

Luku- ja kirjoitustaito- kampanjoihin sisältyvistä yhteiskunnallisista merkityksistä

Tuomas Takalan artikkelissa tarkastellaan toteutettujen luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden yhteiskunnallisia merkityksiä. Koska laajamittaisten kansallisten luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden taustana on usein ollut voimakas yhteiskunnallinen muutos, kuten valtiollinen itsenäistyminen tai sosialismityyppinen vallankumous, näissä kampanjoissakin on kirjoittajan käsityksen mukaan kysymys ihmisten tekemisestä uuden kansallisvaltion kansalaisiksi ja uuden yhteiskuntajärjestelmän jäseniksi.

Kirjoittaja esittää samansuuntaisia näkemyksiä lukutaidon yhteiskunnallisista ulottuvuuksista kuin jäljempänä srilankalainen A.T. Ariyaratne: kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien aseman parantaminen edellyttää lukutaitokampanjoiden rinnalla myös muuntasoisia toimenpiteitä lähtien maanomistusolojen korjaamisesta.

Kirjoittaja on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen vt. apulaisprofessori.

UNESCO:n julkaisemissa luku- ja kirjoitustaitotilastoissa on koko maailman yli 15-vuotias väestö jaettu kahteen osaan. Kriteereinä on käytetty lähinnä koulunkäynnin määrää koskevia tietoja sekä ihmisten omia ilmoituksia väestönlaskennoissa luku- ja kirjoitustaidosta tai sen puutteesta. Nämä tiedot ovat varsin epäluotettavia; luku- ja kirjoitustaidottomuus on ilmeisestikin yleisempää kuin tilastojen perusteella näyttää.

Vuoden 1985 tilannetta koskevia tietoja on koottu taulukkoon seuraavalle sivulle.

Taulukko osoittaa muun muassa sen, että luku- ja kirjoitustaidottomien suhteellinen osuus oli vuonna 1985 kehitysmaiden koko joukossa 38 prosenttia — vuonna 1976 vastaava luku oli 57 prosenttia (Coombs 1985, 267). Selvästi yleisintä luku- ja kirjoitustaidottomuus on Afrikassa.

Luku- ja kirjoitustaidottomien absoluuttinen määrä sekä prosenttiosuus (yli 15-vuotiaat) vuonna 1985

	Abs.määrä (miljoonaa)	Yht.	Prosenttia	
			Miehet	Naiset
Koko maailma	889	27,7	20,5	34,9
Kehitysmaat	869	38,2	27,9	48,9
Aasia	666	36,3	25,6	47,4
Afrikka	162	54,0	43,3	64,5
Latinalainen Amerikka	44	17,3	15,3	19,2

UNESCO: The Current Literacy Situation in the World, 1985.

Sekä Afrikassa että Aasiassa se on naisten keskuudessa noin 20 prosenttiyksikköä korkeammalla kuin miesten joukossa. Luku- ja kirjoitustaidottomien absoluuttisesta määrästä on selvä enemmistö Aasian maissa, ennen kaikkea Intiassa ja Kiinassa. Tämän artikkelin aiheen kannalta on erityisen merkittävää se, että huolimatta luku- ja kirjoitustaidon suhteellisesta yleistymisestä sen väestön absoluuttinen määrä joka luokiteltiin luku- ja kirjoitustaidottomiksi, on ajanjaksona 1950—1985 (ja tietenkin myös sitä edeltävän historian aikana) kasvanut (ks. Fisher 1980).

Muutokset luku- ja kirjoitustaitolanteessa riippuvat ensi sijassa perustateen koulunkäynnin yleisyydestä, mutta jonkin verran niihin vaikuttavat myös aikuisväestölle suunnatut luku- ja kirjoitustaitokampanjat. Tällaisten kampanjoiden yhteydessä on yleisesti määritelty luku- ja kirjoitustaidon puute yhdeksi maailman tai ao. maan keskeisistä ongelmista. Mutta kovin vähän on pohdittu sitä, mikä on tämän ongelman sisältö. (Samansuokainen ilmiö on se, että tavoitetta ulottaa perustateen koulu kaikkiin lapsiin perustellaan yleensä varsin niukasti (ks. Takala 1989, 22—23).

Seuraavassa tarkastelen luku- ja kirjoitustaitokampanjoita koskevan dokumenttiaineiston perusteella eräitä merkityksiä, joita luku- ja kirjoitustaidottomuuden määrittelyyn yhteiskunnalliseksi ongelmaksi sisältyy.

Esimerkkejä luku- ja kirjoitustaitokampanjoista

Jo ennen kuin luku- ja kirjoitustaidottomuus alettiin yleisesti määritellä maailmanlaajuisesti ongelmaksi, oli **Neuvostoliitossa**

1920- ja 1930-luvuilla toteutettu kampanja, jonka tueksi velvoitettiin 8—50-vuotias väestö erityisellä lailla osallistumaan luku- ja kirjoitustaidon opetukseen. Luku- ja kirjoitustaidottomuutta vastaan käytiin *taistelua*, ja tässä taistelussa armeijalla todella olikin keskeinen rooli. Oman erityisen sävynsä tälle kampanjalle antoi se, että sen organisaatio koostui *likvidaatiopisteistä*, jotka järjestivät opetuksen. Edelleen kampanjan johtoelimen nimi oli *luku- ja kirjoitustaito-Tsheka* -nimen jälkiosa oli myös salaisen poliisin nimi.

Luku- ja kirjoitustaidon väestönosa oli siis selvästi määritelty viholliseksi. Em. lähtökohdista ja toimenpiteistä huolimatta tai ehkä pikemminkin niiden vuoksi Neuvostoliiton kampanjan tulokset jäivät melko vaatimattomiksi tavoitteisiin verrattuna (ks. Arnove & Graff 1987, 11—12; Eklof 1987).

Toisen maailmansodan jälkeen perustettu **UNESCO** asetti luku- ja kirjoitustaidon levitämisen alusta alkaen yhdeksi keskeiseksi tavoitteekseen. Järjestön vuonna 1947 pidetyn yleiskokouksen hyväksymässä ohjelmassa tästä toiminnasta käytettiin nimitystä *hyökkäys tietämättömyyttä (ignorance) vastaan* (Jones 1988, 26), eli siis määriteltiin enemmistö maailman ihmisistä ”tietämättömiä” luku- ja kirjoitustaidon puutteen vuoksi.

Käytännössä UNESCO:n toiminta tällä alueella jäi vielä vähäiseksi. Myöhemmässä vaiheessa, 1950-luvun jälkipuolelta lähtien, UNESCO alkoi korostaa luku- ja kirjoitustaidottomuutta ”*kehityksen*” (taloudellisen kasvun) esteenä. Tämä ajatus oli tuohon aikaan yleisemminkin nousemassa esiin. Mutta UNESCO:n osalta sen taustalla on selvästikin järjestön pyrkimys laajentaa toiminta-alueitaan ja saada lisää rahoitusta luku- ja kirjoi-

tustaidon opetuksen organisoimiseksi. Koulutuksen taloustieteen tukema uusi perustelu auttoi näiden pyrkimysten toteutumista.

Vähitellen ajatus, että luku- ja kirjoitustaidottomuus on yksi keskeinen "kehityksen" este, muodostui yleismaailmallisesti hyväksytyksi itsestäänselvyydeksi.

Vuonna 1960 UNESCOn piirissä esitettiin ensimmäistä kertaa arvio siitä, kuinka pian luku- ja kirjoitustaidottomuus voitaisiin maailmasta poistaa — tämän uskottiin olevan mahdollista "muutamassa vuodessa". Tässä yhteydessä käytetty terminologia on jälleen huomionarvoista: puhuttiin luku- ja kirjoitustaidottomuuden *eliminoimisesta* ja sen *hävittämisestä juurineen (eradication)* (ks. emt. 75, 106—116). Ensimmäisillä sanalla voitaisiin puhua myös vihollisen tuhoamisesta, jälkimmäisellä termillä myös kulkutautien hävittämisestä.

Tunnetuin kansallinen luku- ja kirjoituskampanja järjestettiin **Kuubassa** vuonna 1961, pian maassa tapahtuneen vallankumouksen jälkeen. Tämän kampanjan organisoinnissa ja kielenkäytössä sodankäyntianalogia oli hyvin selvä: kampanjan opettajina osallistuneita nimitettiin *prikaatilaiksiksi* ja kylien tai suurempien alueiden sanottiin tulleen *vapautetuiksi* luku- ja kirjoitustaidottomuudesta (Arrove & Graff mt., 12, 15). Kampanjassa puhuttiin myös luku- ja kirjoitustaidottomuudesta sairautena, joka oli voitettava. Kampanjan jatkoksi aikuisille järjestettyä opetusta, jonka tavoitteena oli perustasteen koulun 6. luokkaa vastaavan oppimäärän suorittaminen, nimitettiin *taisteluksi 6. luokan suorittamisesta* (Levin ym. 1970, 99, 107).

Huomionarvoista Kuuban kampanjan yhteydessä on se, että sen lähtökohtatilanteessa luku- ja kirjoitustaitoisten osuus aikuisväestöstä oli suhteellisen korkea (80 %). Opetuksen kohteena olevaan vähemmistöön kohdistui siis todella voimakas normatiivinen paine, joka johtikin siihen että kampanjan päättyessä em. prosenttiluku oli saatu kohotetuksi 96:een.

Kuuban luku- ja kirjoitustaitokampanja oli esikuvana hyvin samankaltaisissa oloissa **Nicaraguassa** vuonna 1980 toteutetulle kampanjalle. Jälkimmäisen kampanjan sotilaallisuus on erityisen ymmärrettävä siitä syystä, että Nicaraguassa käytiin samanaikaisesti sisällissotaa. Itse kampanjaa kuitenkin nimitettiin *ristiretkeksi (cruzada)*, ja sen tuloksena

luku- ja kirjoitustaitoprosentin katsottiin kohonneen 50:sta 86:een. Siinä opettajana toimineiden (joista useimmat olivat nuoria) pitämistä päiväkirjoista käy kuitenkin ilmi, että monille "*opettajista*" työskentely maaseudun oloissa ei merkinnyt pelkästään luku- ja kirjoitustaidon viemistä "*tietämättömille*", vaan samalla myös sen oivaltamista että heillä itsellään oli puolestaan paljon opittavaa talonpoikaisväestöltä (Arrove 1987).

Afrikassa tuloksellisin kansallinen luku- ja kirjoitustaitokampanja on toteutettu **Tansaniassa** 1970-luvulla. Sitä edeltävinä vuosina Tansania oli jo osallistunut UNESCOn toteutamaan kokeelliseen luku- ja kirjoitustaito-ohjelmaan (ks. Gillette 1987; Unsicker 1987). Vuoden 1969 lopussa pitämässään kampanjan avauspuheessa presidentti Nyerere nimitti sitä *hyökkäykseksi tietämättömyyttä vastaan*. Pian tämän jälkeen Tansanian hallitseva puolue laati julkilausuman, jonka mukaan luku- ja kirjoitustaidottomuus tulotaisiin *hävittämään juurineen* neljän vuoden kuluessa (Bhola 1983, 60). Asetettu tavoite oli täysin epärealistinen: Tansanian aikuisväestön luku- ja kirjoitustaitoprosentti oli vuonna 1970 33, ja se kohosi vuoteen 1981 mennessä 80:een (Lind 1988, 171).

Äärimmäinen esimerkki siitä tavasta suhtautua luku- ja kirjoitustaidottomuuteen, jota edellä esitetyt tapaukset osoittavat, on **Irakin** hallituksen vuonna 1978 säätämä laki kansallisesta luku- ja kirjoituskampanjasta. Tässä laissa säädetään luku- ja kirjoitustaidon opetuksen osallistuminen pakolliseksi kaikille 15—45-vuotiaille, jotka eivät ole saavuttaneet tiettyä "*kulttuuritasoa*". Viimeksi mainittu sisältää paitsi luku-, kirjoitus- ja laskeutaidon, myös kyvyn "*kehittää ammatillisia taitoja, kohottaa elintasoja kulttuurisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti, kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien tuntemisen sekä itseluottamuksen, isänmaallisuuden ja arabinationalismin*".

Oppitunneilta poissaolosta ja haitanteosta kampanjalle on säädetty sakko- tai vankeusrangaistus. Lisäksi luku- ja kirjoitustaidottomilta on kielletty työsopimuksen tekeminen ja ammatinharjoittamisluvan sekä pankkilainan saaminen. Vuonna 1977 luku- ja kirjoitustaidottomien osuus Irakin 15—45-vuotiaasta väestöstä oli 50 prosenttia. Kampanjan tarkoituksena oli poistaa luku- ja kirjoitustaidottomuus tämän väestönosan keskuudesta vuoden 1981 loppuun mennessä (Bhola mt., 106—111). Käyttämässäni lähteessä ei ole tietoja saavutetuista tuloksista.

Sambia on esimerkki kehitysmaasta, jossa aikuisten osallistuminen luku- ja kirjoitustaidon opetukseen on ollut hyvin vähäistä. Maan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten määräksi arvioitiin vuonna 1980 runsas miljoona ja luku- ja kirjoitustaidottomuusprosentiksi 41.

Sambian itsenäistymisen (vuonna 1964) ja vuoden 1980 välisenä aikana oli luku- ja kirjoitustaidon opetukseen rekisteröityjen aikuisten kokonaisuus vain hieman yli 130 000. Eräässä tätä ongelmaa koskevassa sambialaisessa analyysissä on ehdotettu, että *luku- ja kirjoitustaidottomuus on problematisoitava niin että ne, joita se koskettaa, voivat alkaa nähdä sen esteenä henkilökohtaiselle ja kansalliselle kehitykselle, sairaute- na joka on parannettava*. Edelleen, vuonna 1988 esitetyn arvion mukaan Sambia voitaisiin vapauttaa luku- ja kirjoitustaidottomuudesta viiden vuoden kuluessa (Mutava 1988).

Vuoden 1990 alussa Sambiassa saamani tiedot osoittavat, että olennaista muutosta tilanteessa ei ole tapahtunut. Maan hallitus on tosin julistanut kansallisen luku- ja kirjoitustaitokampanjan alkavaksi tänä vuonna.

Sambian, samoin kuin monien muiden maiden, tämänhetkinen aktiivisuus luku- ja kirjoitustaitokysymyksessä ainakin julkilausemasella liittyy siihen, että YK on julistanut **vuoden 1990 kansainväliseksi luku- ja kirjoitustaidon vuodeksi**, jonka aikana erityisesti UNESCO kiinnittää tähän asiaan huomiota. UNESCO:n julkaisemassa tiedotuslehdessä kielenkäyttö on perinteistä: luku- ja kirjoitustaidottomuutta vastaan käydään edelleenkin *taistelua*, ja tämä *vitsaus (scourge)* pyritään *hävittämään (wipe out)* — tällä kertaa vuoteen 2000 mennessä (UNESCO... 1988).

Tulkintaa ja päätelmiä

Edellä esitetyn kaltaisia esimerkkejä olisi helppo löytää moninkertainen määrä. Tärkeämpää kuin niiden lueteleminen on kuitenkin sen pohtiminen, mitä yhteiskunnallisia merkityksiä luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden tavoitteenasetteluun ja kielenkäyttöön sisältyy ja mitä vaikutuksia niillä todennäköisesti on.

Koska laajamittaisten kansallisten luku- ja kirjoituskampanjoiden tausta on usein ollut

voimakas yhteiskunnallinen muutos (valtiollinen itsenäistyminen ja/tai sosialistityyppinen vallankumous), on ilmeistä, että näissä kampanjoissa on muun muassa kyse ihmisten tekemisestä uuden kansallisvaltion kansalaisiksi ja uuden yhteiskuntajärjestelmän jäseniksi. Tässä yhteydessä kampanjoilla on vahvasti **symbolinen merkitys**: ne symbolisoivat valtion valtaa kansalaisiinsa, ja luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen toimii uuden yhteiskunnan jäseniä yhdistävänä siteenä (ks. Arnove & Graff mt., 7). Edelleen kansallisissa kampanjoissa käytetty materiaali edustaa yleensä tiettyä poliittista ideologiaa, joka tulee näin legitimoiduksi väestön keskuudessa.

Edellä sanotun kääntöpuoli on se, että luku- ja kirjoitustaidon asettaminen uuden yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden ehdoksi ja kansallisen *taistelun* tavoitteeksi merkitsee samalla **suullisten kulttuuritraditioiden arvon väheksymistä**. Äärimuodossaan tätä suhtautumista ilmentää kampanjoiden kielenkäytössä luku- ja kirjoitustaidottomuuden samaistaminen *tietämättömyyteen*, samoin kuin joissakin korkeamman koulutustason yhteiskunnissa *ammattitaidottomuus* ja ammatillisen koulutuksen puuttuminen ovat alkaneet muodostua synonyymeiksi. Tällöin ne ihmiset, jotka kokevat luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen kohottavan heidän statustaan ja itsetuntoaan, samalla tulevat väheksyneeksi aiempaa elämänsä suullisen kulttuuritradition varassa. Ne luku- ja kirjoitustaidottomat ihmiset, jotka eivät halua kampanjaan osallistua tai eivät siihen osallistuessaan opi lukemaan ja kirjoittamaan, leimautuvat puolestaan epäonnistujiksi (ks. Arnove & Graff mt., 23; Unsicker mt., 223; Jones mt., 202).

Yhteiskunnissa, joissa lähes koko aikuisväestö osaa lukea ja kirjoittaa, sama leimautuminen koskee niitä, jotka ovat jättäneet oppivelvollisuuskoulun kesken tai eivät ole halukkaita sen jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen. Vaarana on tällöin se, että epäonnistuneiksi määriteltyjen ihmisten henkilökohtaisia ominaisuuksia pidetään syynä siihen, että he ovat köyhiä ja sairaita.

Eräässä laajamittaista luku- ja kirjoitustaitokampanjaa (Mosambik vuosina 1978—1982) koskevassa tutkimuksessa on em. kysymysten yhteydessä kiinnitetty huomiota siihen, että opetukseen osallistumisen keskeyttäneet ja opetuksen päätteeksi järjestetyissä kokeissa epäonnistuneet olivat suhteellisesti useammin **naisia** kuin miehiä. Yksi kampanjan vaikutuksista oli siten monien

naisten ennestäänkin heikon itsetunnon aleneminen (Lind 1988, 77, 166).

Samantyyppinen ongelma tulee esiin myös tarkasteltaessa **kielellisten vähemmistöjen asemaa** luku- ja kirjoitustaitokampanjoissa. Silloin kun opetusta on järjestetty vain ao. maan virallisella kielellä (esimerkiksi Nicaraguan kampanjan ensimmäinen vaihe, jossa opetus oli vain espanjankielistä, sekä portugalinkielinen Mosambikin kampanja), se korostaa vielä erityisesti luku- ja kirjoitustaidon statusarvoa suhteessa vähemmistökielten suullisiin traditioihin (ks. Arnove mt., Lind 1988). Jos taas opetusta on järjestetty oppijoiden äidinkielenään puhumilla vähemmistökielillä (esimerkiksi Etiopian kampanja vuoden 1974 vallankumouksen jälkeen ja Nicaraguan kampanjan toinen, intiaanivähemmistöjen kielillä toteutettu vaihe (ks. Mc Nab 1987, 22—23, 33—35; Arnove mt.), kampanjan toteuttaminen edellyttää useimmiten ensin kirjoitetun muodon luomista ao. vähemmistökielille. Tämä prosessi merkitsee väistämättä myös kulttuuritraditioiden muutosta.

Joissakin tapauksissa ovat jotakin vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvat halunneet oppia luku- ja kirjoitustaidon mieluummin maan virallisella kielellä kuin äidinkielenään, vaikka jälkimmäisellä annettavaa opetusta olisi ollut tarjolla (ks. esim. Lind 1988, 25; Noor 1982, 177). Tällainen suhtautuminen liittyy osaksi virallisen kielen hallinnan tuomaan käytännölliseen hyötyyn. Mutta se voidaan tulkita myös kulttuuri-identiteetin säilyttämisen strategiaksi.

Vähemmistökielten asema ja naisten asema luku- ja kirjoitustaitokampanjoissa liittyvät vielä toisiinsa sitä kautta, että monikielisyssä maissa suullisten kulttuuritraditioiden piirissä yhden tai useamman muun kielen kuin äidinkielen käyttö on yleensä miesten keskuudessa tavallisempaa kuin naisten keskuudessa. Tästä syystä muu kuin äidinkielen opetus on erityisesti naisille luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen este (Lind 1989, 13—14).

Luku- ja kirjoitustaidon emansipatorinen merkitys

Edellä oleva luku- ja kirjoitustaitokampanjojen tavoitteiden vaikutusten tarkastelu on ollut kriittistä. On kuitenkin syytä pohtia

myös sitä, mitä **emansipatorista merkitystä** luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisella voi olla kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien taloudellisen aseman ja poliittisten vaikutusmahdollisuuksien parantamisessa. Tällaisia seurauksia voi odottaa erityisesti oloissa, joissa traditionalinen yhteisö sisältää jyrkkää eriarvoisuutta ja selviä alistussuhteita. Luku- ja kirjoitustaidon tuoma etäisyys kulttuuriperinteisiin saattaa tällöin edistää kriittistä suhtautumista niitä kohtaan.

Esimerkkejä tämänsuuntaisista muutoksista löytyy erityisesti naisille kohdistetusta luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta (esimerkiksi Parajuli & Enslin 1990). Näissä tapauksissa muutokset ovat usein seurausta siitä, että opetuksessa on erityisesti kiinnitetty huomiota yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja valtasuhteisiin. Mutta mikäli tietoisuus näistä ja halu toimia niiden muuttamiseksi on olemassa jo ennalta, luku- ja kirjoitustaito voi jo sinänsä olla ratkaiseva resurssi tuon toiminnan eteenpäinviemiseen (ks. Lind 1989).

Luku- ja kirjoitustaidon emansipatorista merkitystä pohdittaessa on samalla nähtävä, että kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien aseman parantaminen edellyttää joka tapauksessa myös muuntamisia toimenpiteitä esimerkiksi lainsäädännössä (maan-omistusolot, naisten oikeudellinen asema) ja yhteiskuntapolitiikassa (verotus, valtion rahoittamien palvelujen kohdentuminen).

Huomion kiinnittämisen luku- ja kirjoitustaitoon ei tulisi viedä näkyvistä **muuntamisia yhteiskunnallisten ongelmien syitä**, joihin ei ole niin yksinkertaista ja lopullista ratkaisua kuin puhe luku- ja kirjoitustaidottomuuden *hävittämisestä* antaa ymmärtää. Näistä muista yhteiskunnallisten ongelmien syistä ei enää vallitse samanlaista yksimielisyyttä kuin yleismaailmallisessa luku- ja kirjoitustaitokampanjojen ideologiassa. Sekä kansainvälisissä järjestöissä että yksittäisten maiden hallitusten tasolla on siten helpompi saavuttaa konsensus puhumalla ylimalkaisesti luku- ja kirjoitustaidottomuuden hävittämisestä, kuin jos tämä ongelma asetettaisiin yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä (ks. Jones mt., 59—60, 203, 252—4; Chambers 1983, 160—165). Luku- ja kirjoitustaidottomien ihmisten käsitys näistä yhteyksistä saattaa olla huomattavasti realistisempi kuin tuo ideologia. Esimerkkinä tästä on erääseen Intiassa toteutettuun luku- ja kirjoitustaito-ohjelmaan

osallistuneen ryhmän laatima runo, jossa käydään läpi erilaisia lupauksia ja toiveita luku- ja kirjoitustaidon mukanaan tuomista parannuksista elämään, ja lopuksi todetaan:

"Mutta jos me huomaamme, että meitä taas kerran huijataan tyhjillä lupauksilla, me pysymme kaukana teistä, ja sanomme, Ju-

malan tähden, jättäkää meidät rauhaan". (Why Should... 1987).

Entä jos kuluvan kansainvälisen luku- ja kirjoitustaitovuoden lupaukset osoittautuvat tyhjiksi suurelle osalle sen kohteena olevista, lähes miljardista ihmisestä?

LÄHTEET

- Arnové, R. 1987. The 1980 Nicaraguan Literacy Crusade. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Arnové, R. & Graff, H. 1987. Introduction. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Bhola, H. 1983. The Promise of Literacy. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Chambers, R. 1983. Rural Development: Putting the Last First. New York: Longman.
- Coombs, P. 1985. The World Crisis in Education — the View from the Eighties. New York: Oxford University Press.
- Eklof, B. 1987. Russian Literacy Campaigns 1861—1939. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Fisher, E. 1980: The world literacy situation: 1970, 1980, and 1990. Prospects X, 1.
- Gillette, A. 1987. The Experimental World Literacy Program. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Jones, P. 1988. International Policies for Third World Education — Unesco, Literacy and Development. London: Routledge.
- Levin, L & Lind, A. & Löfstedt, J. & Torbiörnsson, L. 1970. U-bildning — skola och samhälle i Kina, Kuba, Tanzania och Vietnam. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Lind, A. 1988. Adult Literacy — Lessons And Promises. Institute of International Education, University of Stockholm, Studies in Comparative and International Education, no. 12.
- Lind, A. 1989. Literacy — a tool for empowerment of women? Paper presented at the symposium on "Women and Literacy", Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries, Stockholm 8.—10.6.1989.
- McNab, C. 1987. Language Planning for Education in Ethiopia. Reports from the Institute of International Education, Stockholms Universitet, nr. 77.
- Mutava, D. 1988. Forty years of struggle against illiteracy: the Zambian case. Prospects XVIII, 3.
- Noor, A. 1982. Managing adult literacy training. Prospects XII, 2.
- Parajuli, P. & Enslin, E. 1990. From learning literacy to regenerating women's space. Convergence XXIII,1.
- Takala, T. 1989. Kehitysmäiden koulutusongelmia. Helsinki: Gaudeamus.
- Unesco: The Current Literacy Situation in the World. Paris: Unesco.
- Unesco Adult Education Information Notes: International Literacy Year — special number, no. 4/1988.
- Unsicker, J. 1987. Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspective. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Why should we become literate? — Testament to the wisdom of learners. Convergence XX, 2.