koko ikäluokan. Tähän käytettävissä oleva aika on kuitenkin rajallinen sekä peruskoulun keston että käytettävissä olevien resurssien vuoksi. Koulu- ja työmaailman ulkopuolelle jää kuitenkin suuri joukko digitaali-

nessa syrjäytymisvaarassa olevia, joiden opetukseen tulisi kiinnittää myös huomiota. (vrt. Arp & Woodard 2003; Koning 2001, 163.) Läpikäymässäni Suomea koskevissa lähteissä ongelmaan ei ole kiinnitetty eksplisiittisesti huomiota. Tämän vuoksi työnjako esimerkiksi kirjastojen, muiden julkisen sektorin toimijoiden, kansalaisopistojen ja kolmannen sektorin toimijoiden välillä on vielä epäselvä, mikä pahimmillaan voi johtaa tilanteeseen, jossa soveltuvan opetuksen saaminen on vaikeaa.

6.2. INTERNET KIRJASTOSSA

Käsittelin luvussa 5.3. tutkimusaineistosta löytämiäni kirjaston tiloissa tapahtuvaan internetin käyttöön ja siihen liittyviin käytäntöihin liittyviä luokkia ja ominaisuuksia. Molemmista *internet kirjastossa* -pääluokan alaluokista löytyy piirteitä sekä digitaalisen kuilun että media- ja informaatiolukutaidon käsitteiden kautta hahmotettavissa olevia piirteitä.

Van Dijkin (2006, 224) mallin mukaan digitaalisen kuilun kaventaminen lähtee liikkeelle motivoimisesta. Informaatiolukutaidon hahmotelmissa puhutaan tiedontarpeen tunnistamisesta (esim. Bruce 1997; Andretta 2005, 42) ja Suonisen (2004, 32) mediakielitaidon hahmotelmassa puhutaan median käytön tarpeen ja käyttötapojen tunnistamisesta. Motivointitasolla huomio on erityisesti niissä henkilöissä, jotka eivät vielä käytä internetiä tai joiden käyttö on hyvin vähäistä ja rajoittunutta. Selwyn (2006, 282) havaitsi tutkimuksessaan, että ihmiset eivät käytä tieto- ja viestintäteknologiaa mm. kiinnostuksen tai taitojen puutteen vuoksi tai koska he kokevat olevansa siihen kykenemättömiä esimerkiksi korkean ikänsä vuoksi. Kiinnostuksen puute voi johtua siitä, ettei internetin erilaisista käyttömahdollisuuksista tiedetä tarpeeksi, tai että henkilö on muodostanut negatiivisen mielikuvan itselleen vieraasta asiasta. Tällaisissa tapauksissa esimerkiksi yleisten kirjastojen järjestämät teemapäivät ja perehdyttämiskurssit, kirjastohenkilökunnan esimerkki tai jo pelkkä koneiden läsnäolo tutussa paikassa voivat toimia kimmokkeina uuden mediumin käytön aloittamiselle.

Motivointia ja kannustamista sekä ennen kaikkea uusien lukutaitojen puolella korostettua yksilöllisten tarpeiden hahmottamisen tuetaan paljon myös kirjastojen neuvontatyössä. Aineistossani esimerkiksi sähköisten palvelujen käytössä opastaminen nousi esiin yhtenä neuvontatyön muotona. Myös joissain suomalaisissa kirjastoissa on kokeiltu neuvontatiskillä tehtävän työn luonteen muuttamisesta opastavampaan, avoimempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan kääntämällä virkailijan tietokoneen näyttö asiakkaan nähtävälle. Selwynin tutkimuksessa puhutaan ystävällisistä asiantuntijoista, jotka usein toimivat tärkeinä tukijoina internetin käytön aloittamisessa (emt. 288). Kirjastohenkilökunta voi sopivissa olosuhteissa toimia juuri tällaisina helposti lähestyttävänä tukihenkilöinä. Toisaalta kirjastohenkilökunta voi omilla asenteillaan tai välinpitämättömyydellään vaikuttaa myös

negatiivisesti asiakkaan motivaatioon (vrt. Hull 2001, 385; Koning 2001, 153). Kirjastohenkilökunnan jatkuva täydennyskoulutus onkin erityisen tärkeää, jotta he pystyvät toimimaan haastavan tilanteen edellyttämällä tavalla. Tätä on korostettu myös strategioissa. (Vrt. Tietoyhteiskuntaneuvosto 2006, 89; Kirjastostrategia 2010, 13.)

Maksuttomien internetin käyttömahdollisuuksien turvaaminen kaikille on keskeisesti näkyvissä sekä omassa tutkimusaineistossani että digitaalisen kuilun tutkimuksessa yleensä. Koneiden ja internetyhteyksien käyttöön asettaminen oli ensimmäisiä yleisen kirjaston internetiin liittyvistä palveluista. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2008 noin 83 % suomalaisista oli käyttänyt internetiä kyselyä edeltävän kolmen kuukauden aikana. Tilaston mukaan internetin käyttöpaikaksi kodin mainitsi 75 %, työpaikan hieman alle 45 % ja kirjaston noin 8 % tilastoa varten haastatelluista. (Tilastokeskus – Internetin käyttäjiä enemmän kuin vuosi sitten; Tilastokeskus - Internetin käyttöpaikat keväällä 2008.) Näiden tietojen perusteella kirjastojen maksuttomien internetpäätteiden merkitys on vielä edelleenkin suuri. Kansalaisten tasa-arvoa – joka oli aineistossani käytön mahdollistamisen yhteydessä usein mainittu ominaisuus – erityisesti lisäävänä voi pitää kirjastoautoihin sijoitettuja asiakaspäätteitä, joiden avulla internetin käyttö mahdollistuu myös siellä, missä käyttö olisi muuten hankalaa. Suomessa liikkuvia internetyksiköitä on tällä hetkellä ainakin Tampereella ja Kemijärvellä (ks. Netti-Nysse [Tietotekniikkabussi tavallisille ihmisille]; Kulkuri). Kirjastoauton käyttöä tässä tarkoituksessa on kokeiltu myös mm. Yhdysvalloissa (vrt. Bookmobile delivers wireless access). Myös monipuolisten maksullisten aineistojen asiakkaiden käyttöön tarjoaminen on tärkeä tasa-arvon lisäämisen toimintamalli.

Yksi digitaalisen kuilun merkittävimmistä osatekijöistä on tieto- ja viestintäteknologian käyttöön tarvittavien taitojen puute, jota tarkastellaan myös uusien lukutaitojen tutkimuksessa. Teknisiä käyttötaitoja käsitellään syvemmistä informaatio- ja mediataidoista erillään sekä van Dijkin (2006, 224; 228–229) että Bručen (1997) ja Suonisen (2005, 34) malleissa. Havaitsin vastaavan eronteon tutkimusaineistossani, joskin siinä eri tasot ilmenivät ongelman muodossa. Internettaitoja opetettiin neuvontatyön ohessa erilaisilla kursseilla ja oppitunneilla, joiden sisältö liittyi usein verkkotiedonhaun tai internetin perusteiden opetukseen. Kaikille avointa opetusta järjestettäessä osallistujien oletettiin osaavan tietokoneenkäytön perusteet – käytännössä kursseilla jouduttiin usein lähtemään liikkeelle aivan alkeista, vaikka perustaitojen opetuksen ei katsottu kuuluvan kirjaston vastuulle. Systemaattisen ja syvemmälle informaatio- ja mediataitoihin pureutuvan opetuksen järjestäminen koulujen, oppilaitosten ja työpaikkojen ulkopuolella oleville on haasteellista – asiakkaiden tarpeet ja valmiudet ovat aina hyvin yksilöllisiä. Hyviä paikallisia toimintatapoja on kuitenkin jo olemassa,

yhtenä esimerkkinä yllämainittu Tampereen seudulla toimiva Netti-Nysse, jossa koulutusta järjestetään eri taitotasoilla oleville ihmisille ja myös räätälöidysti erilaisten ryhmien tarpeisiin (Netti-Nysse [Tietotekniikkabussi tavallisille ihmisille]). Vastaavankaltaisia huomioita teki Koning (2001) Uuden-Seelannin yleisten kirjastojen informaatiolukutaidon edistämistä tarkastelleessa kyselytutkimuksessaan. Lisätutkimus, vastuunjaon selkeyttäminen ja eri tahojen yhteistyö ovat välttämättömiä, jotta mahdollisimman moni löytäisi itselleen sopivan tavan oppia tarvittavia taitoja. (vrt. Arp & Woodard 2003; Konig 2001, 163.) Kurseja, teemapäiviä ja opetusta suunniteltaessa olisi hyvä ottaa huomioon erityisesti alan tutkimuksissa havaitut mentaaliset internetin käyttöä estävät seikat (vrt. van Dijk 2006, 226; Cullen 2003, 250; Selwyn 2006, 282.).

Myös yleisten kirjastojen puolella tulisi tehdä käsitteellisiä pohdintoja uuslukutaidoista – olemassa olevat määrittelyt on tehty lähtökohdista, jotka eivät vastaa yleisten kirjastojen tilannetta muuten kuin koulu yhteistyön kohdalla. Esimerkiksi vuosien 2001–2004 kirjastopoliittisessa ohjelmassa (Kirjastopoliittinen työryhmä 2001, 15) tietoyhteiskunnan lukutaidoiksi mainitaan ilman käsitteiden minkäänlaista avaamista sekä perinteinen lukutaito, tietokone-, media ja informaatiolukutaidot, tiedonhaku- ja hankintataidot, kulttuurisen merkityksen luomisen taidot sekä tiedon tuotantotaidot (Kirjastopoliittinen työryhmä 2001, 15). Ilman syvempää pohdintaa tällainen osittain päällekkäisten käsitteiden lista ei juuri auta käytännön kirjastotyötä tekeviä hahmottamaan sitä, mitä oikeastaan pitäisi opettaa ja tukea.

Kirjastoon soveltuvaan internetin käyttöön ohjaaminen oli aineistosta löytämäni itsesääntelyalaluokan keskeisimpiä ominaisuuksia. Siitä, millaista tämä soveltuva käyttö on, käytiin kiivastakin keskustelua toisen ääripään ollessa täydellisen rajoittamattomuuden kannalla kun taas toinen ääripää ajoi tiukkaa valvontaa. Kirjastoon soveltumattomana käyttönä pidettiin mm. pornon katselua, pelaamista ja chattaamista. Kirjastojen internetpäätteiden katsottiin olevan ensisijaisesti tiedonhakua varten. Tässä yksinkertaistuksessa tiivistyy sekä digitaalisen kuilun että uusien lukutaitojen hahmotelmassa esiintyvät ajatukset tarkoituksenmukaisesta tieto- ja informaatioteknologian käytöstä. Porno on mielestäni selkeästi oma alueensa: julkisissa tiloissa vahvasti yksityiselle alueelle sijoittuva aineisto aiheuttaa oikeutettuja kielteisiä mielipiteitä. Mediakasvatuksesta tuttu lasten haitalliselta aineistolta suojeleminen on yleinen argumentti kirjastojen verkkokäytön radikaalia rajoittamista perusteltaessa. Analyysini internet kirjastossa -luokassa ainoat mainitut käyttäjäryhmät olivatkin lapset ja nuoret. Todellinen ongelma ei kuitenkaan välttämättä ole niin suuri kuin keskustelun perusteella voisi olettaa, vaan mediahuomio ylläpitää sitkeitä käsityksiä kirjastojen koneista porno näyttöinä (vrt. Pors 2001, 310).

Pelaamiseen ja chattaamiseen kielteisesti suhtautuminen saattaa ainakin osin johtua niiden aiheuttamista järjestyshäiriöistä, joihin puuttumisen kirjastohenkilökunta on kokenut työlääksi ja turhauttavaksi. Kielteiseen asenteeseen liittyy kuitenkin myös hyöty-viihde-kahtiajaon näkökulma. Van Dijk (2005, 130; tässä 2006, 230) on havainnut, että korkeammassa sosiaalisessa asemassa olevat käyttävät internetiä informaation hankkimisen, viestimisen, työskentelyn ja opiskelun apuvälineenä kun taas alemmassa sosiaalisessa asemassa oleville se on yksinkertaisemman tiedonhankinnan, kommunikaation, ostostenteon ja viihteen väline. Schofield ym. (2004, 165) toteavat kuitenkin, ettei käyttötapojen arvottaminen tai perustelematon rajoittaminen ole lopulta kovin kannatettavaa, koska kaikenlainen käyttö auttaa taitojen kehittymisessä. Internetiin ja sen käyttöön liittyvän informaation välittäminen, uusien palveluiden aktiivinen markkinoiminen ja niiden käytössä opastaminen toimivat positiivisina monipuolisempaa käyttöä edistävinä toimintoina. Myös Bawden (2005, 55) on sitä mieltä, ettei yksilöiden ja ryhmien erilaisia käyttötottumuksia tulisi arvottaa liikaa ylhäältä käsin. Hän kannattaa puhtaan hyötynäkökulman sijaan avoimempaa suhtautumista erilaiseen mediakäyttöön ja myös median mielihyvää tuottavan puolen hyväksymistä (emt., 55).

6.3. KIRJASTO INTERNETISSÄ

Yleisten kirjastojen toiminta internetin puolella käynnistyi suunnilleen samaan aikaan kun fyysistä pääsyä internetiin alettiin tarjota asiakkaille yhtenä kirjaston palveluna. Aineiston analyysissä löytämäni kolme kirjastojen verkkopuolen luokkaa – tiedon tarjoaminen, sisällön löytymisen helpottaminen ja fyysisen kirjaston palvelujen etäkäyttö – ovat näkemykseni mukaan kaikki olleet mukana heti alusta alkaen, vaikka niiden muoto on toki ajan saatossa muuttunut. Jos kirjastojen verkkopalveluiden rakennetta tarkastellaan van Dijkin (2006) digitaalisen kuilun mallin kautta, voidaan todeta, että verkkopalvelut vastaavat motivaatio-, taito- ja käyttötason haasteisiin. Myös uusien lukutaitojen, ennen kaikkea informaatiolukutaidon, teorioiden piirteistä tunnistan analyysitulosteni tällä puolella useita.

Jotta internetiin tutustumaton ihminen ryhtyisi sen käyttöä omaksumaan, on internetissä oltava jottain häntä kiinnostavaa sisältöä. Yleisten kirjastojen etäkäyttöpalvelut ja verkkosivuilleen tuottama tieto voivat huolellisesti suunniteltuna ja tehokkaasti markkinoituna houkutella uusia asiakkaita internetin käytön pariin. Chatman (1996, 201–203) toteaa, että kaikenlaisessa informaation tuotannossa tulisi mahdollisimman hyvin pyrkiä ottamaan huomioon erilaiset käyttäjäryhmät ja niiden tarpeet. Tämä pätee myös kirjastojen kohdalla: käyttäjien huomioiminen suunnittelussa on ensiarvoisen tärkeää. Vaikkeivät lukeminen ja tietokoneiden käyttö ole toisensa poissulkevia ajanvietetapoja, on kirjastojen erilaisille verkkosivuilleen tuottama kirjallisuusaiheinen tieto hyvä selkeästi

esimerkki kirjastojen asiakaskunnalle suunnatusta motivoivasta aineistosta. Käyttäjien mahdollisuutta vuorovaikutukseen ja itse tuottamansa tiedon levittämiseen pidettiin tämänkaltaisissa palveluissa hyväksi havaittuna ominaisuutena. Myös muuten hankalasti saavutettavissa oleva paikallistieto, esimerkiksi digitoidut vanhat dokumentit, voivat toimia hyvin järjestettynä ja markkinoituna verkkokäytön opetteluun motiivina. Vaikka suurempia ja moniulotteisempia verkkohankkeita on hyvä toteuttaa keskitetysti, on pienimuotoisen ja paikallisesti paikallisiin tarpeisiin tuotetun aineiston merkitys yhtäläinen.

Analyysituloksistani kävi ilmi, että internetin käyttöön liittyviä taitoja opetetaan myös kirjastojen verkkopalveluissa. Hyvin monet kirjastot tarjoavat verkkopalveluna erilaisia opetusaineistoja koulujen ja itseopiskelijoiden käyttöön. Usein opetusaineistot koskivat verkkotiedonhakua, mutta myös informaatiolukutaitoa laajemmin käsittelevistä opetusmateriaaleista oli Kirjastolehdestä mainintoja. Tällaiset opetusaineistot ovat hyödyllisiä muiden uuslukutaitoja opettavien tahojen käytössä, mutta sekä omassa aineistossani että tutkimuskirjallisuudessa on pidetty tärkeänä, että opetus- ja neuvontatilanteessa on läsnä henkilö, jolta voi tarvittaessa kysyä neuvoa – pelkkä itseopiskelun tukeminen ei vaikuta riittävältä toiminnalta uuslukutaitojen edistämisessä (vrt. Poulsen 2005). Yksi hyvä esimerkki neuvonnan ja opetuksen yhdistämisestä on Suomen yleisten kirjastojen keskitetysti tuottama Kysy kirjastonhoitajalta -palvelu, jossa yhdistyvät sekä asiakkaan tiedontarpeeseen vastaaminen että tiedonhankintataitojen edistäminen: palvelussa asiakkaiden tietopalvelukysymyksiin vastataan verkon välityksellä ja vastauksen yhteydessä kerrotaan, miten tieto on hankittu. Informaatiolukutaitoa edistetään kirjastojen verkkopalveluissa myös sekä kirjaston omien ja yleisimpien kaupallisten tiedonhakukoneiden käyttöohjeita tarjoamalla ja tietoturva- ja tekijänoikeusasioista tiedottamalla. Joint (2005, 401) muistuttaa kuitenkin, että opetuksen sisältöön on kiinnitettävä erityistä huomiota – liika mekaanisten hakutapojen korostaminen ei paranna syvempien taitojen oppimista.

Osa yleisten kirjastojen verkkopalveluista pyrkii monipuolistamaan asiakkaiden internetin käyttöä ja tiedonhankintaa. Tällaisena toimintana näen kirjastojen verkossa tekemän internetsisältöjen seulonnan ja suosittelutyön, jota edustavat erilaiset seulovat ja suosittelevat linkkilistat ja tiedonhaun monipuolisuuteen kannustavat portaalit. Kirjasto internetissä -luokassa esiintyi myös huomioita ns. etsivästä kirjastotyöstä, joka informaatiolukutaidon näkökulmasta pyrkii saamaan pääasiassa verkossa toimivia asiakkaita käyttämään verkkotiedon lisäksi myös verkkoaineistoa luotettavampana pidettyjä kirjastopalveluita ja siten tukemaan monipuolista tiedonhankintaa ja -käyttöä. Joint (2005, 397–398) huomauttaa, että vaikka kirjastojen hakusysteemeillä ja portaaleilla on joitakin eroja kaupallisiin palveluihin, eivät nekään ilman käyttäjän asianmukaista perehdytystä itsessään takaa käyt-

täjän taitojen kehitystä tai laadukasta tiedonhankintaa. Vaikuttaakin siltä, että yleisissä kirjastoissa paras tulos digitaalisen kuilun kaventamisessa saavutetaan eri keinojen tasapainoisella yhdistämisellä.

6.4. YHTEENVETOA

Yllä esittämieni havaintojen perusteella tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja heikkoudet ovat seuraavat:

1. Mediakulttuurin muutos yleisemmin ja internet erityisesti ovat vaikuttaneet suuresti yleiseen kirjastoon instituutiona. Yleisten kirjastojen ja internetin suhde näyttäisi olevan kahtalainen: kirjasto toimii kaksisuuntaisena porttina asiakkaidensa ja internetin välillä. Muutosten laajuus ja merkittävyys näkyvät analyysissäni erityisesti moniulotteiseksi muodostuneessa kirjastokulttuuri-ominaisuusryhmässä. Kirjastojen toimintakulttuuri on muuttunut ja yleisten kirjastojen tehtäväkenttä on laajentunut. Samaan muutokseen on pystytty, jouduttu ja haluttu eri alueilla reagoida eri tavoin, minkä vuoksi palvelutaso ei kaikkialla Suomessa ole samanlainen. Rahoitus on koko kirjastoinstituutiota vaivaava ongelma, joka heijastuu myös internetiin liittyvien palvelujen tarjontaan. Valtakunnalliset verkkopalvelut helpottavat tilannetta, mutta esimerkiksi jokaisen yksilön mahdollisuus saada ilmaista ja taitotasolleen sopivaa internetin käytön opetusta tulisi turvata kaikkialla. Tässäkin valtakunnallinen, seutukunnallinen ja kunnallinen koordinointi kaikkien eri toimijoiden kesken ovat keskeisessä asemassa.
2. Kirjastolehden artikkelien perusteella Suomen yleisissä kirjastoissa toimitaan sekä digitaalisen kuilun kaventamisessa että uusien lukutaitojen edistämisessä useassa eri roolissa. Vakiintunein palveluntarjoajan muoto on maksuttomien internetpäätteiden tarjoaminen asiakkaiden käyttöön, mikä poistaa digitaalisen kuilun materiaalisia esteitä. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että kirjastoissa puututaan myös internetin käytön mentaaliin esteisiin mm. teemapäiviä, kurseja ja monipuolista sisältöä tarjoamalla. Analyysini perusteella yleinen kirjasto tarjoaa internetin käyttötaitojen – joko teknisten tai funktionaalisten – opetusta jokaisessa palveluntarjoajan roolissaan (so. alaluokassa). Analyysitulokset eivät kuitenkaan suoraan vertaudu mihinkään kirjallisuuskatsauksessa esittämistäni uuslukutaitojen mallista. Syynä tähän voi olla yleisten kirjastojen erilainen luonne verrattuna oppilaitoskirjastoihin: yleisten kirjastojen opetusta ei useimmissa tilanteissa voida sitoa mihinkään opetussuunnitelmaan. Yleisten kirjastojen näkökulmasta tehtyä käsitteelliselle pohdinnalle ja teoretisoinnille on selkeä tarve sekä akateemisesti että kirjastoinstituution sisällä.

3. Ideaalitilanteessa toiminta järjestyy siten, että jokaisella yksilöllä ja käyttäjäryhmällä on mahdollisuus käyttää itselleen ja taitotasolleen sopivia palveluita mahdollisimman vaivattomasti. Ennen kaikkea syrjäytymisvaarassa olevat ryhmät tulisi huomioida palveluntuotannossa. Tällaiseen tilanteeseen päästään eri toimijoiden yhteistyötä kehittämällä. Vastuu opetuksen antamisesta ei ole yksin kirjaston, mutta matalan käyttökynnyksen julkisena tilana ja maksuttomien palvelujen tarjoajana kirjasto on helposti lähestyttävä oppimisaikana. Kirjastopoliittisissa teksteissä tähän yleisen kirjaston ominaisuuteen kiinnitettiin huomiota vain yleisellä tasolla ja koulu-yhteistyön kannalta. Kirjastolehdestä keräämässäni aineistossa mainittiin kuitenkin useita erityisiä käyttäjäryhmiä, jotka olivat samoja kuin digitaalisen kuilun ja uusien lukutaitojen tutkimuksissa esillä olevat demografiset ryhmät. Tämä kertoo siitä, että näiden ihmisryhmien erityistarpeet on tiedostettu tässä yhteydessä myös Suomen yleisissä kirjastoissa.
4. Kirjastot tuottavat omia verkkopalveluita sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla, jotka ovat kumpikin tärkeitä. Mallini toisen pääluokan perusteella verkossa tarjotaan sekä porttia kirjastojen kautta muualle internetiin että kirjastojen omia internetsisältöjä. Valtakunnallisesti tuotettuihin palveluihin voidaan käyttää laaja-alaista asiantuntemusta ja yleensä myös enemmän rahaa kuin paikallisiin palveluihin. Paikallisesti taas voidaan ottaa paremmin huomioon käyttäjäryhmän tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Kumpikin lähestymistapa on yhtäläillä tärkeitä. Käyttäjien mukaan ottaminen jo palveluiden suunnittelu- ja toteutusvaiheessa voi lisätä niiden käyttöä ja myös motivoida käyttäjiä kehittämään omia taitojaan. Verkkoaineiston tarjoajana kirjastot ovat uudenlaisen kilpailutilanteen edessä: samojen käyttäjien huomiota tavoittelevat myös mm. kaupalliset tahot, minkä vuoksi kirjastojen olisi panostettava sisällön lisäksi palveluidensa näkyvyyteen ja käytettävyyteen.
5. Internetin sensuroimattomuuden vuoksi kaikki sen tarjoama materiaali ei sovellu yleisten kirjastojen perinteisen aineistontarjonnan linjaan. Tämä on aiheuttanut keskustelua siitä, miten kirjastojen internetpäätteitä saa ja pitää käyttää. Ongelma on hyvin moniulotteinen, eikä yksiselitteistä ratkaisua ole löydettävissä. Analyysini itsesääntely-alaluokassa tulevat hyvin näkyväksi erilaiset tavat lähestyä asiaa. Mediakasvatuksen terminologiaa käyttäen yleisten kirjastojen toiminta on yhtäältä suojelevaa (vrt. käytön rajaaminen ja valvonta) ja toisaalta (kriittistä) medialukutaitoa korostavaa (vrt. valistus, kurssit, teemapäivät). Käyttörajoitukset ja valvonta on aina pystyttävä perustelemaan ja toteuttamaan johdonmukaisesti. Keskustelua siitä, minkälaista käyttöä rajoitetaan keneltä miten ja minkä vuoksi tarvitaan edelleen. Informaatiolukutaidon ja digitaalisen kuilun malleissa esillä ollutta erottelua viihde- ja hyötykäyttöön on käytetty myös

Suomen yleisissä kirjastoissa. Jotkut tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei kaikenlainen koneenkäyttö edistää ainakin perustaitojen oppimista. Tämänkin vuoksi tiukkaa rajanvetoa olisi mielestäni syytä välttää.

7. LOPUKSI

Tämän tutkimusraportin syntymiseen johtanut tutkimusprosessi on ollut pitkä ja työläs mutta erittäin palkitseva. Eniten tutkimuksen tekoa on hankaloittanut jatkuvasti läsnä ollut epävarmuus: etenkin alkuvaiheessa mielessä tehtävä hahmottui vain hyvin epämääräisenä visiona siitä, mitä haluan tutkia, mutta aineisto ja muut harkitsemani metodit eivät tuntuneet tyydyttävän tätä tarvetta. Digitaalisen kuilun käsitteen löytäminen oli selkeästi tutkimusprosessin käännekohta, jonka saavuttamisen jälkeen eteneminen on ollut varmempaa. Laajan empiirisen aineiston käsitteleminen on välillä hankalaa sekä tutkimuksellisesti että käytännössä. Aineiston laajuudella kuitenkin varmistuu se, että kaikki tärkeä tulee huomioiduksi: yhden artikkelin huomiotta jättäminen tai koodauksessa tehty kertaluontoinen virhe ei vaikuta analyysin tuloksiin ratkaisevasti. Analyysissä tuli esiin myös sellaisia seikkoja, joita en lopullisessa tulosten etsimisessä ottanut huomioon tutkimusongelmassa pitäytykseni.

Jälkikäteen on hankala arvioida, miten tutkimus olisi edennyt, jos asioita olisi tehnyt toisin. Tutkimusprosessi kulki loppuaan kohden kiihtyvällä tahdilla ja pääasiassa olen tyytyväinen sekä tuloksiin että toteutukseen: en usko, että olisin kyennyt parempaan suoritukseen jollain muulla lähestymis- tai tekotavalla. GT:n käyttöä helpotti se, että metodi oli minulle entuudestaan tuttu. Prosessin eri vaiheita jälkikäteen pohtiessa olen itse pyrkinyt kyseenalaistamaan sitä, syntyivätkö kaikki tekemäni ratkaisut sittenkään metodin edellyttämällä tavalla. Straussilainen GT ei kuitenkaan kiellä tutkijan aikaisempaa tietämystä, joka omalla kohdallani vaikutti suuresti etenkin lopullisen toteutuksen hahmotusvaiheessa. Itse tutkimustulosten tekemistä hankaloitti se, että vertailuaineistoni oli hyvin hajanaista sekä sisällöltään että muodoltaan. Ongelmana oli toisaalta keskeisistä käsitteistä tehdyn yleisemmän tutkimuksen ja tietoyhteiskuntaa koskevan aineiston ylitarjonta ja toisaalta yleisiä kirjastoja erityisesti käsittelevien tekstien vähyys. Joitain viitetietojensa perusteella keskeisiltä vaikuttaneita lähteitä en saanut käsiini niiden uutuuden vuoksi. Ne olisivat epäilemättä tuoneet lisää ryhtiä tulosten käsittelyyn. On kuitenkin hyvä tietää, että tutkimusta mielestäni tärkeästä aiheesta tehdään ja varmasti tullaan tekemään myös jatkossa.

Tutun metodin käyttö antaa mahdollisuuden perehtyä siihen hieman pintaa syvemmältä, mikä on ollut yksi tämän analyysiprosessin itselleni tärkeistä puolista. Tutkimusprosessin aikana olen pohti-

nut paljon sitä, miten tutkimusta yleensä tehdään. Erilaisiin tutkimustuloksiin viitataan monissa yhteyksissä vailla pienintäkään selvitystä siitä, miten tulokset on saatu aikaiseksi. Tutkimuksia on erilaisia, ja joissain tutkimuksissa läpinäkyvyys syntyy ikään kuin itsestään. Halusin kuitenkin kiinnittää tähän puoleen erityistä huomiota, koska aiempien kokemusteni perusteella tiedän, että minun on joskus hankala suhtautua tutkimusaineistoon objektiivisesti. Tutkimuksen tekeminen itselle etäisemmistä asioista ja ilmiöistä ei riittäisi pitämään mielenkiintoa yllä tarpeeksi pitkään. Myös tutkimukseni aineistolähtöisyys lisää prosessin ja tulosten tarkan läpikäymisen merkitystä.

Tutkimustulokset ovat mielestäni mielenkiintoisia, joskaan eivät erityisen yllättäviä. Jatkotutkimusaiheita voi tämän tutkimuksen perusteella esittää useita, kansallisella tasolla erityisen tärkeää olisi mielestäni selvittää, miten alueelliset erot ja koko vaikuttavat kirjastojen internetiin liittyvien palvelujen tarjontaan. Myös jo olemassa olevien verkkopalveluiden käytöstä ja kirjastojen internetiin liittyvien palveluiden vaikuttavuudesta olisi syytä edelleen tehdä lisätutkimusta. Yleisemmällä teoreettisella tasolla riittää myös töitä. Näkisin mielelläni tulevaisuudessa poikkitieteellisempää, avoimempaa ja käyttäjälähtöisempää tutkimusotetta, jonka avulla laajempi tutkijayhteisö voisi jakaa tietämyksensä digitaalisen kuilun ja uuslukutaidottomuuden ilmiöistä johtuvien ongelmien ratkaisemisessa.

Lopuksi haluan vielä todeta, että vaikka tässä tutkimuksessa on esitetty seikkoja, joita yleisten kirjastojen tulisi internetiin liittyvissä asioissa kehittää, on syytä pitää mielessä, kuinka nopeassa ajassa rantautuneesta ja suuresta ilmiöstä on kysymys. Tämän huomioon ottaen yleiset kirjastot ovat onnistuneet pioneerityössään hyvin, etenkin kun niiden on kuitenkin täytynyt huolehtia myös perinteisistä palveluistaan. Suuren instituution muutos ei tapahdu hetkessä. Aktiivista asennetta, keskustelua, yhteistyötä, suunnittelua, rohkeutta, luovuutta, kyseenalaistamista, taitoa ja intoa tarvitaan jatkossa aivan yhtä paljon kuin niitä aineistoni perusteella on vuosien varrella nähty.

LÄHTEET

TUTKIMUSAINEISTO

Kirjastolehtien vuosikerrat 1995–2007

KIRJALLISUUS

Aabø, S. 2005. The role and value of public libraries in the age of digital technologies. *Journal of Librarianship and Information Science* 37 (4), 205-211.

Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa: Giroux, H. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28. Suomenkielisen käännöksen toimittaneet Aittola & Suoranta.

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2005) In the shade of the knowledge society and the importance of information literacy. Verkkoaineisto, URL: http://informationr.net/ir/12-1/in_the_shade.html [Käytetty 1.12.2007].

Alliance for Media Literate America – What is Media Literacy? Verkkoaineisto, URL: <http://www.amlainfo.org/what-is-media-literacy> [Käytetty 18.6.2008].

Andretta, S. (2005). *Information literacy: a practioner's guide*. Oxford; Rollinsford:Chandos.

Arp, L. & Woodard B. S. 2003. Information literacy in school libraries. It takes a community. *Reference & User Services Quarterly* 42 (3), 215-223.

Asiakaspäätetyöryhmä 2004. Julkiset asiakaspäätteet Suomessa. Maksuttomien julkisten asiakaspäätteiden tila ja tarve Suomessa vuonna 2004. Asiakaspäätetyöryhmän selvitys hallituksen tietoyhteiskuntaohjelman ministeriryhmälle. Verkkoaineisto, URL: http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/esittely/fi_FI/raportit_ja_selvitykset/_files/73687001111793023/default/mu_Asiakaspaate_151204.pdf [käytetty 18.6.2008].

Asikainen, I. & Hemming, M. Internet ja informaatiolukutaito: Vantaan kirjastot ja koulut asiantuntijuutta jakamassa. Teoksessa: Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) *Mediakasvatus 2005*. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005: 5. Helsinki: Oikeusministeriö, 58–61.

Baker, P. M. A. 2001. Policy bridges for the digital divide: assessing the landscape and gauging the dimensions. *First Monday*, 6 (5). Verkkoaineisto, URL: http://www.firstmonday.org/issues/issue6_5/baker/index.html [käytetty 18.6.2008].

Bawden, D. & Robinson, L. 2001. Libraries and open society; Popper, Soros and digital information. *Aslib Proceedings* 53 (5), 167-178.

- Bawden, D. 2001. Information and digital literacies. A review of concepts. *Journal of Documentation* 57 (2), 218–259.
- Bishop, A. P.; Tidline, T. J.; Shoemaker, S. & Salela, P. 1999. Public libraries and networked information services in low-income communities. *Library & Information Science Research* 21 (3), 361-390.
- Bookmobile delivers wireless access. 2001. *Communication News* 12/2002, 40.
- Briggs, A. & Burke, P. 2002. *A Social history of the media. From Gutenberg to the Internet*. Oxford; Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Britz, J. J. 2004. To know or not to know: a moral reflection on information poverty. *Journal of Information Science* 30 (3), 192-204.
- Bruce, C. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Verkkoaineisto, URL: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.php> [käytetty 18.6.2007].
- Buckingham, D. 2003. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. 2005. The media literacy of children and young people. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Verkkoaineisto, URL: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf [Käytetty 18.6.2008]
- Chatman, E. A. 1996. The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society of Information Science* 47 (3), 193-206.
- Choudrie, J., Brinkman, W-P. and Pathania, R. (2007) Using diffusion theory to determine the digital divide in e-services: two UK local-area perspectives. *Electronic Government, An International Journal* 4 (3), 345–359.
- Collins, J. 2003. *Literacy and literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, R. 2003. The digital divide: a global and national call to action. *The Electronic Library* 21 (3), 247-257.
- Dijk, van J. 2002. A framework for digital divide research. *Electronic Journal of Communication* 12 (1&2).
- Dijk, van J. A. G. M. 2006. Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics* 34, 221–235.

Drotner, K. 2005. Library innovation fr the knowledge society. *Scandinavian Public Library Quarterly* 38 (2). Verkkoaineisto, URL: http://www.spql.info/issues/vol38_2/07.htm [käytetty 1.11.2008].

Finlex® - Ajantasainen lainsäädäntö: 21.8.1998/632. Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632. Verkkoaineisto, URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> [käytetty 18.6.2008].

Finlex ® - Ajantasainen lainsäädäntö: 4.12.1998/904. Kirjastolaki 4.12.1998/904. Verkkoaineisto, URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980904> [käytetty 18.6.2008].

Haider, J. & Bawden, D. 2007. Conceptions of information poverty in LIS: a discourse analysis. *Journal of Documentation* 63 (4), 534–557.

Helsingin yliopisto – Opiskelijakirjasto. Hankkeet – Informaatiolukutaidon hallinnan standardointi 2001–2003. Verkkoaineisto, URL: <http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/infoluku/index.htm> [käytetty 1.12.2007].

Helsingin yliopisto – Opiskelijakirjasto. Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa. Verkkoaineisto, URL: <http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/infoluku/osaamistavoitteet.htm> [Käytetty 18.6.2008].

Hiiripiiri. Verkkoaineisto, URL <http://www.pelastakaalapset.fi/hiiripiiri/> [käytetty 18.6.2007].

Hull, B. 2001. Can libraries help to overcome the social barriers to access? *New Library World* 102 (1168), 382–388).

Joint, N. 2005. Democracy, eLiteracy and the internet. *Library Review* 54 (2), s. 80–85.

Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015. Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi. Tietoyhteiskuntaohjelma Valtioneuvoston kanslia. Verkkoaineisto, URL: http://www.arjentietoyhteiskunta.fi/files/34/Kansallinen_tietoyhteiskuntastrategia.pdf [käytetty 18.6.2008].

Kapitzke, C. 2003. Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational theory* 53 (1), 37–53.

Kekki, K. & Salminen, O. (toim.) 2006. Digimaan kartta. Puheenvuoroja digitaaliseen tietohuoltoon. Helsinki: Opetusministeriö.

Kellner, D. 1998. *Mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.

Kellner D. & Share, J. 2005. Towards critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: studies in the cultural policies of education* 26 (3), 369–386.

- Kirjastopoliittinen työryhmä. 2001. Kirjastopoliittinen ohjelma 2001–2004 : työryhmän muistio. Helsinki : Opetusministeriö. Verkkoaineisto, URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/kirjastopoliittinenohjelma_2001.pdf?lang=fi [käytetty 18.6.2008].
- Kirjastostrategia 2010. Tiedon ja kulttuurin saatavuuden politiikka. 2003. Opetusministeriön julkaisuja 2003:1. Helsinki: Opetusministeriö. Viestintäkulttuuriyksikkö/Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Verkkoaineisto, URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_98_strategia.pdf?lang=fi [käytetty 18.6.2007].
- Koivunen, H. 2002. Tietohuolto merkitysten yhteiskunnassa. Teoksessa: Kekki K. & Salminen, O. (toim.) Digimaan kartta. Puheenvuoroja digitaaliseen tietohuoltoon. Helsinki: Opetusministeriö, 14–26.
- Koskela, H. 2007. Grounded theory. Opettajien opiskelijäkäsitysten analyysiä. Teoksessa: Syrjäläinen, E.; Eronen, a. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 91–110.
- Koning, A. 2001. Informaation literacy in New Zealand public libraries. *Aplis* 14 (4), 159–163.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2007. Grounded theory. Verkkoaineisto, URL: <http://www.helsinki.fi/~rkosken/gt.html> [käytetty 18.6.2008].
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa: Kotilainen, S.; Hankala, M.; Kivikuru, U. (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43–70.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa: Kotilainen, S.; Hankala, M.; Kivikuru, U. (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.
- Kress, G. 2003. Literacy in the new media age. Lontoo: Taylor & Francis.
- Kulkuri. Verkkoaineisto, URL: <http://www.kemijarvi.fi/kirjasto/kulkuri> [käytetty 1.12.2008].
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa: Kynäslahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 3-25. Verkkoaineisto, URL: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> [käytetty 18.6.2008].
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2000. 'Medium' ja 'media'. *Tiedotustutkimus* 23 (4) 62–67.
- Lehtonen, M. 2001. Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella. Jyväskylä: Vastapaino.

- Lloyd, A. 2007. Learning to put out the red stuff: Becoming information literate through discursive practice. *Library Quarterly* 77 (2), 181-198.
- Luyt, B. 2006. Defining digital divide: the role of e-readiness indicators. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives* 58 (4), 276-291.
- Marcum, J. W. 2002. Rethinking information literacy. *The Library Quarterly* 72 (1), 1–23.
- McClure, C.R. 1997. Network literacy in an electronic society: an educational disconnect? Julkaistu teoksessa Kubey, R. (toim.) *Media literacy in the information age*. Transaction Publishers. New Brunswick, New Jersey, 403-409.
- Mediasmart mainonnan lukutaito-ohjelma. Verkkoaineisto, URL: <http://www.mediasmart.fi/> [käytetty 18.6.2008]
- Mitchell, M. M. 2002. Exploring the future of the digital divide through ethnographic futures research. *First Monday*, 7 (11). Verkkoaineisto, URL: http://www.firstmonday.org/issues/issue7_11/mitchell/index.html [käytetty 1.12.2008].
- Netti-Nysse [Tietotekniikkabussi tavallisille ihmisille]. Verkkoaineisto, URL: <http://www.tampere.fi/kirjasto/nettinysse> [käytetty 1.12.2008].
- Nielsen, J. 1995. *Multimedia and Hypertext: the Internet and Beyond*. Boston: AP Professional.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus. Verkkoaineisto, URL: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558> [käytetty 18.6.2007].
- Pettigrew, K. E.; Durrance, J. C. & Vakkari, P. 1999. Approaches to studying public library networked community information initiatives. A review of the literature and overview of a current study. *Library & Information Science Research* 21 (3), 327–360.
- Pisa – kansainvälisten oppimistulosten arviointiohjelma. Lukutaidon arviointi. Verkkoaineisto, URL: <http://ktl.jyu.fi/pisa/> [käytetty 18.6.2007].
- Pors, N. O. 2001. Misbehaviour in public library. *New Library World* 102 (1168), 209-313.
- Poulsen, L. G. S. 2005. The digital guide to user learning and information competence development. The teachers' electronic toolbox, Project BibTeach. *Library Review* 55 (1), 59–65.
- Pourbaix, de R. 1999. Emergent literacy practices in an electronic community. Teoksessa: Barton, D.; Hamilton, M. & Ivanič, R. (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Lontoo: Routledge.
- Priha, L.; Santala, J. & Sipilä, K. 2003. Informaatiolukutaito. Haaste koulutusjärjestelmälle. Dipoli-raportit C. Tietojen hallinta. Espoo: Teknillinen korkeakoulu/Koulutuskeskus Dipoli.

Saarti, J. 2002. Kirjastot globaaleja tiedontalennus- ja hakupalvelujen luojia ja käyttäjiä. Teoksessa: Kekki K. & Salminen, O. (toim.) Digimaan kartta. Puheenvuoroja digitaaliseen tietohuoltoon. Helsinki: Opetusministeriö, 60–69.

Savolainen, R. 2001. Tiedontarpeet ja tiedonhankinta. Teoksessa Mäkinen, I. (toim.) Tiedon tie. Johdatus informaatiotutkimukseen. Helsinki: BTJ, 73-109.

Schofield, F.; McMenemy, D. & Henderson, k. 2005. People's network libraries. comparative case studies of old and new ICT learning centres Library Review 53 (3), 157-166.

Selwyn, N. 2006. Digital division or digital decision? A study of non-users and low-users of computers. Poetics 34, 273-292.

Seppänen, J. 2006. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California: Sage.

Suomen Kirjastoseura – Kampanjat. Uimarengas mediatulvaan – kirjastosta. Verkkoaineisto, URL: http://kirjastoseura.kaapeli.fi/etusivu/seura/kampanjat?modeyksi=yksi&takaisin=http://kirjastoseura.kaapeli.fi/etusivu/seura/kampanjat&teksti_id=6440 [käytetty 18.6.2008].

Suomen Kirjastoseura – Superkirsin mediapaketti. Verkkoaineisto, URL: <http://kirjastoseura.kaapeli.fi/etusivu/seura/mediakasvatus> [käytetty 18.6.2008].

Suomen yleisten kirjastojen tilastot 2004-2007. Verkkoaineisto, URL: <http://tilastot.kirjastot.fi/default.aspx?langId=fi> [käytetty 14.6.2008].

Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediakäyttäjinä. Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylän yliopisto.

Tietoyhteiskunnan esteet ja haasteet. Selvitys tietoyhteiskuntaohjelman ministeriryhmälle ja tietoyhteiskuntaneuvostolle. Valtioneuvoston kanslian raportteja 2/2006. Verkkoaineisto, URL: http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/esittely/fi_FI/raportit_ja_selvitykset/_files/73770058237673544/default/esteetjahaasteet_310106final.pdf [käytetty 18.6.2008].

Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. OPM-työryhmien muistioita 4:2000. Verkkoaineisto, URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi [käytetty 18.6.2008].

Tietoyhteiskuntaneuvosto. 2006. Tulevaisuuden elinvoimainen Suomi : tietoyhteiskuntaneuvoston raportti hallitukselle : tieto- ja viestintäteknikka & tuottavuus. Helsinki : Valtioneuvoston kanslia.

Tietoyhteiskuntaohjelma.fi. Verkkoaineisto, URL: http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/etusivu/fi_FI/etusivu/ [käytetty 18.1.2008].

Tilastokeskus – Internetin käyttäjiä enemmän kuin vuosi sitten. Verkkoaineisto, URL: http://www.stat.fi/til/sutivi/2008/sutivi_2008_2008-08-25_tie_001_html [käytetty 1.11.2008].

Tilastokeskus - Internetin käyttöpaikat keväällä 2008. Verkkoaineisto, URL: http://www.stat.fi/til/sutivi/2008/sutivi_2008_2008-08-25_kuv_011.html [käytetty 1.11.2008].

Turvallinen nuorten netti – TUNNE - MLL. Verkkoaineisto, URL: <http://www.nuortennetti.fi/nettiturvallisuus.php> [käytetty 3.12.2007].

Varis, T. 2002. Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa: Sintonen, S. (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 23–33.

Webber, S & Johnston, B. 2000. Conceptions of Information Literacy: New Perspectives and Implications. *Journal of Information Science* 26 (6), 381–397.

Vehviläinen, S. M. 2007. Lapset, nuoret ja media yleisissä kirjastoissa. Kirjastolehden artikkelien grounded theory -analyysi. *Informaatiotutkimus* 26 (4), 90–99.

Virkus, S. 2003. Information literacy in Europe: a literature review. *Information research* 8(4). Verkkoaineisto, URL: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> [käytetty 1.12.2007].

Yu, L. 2006. Understanding information inequality: Making sense of the information and digital divides. *Journal of Librarianship and Information Science* 38 (4), 229–252.

LIITTEET

Liite 1 Osa käyttämästäni tutkimusrungosta

PÄÄLUOKAT		OMINAISUUDET		OMINAISUUDET	
INTERNET KIRJASTOSSA		KÄYTETTÄVYYS		OPETUS	
KIRJASTO INTERNETISSÄ		HELPPOKÄYTTÖISYYS		KURSSIT/OPPITUNNIT	
ALALUOKAT		MUOKATTAVUUS		NEUVONTA	
TIEDON TUOTTAMINEN		AIKA JA PAIKKA		TEEMAPÄIVÄT	
SISÄLLÖN LÖYTÄMISEN HELPOTT.		HOUKUTTELEVUUS		VERKKO-OPETUSAINEISTO	
KIRJASTOPALVELUJEN ETÄKÄYTTÖ		SAAVUTETTAVUUS		OHJEET	
KÄYTÖN MAHDOLLISTAMINEN		TEKNINEN KÄYTETTÄVYYS		VALISTUS	
ITSESÄÄNTELY		KÄYTTÄJÄRYHMÄT		OSAAMISRESURSSIT	
OMINAISUUDET		LAPSET		TIETOEKINISET TAIDOT	
AJALLISET RESURSSIT		NUORET		INTERNETTUNTEMUS	
ITSEPALV. VAIKUTUS		VANHUKSET		KIRJASTOAMMATTITAITO	
TEHTÄVIEN KASAANTUMINEN		OPISKELIJAT		ASIAKKAIDEN TUNTEMINEN	
NOPEUS		MAAHANMUUTTAJAT		PEDAGOGISET TAIDOT	
VAPAAEHTOISUUS		VARATTOMAT		RAHALLISET RESURSSIT	
ELEKTRONINEN AINEISTO		VAMMAISET		HANKE/PROJEKTIRAHOITUS	
MAKSULLISET AINEISTOT		KIRJALL. HARRASTAJAT		KESKUSKIRJASTO	
MAKSUTTOMAT		HAJA-AS.ALUEILLA ASUVAT		YRITYSTEN RAHOITUS	
TÖRKYAINEISTO		NAISET/MIEHET		PALVELUN MAKSUTTOMUUS	
LUOTETTAVUUS		KÄYTTÖKULTTUURI		RESURSSIEN JAKAMINEN	
SÄHKÖINEN ASIOINTI		TAIDOT		JULKINEN RAHOITUS	
KOKOELMIEN DIGITOINTI		TARPEET		SISÄLLÖN LÖYTÄMISEN HELPOTT.	
PELIT		TAVAT		HAKUSYSTEEMI	
SENSUROIMATTOMUUS		ODOTUKSET		SEULOMINEN	
VERKKOKURSSIT		YHTEISÖLLISYYS		SUOSITTELU	
TEKIJÄNOIKEUDET		VAIKUTTAVUUS		TIEDON TUOTTAMINEN	
REAALIAIKAISUUS		PALAUTE		KIRJA-ARVOSTELU	
ETÄKÄYTTÖ		VELVOLLISUUDET		SISÄLLÖNKUVAILU	
KOKOELMALUETTELO		KÄYTÖN KONTROLLOIMINEN		KIRJAILJATIETO	
TIETOPALVELU		KÄYTÖN RAJAAMINEN		KÄYTTÄJIEN TUOTOKSET	
KOTIPALVELU		SUODATINOHJELMAT		PAIKALLISTIETO	
LAINOJEN HALLINTA		KÄYTTÖSÄÄNNÖT		KIRJASTOTIETO	
E-AINEISTO		KIELLOT		TOIMINTAKULTTUURI	
MAKSUJEN MAKSAMINEN		AIKARAJOITUS		EDELÄKÄVIJYYS	
TUNNISTAMINEN		PALOMUURI		KILPAILU	
TIEDOTTEET		KÄYTÖN VALVOMINEN		YHTEISTYÖ	
KESKUSTELUKULTTUURI		TUNNISTAMINEN		ASIAKASLÄHTÖISYYS	
VASTAKKAINASETTELU		SOSIAALINEN VALVONTA		VUOROVAIKUTTEISUUS	
MUUTOKSEEN REAGOIMINEN		LAAJUUS		ASIAKKAAN OIKEUDET	
KIRJASTON PERUSTEHTÄVÄ		VALTAKUNNALLINEN		ETSIVÄ KIRJASTOTYÖ	
ARVOT		SEUTUKUNNALLINEN		TASA-ARVO	
VISIOINTI		PAIKALLINEN		JOSTAVUUS	
PALAUTE		MAHDOLLISTAMINEN		NÄKYVYYS	
AMMATTI-IDENTITEETTI		VERKON TARJOAMINEN		AVOIMUUS	
KIRJASTO TILANA		KONEIDEN TARJOAMINEN		MUUTOKSEEN REAGOIMINEN	
TURVALLISUUS		MOTIVOINTI		KIRJASTON PERUSTEHTÄVÄ	
JOSTAVUUS		KIRJASTOAUTO		YHTEISÖLLISYYS	
VIRTUAALINEN KIRJASTOTILA				VAIKUTTAVUUS	
JULKISUUS					
KOHTAAMISPAIKKA					