

INFORMAATIOLUKUTAIDON INTEGROINTI YLIOPISTO-OPETUKSEEN

Päivi Heinimäki

Tampereen yliopisto

Informaatiotieteiden yksikkö

Informaatiotutkimus ja interaktiivinen media

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Informaatiotieteiden yksikkö

Informaatiotutkimus ja interaktiivinen media

HEINIMÄKI, PÄIVI: Informaatiolukutaidon integrointi yliopisto-opetukseen

Pro gradu -tutkielma, 91 s., 17 liites.

Toukokuu 2015

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millä tavalla opetukseltaan korkeatasoisiksi arvioidut yliopistolliset oppiaineet ovat liittäneet informaatiolukutaitojen opetusta oppiaineen opetukseen. Lisäksi selvitettiin, mitkä ovat opetushenkilökunnan käsitykset informaatiolukutaidon opettamisesta ja sen edistämisestä. Tutkimuksen kohteena oli neljä Tampereen yliopiston opetusyksikköä, joiden oppiaineet olivat hoitotiede, varhaiskasvatus, historia ja aluetiede. Opetusyksiköiden opetusta kartoitettiin opetussuunnitelmien, sekä opetushenkilökunnan ja yliopiston kirjaston informaatikoiden haastattelujen avulla.

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti sitä, miten informaatiolukutaito oli huomioitu oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Tutkimukselliset taidot, kuten tutkimusten ja tutkimusmenetelmien analysointi ja kritiikki, olivat merkitty tutkimusmenetelmäkurssien, kandidaattiseminaarien ja pro gradu -seminaarien yhteyteen. Osalla oppiaineista oli opetussuunnitelmassa kurssi, jossa käsiteltiin erityisesti tiedonhankinnan teemoja. Kirjaston järjestämät kurssit olivat merkittyinä kahden oppiaineen opetussuunnitelmiin.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli oppiaineiden opetusta kehittävien työntekijöiden käsityksiä tiedonhankinnan ohjauksen tavoitteista, sisällöistä ja opetusmuodoista, sekä toteutuksen toimivuudesta ja kehittämisen tarpeista. Haastattelujen perusteella tärkein tavoite oli tutkimuksellisten taitojen opetus, sillä opiskelijoilla pitäisi olla valmistuessaan valmiudet tutkia ongelmia ja käyttää tutkimustietoa työelämässä. Tiedonhankinnan opetuksessa tavoite oli, että opiskelijat oppisivat käyttämään tietokantoja. Tutkielman haastattelujen perusteella opettajat näkivät tiedonhakutaitojen tai paremminkin tiedonhankinnan taitojen yhteyden kriittiseen ajatteluun ja tutkimuksellisten taitojen oppimiseen. Opettajien mukaan opiskelijoiden taidot olivat keskimäärin hyvällä tasolla, mutta taidoissa nähtiin olevan eroja opiskelijoiden kesken. Aineiston käytössä ja tiedonhankinnan ohjeistuksessa tulivat esiin oppiainekohtaiset erot.

Tiedonhankinnan opetusmuodoista arvioitiin yksittäisiä kursseja, opetussuunnitelmaa ja niiden toimivuutta. Informaatiolukutaidon teemat olivat mukana erityisesti tutkimusmenetelmäkurssien ja tutkielmaseminaarien opetuksessa. Itsenäistä tiedonhankintaa oli oppiaineiden opiskelussa paljon. Varhaiskasvatuksen opetuksessa opetusmuotoihin vaikutti ongelmaperustaisen oppimismenetelmän käyttö. Kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmatyössä oli otettu huomioon tiedonhankinnan taitojen opetus ja taitojen kumuloituminen opetuksen edetessä.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli kirjaston ja oppiaineen välistä yhteistyötä. Haastattelujen perusteella yhteistyö oli toimivaa. Jotkut haastatellut halusivat lisätä kirjaston antamaa opetusta. Kaikissa haastatteluissa pidettiin tärkeänä sitä, että kirjaston antama opetus muodostaisi kokonaisuuden opetusyksikön oman opetuksen kanssa.

Avainsanat: informaatiolukutaito, opetus, tiedonhaku, tiedonhankinta, yliopistot

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 INFORMAATIOLOKUTAIDON MÄÄRITTELY JA SEN OPETTAMINEN.....	3
2.1. Oppimiskäsitysten muuttuminen.....	4
2.2. Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet.....	5
2.3. Osaamistavoitteiden kritiikkiä	7
2.4. Informaatiolukutaito ja alakohtainen osaaminen	8
2.5. Informaatiolukutaidon integrointi opetukseen	9
2.6. Informaatiolukutaidon integroinnin edistäminen.....	12
2.7. Informaatiolukutaidon integroinnin ongelmia	14
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO	21
4.1. Teemahaastattelu ja sisällönanalyysi	21
4.2. Aineiston keruu ja tulosten raportointi.....	24
4.3. Tampereen yliopisto tutkimusympäristönä.....	26
5 TULOKSET	33
5.1. Informaatiolukutaito yksiköiden opetussuunnitelmissa.....	33
5.2. Opetushenkilökunnan käsitykset tiedonhankinnan ohjauksen tavoitteista, sisällöistä, opetusmuodoista, toteutuksen toimivuudesta sekä kehittämistarpeista	35
5.3. Tiedonhankinnan opetuksen yhteistyö kirjaston kanssa	70
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	81
Lähteet.....	87
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Informaatiolukutaidon (*information literacy*, IL) saatetaan ymmärtää kuuluvan pelkästään informaatioteknologian alaan. Jotkut taas saattavat liittää sen vain peruslukutaitoon ja kirjoitustaitoon. Informaatiolukutaito on kuitenkin paljon tätä laajempi käsite. Yhdysvalloissa informaatiolukutaito käsitteenä on syntynyt elinikäisen oppimisen ja tietoyhteiskunnan kehityksen seurauksena. Jo vuonna 1974 Information Industry Associationin presidentti Paul Zurkowski toi esille sen, että informaatiolukutaidon kehittäminen on tärkeää; informaation hyödyntämisessä ja informaatiotyökalujen käyttämisessä tarvitaan informaatiolukutaitoa. (Catts 2007; Saarti 2007.)

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmahanke määrittelee informaatiolukutaidon seuraavasti: *”Informaatiolukutaito tarkoittaa kykyä tunnistaa tiedontarve, hakea ja paikantaa tietoa, sekä löydetyn tiedon kriittistä ja eettistä arviointia ja käyttöä. Akateemisissa opinnoissa ja työelämässä hyvät tiedonhankinnan ja tietotekniikan taidot tehostavat ja nopeuttavat työskentelyä mutta myös edistävät tulosten laatua. Monipuolisen informaatiolukutaidon omaava opiskelija viestii myös tutkintojen laadusta ja kilpailukyvyistä.”* (Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmahankkeen suositus yliopistoille.)

Tietoyhteiskunnassa ei riitä pelkkä luku-, kirjoitus- ja laskentataito. Informaatiolukutaito on uuslukutaitokäsite. Muita tutkijoiden käyttämiä perinteisen lukutaidon käsitettä laajentavia termejä ovat mm. medialukutaito, tieto- ja viestintätekniset taidot, digitaalinen lukutaito ja verkkolukutaito. (Sormunen & Poikela 2008.)

Informaatiolukutaitoa käsittelevien julkaisujen määrä on kasvanut paljon kahden viime vuosikymmenen aikana (Tuominen, Savolainen & Talja 2005). Kirjastoalan ammattilehdissä on julkaistu paljon artikkeleita siitä, millä tavoin informaatiolukutaito pitäisi ottaa mukaan opetukseen. Webberin ja Johnstonin mukaan informaatiolukutaito onkin nähty lähinnä käytännöllisenä konseptina, jota kirjastoammattilaiset käyttävät apuna työssään ja se on vähemmän ollut empiirisen tutkimuksen keskipisteenä. (Tuominen, Savolainen & Talja 2005.)

Eniten informaatiolukutaitoa on tutkittu fenomenografisesti: ei siis ole tutkittu niinkään yksilöitä ja heidän toimintaansa, vaan ilmiöön liittyviä käsityksiä. Myös tiedonhankinnan ja oppimisen yhdistävää tutkimusta on ollut vähän. Informaatiotutkimuksen piirissä tutkimuksen painotus on ollut tiedonhankinnan ilmiöissä oppimistehtävien kontekstissa, ei niinkään didaktiikassa. Oppimistieteellisessä tutkimuksessa taas ei ole keskitytty informaation hankintaan ja käyttöön liittyviin kysymyksiin. (Sormunen & Poikela 2008.)

Informaatiolukutaitoa on pyritty tuomaan mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmiin monin eri tavoin. Sitä on opetettu erillisillä kirjaston järjestämällä kursseilla ja integroitu sekä yleisopintojen yhteyteen, kuten tieteellisen kirjoittamisen kursseille, että orientoiviin opintoihin. Se on otettu osaksi ainoastaan yhtä kurssia tai sitten se on integroitu moniin eri kursseihin koko opintojen ajan. Kirjastoammattilaiset ovat kuitenkin huomanneet, että vaikka yliopistojen opettajat periaatteessa suhtautuvat informaatiolukutaidon opettamiseen myönteisesti, informaatiolukutaidon integroinnissa opetussuunnitelmiin on ollut ongelmia. Vastuu opetuksesta on herkästi jäänyt vain kirjastolle ja yhteistyö ei ole lähtenyt toimimaan toivotulla tavalla. Kuitenkin informaatiolukutaidon opetus tarvitsisi kehittyäkseen niin kirjaston, yliopiston hallinnon kuin opetushenkilöstönkin tuen. (Stubbings & Franklin 2006.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää sitä, miten Tampereen yliopistossa integroidaan informaatiolukutaitoa mukaan opetukseen. Otoksena on neljä opetusyksikköä, joiden opetusta pyritään kartoittamaan opetushenkilökunnan ja informaatikoiden haastattelujen ja opetussuunnitelmien avulla. Tutkittaviksi opetusyksiköiksi on valittu ne yksiköt, jotka ovat saavuttaneet joko korkealaatuisen opetuksen yksikön statuksen tai Ällästikku-palkinnon. Tutkielmassa selvitetään miten informaatiolukutaitoon liittyvät teemat näkyvät juuri näiden palkittujen yksiköiden opetuksessa ja millaisia ovat opetushenkilökunnan käsitykset informaatiolukutaidon opettamisesta. Mielenkiinnon kohteena on myös se miten tiedonhankintataitojen ohjaus on integroitu yksikköjen opetussuunnitelmiin ja opetuskäytäntöihin.

Luvussa kaksi esitellään informaatiolukutaidon käsite ja käsitteestä käytyä keskustelua. Tässä luvussa käydään läpi myös informaatiolukutaidon integroinnin toteutustapoja, integroinnin edistämistapoja ja haasteita. Luvussa kolme ovat tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Luvussa neljä esitellään tutkimusmenetelmät, tutkimuskohteet ja empiirisen tutkimuksen aineisto. Luvussa viisi raportoidaan tutkimustulokset ja luvussa kuusi tehdään johtopäätökset ja pohditaan tutkimustulosten merkitystä.

2 INFORMAATIOLUKUTAIDON MÄÄRITTELY JA SEN OPETTAMINEN

”Yliopistojen ja korkeakoulujen keskeinen tehtävä on kouluttaa oppijoita, jotka ovat sisäistäneet elinikäisen oppimisen idean. Korkeakoulut ja yliopistot luovat perustan henkilön koko elämänuran kestävälle jatkuvalla kasvulla takaamalla, että ihmisillä on älylliset, järkeilyn ja kriittisen ajattelun edellyttämät kyvyt, ja auttamalla heitä muodostamaan itselleen puitteet oppimaan oppimiselle.”
(Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Perinteisesti kunkin tieteenalan opettajat ovat vastanneet siitä, että opiskelijat oppivat käyttämään oman tieteenalansa lähteitä. Kirjastojen vastuulla on ollut antaa käyttäjäkoulutusta aineistojensa käyttämiseen. Elektronisten aineistojen osuus korkeakoulukirjastojen aineistoista on jatkuvasti lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. Tämä on merkinnyt kirjastoille panostamista kirjastonkäytön koulutukseen. Kirjastopalvelujen suunnitteluun osallistuu myös tietotekniikan asiantuntijoita ja kirjastojen yhteyteen on perustettu oppimiskeskuksia verkkotyöskentelyn avuksi. (Sinikara 2007.)

Kirjastonkäytön opetus on keskittynyt tietyn informaation paikantamiseen (kirjaston aineistoista), kun taas informaatiolukutaito (IL) ei ole pelkästään kirjaston käyttöön sidottua (Grafstein 2002). IL liittyy keinoihin edistää kriittistä ajattelua ja elinikäistä oppimista (oppimista siihen kuinka opitaan): näiden ominaisuuksien nähdään liittyvän informaation hankintaan yleisesti. Sekä kriittinen ajattelu että itsenäinen oppiminen on kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa nähty opettamisen tavoitteina jo kauan. Nykyään elinikäisen oppimisen ja kriittisen ajattelun taidot ovat ennestään korostuneet, sillä teknisen kehityksen vuoksi opiskelijat toimivat erilaisessa informaatioympäristössä kuin ennen. (Grafstein 2002.)

Tietoa on saatavilla esimerkiksi kirjastoista, julkisista tietovarannoista, etujärjestöistä, tiedotusvälineistä ja internetistä. Kuitenkin pelkkä tiedon runsaus ei tee kansalaisista asioista paremmin perillä olevia, vaan heillä on oltava myös tiedon tehokkaan hyväksikäytön edellyttämiä taitoja. Informaatiolukutaidon avulla opiskelijat kykenevät hallitsemaan sisältöjä ja laajentamaan tutkimuksiaan, tulemaan itseohjautuvammiksi ja ohjaamaan omaa oppimistaan. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Vaikka opiskelijat nykyään ymmärtäisivät tietokoneita, tämä ei tee heistä informaatiolukutaitoisia. Esimerkiksi haku -nappulan painaminen internetin hakukone Googlessa ei edusta lukutaitoa. Esiin nousevat kysymykset tiedon aitoudesta, pätevyydestä ja luotettavuudesta: opiskelijoiden olisi opittava tekemään ero esimerkiksi empiiristen tutkimusten, teoreettisten artikkelien ja mielipidekirjoitusten välille. Tietoa on käsiteltävä yhä lisääntyvässä määrin suodattamattomissa

muodoissa. Ne tutkimusyhteisöjen luomat rakenteet, jotka auttavat arvioimaan tutkimustulosten luotettavuutta, ovat joutuneet vaikeuksiin. Paperijulkaisuissa tiedon luotettavuutta arvioi esimerkiksi toimituskunta, mutta nykyään voi digitaalisia kanavia käyttäen kuka tahansa julkaista mitä tahansa, jolloin vastuu arvioinnista jää tiedon hankkijalle. (Larkin & Pines 2005; Saarti 2007; Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

2.1. Oppimiskäsitysten muuttuminen

Myös oppimiskäsityksissä on tapahtunut muutosta, sillä niissä on yhä enemmän painottunut oppijakeskeinen näkökulma (Sinikara 2007). Tiedon määrän kasvun myötä tieto- ja oppimisympäristöjä ei voi pitää enää valmiiksi rakennettuina. Perinteisten didaktisten mallien rinnalle on tullut uusia lähestymistapoja, kuten ongelmaperustainen oppiminen. (Sormunen & Poikela 2008.) Ongelmanratkaisuun pohjautuvissa lähestymistavoissa opiskelijat joutuvat pohtimaan ja keskustelemaan kurssin sisällöstä tarkemmin kuin silloin, kun opetuksessa käytetään vain luentoja ja oppikirjoja. Ongelmanratkaisukeskeisessä lähestymistavassa opiskelijoiden täytyy soveltaa ajattelua, joka edellyttää kykyä käyttää eri paikoissa sijaitsevia ja eri formaateissa esiintyviä tiedonlähteitä. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Kasvatustieteellisessä keskustelussa oppiminen voidaan nähdä kolmella eri tavalla, joista viimeiseen ongelmaperustainen oppiminen pohjautuu. Transmissiossa oppiminen nähdään pelkästään informaation vastaanottamisena. Transaktiossa informaation jakamista tapahtuu lähettäjän ja vastaanottajan välillä, merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa ja palautteen avulla. Transformaatiossa oppiminen on syväoppimista, jolloin oppija tarkastelee itseään suhteessa ulkoiseen maailmaan ja rakentaa omaa identiteettiään ja suhdettaan ympäristöönsä arvioimalla informaation avulla saamia tietoja, merkityksiä ja näkemyksiä. Viimeksi mainitun näkökulman mukaisesti oppimista ei voi pelkistää valmiiksi annettujen sisältöjen jakamiseksi ja vastaanottamiseksi, vaan tärkeämpää on toiminta: tiedon hankinta, valitseminen, arvottaminen ja käyttö. (Sormunen & Poikela 2008.)

2.2. Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet

Suomessa yliopistokirjastot toteuttivat vuosina 2004-2006 Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma -hankkeen. Hankkeen keskeisenä tarkoituksena oli integroida informaatiolukutaito osaksi akateemisia opintoja. Tätä varten hankkeessa kartoitettiin informaatiolukutaidon keskeisiä elementtejä ja laadittiin informaatiolukutaidon opintosuunnitelma (opintosuunnitelmasta tarkemmin luvussa 2.5.). Lisäksi kehitettiin informaatiolukutaidon verkko-opetusta ja luotiin yhteistyöverkosto eri yliopistojen välille. (Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma -hanke.)

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma -hankkeen tavoitteeksi määriteltiin se, että valmistuessaan yliopistosta opiskelija kykenisi täyttämään kansainväliset informaatiolukutaidon osaamistavoitteet. Nämä osaamistavoitteet perustuvat American Library Associationin vuonna 2000 hyväksymään standardiin. Association of College and Research Libraries (ACRL) -organisaation suunnitteleman standardin avulla voidaan määrittellä informaatiolukutaitoinen henkilö. Standardia voivat apuna käyttää sekä opettajat että kirjastohenkilökunta, kun he suunnittelevat tiedonhallinnan opetusta ja siihen liittyvää arviointia. Myös opiskelijat voivat itse verrata omaa osaamistaan standardin määrittelemiin taitoihin. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Helsingin yliopiston opiskelijakirjasto on vuonna 2001 toteuttanut informaatiolukutaidon standardin suomenkielisen käännöksen. Osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen ja yhteensä ne sisältävät 87 eri taitoa: (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

1. osaamistavoite: ”Informaatiolukutaitoinen opiskelija määrittelee tarvittavan tiedon luonteen ja laajuuden.”
2. osaamistavoite: ”Informaatiolukutaitoinen opiskelija hakee tarvittavan tiedon tehokkaasti.”
3. osaamistavoite: ”Informaatiolukutaitoinen opiskelija arvioi tietoa ja sen lähteitä kriittisesti ja liittyy valitsemansa tiedon omaan tietopohjaansa ja arvojärjestelmäänsä.”
4. osaamistavoite: ”Informaatiolukutaitoinen opiskelija käyttää yksin tai ryhmän jäsenenä tietoja tehokkaasti hyväkseen saavuttaakseen tietyn tavoitteen.”

5. osaamistavoite: ”Informaatiolukutaitoinen opiskelija ymmärtää useita taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä, jotka liittyvät tiedon käyttöön, ja käyttää tiedonlähteitä ja tietoa eettisesti ja laillisesti oikein.”

Ensimmäiseen osaamistavoitteeseen liittyvät tiedontarpeen ilmaisun ja rajaamisen taidot: opiskelija esimerkiksi tunnistaa aiheeseensa liittyvät pääkohdat ja laatii tutkimussuunnitelman. Myös monien erilaisten tiedonlähteiden tunnistaminen on tärkeää. Informaatiolukutaitoinen opiskelija huomii erilaisten aineistojen kohderyhmät ja tarkoituksen: esimerkiksi sen, onko teksti tieteellistä vai ei. Aineistoa hankkiessaan opiskelija pohtii, mitä kuluja ja hyötyjä tarvittavan tiedon saamiseen liittyy. Opiskelija myös arvioi uudelleen alkuperäistä tiedontarvetta ja tiedontarpeen laajuutta. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Toisen osaamistavoitteen mukaisesti opiskelija löytää sopivimmat tutkimusmenetelmät tai tiedonhakuprosessit tiedon saamiseen. Hän on tietoinen useista eri tiedonhakumenetelmistä käyttäessään tietokantoja ja tietoverkkoja. Opiskelija osaa arvioida hakutulosten määrää, relevanssia ja laatua ja muuttaa hakustrategioita tarvittaessa. Valitsemansa tiedon opiskelija järjestää ja käsittelee erilaisia tekniikoita käyttäen. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Kolmannen tavoitteen mukaisesti opiskelija osaa tehdä yhteenvedon pääkohdista. Opiskelija analysoi mm. lähteidensä luotettavuutta, ajantasaisuutta, tarkkuutta, merkitystä tai puolueellisuutta. Opiskelija ymmärtää kontekstin: esim. kulttuurisen kontekstin, missä tieto on luotu, ja ymmärtää kontekstin merkityksen tiedon tulkinnessa. Opiskelija käyttää tiedon ymmärtämisessä avukseen henkilölähteitä, mm. alan asiantuntijoita. Opiskelija tunnistaa ennakkoluuloja ja manipulaation. Opiskelija tunnistaa käsitteiden väliset suhteet. Opiskelijalla on kriteerit, joiden avulla hän arvioi tietojen ristiriitaisuutta, tekee johtopäätöksiä ja yhdistää tiedot aikaisempaan tietämykseen: hän tutkii eri näkökantoja ja päättää niiden mukaan ottamisesta tai hylkäämisestä. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Neljännessä tavoitteessa opiskelija osaa yhdistää uuden ja aikaisemman tiedon ja soveltaa niistä oman tuotoksensa tai suorituksensa. Opiskelija arvioi tuotoksen tai suorituksen aikaansaamiseen tähtävästä kehitysprosessista ja pohtii mm. vaihtoehtoisia strategioita. Opiskelija tiedottaa tuotoksestaan ja osaa valita siihen sopivan kanavan. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

Viides tavoite korostaa sitä, että opiskelija ymmärtää ja huomioi yksityisyyteen, tietoturvaan ja tekijänoikeuksiin liittyvät seikat. Hän tunnistaa ja pohtii kysymyksiä, jotka liittyvät sensurointiin ja sananvapauteen. Opiskelija noudattaa tiedon hankintaan ja käyttöön liittyviä lakeja, määräyksiä, käytänteitä ja hyviä tapoja. Opiskelija ymmärtää mikä on plagioimista, eikä tee sitä. Hän ei myöskään hanki tai jaa tekstiä, dataa, kuvia tai ääntä laittomin keinoin. Opiskelija myös ilmoittaa käyttämänsä tiedonlähteet ja viittaa niihin johdonmukaisesti ja asianmukaisesti. (Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.)

2.3. Osaamistavoitteiden kritiikkiä

ACRL:n standardilla on ollut paljon vaikutusta kirjastoalalla. Gullikson (2006) halusi selvittää kyselyllä, mikä on opettajien mielipide standardin sisältämistä osaamistavoitteista. Otos koottiin viiden kanadalaisen yliopiston opetushenkilökunnan joukosta. Kyselyssä esiteltiin kaikki standardin 87 eri taitoa ja vastaajia pyydettiin kertomaan mielipiteensä niiden tärkeydestä: kuinka tärkeinä vastaajat pitivät sitä, että opiskelijat omaksuvat taidon. Tulokset osoittivat, että useimmat opettajat pitivät osaamistavoitteiden kuvaamia taitoja tärkeinä. Toisaalta kysely toi esiin myös sen, että osaamistavoitteiden kieltä pidetään epäselvänä ja ympäröivänä. Jotkut vastaajat kertoivat joutuneensa ymmälleen osaamistavoitteiden termien kanssa, lisäksi termeissä on paljon toistoa. (Gullikson 2006.)

Standardi näkee informaatiolukutaidon joukkona opetettavia, yleispäteviä taitoja, joita voidaan omaksua (esimerkiksi erillisellä kurssilla) ja ottaa käyttöön eri ympäristöissä. Tuominen, Savolainen ja Talja (2005) kritisoivat sitä, että standardissa informaatiolukutaito nähdään pelkästään joukkona yksilöllisiä ominaisuuksia: informaatiolukutaitoa opettavilla kursseilla ihmisten odotetaan oppivan itsenäisiksi ja kriittisiksi ajattelijoiksi, hyviksi tiimipelaajiksi ja informaatioteknologian eteviksi käyttäjiksi (Tuominen, Savolainen & Talja 2005).

Tuominen, Savolainen ja Talja (2005) viittaavat useisiin tutkijoihin, jotka kritisoivat standardin antamaa vaikutelmaa informaatiolukutaidon yleispätevyydestä: taitojen riippumattomuutta sisällöistä ja konteksteista. Tutkijat kritisoivat sitä, että osaamistavoitteet näkevät informaation vain objekteina: varmoina faktoina, joita käytetään esim. tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän näkökulman mukaisesti myös kirjastojen tietokannat nähdään faktojen lähteinä. ACRL:n standardin mukaisesti informaatiolukutaitoinen henkilö osaa erottaa faktat epätodesta tiedosta, tieteellisen ja puolueettoman

tiedon mielipiteistä. Informaatiolukutaitoinen henkilö on itsenäinen, muodostaa mielipiteensä itse eikä ole altis muiden vaikutteille. (Tuominen, Savolainen & Talja 2005.)

Kuitenkin yhteisöt ja ryhmät luovat sisällään yhteistä tietämystä ja merkityksiä keskustelemalla ja toimimalla. Tietämys ei vain sijaitse tekstissä faktatietona tai yksilön omassa ajatusmaailmassa, vaan se muuttuu ja muodostuu tilannekohtaisesti ja yhdessä toimiessa. Ihmiset tekevät töitä tai opiskelevat omassa yhteisössään, jolta he omaksuvat menettelytapoja. Informaatiolukutaidon opettamisessa pitäisi ottaa huomioon myös yhteisöllisyyteen ja yhteistoimintaan liittyvät näkökulmat ja valmiudet. Jotta informaatiolukutaitoa voidaan opettaa tehokkaasti, täytyy ottaa huomioon yhteisön, esimerkiksi tieteenalan omat tavat toimia. Täytyy oppia tuntemaan, miten yhteisöt käyttävät käsitteellisiä, kulttuurisia ja teknisiä välineitä päästäkseen tiedonlähteille, sekä millä keinoin ne arvioivat ja luovat uutta tietämystä. (Tuominen, Savolainen & Talja 2005.)

Kasvattajat ja kirjastoammattilaiset ovat yleisesti huolissaan siitä, pystyvätkö opiskelijat sopeutumaan nopeisiin muutoksiin. Yleisesti ajatellaan, että informaation määrä kasvaa nopeasti ja tästä syystä informaatiolukutaidon opettamisessa huomio pitäisi kiinnittää tiedonhankinnan prosesseihin. Grafstein (2002) kuitenkin huomauttaa, että puhuttaessa tiedon määrän suuresta kasvusta, täytyy ottaa huomioon käsitteelliset erot tiedosta tietämyksenä (*knowledge*) ja informaationa (*information*). Grafstein (2002) viittaa Gavriel Salomonin tekemään erotteluun: Informaatio voi olla irrallista, sitä voi hakea ja siirtää, eikä se välttämättä tarvitse kontekstia. Tietämys taas muodostuu yhteyksistä ja sitä luodaan sosiaalisessa kontekstissa. (Grafstein 2002.)

2.4. Informaatiolukutaito ja alakohtainen osaaminen

Informaation määrä kasvaa nopeasti, ei tietämys. Tieteenalojen tietämys laajenee, mutta ei muutu nopeasti. Kuten Tuominen, Savolainen ja Talja (2005), myös Grafstein (2002) ajattelee, että informaatiosta tulee tietämystä vasta, kun joku tieteenalalla toimiva muuntaa sen oman alansa tietämykseksi. Grafsteinin mukaan voi syntyä ongelmia, jos informaatiolukutaitoja opetetaan irrallaan tieteenalasta: kadotetaan ajatus siitä, että tiedonhankintataidot ovat työkalu etsittäessä tietoa, josta muodostuu tietämystä. ACRL:n standardin mukaiset IL-taidot ovat yleisiä taitoja, joita periaatteessa voi käyttää aihealueesta riippumatta, mutta tiedon arviointi ja valinta vaatii aihekohtaista tietämystä. Oman alansa ymmärtäminen, eikä pelkästään kriittisen ajattelun taidot on se, joka antaa valmiudet arvioida kriittisesti alan tutkimuksia. Eri aloilla on erilaisia tutkimusprosesseja. Esimerkiksi tutkimuskysymysten asettaminen on erilaista, väitteiden tueksi

annettujen tulosten todistaminen ja näiden arviointikriteerit ovat erilaisia. (Grafstein 2002; Tuominen, Savolainen & Talja 2005.)

Kautto (2004) on väitöskirjassaan tutkinut tieteellisen kirjallisuuden arviointia eri tieteenaloja vertailemalla. Kautto ei tutkimuksessaan käytä varsinaisesti informaatiolukutaidon käsitettä, mutta kirjallisuuden arvioinnilla hän viittaa informaation kriittisen analysoimisen taitoihin. Tutkimuksen kohteena oli viisi tieteenalaa: fysiikka, lääketiede, sosiaalipolitiikka ja sosiaalityö sekä kirjallisuudentutkimus, yliopistoina Helsinki ja Tampere. Lähestymistapa oli tutkimuksessa laadullinen ja aineisto koottiin haastattelemalla opiskelijoita ja opettajia sekä tekemällä sisällönanalyysi kymmenestä suomalaisesta tutkielmanteon oppaasta. Haastattelut toteutettiin vuonna 2001. (Kautto 2004, 88–93.)

Kautto (2004) havaitsi, että lääketieteessä kirjallisuuden arvioinnin opetus oli suunnitelmallista ja laajaa, mutta muilla aloilla ohjauksen määrä riippui yksittäisten opettajien mielenkiinnosta aihetta kohtaan. Kautto päätteli eron johtuvan siitä, että tutkituista laitoksista vain Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta toteuttaa ongelmalähtöistä opetusta. Myös tieteenalojen peruspiirteet vaikuttivat ohjauksen luonteeseen ja kirjallisuuden arviointikriteereihin. Arviointikriteerit olivat selvempiä luonnontieteellisillä aloilla. Esimerkiksi fysiikassa kriteereitä olivat menetelmä, koeasetelma ja tulokset. Sen sijaan esimerkiksi sosiaalityössä erityisesti tutkimusmenetelmä ja tutkimusperinne olivat tärkeitä arvioinnin kannalta. (Kautto 2004, 88–93: 186–192.)

Opiskelijoiden on ymmärrettävä, että tieteenalan tieto ei ole valmiiksi annettua, vaan väitteitä täytyy arvioida ja osoittaa oikeaksi. Tämän ymmärryksen syntymiseen ei riitä vain kurssit, johon informaatiolukutaito on päälle liimattuna. IL:n opettamista ei voi siirtää pelkästään kirjaston vastuulle. Sitä ei voi myöskään tarpeeksi tehokkaasti opettaa vain satunnaisilla, opettajien ja kirjastohenkilökunnan yhteistyössä järjestämällä kursseilla. Kriittisen ajattelun tulisi läpäistä sisäänrakennettuna kaikki kurssit ja kaikki tieteenalat. (Grafstein 2002.)

2.5. Informaatiolukutaidon integrointi opetukseen

Kirjastoalan lehdistä löytyy esimerkkejä kursseista, joissa informaatiolukutaidon ja aineopetuksen yhdistävää opetusta on kokeiltu. Yksi esimerkki yksinkertaisesta integroinnista on yhdysvaltalaisen psykologian professorien Larkinin ja Pinesinin (2005) tutkimusmenetelmäkurssi. Larkin ja Pines, yhdessä kirjaston kanssa, yhdistivät ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yhteiskuntatieteiden

tutkimusmenetelmien kurssin ja informaatiolukutaitojen opettamisen. Heidän mielestään erityisesti tutkimusmenetelmien opettaminen ja informaatiolukutaito sopivat hyvin yhteen. Tutkimusta ei voi tehdä, jollei tunne aikaisempia tutkimuksia ja aikaisempia tutkimuksia taas ei löydä, ellei osaa käyttää hakumenetelmiä. He näkevät kirjastonkäytön välttämättömänä ja luontaisena osana opiskelijoiden alakohtaisten tutkimusmenetelmien oppimista. Suunnitellessaan kurssia he halusivat kehittää integroinnin menetelmiä, joita myös muut opettajat voisivat ottaa käyttöön. (Larkin & Pines 2005.)

Kurssilla opiskelijat tekivät pienimuotoisen tutkimuksen, johon he keräsivät aineistoa haastattelemalla ja lukemalla tieteellisiä artikkeleita. Tulokset esitettiin tilastollisesti. Kurssilla opiskelijoilta vaadittiin paljon omatoimista opiskelua: suurin osa IL:n oppimisesta tapahtui luokkahuoneen ulkopuolella. Kurssilla käsiteltäväksi tutkimusaiheeksi valittiin aihe ”*Do girls prefer 'bad boys'?*”. Tutkimuskysymys sopi hyvin aiheeksi harjoitukseen, sillä se oli vaikeasti määriteltävissä. Opiskelijat joutuivat ensinnäkin selvittämään sekä itse pohtimalla, että tekemällä haastattelututkimuksen, mitä termillä ”*bad boys*” ymmärretään. He joutuivat miettimään, miten aihetta voi käsitellä psykologiassa. Toisekseen, ”*bad boys*” ei ole itsessään toimiva hakusana tieteellisissä tietokannoissa, vaan etsiessään tutkimuksia aiheesta, opiskelijoiden oli kehiteltävä hakustrategia määrittelemällä aihe ja hakusanat tarkemmin. Tutkimusten löytämiseen annettiin tietyt määräykset: tutkimusten täytyi olla empiirisiä ja ne oli etsittävä tietyistä kirjaston tietokannoista. Myös hakuun ja haun rajaamiseen annettiin ohjeet. Ohjeiden avulla opiskelijoiden oli löydettävä relevantit artikkelit ja esiteltävä ne. (Larkin & Pines 2005.)

Suomessa on vuonna 2004 toteutetussa yliopistokirjastojen yhteisessä Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma -hankkeessa annettu suositus informaatiolukutaidon opintosuunnitelmaksi. Se sisältää kolme vaihetta. Opintojen alkuvaiheessa suoritettaisiin tiedonhankinnan perusteet, laajuudeltaan 1-2 opintopistettä. Kandidaattiopintojen vaiheessa tiedonhankinnan opetus integroitaisiin osaksi kandidaatintutkielmaseminaaria. Maisteriopinnoissa tiedonhankintataitoja käsiteltäisiin osana graduseminaria. (ks. Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmahankkeen suositus yliopistoille.)

Esimerkiksi Kuopion yliopiston kirjasto on ollut edistyksellinen informaatiolukutaidon integroimisessa yliopiston opetukseen. Kuopion yliopistossa tiedonhallinnan opetus jakautuu uusien opiskelijoiden, kandidaattivaiheen ja maisterivaiheen opintoihin. Taitojen opettamisessa on yhteistyössä mukana oppimiskeskus, kielikeskus ja tietotekniikkakeskus. (Saarti 2007.)

Annettu opetus on yliopistossa jaettu Saartin (2007) mukaan seuraavasti:

1. Yliopisto-opintoihin sosiaalistava opetus: vierailaan kirjastossa, oppimiskeskuksessa ja tietotekniikkakeskuksessa. Tutustumiskäynnit tapahtuvat tutoroinnin yhteydessä. Alkuvaiheessa käydään läpi myös opintojen aloittamiseen liittyvät asiat, kuten kirjastokortin hankkiminen. Tällä tavoin uusille opiskelijoille tehdään kirjaston palvelut tutuiksi. Tiedonhankintaan liittyviin asioihin ei tässä vaiheessa vielä tarkemmin syvennyttä.

2. Tiedonhankintaan ja opiskelutaitoihin liittyvien taitojen opetus. Tähän kuuluvat esimerkiksi tiedonhaun peruskurssi ja atk-kurssit sekä opiskelutekniikkaan liittyvät kurssit. Tiedonhaun peruskurssi sisältää luennon sekä harjoituksia, jotka ovat oppialakohtaisia. Kurssin tavoitteena on oppia oman alan tiedonhaun perustaidot ja oppia etsimään laadukasta tietoa. 2000-luvulla kurssit on siirretty verkkomuotoisiksi.

3. Substanssiin liittyvien taitojen opetus ja tieteenalojen aineopetukseen integroitu tiedonhankinnan opetus. Esimerkiksi ”Farmakologiaa Internetissä” -verkkokurssi suunniteltiin yhdessä kirjastoasiantuntijan ja oppiaineen asiantuntijan kanssa. Kurssin tavoitteena on hakea internetistä farmakologista tietoa ja samalla oppia kriittistä suhtautumista verkkolähteisiin. Toinen esimerkki kriittiseen lähteiden käyttöön ohjaavasta kurssista on ”*Critical Club*-kurssi”, jossa opiskelijat analysoivat valittuja tieteellisiä artikkeleita. Artikkeleiden menetelmät, tulokset ja tieteelliset johtopäätökset kriittisesti arvioimalla opitaan, että myös arvostettujen tieteellisten julkaisujen artikkelit voivat sisältää virheitä.

4. Tietämyksen hallintaan ja julkaisemiseen liittyvä opetus. Tähän kuuluvat viitteiden hallinnan kurssi sekä jatkokoulutettavien tieteellisen esittämisen kurssit, metodologiset ja erikoistumiskurssit.

Kuopion yliopistossa toteutettiin vuosina 2004–2005 myös omainformaattikko -projekti, jossa opinnäytetyön teon vaiheessa oleva opiskelija sai halutessaan käyttää oman informaattikon apua yhden vuoden ajan. Yhteydenpito tapahtui sähköpostin avulla tai kahdenkeskisissä tapaamisissa: opiskelija kertoi informaattikolle omasta aiheestaan, jonka jälkeen opiskelijalle laadittiin ohjaussuunnitelma. Suunnitelman avulla omainformaattikko opasti ja teki hakuja projektin ajan. Ohjauksen tarkoituksena oli tiedonhankintaan liittyvien asioiden kertaus ja keskeisempien asioiden tarkempi käsittely. Projektin arvioinnin mukaan kokeilu vahvisti oppimistuloksia, motivoi opiskelijaa ja vahvisti tiedonhankintaan liittyviä taitoja. (Saarti 2007.)

2.6. Informaatiolukutaidon integroinnin edistäminen

Grafsteinin (2002) mielestä kirjastoammattilaisilla on erityisosaamista opettaa tärkeitä IL:n yleisiä taitoja. Kirjastoammattilaisten ensisijaisena tehtävänä on siis opettaa tiedonhaun taitoja. Informaation löytäminen vaatii oman tiedontarpeen ymmärtämistä ja muotoilemista haettavaan muotoon. Kun on ymmärretty ja tarkennettu se mitä halutaan hakea, eli tiedontarve on selvitetty, tämä täytyy osata muotoilla hakusanoiksi. Nykyisten tietokantojen mahdollistamien erilaisten hakutapojen ymmärtäminen ja käyttö kuuluu tehokkaaseen hakustrategiaan: käytetään esimerkiksi tesaurusta tarvittaessa ja ymmärretään aihehaun ja asiasanahaun aiheuttamien erojen vaikutus hakutulokseen. Hakusanojen oikeanlainen yhdistäminen vaatii Boolean logiikan perusasioiden ymmärtämistä. (Grafstein 2002.)

Osa kriittisen ajattelun taidoista kehittyi tieteenalan ymmärtämisen kautta, mutta on olemassa kriittisen ajattelun taitoja, jotka eivät riipu aihepiiristä. Näihin seikkoihin voivat myös kirjastoammattilaiset kiinnittää opetuksessaan huomiota. ACRL:n oppimistavoitteiden mukaisesti esimerkiksi lähteiden arvioinnissa tarvitaan tiettyjä taitoja. Lähteiden ajantasaisuus on otettava huomioon: koska tieto on luotu, missä yhteydessä ja onko tieto vielä voimassa. Lähteiden tekijän arviointi on tärkeää missä tahansa kontekstissa: mikä on tekijän oma ala ja meriitit tai mitkä ovat hänen lähtökohtansa, taustaorganisaatio (esim. taloudelliset intressit). Lähteiden puolueellisuus ja asenteellisuus on huomioitava ja on osattava arvioida väitteiden tueksi annettujen todisteiden oikeellisuutta: löytyykö lähteestä todisteita väitteiden tueksi ja onko väitteiden esittäminen loogisesti johdonmukaista. (Grafstein 2002.)

Opettajien rooli on tuoda opetukseen mukaan erityisesti niitä informaatiolukutaitoja, jotka liittyvät oman alan osaamiseen ja tutkimusparadigmoihin. Esimerkiksi argumenttien sisällön tarkemmassa arvioinnissa vaaditaan aihealueen hyvää tuntemista. Myös todisteiden validiteetin tarkempi arviointi vaatii kyseisen alan tietämystä. (Grafstein 2002.)

Informaatiolukutaidon opettamisessa tärkeää on verkostoituminen, sillä eri asiantuntijoilla on erilaisia informaatiolukutaitoon liittyviä taitoja ja tietoja. Esimerkiksi kirjastohenkilöstöllä, tietotekniikan ja viestinnän asiantuntijoilla ja opetushenkilöstöllä on kaikilla omaa erityisosaamisensa. Opettajat haluavat usein lisätietoa ja neuvoja oman tiedonhankinnan opettamisen avuksi. Kirjastoammattilaiset taas ovat tiedonhankinnan asiantuntijoita, mutta heillä saattaa olla epävarmuutta omista pedagogisista kyvyistään. (Saarti 2007; Iivonen, Tevaniemi & Toivonen 2007.)

Kirjastoammattilaisten kokemusten mukaan pelkästään yksi kirjaston antama tiedonhaun peruskurssi on riittämätön, sillä paitsi että tietotekninen kehitys on nopeaa, myös opiskelijoiden kyvyt omaksua IL-taitoja muuttuvat opiskelijan kypsyyden mukaan. Näin ollen paremmat tulokset saadaan, jos informaatiolukutaidon opetus jakautuu koko opintojen ajalle ja integroituu aineopetukseen. Opiskelijoiden motivointi tiedonhankintataitojen oppimiseen on myös vaikeampaa, jos opetus järjestetään erillään alakohtaisesta opetuksesta. (Saarti 2007; Sormunen & Poikela 2008.)

Saarti (2007) on tutkinut informaatiolukutaidon opettamista ja huomannut, että tiedontarpeiden rajaamisen ja lähteiden hankinnan ja käytön opettaminen on opettajille selkeää. Opetuksen ulkopuolelle jäävät helposti näitä abstraktimmat informaatiolukutaidon osa-alueet, kuten uuden tiedon tuottaminen ja jakaminen, sekä tiedon käyttöön liittyvät taloudelliset, oikeudelliset, yhteiskunnalliset ja eettiset kysymykset. (Saarti 2007.)

Toisaalta sekä Grafstein (2002) ja Johnston ja Webber (2003) ovat sitä mieltä, että myös akateemisilla opettajilla voi olla hyvät informaatiolukutaidon opettamisen taidot. Opettajien taidot informaatiolukutaidon opettamisessa vaihtelevat. Johnstonin ja Webberin mukaan osaamisen varmistamiseksi tärkeintä olisi tehdä koko yliopistosta informaatiolukutaitoinen. Tällaisessa yliopistossa niin hallinnon työntekijät, opettajat kuin tutkijatkin ovat informaatiolukutaitoisia. (Johnston & Webber 2003.)

Yhteistyössä suunniteltujen kurssien onnistumisesta on tutkimuksissa saatu hyviä tuloksia. Esimerkiksi Larkin ja Pines (2005) esittelevät kurssistaan (esimerkki luvussa 2.5.) tehdyn tutkimuksen, joka osoittaa, että kurssin käyneiden opiskelijoiden IL-taidot parantuivat verrattuna verrokkiryhmään. Kurssin käynyt ryhmä ja ryhmä, joka ei ollut saanut samanlaista opastusta, saivat suorittaakseen yhteisen opiskelutehtävän. Tehtävää tehdessä ryhmät erosivat taidoiltaan toisistaan. (Larkin & Pines 2005.)

Myös Reed, Kinder ja Farnum (2007) tekivät tutkimuksen yliopisto-opettajien ja kirjastohenkilökunnan yhteistyön onnistumisesta. He ottivat tutkimuskohteekseen ensimmäisen vuoden opiskelijat, jotka suorittivat yhden lukukauden kestävän, opintoihin orientoivan kurssin, jossa informaatiolukutaidon opettaminen oli tiiviisti integroituna. Kirjastohenkilöstö ja opettajat määrittelivät tavoitteet ja menetelmät yhdessä. Opetusohjelma suunniteltiin yhdessä, samoin tehtävät, testit ja kurssimateriaali. Opiskelijoiden informaatiolukutaidot testattiin ennen ja jälkeen kurssin ja tuloksia verrattiin toisiinsa. Tulokset olivat positiivisia: opiskelijoiden taidoissa tapahtui selvää kasvua. Tutkimuksessa havaittiin, että kun ennen kurssia IL-testin läpäisivät 29 % opiskelijoista, kun kurssin jälkeen läpäisseiden määrä oli 85 %. (Reed, Kinder & Farnum 2007.)

Myös opetushenkilökunta ja kirjastoammattilaiset olivat tyytyväisiä yhteistyöhön. Yliopiston opettajien näkökulmasta yhteistyö vähensi heidän työtaakkaansa, koska opiskelijoilla oli mahdollisuus saada apua myös kirjaston henkilökunnalta. He arvioivat, että kirjastoammattilaiset toivat opetusohjelmaan uusia näkemyksiä ja syvällisyyttä. Opettajat myös arvioivat, että yhteistyön seurauksena oppilaiden palauttamien töiden taso parantui. Tutkijat arvioivat näiden tulosten olevan seurausta onnistuneesta integroinnista. (Reed, Kinder & Farnum 2007.)

2.7. Informaatiolukutaidon integroinnin ongelmia

Opiskelijat saattavat ymmärtää jonkin informaatiolukutaidon osa-alueen hyvin, esimerkiksi tiedon eettiseen käyttöön liittyvät seikat. Jotkut informaatiolukutaidon osa-alueet taas voivat olla kokonaan tuntemattomia. Yliopistokirjastojen henkilökunta kohtaa työssään paljon niitä ongelmia, joita opiskelijoille aiheutuu puutteellisista tiedonhakutaidoista. Opiskelijat voivat esimerkiksi valittaa ettei kirjaston tietokannoista löydy aineistoa, kun ongelma todellisuudessa on heidän puutteellisissa taidoissaan hakea tietoa. Jos kirjaston henkilökunnalla ei ole tarkempaa tietoa opiskelijoiden kurssivaatimuksista, neuvoja antaessa on vaikea arvioida miten ne liittyvät kurssien tehtäviin. Onnistunut yhteistyö vaatii kuitenkin aikaa ja paljon yhdessä suunnittelua. Kun kurssilla on monta ohjaajaa, opittavien asioiden väärinymmärtämisen riski kasvaa. Opiskelijoille olisikin annettava mahdollisuus kysyä mahdollisista epäselvyyksistä. (Reed, Kinder & Farnum 2007.)

Johnston ja Webber (2003) mainitsevat, että opiskelijat eivät aina mielellään opiskele asioita, joista he eivät saa arvosanoja: opiskelijat keskittyvät herkästi vain esimerkiksi tenteissä vaadittaviin aihepiireihin ja kurssien ulkopuoliset asiat ohitetaan helposti. Myös palautekyselyjen suhteen on todettu ongelmia. Opiskelijat arvioivat taitonsa helposti virheellisesti silloin, kun he eivät täysin ymmärrä mitä informaatiolukutaitoisuus tarkoittaa: opiskelijat voivat siis antaa hyvää palautetta informaatiolukutaidon opetuksesta tai kurssista, vaikka oppiminen olisi oikeasti jäänyt puutteelliseksi (Pausch & Popp 1997; tässä Johnston & Webber 2003).

Vaikka informaatiolukutaidon integrointi yliopisto-opetukseen tuo mukanaan monia etuja, tutkimusten mukaan yhteistyö on kuitenkin harvinaista. Yliopiston laitokset voivat kyllä tukea ajatusta opiskelijoiden IL-taitojen parantamisesta, mutta käytännössä ne ovat vastahakoisia lisäämään tavoitteita opetussuunnitelmiin. (Stubblings & Franklin 2006.)

Yhtenä esteenä yhteistyölle saattavat olla opetushenkilökunnan asenteet. Manuel, Molloy ja Beck (2003) tekevät yhteenvetoa myös tutkimuksista, jotka ovat pyrkineet löytämään niitä opetushenkilöstön asenteita, jotka estävät yhteistyötä kirjaston kanssa. Näitä tekijöitä ovat muun muassa uskomus siihen, että opiskelijat joko omaksuvat kirjaston käytön taidot itsekseen tai kysyvät opettajilta tai kirjastosta, jos eivät tiedä. Yleinen on myös ajatus siitä, että tiedonhaun yleistaitoja opetetaan jossain muualla tai ne eivät liity opettajien alaan. Lisäksi opettajat saattavat ajatella, että heidän oma opetuksensa riittää hyvin tiedonhaun ja kirjastonkäytön taitojen oppimiseen. Ongelmana yhteistyön kehittämiseksi saatetaan nähdä aikapula tai se, että kurssin/kurssien opetusohjelmaan ei enää mahdu lisättäväksi uusia aihealueita. Joskus saattaa olla kyse myös siitä, että kirjaston palveluista ei ole saatavilla tarpeeksi tietoa tai että palveluihin ei olla tyytyväisiä. Kirjastoammattilaisten ei myöskään välttämättä uskota tietävän tarpeeksi opettajien omista oppiaineista, jotta yhteistyö olisi toimivaa. (Manuel, Molloy & Beck 2003.)

Yksi esimerkki laadullisesta tutkimuksesta, joka tutkii informaatiolukutaidon opettamiseen liittyviä asenteita, on McGuinnessin vuosina 1999–2004 Irlannissa toteuttama tutkimus. Siinä haastateltiin sekä akateemista opetushenkilöstöä että kirjastohenkilöstöä. Haastatteluteemat liittyivät vahvasti ajatukseen, jonka mukaan ”tehdessä oppii”. Kuten edellä, myös näistä tuloksista käy ilmi, että opetushenkilöstö voi ajatella informaatiolukutaidon olevan jo sisäänrakennettuna opetuksessa tai että jo esimerkiksi tutkimusmenetelmäkurssin tai atk-kurssin käyminen antaisi opiskelijoille tarvittavat tiedonhankintataidot. Opettajat voivat myös ajatella, että opiskelijat oppivat tarvittavat tiedonhankintataidot opintojen kuluessa. Suorittaessaan itsenäisesti opiskeluun kuuluvia tehtäviä opiskelijat oppisivat taitoja ikään kuin vahingossa. Tämä vahingossa oppiminen voi haastateltavien mukaan riippua myös opiskelijan omista asenteista: ne, jotka ovat kiinnostuneita tiedonhankintaan liittyvistä asioista omaksuvat asiat luonnostaan. Ne opiskelijat, joita tämän tyyppiset asiat eivät kiinnosta, eivät opettajien mielestä opi taitoja vaikka niitä aktiivisesti opetettaisiin. Haastattelut osoittivat että informaatiolukutaitoa voidaan oppia myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa: opiskelijat oppivat toisiltaan suorittaessaan opiskelutehtäviään. Tätä tukevat erityisesti ongelmalähtöiset tehtävät. (McGuinness 2006.)

Suomessa korkeakouluopettajien asenteita on selvitetty ammattikorkeakoulutasolla. Ammattikorkeakoulukirjastojen AMKIT -konsortion asettama työryhmä pohti vuonna 2005 ammattikorkeakoulujen opettajien ja kirjaston yhteistyötä informaatiolukutaidon opetuksen näkökulmasta. Työskentelynsä avuksi ryhmä keräsi opettajien kokemuksia yhteistyöstä informaattikkojen kanssa. Tampereen, Keski-Pohjanmaan ja Satakunnan

ammattikorkeakoulukirjastojen informaattikot haastattelivat 11 eri alojen opettajaa. Tutkimuksen kohteena olleissa ammattikorkeakouluissa informaatiolukutaitoa oli tutkimuksen ajankohtana (vuonna 2005) opetettu vain erillisillä tiedonhankinnan perusteet -kursseilla. IL:n opetuksen integrointi ei ollut vielä lähtenyt kunnolla käyntiin: yhteistyö opettajien ja informaattikkojen kesken oli ollut vähäistä. Tutkimushetkellä Tampereen ammattikorkeakoulu oli vähitellen alkanut suunnitella IL-opetuksen integrointia. Myös Satakunnan ammattikorkeakoulussa ongelmalähtöisen opetusfilosofian käyttöönotto oli tuonut uutta tarvetta integroimiselle. (Yhtämatkaa. Informaatiolukutaito haastaa opettajat ja informaattikot yhteistyöhön 2005.)

Tutkimuksen tuloksissa tulee esiin samoja tekijöitä kun ulkomaisissakin tutkimuksissa. Informaatiolukutaidon käsite oli haastatelluille tuttu, mutta epämääräinen. Haastatellut opettajat tunnistivat omat puutteensa tiedonhankintataidoissaan ja pitivät informaattikon roolia tiedon välittäjänä ja suodattajana tärkeänä. Kuitenkin tulosten mukaan informaattikkojen asiantuntemusta ja osaamista ei tunnisteta riittävästi. (Yhtämatkaa. Informaatiolukutaito haastaa opettajat ja informaattikot yhteistyöhön 2005.)

Manuel, Molloy ja Beck (2003) kääntävät tutkimuksessaan näkökulman korkeakoulujen opettajiin, jotka aktiivisesti tekevät yhteistyötä kirjaston kanssa. He haastattelivat näitä opettajia ja kysyivät, miksi he ovat sisällyttäneet kirjaston tarjoaman opetuksen kursseihinsa ja mitä he siinä erityisesti arvostavat. Haastatelluille tyypillistä oli, että he olivat hyvin sopeutuneita organisaationsa tavoitteisiin ja arvoihin. He luottavat organisaatioonsa, ovat sitoutuneita työhönsä ja ottavat virheidensä seuraukset vakavasti. (Manuel, Molloy & Beck 2003.)

Tutkimus osoitti että haluttaessa parantaa yhteistyötä kirjastoammattilaisten ja opetushenkilökunnan välillä on otettava huomioon kolme seikkaa. Ensinnäkin yhteistyön tarkoitus on tehtävä selväksi kaikille osapuolille. Opetushenkilökunta saattaa pitää informaatiolukutaitoon liittyviä asioita vain aiheina, jotka ”otetaan” opetukseen mukaan. Tästä syystä he eivät välttämättä ymmärrä, miksi yhteistyötä tarvitsee tehdä ja miksi on tärkeää selvittää yhteistyön sujumiseen liittyviä ongelmia. Toiseksi kirjaston antaman ohjauksen arvostusta täytyisi nostaa. Tiedonhakuprosessiin liittyvät taidot saatetaan nähdä vain tietyn yksittäisen tehtävän suorittamiseen liittyvinä taitoina. Opetushenkilökunta ei välttämättä pidä tiedonhakutaitoja samalla tavoin tärkeänä kuin kirjastoammattilaiset: Opetushenkilökunta ei useinkaan ymmärrä tiedonhakutaitojen oppimisen yhteyttä informaatiolukutaitoon liittyvien asioiden osaamiseen, kriittisen ajattelun taitoihin ja elinikäiseen oppimiseen. Kolmanneksi täytyy ottaa huomioon, että tieteenalojen kulttuurit vaikuttavat opettamiseen. Opettajat ovat monesti hyvin sitoutuneita opettamaan opiskelijoitaan omaan alaansa

liittyhvissä asioissa, mutta eivät välttämättä näe opiskelijoiden koulutusta laajemmassa kontekstissa. He ovat usein kiireisiä oman tutkimuksensa kanssa. Lisäksi yliopistoilla ja korkeakouluilla on yleensä paljon meneillään erilaisia uudistuksia. (Manuel ym. 2003.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Luvussa 2 tarkastellut tutkimukset osoittavat, että informaatiolukutaidon integrointia yliopisto-opetukseen on toteutettu monin eri tavoin ja integraation toteuttamiseen liittyy monia ongelmia. Aiempien tutkimusten löydökset ja ideat auttoivat tunnistamaan ja jäsentämään tutkimusongelmia. Erityisen hyödyllisiä olivat tässä mielessä havainnot, joita Manuel, Molloy ja Beck (2003) ja McGuinness (2006) tekivät tutkimuksissaan. Aiemmat tutkimukset antoivat myös ideoita haastattelujen suunnitteluun.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavalla opetukseltaan korkeatasoisiksi arvioidut yliopistolliset oppiaineet ovat liittäneet informaatiolukutaitojen opetusta oppiaineen opetukseen. Lisäksi selvitetään, mitkä ovat opetushenkilökunnan käsitykset informaatiolukutaidon opettamisesta ja sen edistämisestä.

Tarkastelun kohteena on neljä Tampereen yliopiston oppiainetta ja opetusyksikköä. Kahdella näistä on korkealaatuisen opetuksen yksikön status vuosille 2007–2009. Nämä ovat varhaiskasvatuksen yksikkö opettajankoulutuslaitokselta ja yhdyskuntatieteiden laitos. Yhdyskuntatieteiden osalta tarkastellaan vain yhtä pääainetta, aluetiedettä, joka oli empiirisen aineiston keruun aikoihin opiskelijamäärältään isoin pääaine yhdyskuntatieteiden laitoksella. Kolmantena tutkimuksen kohteena olevana opetusyksikkönä on historiatieteen laitos (aineiston keruun aikaan historiatieteen ja filosofian laitos), joka on saavuttanut korkealaatuisen opetuksen yksikön statuksen aikaisemmin. Lisäksi tarkastellaan yhtä Ällästikku-tunnustuspalkinnon saanutta opetusyksikköä, hoitotieteen laitosta, joka sai palkinnon vuonna 2000. Oppiaineiden tarkemmat esittelyt ovat luvussa 4.3.2.

Korkealaatuisen opetuksen yksiköt ja Ällästikku-tunnustuksella palkittu yksikkö valittiin tutkimuksen kohteeksi sen vuoksi, että saavutetun tunnustuksen vuoksi näiden yksiköiden voi olettaa erityisesti perehtyneen opetuksensa kehittämiseen. Korkealaatuisen opetuksen yksiköt valitseva Korkeakoulujen arviointineuvosto käyttää arviointikriteereinään esimerkiksi sitä, miten yksikössä on edistetty syvällistä oppimista, opiskelijoiden kasvua kohti akateemista asiantuntijuutta tai oppimista tukevia oppimisympäristöjä. Ällästikku-tunnustuspalkintoa taas on jaettu yksiköille tai yhteisöille, jotka ovat osoittaneet erityistä aktiivisuutta tai korkeaa laatua opetuksen kehittämisessä. Korkealaatuisen koulutuksen yksiköiden valinnasta ja Ällästikku-tunnustuspalkinnon myöntämisestä lisää luvussa 4.3.1.

Opetukseen liittyvien tunnustusten lisäksi tutkittavien yksiköiden valintaan vaikutti yksiköiden oma halukkuus osallistua tutkimukseen ja haastateltavien saatavuus. Tutkimuksen kannalta myönteisenä

asiana voi nähdä sen, että kaikki tutkittavat yksiköt olivat eri tiedekunnista (nykyään tieteenalayksiköistä, ks. luku 4.3.2.). Varhaiskasvatus ja hoitotiede myös poikkeavat monesta muusta oppiaineesta; varhaiskasvatuksessa jo kandidaatin tutkinto antaa ammatillisen pätevyyden eli lastentarhanopettajan tutkinnon. Hoitotieteessä taas uusilta opiskelijoilta vaaditaan valmiina oleva ammattipätevyys jo ennen opiskelujen aloittamista, esimerkiksi sairaanhoitajan tutkinto tai riittäväksi katsottu määrä työkokemusta.

Tulossa olevan yliopiston tutkinnonuudistuksen vuoksi opetussuunnitelmatyö oli vuonna 2009 erityisen ajankohtaista. Tämän vuoksi yksiköistä valittiin haastateltavaksi opetussuunnitelman kehittämisessä mukana olevia henkilöitä. Tutkimus kartoittaa opetushenkilökunnan haastattelujen ja opetussuunnitelmien avulla eroja ja yhtäläisyyksiä eri yksikköjen informaatiolukutaidon opetuksessa. Koska Tampereen yliopistokirjaston tehtävänä on järjestää tiedonhankinnan koulutusta opiskelijoille, tutkimuksessa on käsiteltävä myös yksikköjen suhdetta kirjastoon. Tätä lähestytään kartoittamalla yksikköjen ja kirjaston välistä yhteistyötä, sen muotoja, määrää ja toimivuutta. Tämän vuoksi tutkimuksen kohteeksi otetaan myös kirjaston henkilökuntaa, eli yksikköjen vastuinformaatikot.

Tutkimuskysymykset

Tutkielman keskeisenä tehtävänä on selvittää, miten tiedonhankintataitojen ohjaus on integroitu neljän Tampereen yliopiston opetusyksikön opetussuunnitelmiin ja opetuskäytäntöihin. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten informaatiolukutaito on huomioitu opetusyksikköjen opetussuunnitelmissa?

- Miten tiedonhankintataitojen ohjaus näkyy opetussuunnitelmassa määriteltyinä tavoitteina, opetussisältöinä ja muotoina?

2. Millaisia ovat yksikköjen opetusta kehittävien työntekijöiden käsitykset tiedonhankinnan ohjauksen

- a) tavoitteista,
- b) sisällöistä,

c) opetusmuodoista, ja

d) toteutuksen toimivuudesta ja kehittämisen tarpeista?

3. Yhteistyö kirjaston kanssa informaatiolukutaidon opetuksessa

- Millaista yhteistyötä opetusyksiköllä on Tampereen yliopiston kirjaston kanssa?
- Onko yhteistyö toimivaa?
- Pitäisikö kirjaston antaman opetuksen sisältöä kehittää tai roolia vahvistaa?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimusstrategiana on laadullinen lähestymistapa, joten tutkielmassa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään mm. kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkimuksen kohteeksi valitaan jokin tarkkaan rajattu ilmiö ja pois jätetään kaikki tutkimusaineistosta löytyvä, joka jää tämän ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) kuvaavat laadullista tutkimusta siten, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset eivät ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Ei ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on havaintojen teoriapitoisuus, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen tulokseen vaikuttaa millainen käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan ja millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään.

4.1. Teemahaastattelu ja sisällönanalyysi

Aineistona on käytetty yksikköjen opetussuunnitelmia sekä yksikköjen opetushenkilökunnan ja kirjaston informaattikoiden haastatteluja. Empiirinen aineisto koottiin teemahaastatteluin vuonna 2009. Haastattelut etenivät haastattelurungon mukaisesti, joka on erilainen opetushenkilökunnalle ja informaattikoille (ks. liitteet 2 ja 3).

4.1.1 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tutkimusongelmasta ja -kohteesta riippuu, mitä menetelmiä käytetään (Hirsjärvi & Hurme 2011, 28). Tutkielmassa tutkimuskysymyksen yksi on vastattu käymällä läpi dokumentteja, tässä tapauksessa opetusyksikköjen opetussuunnitelmia. Tutkimuskysymyksiin kaksi ja kolme on kerätty aineistoa teemahaastatteluilla. Teemahaastattelua on tässä tutkielmassa käytetty sen vuoksi, että se tuo esille tutkittavien näkökulman. Se on yksi laadullisista menetelmistä, joilla päästään lähemmäksi niitä merkityksiä, joita ihmiset ilmiöille antavat. Teemahaastattelussa huomioidaan ihmisten tulkinnat

asioista, heidän asioille antamat merkitykset sekä sen, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 28, 48.)

Haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on joustavuus. Haastattelutilanteessa on mahdollisuus keskustella tiedonantajan kanssa, selventää saatuja vastauksia, toistaa kysymys ja oikaista väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 35) mukaan yksi haastattelun ongelmista taas on virheiden mahdollisuus. Haastateltava voi esimerkiksi antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. Aineiston keruuseen vaikuttaakin haastattelijan taito ja kokemus sekä mahdollisesti haastattelumenetelmän käyttöön saatu koulutus. Ongelmia voi aiheutua myös siitä, että haastattelu on aikaa ja kustannuksia vaativa menetelmä.

Teemahaastattelu tarkoittaa sitä, että haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelun haastattelurunko ei ole yksityiskohtainen kysymysluettelo vaan teema-alueuuttelo. Haastattelutilanteessa sekä haastattelijalla että haastateltavalla voivat tarkentaa teema-alueita lisäkysymyksillä. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat kun perehdytään teoriaan ja tutkimustietoon. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48, 66.) Periaatteessa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Ei ole tarkkaan määritelty, pitääkö haastattelussa kysymykset esittää tietyssä ja samassa järjestyksessä ja pitääkö kaikki kysymykset esittää samoilla sanamuodoilla jne. Yhdenmukaisuus vaihtelee tutkimuksesta toiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

4.1.2 Sisällönanalyysi

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2011) tutkimustyyppi määrää sen, mitä tutkimuksessa tarkastellaan ja analyysitapa kertoo sen, miten analyysi tapahtuu. Laadullisen tutkimuksen tutkimustyyppinä on lukuisia ja eri tieteenaloilla on omat muunnelmansa. Analyysitapojen määrä on rajallisempi ja analyysitavat ja esittämistavat ovat pitkälti yhtenäisiä eri tutkimustyypeissä. Metodikirjallisuudessa analyysistä voidaan puhua suppeassa merkityksessä, tai analyysillä voidaan tarkoittaa koko aineistonkäsittelyn prosessia, alkuvaiheista tulkinnallisiin lopputuloksiin asti. Kullakin tutkimustyyppillä on oma piirteensä, joka erottaa sen muista. Jotkut tutkijat pitävät sisällönanalyysia erillisenä koulukuntana, jotkut analyysimuotona. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143, 152, 153.) Tuomen

ja Sarajärven (2009, 104) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä. Tämä erottaa sisällönanalyysin muista tekstianalyyseista, esimerkiksi diskurssianalyysista, jonka avulla analysoidaan sitä, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 6, 91) kutsuvat sisällönanalyysia perusanalyysiksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Heidän mukaansa sisällönanalyysiksi voidaan nimittää kaikkea tutkimusaineiston tiivistämistä ja luokkiin tai kategorioihin järjestämistä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 153) mukaan sisällönanalyysissa aineiston analyysi tapahtuu teemoittelun, laskemisen ja yhteyksien tarkastelun avulla.

Teemoittelu tarkoittaa laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Teemahaastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsenyyksen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Näiden lähtökohtateemojen lisäksi esille voi tulla muitakin teemoja. Analyysissa esiin nostetut teemat ovat tutkijan tulkintoja haastateltujen sanomisista, sillä on epätodennäköistä, että kaksi haastateltavaa ilmaisisi saman asian samoin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 173.)

Laadullisen analyysin pääpiirteisiin voi Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 136) mukaan lukea esimerkiksi seuraavat neljä piirrettä. Aineiston analyysi alkaa monesti jo aineistoa kerätessä. Toisekseen laadullinen tutkimus säilyttää aineistonsa sanallisessa muodossa, osittain alkuperäisessäkin sanallisessa muodossa. Kolmas piirre on, että päättelyn logiikka voi tutkimuksessa olla induktiivista eli aineistolähtöistä, tai abduktiivista. Abduktiivinen päättely tarkoittaa, että tutkijalla on teoreettisia johtoideoita tai johtolankoja, joita käytetään havaintojen tekemiseen aineistosta. Neljäs piirre on, että työskentelytapoja ja analyysitekniikoita on erilaisia. Ei ole olemassa yhtä oikeaa analyysitapaa.

4.1.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin ei ole mitään yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan tutkijan on annettava lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustulokset tulevat selvemmiiksi ja ymmärrettävämmiksi, kun kerrotaan tarkasti mitä on tehty.

Aineiston kuvaileminen on analyysin perusta ja tarkoituksena on pyrkiä kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 145.) Hirsjärvi ja Hurme (2011, 145, 146) korostavat, että tutkimuksen objektiivisuus ja luotettavuus ei tarkoita, että

tutkimuksen lukijan pitäisi kuvailun avulla saattaa suoraan kosketukseen aineiston kanssa. Toisin sanoen tutkimuksessa ei voida antaa ymmärtää, että tutkijan rooli on toimia vain raportoijana ja haastateltujen omat näkemykset olisi tekstissä esitelty heidän omien sanojensa mukaisesti. Myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 135, 136) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Laadullisessa tutkimuksessa usein myönnetään, että tutkijan ominaisuudet vaikuttavat havainnointiin. Tutkija on tutkimusasetelman tekijä ja tulkitsija.

Aineistoa voidaan tulkita eri tavoin ja eri näkökulmista. Tutkijalla on tietty näkökulma tutkittavaan asiaan, ja hän tulkitsee aineistoa tästä näkökulmasta. Tutkijan tekemät valinnat vaikuttavat aineiston tulkintaan ja valintoja tehdään tutkimuksen suunnittelusta lähtien. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 137, 151, 152.)

4.2. Aineiston keruu ja tulosten raportointi

Opetussuunnitelmat olivat vapaasti luettavissa yliopiston verkkosivuilla. Tampereen yliopiston kirjastosta haastateltaviksi valittiin tutkimuksen kohteena olleiden yksikköjen vastuulinformaattorit. Opetushenkilökunnasta haastateltaviksi valittiin ne, jotka olivat olleet mukana yksikön opetussuunnitelman kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen yksiköistä haastateltaviksi pyydettiin koulutuksen suunnittelijaa. Historian ja yhdyskuntatieteiden yksiköistä sopivia haastateltavia kysyttiin sähköpostitse yksiköiden johtajilta, hoitotieteen yksiköstä yksikön professoreilta.

Koulutuksen suunnittelijat ja yksiköiden johtajien suosittelemat henkilöt ovat avainhaastateltavia. Aineistonkokoamisen menetelmänä on käytetty ns. lumipallo-otantaa. Siinä haastattelujen alkutilanteessa tiedetään avainhenkilö, joka johdattaa toisen tiedonantajan pariin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.) Avainhaastateltavilta kysytään näin haastateltaviksi muita opetussuunnitelmatyössä olevia henkilöitä ja tiedonhankintaan tai tutkimusmenetelmiin liittyvien kurssien tai seminaarien opettajia. Kahden opetussuunnitelman kehittämistyössä mukana olevan henkilön oletettiin antavan riittävästi tietoa yhdestä yksiköstä. Haastateltaviksi valikoituneet opetushenkilökunnan jäsenet edustivat ammanteiltaan professoreita, yliassistentteja, lehtoreita, koulutussuunnittelijoita ja opetusamanuensseja. Koulutukseltaan he olivat oman alansa tohtoreita yhtä lukuun ottamatta, joka teki haastatteluhetkellä alansa jatko-opintoja. Kaikki haastatellut opetushenkilökunnan jäsenet olivat suorittaneet pedagogisia opintoja, kuten kasvatustieteen opintoja, yliopistopedagogisia opintoja ja/tai opettajankoulutuksen opinnot.

Opetushenkilökunnalle tarkoitetun haastattelurungon kysymykset (ks. liite 2) käytiin läpi koehaastattelussa ennen varsinaisia haastatteluja. Koehaastattelussa kysymyksiin vastasi informaatiotutkimuksen professori. Koehaastattelun perusteella yhtä kysymyksistä katsottiin tarpeelliseksi tarkentaa, mutta muihin kysymyksiin ei tarvinnut tehdä muutoksia.

Haastattelut tehtiin keväällä, kesällä ja syksyllä 2009. Haastatteluihin osallistui 2 opetushenkilökuntaan kuuluvaa jokaisesta oppiaineesta sekä 4 informaatikkoa yliopiston kirjastosta, eli yhteensä 12 henkilöä (ks. liite 1). Haastattelut olivat kestoltaan noin 60 minuuttia (lyhin haastattelu kesti 37 minuuttia, pisin oli 1 tunti 22 minuuttia) ja ne tehtiin haastateltavan omassa työhuoneessa, ryhmätyöhuoneessa tai yliopiston opetusluokassa. Varhaiskasvatuksen opetushenkilökunnan kaksi haastateltavaa haastateltiin yhdessä heidän omasta toiveestaan, samoin kaksi pääkirjaston informaatikkoa. Kaikki haastateltavat saivat tutustua haastattelurungon kysymyksiin etukäteen.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin faktanäkökulman mukaisesti, joten esimerkiksi puhetapoja ei analysoitu. Laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti vastaukset järjestettiin ensin teemoittain ryhmiin ja jaoteltiin alakohtaisesti, jolloin niistä voitiin tehdä tiiviit yhteenvedot. Tämän jälkeen analyysi eteni tunnistamalla haastateltujen vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia ja vertaamalla niitä. Tuloksissa kuvataan samanlaisuuden perusteella muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.)

Litteroinnin jälkeen aineisto purettiin teema-alueittain. Sekä opetusohjelmien tekstistä että haastatteluaineistosta etsittiin teemoja ja samaan teemaan liittyvät otteet koottiin yhteen. Haastateltujen henkilöiden osalta tunnistetiedot pidettiin jokaisen otteen mukana ja niiden mukaisesti otteet ryhmiteltiin kunkin oppiaineen otsikon alle. Haastattelujen ajallista etenemistä ei tällä tavoin ollut mahdollista säilyttää, joten tutkimustulosten raportointi ei kerro sitä, missä järjestyksessä haastattelut toivat esiin eri teemoja.

Haastatteluaineiston tulokset voidaan esittää monella tavalla, kuten tekstinä, numeroina tai kuvioina. Teksti voi olla esimerkiksi kuvausta tutkittavasta aiheesta, suorasanaista tekstiä, haastatteluotteita tai se voidaan tiivistää taulukoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 169.) Tässä tutkielmassa vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin opetussuunnitelmista ja haastatteluaineistoa ei ole sen osalta käytetty. Valitut opetussuunnitelmat olivat käytössä haastattelujen ajankohtana. Opetussuunnitelmista on etsitty kaikki niiden kurssien kuvaukset, joissa on mainittu informaatiolukutaidon teemoja. Tulokset on koottu taulukkomuotoon ja taulukot ovat tutkielman liitteenä. Tulokset -luvussa on taulukoiden sisältö kuvattu lyhyesti. Taulukoissa oleva teksti lainattiin

suoraan opetussuunnitelmista. Kurssien kuvauksista on taulukkoon sijoitettu kurssien nimet ja laajuus, eli kurssista saatava opintopistemäärä, sekä kurssien sisältöjen ja tavoitteiden kuvaukset.

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen saadut tulokset on raportoitu haastatteluaineistosta referoidulla tekstillä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 194) mukaan laadullisen aineiston raportoinnin tarkoituksena on välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltujen maailmasta siltä osin kuin kyseessä on haastattelun kohteena oleva ilmiö. Tapoja tähän on kaksi, suorat haastatteluotteet ja tutkijan haastatteluista tekemät yhteenvedot ja päätelmät. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 194.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 22) mukaan alkuperäisten ilmausten esittämisessä on kyse vain esimerkeistä ja tekstin elävöittämisestä. Tässä tutkielmassa suoria haastatteluotteita ei ole käytetty. Haastatteluaineistossa olevat alkuperäiset ilmaukset on lyhennetty, tiivistetty ja arkikielen ilmauksia on pelkistetty. Tutkielman aihepiirin ulkopuolelle jääneet vastaukset on poistettu aineistosta ja ainoastaan eri teemoihin liittyvä aineisto on referoitu. Referoidessa on pyritty säilyttämään aineiston asiasisältö alkuperäistä vastaavana, mutta referoitu teksti ei ole vastaava kun alkuperäiset ilmaukset. Referoimalla raportoidun tekstin tarkoituksena on esittää yhteenvedo tuloksista ja haastateltuihin henkilöihin viitataan koodeilla H1, H2, H3 ja niin edelleen. Tulokset on pyritty käsittelemään anonymisti, joten haastateltavien nimiä ei tutkimuksessa mainita.

4.3. Tampereen yliopisto tutkimusympäristönä

Tampereen yliopisto on monialainen yliopisto, jolla on yhdeksän tieteenalayksikköä. Ennen vuotta 2011 yliopistossa toimi kuusi tiedekuntaa, jotka yhdistyivät tieteenalayksiköiksi. Yksi yliopiston vahvimista tutkimusalueista on yhteiskunnan ja terveyden tutkimus. (Tietoa yliopistosta.) Tampereen yliopiston tieteenalayksiköt ovat nykyisin BioMediTech, Informaatiotieteiden yksikkö, Johtamiskorkeakoulu, Kasvatustieteiden yksikkö, Kieli-, käännös ja kirjallisuustieteiden yksikkö, Lääketieteen yksikkö, Terveystieteiden yksikkö, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö ja Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. (Tieteenalayksiköt.)

Vuosina 2009 - 2013 Tampereen yliopistossa on vuosittain ollut tutkinto-opiskelijoita yli 15 000. Yliopistosta valmistuu maistereita noin tuhat vuodessa ja tohtoreita yli sata vuodessa. (Opiskelija-, opinto- ja tutkintotilastot.) Vuonna 2009 oli Tampereen yliopistossa edessä koulutus uudistus, jonka vuoksi opetussuunnitelmatyö oli erityisen ajankohtaista.

”Tampereen yliopisto uudisti strategiansa mukaisesti vuoden 2012 syksyyn mennessä kokonaisvaltaisesti niin koulutuksensa kuin hallintomallinsa. Yliopiston hallitus päätti 5.10.2010 uusista tieteenalayksiköistä, jotka aloittivat toimintansa 1.1.2011. Yliopiston opetukseen ja tutkimukseen liittyvät toiminnot järjestetään yhdeksässä tieteenalayksikössä, joille siirtyivät entisten laitosten ja tiedekuntien tehtävät. Rehtori päätti uusista tutkinto-ohjelmista 19.4.2011 ja ne aloittivat toimintansa 1.8.2012.” (Koulutus uudistus.)

4.3.1. Ällästikku-palkinto ja yliopistokoulutuksen laatuyksiköt

Tampereen yliopiston opetusneuvosto tekee vuosittain esityksen Ällästikku-palkinnon saajaksi. Palkinto myönnetään opetuksessa ja sen kehittämässä tai tukemisessa ansioituneille yksiköille, ryhmille tai verkostoille. Ällästikku-palkinto on opetuksen laatupalkinto, jolla ei ole virallisia sääntöjä, vaan opetusneuvosto päättää palkittavan valinnan perusteet joka vuosi. Ällästikku-palkintoa on jaettu vuodesta 1996 ja hoitotieteen laitos sai palkinnon vuonna 2000. Palkintoon kuuluu kunniakirja ja rahapalkinto. (Ällästikku-palkinto.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto on toteuttanut yliopistojen koulutuksen laatuyksikkövalintoja opetusministeriön pyynnöstä. Korkealaatuisen perus- ja/tai jatkokoulutuksen yksiköiden valinnan tarkoituksena on ollut korostaa yliopisto-opetuksen, opiskelun ja oppimisen laadun tärkeyttä, kehittää koulutusta ja nostaa esiin hyviä käytänteitä. Yliopisto saa opetusministeriöltä tuloksellisuusrahaa korkealaatuisen koulutuksen perusteella. (Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2007 - 2009.)

Koulutuksen laatua arvioitaessa on käytetty erityisesti seuraavia kriteereitä (Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2007 - 2009.):

- ”1. miten yksikkö näkee oman koulutustehtävänsä yliopistossa ja valtakunnallisesti, miten koko työyhteisö tukee tätä koulutustehtävää ja miten se näkyy sekä opetuksessa että ohjauksessa,
2. miten yksikössä edistetään syvällistä oppimista sekä opiskelijoiden aktiivista roolia yhteisössä ja kasvua kohti akateemista asiantuntijuutta,
3. mitä yksikkö on tehnyt oppimista edistävien opiskelu- ja/tai oppimisympäristöjen aikaansaamiseksi,

4. miten opetus kytkeytyy yksikössä tehtävään tutkimukseen,
5. miten toimitaan vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa,
6. miten koulutuksessa yhdistetään tieteellisyys ja työelämänäkökulma,
7. miten yksikkö arvioi toimintansa laatua ja mitä havainnoista seuraa, ja
8. miten yksikön pedagoginen kehittäminen, sisällöllinen opetussuunnitelmatyö ja rakenteellinen tutkintojen uudistaminen ovat kytkeytyneet toisiinsa.”

Korkeakoulujen arviointineuvosto on toteuttanut yliopistokoulutuksen laatuysikköarvioinnit neljä kertaa. Korkealaatuisen koulutuksen yksikköjä Tampereen yliopistossa on ollut useita. Vuosina 2001 - 2003 laatuysikköinä olivat Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos, Historiatieteen laitos ja Lääketieteellinen tiedekunta; lääketieteen lisensiaatin peruskoulutus. Vuosina 2004 - 2006 laatuysikkönä oli jälleen Historiatieteen laitos. Vuosille 2007 - 2009 laatuysikön statuksen saivat Kielikeskus, Lääketieteen laitos; lääketieteen lisensiaatin koulutus, Varhaiskasvatuksen yksikkö ja Yhdyskuntatieteiden laitos. (Yliopistokoulutuksen laatuysiköt 2010 - 2012.)

4.3.2. Tutkielmassa käsiteltävien opetusyksiköiden esittely

Hoitotiede

Empiirisen aineiston keruun aikoihin vuonna 2009 hoitotieteen koulutusta järjesti hoitotieteen laitos lääketieteellisessä tiedekunnassa. Opiskelijat hyväksyttiin suorittamaan ylempää terveystieteiden maisterin tutkintoa, joka on ylempi korkeakoulututkinto. Opiskelijat suorittivat ensin terveystieteiden kandidaatin tutkinnon. Opetusta oli kahdessa koulutusohjelmassa, hoitotyön johtamisen koulutusohjelmassa ja hoitotyön opettamisen koulutusohjelmassa. Pääaine oli kummassakin koulutusohjelmassa hoitotiede ja sivuaineina opiskeltiin koulutusohjelmasta riippuen joko hallintotieteitä tai kasvatustieteitä. (Lääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2009 - 2011. Hoitotieteen laitos, hoitotiede.)

Hoitotyön johtamisen koulutusohjelman tavoitteena oli kouluttaa hallinnollisten ja hoitotyön johtotehtävien lisäksi tutkimus- ja suunnittelutehtäviin. Hoitotyön opettamisen koulutusohjelman

tavoitteena oli kouluttaa opettajia ammattikorkeakouluihin, terveydenhuoltoalan oppilaitoksiin sekä erilaisiin terveydenhuollon tutkimus- ja kehittämistehtäviin. Terveystieteiden maisterin koulutuksessa painotettiin lisäksi tieteellisiä tutkimustaitoja ja valmiuksia tieteelliseen jatkokoulutukseen. (Lääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2009 - 2011. Hoitotieteen laitos, hoitotiede.)

Vuonna 2011 koulutus uudistuksen johdosta hoitotieteen laitos ja terveystieteen laitos yhdistyivät terveystieteiden yksiköksi. Vuonna 2012 hoitotieteessä siirryttiin oppiainepohjaisesta koulutuksen järjestämistavasta tutkinto-ohjelmien järjestämiseen. Yliopiston organisaatiomuutoksella ei ole ollut vaikutusta hoitotieteen tutkintojen suorittamiseen ja opiskelu on jatkunut muutoksesta huolimatta ennallaan. (Tampereen yliopiston terveystieteiden yksikkö. Opiskelu, opinto-opas.)

Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen opetusta järjestettiin vuonna 2009 Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, kasvatustieteiden tiedekunnassa. Varhaiskasvatuksessa kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto oli lastentarhanopettajan koulutus. Koulutus antoi kelpoisuuden päivähoidon opetus-, kasvatus- ja hoitotehtäviin ja esiopetukseen sekä varhaiskasvatuksen asiantuntemusta vaativiin johto-, kehittämis- ja suunnittelutehtäviin. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto antoi myös mahdollisuuden jatkaa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen, esimerkiksi kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksessa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008-2010. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede, varhaiskasvatus.)

Varhaiskasvatuksen opetuksessa noudatettiin ongelma-perustaista opetussuunnitelmaa:

”Opiskelijat opiskelevat ongelma-perustaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelussa korostuu ryhmässä oppiminen sekä itsenäinen opiskelu, joita tuetaan ohjatulla ryhmäopetuksella, teoreettisilla katsauksilla, harjoituksilla sekä työssäoppimisella. Opiskelijat opiskelevat tuutorin ohjaamissa tutoriaaliryhmissä kuhunkin opintojaksoon liittyvien kysymysten, ongelmien tai skenaarioiden parissa. Jokainen opiskelija laatii henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS), jota arvioidaan opintojen aikana yhdessä tutoropettajan kanssa.” (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008 - 2010. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede, varhaiskasvatus.)

Kun kasvatustieteiden tiedekunnasta muodostunut kasvatustieteiden yksikkö uudisti koulutuksensa vuonna 2012, ryhdyttiin yksikössä noudattamaan kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmaa. Päävalinnassa valitut opiskelijat saavat opinto-oikeuden sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon. Päävalinnassa varhaiskasvatus on yksi tutkinto-ohjelman hakukohteista, muut kaksi hakukohdetta ovat elinikäinen oppiminen ja kasvatus ja luokanopettaja. Kasvatustieteiden kandidaattiohjelmassa on sekä kaikille yhteisiä että hakukohteittain eriytyviä opintoja. Ylempi korkeakoulututkinto on kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus. Siinä on kolme vaihtoehtoista opintosuuntaa, joista opiskelija valitsee yhden. Opintosuunnat ovat: kasvatuksen pedagogiset kytkennät, kasvatuksen yhteiskunnalliset kytkennät ja kasvatuksen viestinnälliset kytkennät. (Koulutus uudistus kasvatustieteiden yksikössä.)

Historia

Vuonna 2009 historian oppiainetta opiskeltiin historiatieteen ja filosofian laitoksella, humanistisessa tiedekunnassa. Historiatieteessä oli mahdollista suorittaa humanististen tieteiden kandidaatin ja filosofian maisterin tutkinnot. Historian opetuksessa ja opiskelussa painotettiin tutkimuksen ja tieteellisen ajattelun näkökulmaa ja tutkimuksen teko oli tärkein opiskelumuoto. Kaksi viidennestä valmistuneesta sijoittui opetustehtäviin eri oppilaitoksiin. Osa valmistuneista sijoittui kirjasto-, arkisto-, ja museotalle sekä tutkimustyöhön. Valmistuneita työllistivät myös tiedotusvälineet, tiedotus-, hallinto-, ja järjestötehtävät sekä erilaiset tehtävät yksityisellä sektorilla. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2007 - 2009. Historiatieteen ja filosofian laitos, historia.)

Vuonna 2011 perustettiin yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, jossa on oppiaineita entisistä humanistisesta ja yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta. Yksikössä järjestetään tutkintoon johtavaa koulutusta kuudessa tutkinto-ohjelmassa, joita ovat filosofian, historian, logopedian, psykologian, sosiaalitieteiden ja sosiaalityön tutkinto-ohjelmat. (Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, koulutus uudistus.)

Aluetiede

Aluetiede oli vuonna 2009 yksi yhdyskuntatieteiden laitoksen oppiaineista. Yhdyskuntatieteiden laitos kuului kauppa- ja hallintotieteiden tiedekuntaan. Muita laitoksen pääaineita olivat

kunnallispolitiikka ja ympäristöpolitiikka ja lisäksi laitoksella oli mahdollista opiskella yhdyskuntatekniikan opintokokonaisuus. Aluetieteen oppiaineesta valmistui hallintotieteiden kandidaatteja ja maistereita. Aluetieteen opinnoissa perehdyttiin yhteiskunnan alueellisiin rakenteisiin ja prosesseihin, aluetutkimuksen teorioihin ja menetelmiin, aluekehittämisen teorioihin ja käytäntöihin sekä aluepoliittiseen järjestelmään. Tavoitteena oli antaa opiskelijoille valmius toimia aluekehittämisen ja aluetutkimuksen tehtävissä julkisella ja yksityisellä sektorilla kansallisessa ja kansainvälisessä toimintaympäristössä, sekä antaa valmius jatko-opintoihin. (Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008 - 2010. Yhdyskuntatieteiden laitos, aluetiede.)

Aluetieteen opiskelussa tapahtui suuri muutos koulutus uudistuksen myötä, kun vuodesta 2012 lähtien uudet opiskelijat valittiin tutkinto-ohjelmiin, ei enää pääaineisiin. Johtamiskorkeakoulussa alkoi kolme tutkinto-ohjelmaa: kauppatieteet, hallintotieteet ja politiikan tutkimus. Kolmesta tutkinto-ohjelmasta valmistuu edelleen hallintotieteiden, kauppatieteiden ja yhteiskuntatieteiden kandidaatteja ja maistereita. (Johtamiskorkeakoulu, koulutus uudistus.)

Hallintotieteiden tutkinto-ohjelman kandidaatin tutkinto suoritetaan laaja-alaisessa kandidaattiohjelmassa, jonka toteutuksesta vastaavat hallintotieteen, julkisoikeuden, julkisen talousjohtamisen, kunta- ja aluejohtamisen sekä ympäristön ja alueiden politiikan opintosuunnat. (Hallintotieteiden tutkinto-ohjelma.) Kandidaattiohjelmassa tehtyjen valintojen mukaisesti opiskelijat suuntautuvat haluamiinsa maisteriopintoihin. Maisteriopinnoissa tutkinto-ohjelma eriytyy eri opintosuuntiin, joita ovat hallintotieteen, julkisoikeuden, julkisen talousjohtamisen, kunta- ja aluejohtamisen sekä ympäristön- ja alueiden politiikan opintosuunnat. (Hallintotieteiden tutkinto-ohjelman opintosuunnat.)

4.3.3. Tampereen yliopiston kirjasto

Tampereen yliopiston kirjasto tarjoaa tieto-, sisältö- ja julkaisupalveluita Tampereen yliopiston tutkijoille, opettajille ja opiskelijoille. Pääkirjasto toimii yliopiston pääkampuksella, kuten myös humanistis-kasvatustieteellinen osastokirjasto Humanika. Terveystieteiden osastokirjasto Tertio toimii Kaupin kampuksella, lääketieteen yksikön yhteydessä. (Tietoa Tampereen yliopiston kirjastosta.)

Tampereen yliopiston kirjasto tarjoaa asiakkaille kirjaston painetut ja elektroniset kokoelmat sekä tiedonhaku- ja lainauspalvelut. Kirjasto järjestää tiedonhankintataitojen koulutusta, henkilökohtaista

Tilaa informaattikko -palvelua ja Kysy kirjastonhoitajalta -palvelua. (Tampereen yliopiston kirjasto, palvelut.)

Vuonna 2009 lainauksia oli yhteensä 1 620 084, käyttäjäkoulutusta annettiin 897 opetustuntia. Vuonna 2013 kirjastosta lainattiin (lainaus, uusinnat, lukusalilainat) 902 965 kertaa ja tiedonhankintaopetusta oli 1343 opetustuntia. Vuonna 2009 käytössä olevien e-kirjojen määrä oli 339 771 ja käytössä olevien elektronisten kausijulkaisujen määrä oli 28 516. Vuonna 2013 samat luvut olivat e-kirjoissa 409 343 ja elektronisissa kausijulkaisuissa 31 066. Elektronisten aineistojen etäkäyttö on hiljalleen kasvanut; 293 477 käyttökertaa vuonna 2011, 308 488 käyttökertaa vuonna 2012 ja 325 661 käyttökertaa vuonna 2013. (Tampereen yliopiston kirjasto. Toimintakertomus 2009 ja Vuosikertomus 2013.)

5 TULOKSET

5.1. Informaatiolukutaito yksiköiden opetussuunnitelmissa

5.1.1. Hoitotiede

Tiedonhankintataitojen ohjaus oli mainittu usein hoitotieteen opinto-oppaassa 2009 - 2011. Hoitotieteellisen tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen -kurssin tavoitteissa oli, että opiskelijan halutaan oppivan hakemaan hoitotieteellistä tietoa systemaattisesti ja opetussisältönä oli systemaattisen kirjallisuushaun harjoittelu. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekeminen luki myös kandidaatintutkimusseminaarin tavoitteissa ja sisällöissä.

Tutkimusmenetelmäkursseilla tavoitteena ja sisältöinä oli tutkimusprosessin tekemisen oppiminen, tutkimusprosessin eri vaiheet ja niiden kriittinen arviointi sekä tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Tutkimusmenetelmäkursseja olivat kurssit johdatus hoitotieteelliseen tutkimukseen, tilastollinen tutkimus hoitotieteessä, laadullinen tutkimus hoitotieteessä sekä syventävien opintojen kurssi hoitotieteen menetelmällisten kysymysten syventäminen. Tutkimuksellisten taitojen oppiminen oli merkitty tavoitteeksi myös pro gradu -tutkielman kohdalle. Opetussuunnitelmassa oli lisäksi eritelty Terveystieteiden osastokirjaston järjestämät kurssit ja niiden sisällöt. Opintojen tavoitteet, opetussisällöt ja opetusmuodot näkyvät tarkemmin taulukossa 1, ks. liite 4. (Lääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2009 - 2011. Hoitotieteen laitos, hoitotiede.)

5.1.2. Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen opinto-oppaan 2008 - 2010 mukaan kandidaattivaiheen orientoivissa opinnoissa käytiin läpi opiskelumenetelmiä, tutustuttiin opiskeluprosesseihin ongelmaperusteisessa oppimisympäristössä ja tavoitteissa oli erikseen mainittuna tiedonhankintataitojen kehittäminen. Kasvatus tieteellisen tutkimuksen kohteena -opintojakson tavoitteissa todettiin, että tutkimuksellisten taitojen oppimisen lisäksi opiskelijoiden olisi opittava hakemaan tieteellistä tutkimustietoa eri tietolähteistä ja arvioida käsittelemäänsä tietoa. Tutkimuksellisia taitoja käsiteltiin lisäksi erityisesti kandidaattiseminaarissa sekä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmäopintojen kursseilla kandidaatti- ja maisteriopinnoissa.

Pro gradu -tutkielmaseminaarin sisältöihin oli merkitty, että seminaarissa opiskelija laatii ja esittää tutkimussuunnitelmansa, työn edistyessä tiedonhankintamenetelmät sekä aineistonkeruu- ja analyysisuunnitelman sekä lopuksi esittelee tutkimustuloksiaan ja valmistuneen tutkimuksen. Opinto-opista ei löytynyt mainintoja yhteistyöstä yliopiston kirjaston kanssa. Opintojen tavoitteet, opetussisällöt ja opetusmuodot näkyvät taulukossa 2 (liite 5). (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2008 - 2010. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede, varhaiskasvatus.)

5.1.3. Historia

Historian opinto-oppaan 2007 - 2009 mukaan perusopintojen johdatus historiantutkimukseen -kurssin sisältöjä oli tieteellisen kirjoittamisen ja tiedonhankinnan perusteet sekä tieteellisten tekstien analysoiminen. Kandidaatinopintojen menetelmäopinnot koostuivat tiedonhankintakurssista, metodikursseista ja kirjallisuusosiosta ja opintojen tavoitteena oli perehdyttää opiskelijat historiantutkimuksen tutkimusmenetelmiin ja aineistoihin.

Menetelmäopintojen tiedonhankintakurssi oli proseminaarin yhteydessä ja kurssin sisältöihin kuului antaa opiskelijalle valmiudet tiedonhankintaan sekä arkistojen, tieteellisten kirjastojen, tilastojen ja sähköisten aineistojen käyttöön historiantutkijan näkökulmasta. Kurssin yhteydessä tehtiin vierailuja arkistoihin ja kirjastoihin. Proseminaarin tavoitteena oli antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen tutkimustyöhön. Proseminaarin jälkeen opiskelijat tekivät kandidaatintutkielman. Syventävien opintojen seminaarissa kehitettiin proseminaarissa opittuja historiantutkijan taitoja ja aloitettiin pro gradu -tutkielman suunnittelu. Taulukossa 3 (liite 6) on kuvattuna se, miten tiedonhankinnan ohjaus näkyi historian opetussuunnitelmassa 2007 - 2009. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2007–2009. Historiatieteen ja filosofian laitos, historia.)

5.1.4. Aluetiede

Aluetieteen opetussuunnitelmassa 2008 - 2010 tutkimustaitojen opettamista käsittelevät erityisesti menetelmäopinnot, joiden tavoitteena oli antaa opiskelijalle perusvalmius tutkimusprosessin läpiviemiseen. Aluetieteen tutkimusmenetelmäopintoihin kuului aineopintovaiheessa tutkimusprosessin hallinta -kurssi ja aluetutkimuksen menetelmät ja sovellutukset, johon sisältyi kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osio.

Kandidaattiseminaarin tavoitteena oli kehittää ohjatun itsenäisen tieteellisen työskentelyn taitoja ja sen sisällöissä mainittiin erikseen lähdeaineistojen hakukäytäntöjen opettaminen. Pro gradu -seminaarin tavoitteena oli syventää ja laajentaa opiskelijan tutkimusvalmiuksia niin, että hän pystyi itsenäisesti kirjoittamaan pro gradu -tutkielmansa. Opetussuunnitelmassa oli lisäksi erikseen merkittynä kirjaston järjestämä tiedonhankinnan perusteet -kurssi. Kurssilla tavoitteena oli tutustuttaa opiskelija kirjastoon, sen tietopalveluihin, erilaisiin tiedonhakupoihin ja elektronisiin aineistoihin. Opintojen tavoitteet, opetussisällöt ja opetusmuodot näkyvät taulukossa 4, ks. liite 7. (Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008 - 2010. Yhdyskuntatieteiden laitos, aluetiede.)

5.2. Opetushenkilökunnan käsitykset tiedonhankinnan ohjauksen tavoitteista, sisällöistä, opetusmuodoista, toteutuksen toimivuudesta sekä kehittämistarpeista

5.2.1. Tavoitteet

5.2.1.1. Hoitotiede

Hoitotieteen opettajien haastatteluissa tuli esiin kaksi tiedonhankinnan opetuksen tavoitetta. Ensimmäinen tavoite on oppia tekemään tiedonhakuja kotimaisista ja ulkomaisista tietokannoista ja toinen on lähdekritiikki tai lähdearviointi. (H1.)

Opettajan mukaan kriittisyyden oppimiseen kuuluu, että opiskelija miettii mistä tietoa voi hakea. Opiskelijan on myös pohdittava mitä tietoa kannattaa hyödyntää, sekä sitä mihin tarkoitukseen ja millä tavoin tietoa voi hyödyntää. Hoitotieteen opinnoissa painotetaan systemaattisuutta. Opiskelijoiden halutaan oppivan hakemaan tietoa systemaattisesti ja hakusanoilla, mitkä ovat aiheessa oleellisia. (H2.)

5.2.1.2. Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksessa opinnoissa tavoitteena on, että opiskelijoiden pitäisi osata käyttää kotimaisia ja ulkomaisia tietokantoja, sekä lisäksi pitäisi osata hyödyntää elektronisia lehtiä ja kirjoja. Opiskelijan on opittava tekemään pienimuotoinen tutkimus, toisin sanoen kandidaatin tutkielma. (H4.)

Lisäksi tavoitteena on, että tutkimusten lukeminen ja hyödyntäminen omassa työssä tulisi osaamiseksi. Opiskelun rinnalla kulkee koko ajan tutkiva ammattikäytäntö. Varhaiskasvatuksessa käytössä olevassa ongelmalähtöisessä oppimisessa ajatuksena on työelämän ja koulutuksen lähentäminen. Varhaiskasvatuksen alalla työelämässä tarvitaan tiedonhankintaa, tietoa pitää jakaa yhdessä tiimeissä ja muodostaa ongelmiin uutta tietoa ja uusia ratkaisuja. (H4.) Varhaiskasvatuksen opinnoissa jo kandidaatintutkinto johtaa ammattiin. Maisteriopinnoissa opiskelijoiden tutkimukselliset valmiudet syvenevät, mutta myös siellä käsitellään käytännön työelämän teemoja. (H3.)

5.2.1.3. Historia

Historian opinnoissa pyritään kaikille opiskelijoille antamaan tutkijakoulutus. Opettajan mukaan tiedonhankintataitoja opetetaan, mutta niitä opetetaan tutkijakoulutuksen kautta. Tavoitteena on, että tiedonhankinnan ja esittämisen ja tutkimustyön käytännöt tulisivat osaksi opiskelijan toimintatapoja. Tutkimuksen prosessin eri vaiheet pitäisi muodostua sisäistetyksi toimintatavaksi. (H6.) Toisen opettajan mukaan historian opetussuunnitelman tavoitteena on, että opiskelijat oppivat tekemään historiaa. He oppivat opintojen kuluessa ymmärtämään, millaista historiallinen tieto on luonteeltaan ja miten se muodostuu. Opiskelijat oppivat millä tavoin voi historian avulla perustella asioita ja miten varmaa tieto on. (H5.)

Historian opiskelijalle halutaan antaa myös kirjastojen ja kirjastojen tietojärjestelmien käytön taidot. Historian oppiaineessa näitä taitoja ei opeteta itse, vaan esimerkiksi tiedonhankintakurssilla opetusta ostetaan kirjastolta. (H6.) Opettajan mukaan historian opinnoissa ei voida antaa opetusta, missä luetellaan kaikki mahdolliset tiedonhankinnan lähteet ja kanavat. Lähteiden käytössä kyse on tutkimuksellisista taidoista jotka opiskelija oppii itse tekemällä, ei niinkään tiedosta sinänsä. Opiskelijan on opittava rajaamaan tutkimuskysymystä ja keräämään aineistoa sen perusteella. (H5.)

5.2.1.4. Aluetiede

Aluetieteen opiskelijoista halutaan kriittisiä tiedon soveltajia, jotka osaavat hankkia tietoa ja osaavat arvioida tiedon ominaisuuksia. Opiskelijoiden on osattava soveltaa tietoa ja viedä omaksumaansa päätöksenteon ainekeksi. (H8.) Aluetieteen opiskelijoista valmistuu asiantuntijoita, ja työelämässä heidän täytyy etsiä tietoa ja tehdä erilaisia selvityksiä. Opetussuunnitelman lähtökohdaksi on otettu

se, että sen rakenne mahdollistaisi oppimisen kumuloitumisen. Tekemisen prosessin (kuten aineiston keruu, analyysin tavat) pitäisi syvetä opintojen kuluessa. Alkuvaiheessa opiskelijat tekevät ryhmässä ja vähitellen siirrytään itsenäiseen työskentelyyn. (H7.)

Opettajan mukaan tavoitteena on, että opiskelijoilla olisi valmistuessaan valmiudet tutkia kompleksisia ongelmia. Opiskelijan pitäisi osata hahmottaa mikä on ongelma ja mitä erilaisia toimijoita ja näkökulmia siinä on. Opiskelijan pitäisi pystyä hankkimaan tietoa ja omata perinteiset akateemiset taidot, joiden avulla hän pystyy rajaamaan ja ymmärtämään erilaisia prosesseja ja sitä miten ne vaikuttavat toisiinsa. Tiedon arviointia on aluetieteen opettajan mukaan myös se, että opiskelijat oppivat katsomaan tutkimuksia. Opiskelijan pitäisi osata arvioida tutkimuksesta mitä siinä on tehty ja mitä tulokset kertovat. Aluetieteen tutkimuskohteena on usein tiedon politiikka, erilaiset näkökulmat ja intressit, miksi ja miten tieto on tuotettu. (H7.)

5.2.2. Sisällöt

5.2.2.1. Hoitotiede

Opiskelijoiden tiedonhankintataidot

Opiskelijoiden lähdekritiikin taidot olivat hoitotieteen opettajan kokemuksen mukaan keskimäärin suhteellisen hyvät. Hänen mukaansa hyviä tiedonhakutaitoja ei voi odottaa opiskelijalta vielä opintojen alkupuolella, mutta opetussuunnitelma antaa valmiudet harjaantua niissä. Graduvaiheessa voi ilmetä opiskelijoiden olevan heterogeenistä taidoiltaan. Osa opiskelijoista on pystynyt hyödyntämään opiskeluaikaa ja harjaantunut tiedonhakutaidoissa, osalla taidot ovat heikot. Opettajan mielestä on lähtökohtaisesti hyvä, että opiskelijat ovat oppineet myös lähdekritiikin periaatteet, mutta joskus oppiminen voi olla mekaanista. Opiskelija voi löytää hakusanalla hyvin tutkimuksia, mutta tutkimusten laadun tai metodien laadun arviointi heikkoa. Jos esimerkiksi graduryhmässä on keskusteltu lähteiden käytöstä, opiskelija on saattanut kysyä, saako töissä käyttää muita lähteitä kuin vertaisarvioituja artikkeleita tai väitöskirjoja. Näissä tilanteissa on täytynyt keskustella siitä, että lähteiden käyttö ei ole yksiselitteistä. (H1.)

Haastateltu opettaja mainitsi myös, että tiedonhakutaitoihin vaikuttavat opiskelijoiden englanninkielen taito ja tietotekniset taidot. Tiedonhaun taso on yleensä heikko silloin, jos tiedonhaku jää suoma-

laisiin lähteisiin, sillä myös suomalaiset hoitotieteen tutkimukset kirjoitetaan nykyään lähinnä englanniksi. Opiskelijat, joilla on selviä ongelmia kielitaidossa tai tietoteknisissä taidoissa, ovat kuitenkin yksittäistapauksia. (H1.)

Myös toisen hoitotieteen opettajan mielestä suurimmalla osalla opiskelijoista oli hyvät valmiudet hakea tietoa ja hyödyntää tietoa. Opiskelijoiden tiedonhankintataidoissa on eroja aineiston valinnassa. Osa opiskelijoista käyttää raportteja tai oppikirjamaisia aineistoja. He saattavat myös viitata ammattilehteen. Opettajan mielestä on vaikea sanoa, johtuuko lähteiden huono käyttö aina opiskelijoiden valmiuksien puutteesta vai ennemminkin aikapulasta. Seminaareissa opiskelijat saavat suhtautua kriittisesti toistensa teksteihin. He voivat esimerkiksi huomauttaa artikkeleiden epätieteellisyydestä tai kysyä, miksi tietyt lähteet ovat tekstissä mukana. Opettajan mielestä lähteiden hankinta- ja arviointitaidot kehittyvät opiskelijoilla. Opintojen aikana vaaditaan kriittisyyttä ja siinä matkalla muuttuu käsitys siitä, minkä tyyppisiä lähteitä voi käyttää ja lainata. (H2.)

Hoitotieteen opettaja on opettanut omilla kursseillaan, että tiedonhankinnan opetus kulkee yhdessä muun opetuksen kanssa. Aloitteleva opiskelija on joskus kyseenalaistanut tiedonhankintataitojen opiskelun tarpeellisuutta, mutta on opintojen edetessä ymmärtänyt taitojen merkityksen. Opettajan mukaan opiskelijat eivät vastusta tiedonhankinnan opetuksen sisältöjä. Ainoastaan kurssin ajankohdat voivat aiheuttaa vastustusta, sillä opetuksessa on läsnäolopakko. (H2.)

Opiskelijoiden tutkimukselliset valmiudet

Hoitotieteessä opiskelijoille halutaan antaa hyvät perustutkintovalmiudet: hyvät valmiudet sekä laadullisen tutkimuksen perusteisiin ja sisällönanalyysiin, että tilastolliseen tutkimukseen. (H1.) Opiskelijoille halutaan antaa sellaiset menetelmälliset valmiudet, että he osaavat lukea tutkimuksia. Tätä harjoitellaan tutkimuksen tekemisen yhteydessä kun käydään läpi, miten tutkimuksia voi lukea ja mitä osa-alueita pitää tarkastella. Opiskelijat täytyy ymmärtää mitä tutkimuksissa on tehty ja miksi niin on tehty. Tutkimusten lukutaidossa tarvitaan kriittisyyttä ja opiskelijan on mietittävä, onko menetelmillä saatu vastauksia siihen mitä on haluttu tutkia. Tärkeää on myös antaa opiskelijoille valmiudet käytännön työelämään, taitoja löytää tutkimusaiheita ja rakentaa tutkittavaa aluetta myös työelämässä. (H2.)

Ongelmaksi opettaja mainitsi sen, että joskus laadullisen ja tilastollisen tutkimuksen tulosten raportoinnin erot eivät näy opiskelijan tekemässä analyysissä tai tuloksissa. Opiskelija ei osaa ottaa esimerkiksi huomioon, että toisessa tutkimuksessa kohdejoukkona on kaksi ihmistä ja toisessa on kaksi

tuhatta. Opiskelijalle tulosten yleistettävyyden ja totuusarvo voi kohdejoukosta huolimatta olla sama. (H1.) Toisen opettajan mukaan opiskelijoilla voi olla vaikeuksia myös synteessin tekemisessä. Synteessin tekeminen tutkimustuloksista on ongelma, jos asioita ei osaa esittää kokonaisuuksina. Tavoitteena on ymmärtää ketkä tutkijat ovat olleet asiasta samaa mieltä ja synteessi täytyy tehdä sen pohjalta. Joissain tapauksissa opiskelijan oma ajattelu vaikuttaa tiedonhankintaan ja -käyttöön siten, että hänelle on mielekästä lähestyä asiaa pelkästään yhdestä näkökulmasta, esimerkiksi lääketieteellisestä näkökulmasta. (H2.)

Tutkimusvalmiuksien opetukseen vaikuttaa hoitotieteessä käytetty systemaattinen katsaus. Systemaattisuutta on lisännyt se, että lääketieteessä on jo pitkään käytetty käypä hoito -suosituksia ja käyttöön on tullut myös hoitotyön suosituksia. (H2.) Tavalliseen tiedonhakuun verrattuna systemaattisessa tiedonhaussa kaikki on läpinäkyvää. Systemaattisessa tiedonhaussa kirjoitetaan auki kaikki käytetyt hakusanat, tietokannat ja tulokset: paljonko ensimmäinen haku tuotti tulosta, millä kriteereillä aineistoa karsittiin, mikä on lopullinen aineiston määrä jne. Esimerkiksi jos teemaa tutkitaan kvantitatiivisen tutkimustradition mukaisesti, tehdään systemaattinen haku teeman ympäriltä ja tutkimukset poimitaan mukaan tiettyjen sisäänottokriteerien avulla. Muut tutkimukset jätetään käyttämättä pois sulkevien kriteerien perusteella. Sen jälkeen voidaan ryhtyä analysoimaan tutkimuksia ja kokoamaan tietoa. (H1.)

Oppiaineessa annettava tiedonhankinnan ohjeistus ja kriteerit

Hoitotieteen kursseilla pyritään siihen, että opiskelijat oppisivat tarkastelemaan löydetyn aineiston tasoa. Opettajan mukaan hoitotieteessä systemaattinen katsaus on väline, jonka avulla käydään läpi tutkimuksen tasoa ja arvioidaan sitä. Esimerkiksi kysymyksenasettelun menetelmät ja johtopäätösten tekeminen ovat käsiteltävien asioiden listalla. (H2.)

Opettaja mainitsi käyttävänsä opetuksessaan menetelmäoppikirjoja, joista löytyy kriteereitä avuksi artikkelien läpikäymiseen, ja sairaanhoitajaliiton verkkosivuilta löytyvää tekstiä ”hoitotieteellisellä näytöllä hoitotyön tuloksiin”. Siinä käydään läpi laadullista ja määrällistä tutkimusta. Muitakin ohjeistuksia oli opettajan mukaan olemassa, mutta hän käytti lähinnä näitä kahta. (H2.) Toinen hoitotieteen opettaja sanoi suositteluvansa opiskelijoille tiettyä menetelmäoppikirjaa. Yleispätevä ohjeistus oli hänen mukaansa lisäksi myös laitoksen internetsivuilta löytyvä aineisto ”Tuumasta tekstiksi”, tekijänä Vesa Korhonen. Teksti käy läpi perusasioita, esimerkiksi internetlähteiden käyttöä. (H1.)

Aineiston ja lähteiden käyttö opinnoissa

Hoitotieteessä painotetaan, että vertaisarvioidut tieteelliset lehtiartikkelit ovat ensisijaisia lähteitä ja opiskelijoita ohjataan käyttämään niitä. (H1; H2.) Tietokantoja käytetään hoitotieteessä laajasti. Keskeisiä viitetietokantoja ovat muun muassa Cinahl, Cochrane Library, Medline, PubMed ja Linda (nykyään Melinda). (H2.) Opiskelijan on myös tunnettava oman alan klassikkoteokset. Ne ovat yleensä kirjoja ja joskus niin vanhoja, etteivät ole saatavilla e-kirjana. (H1.)

Hoitotieteen opinnoissa opetetaan, että oman aiheen kannalta keskeisiä ovat aikaisemmat tutkimukset ja opiskelijat voivat käyttää kotimaisia ja ulkomaisia lähteitä. Opiskelijoita opetetaan käyttämään pääosin tieteellisiä julkaisuja. Oppikirjoja voidaan käyttää käsitteen määrittelyssä. (H2.) Hoitotieteessä jaetaan lääketieteen näkemys siitä, että vahvimpia tutkimuksia ovat meta-analyysit, mutta laadullisen tutkimuksen käyttö on myös tarpeellista. Laadullisen tutkimuksenkin kohdalla opiskelijoiden on etsittävä aineistoa vertaisarvioiduista lehdistä tai mahdollisesti myös esimerkiksi terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisuista. (H1.) Teoreettisten lähtökohtien pitää pohjautua tieteellisiin lähteisiin, vaikka analysoida voi muutakin aineistoa. Mielipidekirjoituksia, päiväkirjoja, kokemuksia yms. saa käyttää analyysin teossa. Opinnoissa käydään läpi sitä, että ammattilehdet antavat aiheesta erilaisen kuvan, eivätkä ne tieteellisten artikkelien tavoin ole lähdemateriaalia gradutason työssä. Seminaritason töissä niitä voidaan käyttää, mutta sielläkin pyritään tieteellisyyteen ja jos lähteistä löytyy ammattilehti, siihen puututaan. Toiseen pro gradu -tutkielmaan voidaan oppinäytetöissä viitata, mutta myöskään sitä ei suositella. (H2.)

Verkkoaineiston käyttö

Hoitotieteen kummankin haastatellun opettajan mielestä verkkoaineiston käyttö on opiskelijoille aika selvää (H1; H2). Toinen haastateltu totesi, että opiskelijat eivät ”vain googleta”. Verkkoaineiston käyttämiseen suhtauduttiin hoitotieteen opinnoissa kriittisemmin kuin muuhun aineistoon. Opiskelijoita kannustettiin pohtimaan, millaisia verkkoaineistoja he hyödyntäisivät. Avoimessa käytössä olevasta verkkoaineistosta pitäisi aina löytyä tekijä ja tekijän tausta, mikä tai kuka tiedon julkaisee ja kuka tiedosta vastaa. (H1.) Verkkoaineiston käyttöön ei kuitenkaan ollut yksiselitteisiä arviointiohjeita tarjolla (H2). Laitoksen internetsivuilta löytyvä kirjoittajan opas sisälsi myös verkkoaineistoon liittyvää ohjeita, mutta opas oli osittain vanhentunut ja se tarvitsi päivitystä (H1; H2).

Tietokantojen hakuominaisuuksia painotettiin opiskeluissa paljon. Myös Google Scholarin käyttö sallittiin. (H1.) Opiskelussa tarvittavia julkaisuja, artikkeleita ja raportteja opiskelijat saavat internetin kautta. Opettajan mukaan tilastoja haettiin internetistä yllättävän vähän. (H2.)

Aineiston ikä

Hoitotieteen opetuksessa pyrittiin siihen, että opiskelijat käyttäisivät mahdollisimman tuoreita lähteitä. Keskeistä oli, että lähdetään uusimmasta aineistosta liikkeelle. Aikaväli riippui tosin aiheesta, se voi olla viidestä kymmeneenkin vuoteen. (H2.)

Hoitotieteessä opiskelijoille haluttiin opettaa, että millaista on tällä hetkellä varmin tieto, johon voi vedota. Opiskelijoille ei kuitenkaan haluttu antaa käsitystä, että olisi olemassa absoluuttista tietoa joka on totta myös kymmenen vuoden päästä. Vaikka tietty tutkimus on tämän hetken tieteen mahdollisuuksilla paras totuus asiasta, voi se muuttua hyvinkin nopeasti. (H1.)

5.2.2.2. Varhaiskasvatus

Opiskelijoiden tiedonhankintataidot

Varhaiskasvatuksen opettajan mukaan ongelmalähtöisen oppimisen menetelmä tavallaan pakottaa opiskelemaan tiedonhankintaa. Opiskelijoiden välillä on eroja siinä minkä tasoista tietoa he löytävät. Yhtenä ongelmana tiedonhankinnan ja arvioinnin taidoissa voi olla, että opiskelija ei ole tarpeeksi lähdekriittinen. Lähteeksi voidaan kelpuuttaa esimerkiksi mitä tahansa lehtiä. Näitä asioita käsitellään tuutoriryhmissä ja kandidaattiohjausryhmässä. (H4.) Toinen opettaja lisäsi eroja olevan myös siinä, kuinka monenlaisista lähteistä tietoa haetaan. Osa opiskelijoista työstää tekstiä monesta eri lähteestä, kun taas jotkut käyttävät lähteitä niukasti. (H3.)

Opettajan mukaan opiskelijan kielitaidolla on usein vaikutusta tiedonhakutaitoihin. Lähteiden hankinnan ja arvioinnin taidoissa on opiskelijoiden kesken eroja siinä, kuinka paljon hyödynnetään vieraskielistä kirjallisuutta. (H4.) Toinen varhaiskasvatuksen opettaja arveli, että nykypäivän opiskelijoilla on verrattain vähän puutteita kielitaidossa. Muiden kun suomenkielisten lähteiden käyttäminen voi olla tottumiskysymys tai riippua asenteesta. Opiskelijat eivät välttämättä tule ajatelleeksi asiaa aikaisemmin, vaan vasta sitten kun tuutori neuvoo etsimään tietoa erilaisista lähteistä. (H4.)

Haastattelussa ilmeni, että kolmannen vuoden opiskelijoille tehdään koulutusprosessin kokonaisarviointi. Opiskelijat arvioivat asteikolla yhdestä viiteen, miten koulutus on tuottanut osaamista eri osaamisalueilla. Haastateltu opettaja muisteli, että tiedonhankinta olisi siinä yhtenä osaamisalueena. Hänen mielikuvansa kokonaisarvioinnin tuloksista oli, että opiskelijoiden mielestä tiedonhankintataidot olivat opiskelun kuluessa kehittyneet. Myös viimeisen työssäoppimisjakson ohjaavat opettajat, mentorit, arvioivat opiskelijoiden taitoja. Yleensä opettajien arviot ovat samansuuntaisia kun opiskelijoiden itsensä. (H4.)

Opiskelijoiden tutkimukselliset valmiudet

Haastattelussa ilmeni, että ongelmaperustaisen oppimisen voi tietyllä tavalla rinnastaa tutkimuksen tekemiseen. Opettajan mukaan siinä on olemassa sama malli kuin tutkimuksen teossa, jossa mietitään miten saadaan tietoa jostakin ilmiöstä. Lähtökohtana on ongelma jota pyritään jäsentämään ja sen jälkeen selvitetään tutkimusprosessi pienoiskoossa. (H4.) Ongelmasta muodostuu pienoiskojo (H3).

Haastateltujen opettajien mukaan ongelmaperustaisessa tutoriaalissa ajatuksena on, että hankittu tieto jaetaan ryhmässä yhdessä. Opettajat korostivat, että tuutoriryhmässä vastuu jakautuu tasaisesti. Ryhmässä on roolit, joita vaihdellaan eri opiskelijoiden kesken. Jos kirjallisia töitä tehdessä opiskelijalta ei ole työ valmistunut ajoissa, ryhmä huomauttaa siitä. (H4.) Myös tuutorin tehtävänä on vastuullistaa ryhmä niin, ettei kukaan yritä mennä siitä mistä aita on matalin (H3).

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan erilaisilla oppijoilla on erilaisia tavoitteita. Jotkut opiskelijat haluavat kehittyä, toiset pärjätä vähäisellä työmäärällä. (H3; H4.) Opiskelijat, jotka haluavat päästä mahdollisimman helpolla, ovat kuitenkin harvinaisuuksia. Jokaisella opiskeluvuodella on työssäoppimisjaksoja ja ne usein havahduttavat ja motivoivat opiskelijoita myös teoriaopintoihin. (H4.) Työssäoppimisjaksot auttavat opiskelijoita ymmärtämään, että opittuja asioita tarvitaan käytännössä. Kun työssä kohdataan ongelmia, huomataan, että omat tiedot ei välttämättä riitä niiden käsittelyyn. Silloin opiskelijan täytyy hakea aikaisempia opinnoissa käsiteltyjä asioita uudelleen esille. Vaikka suurin osa opiskelijoista on kiinnostuneita opinnoista koko ajan, jotkut opiskelijat havahtuvat keskittymään opintoihin vasta kolmantena (viimeisenä) vuonna. (H3.)

Opettajan mukaan opiskelu voi joskus olla suorittamista, opiskelija on voinut esimerkiksi lukea tentteihin kuitenkin omaksumatta asioita kunnolla. Näin voi käydä varsinkin silloin, jos opiskeluaikana on liikaa opintojen ulkopuolista tekemistä. (H3.)

Oppiaineessa annettava tiedonhankinnan ohjeistus ja kriteerit

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatyössä tärkeä osa on ongelma-perustainen oppiminen, johon liittyy tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiuksien kehittäminen (H3). Kumpikaan varhaiskasvatuksen opettajista ei käytä kursseillaan mitään tiettyjä kriteereitä, joilla löydettyä aineistoa voitaisiin arvioida (H3; H4).

Aineiston ja lähteiden käyttö opinnoissa

Varhaiskasvatuksen opinnoissa kiinnitetään huomiota siihen, että opiskelijat heti ensimmäisestä vuodesta alkaen miettivät sitä, mistä tieto on hankittu. Opintojen ohjauksessa käsitellään sitä, miten vastata kysymykseen ja millaista ja minkä tasoista tietoa vastaukseksi on saatu. (H3.) Tuutori voi suunnata tiedonhankintaa tietyntyyppeisiin tietolähteisiin. Tuutori voi sanoa opiskelijoille, millaista tietoa on etsittävä ja millaiset lähteet eivät kelpaa. Tiedonhankintaa on mahdollista syventää opintojakson edetessä. Aluksi voidaan hakea tietoa monen tyyppisistä tietolähteistä, mutta seuraavaksi tiedonhankinta voi kohdistua esimerkiksi pelkkiin tutkimuksiin. (H4.)

Varhaiskasvatuksen opinnoissa opiskelijat voivat käyttää myös muita kuin vertaisarvioituja lehtiä (H3). Opettajan mukaan tiedonhankinnassa on tärkeä muistaa, minkä tyyppistä tietoa milloinkin haetaan. Eri opintojaksoissa on tarkoituksenmukaista hankkia erilaista tietoa. Esimerkiksi jossain opintojaksossa etsitään faktatietoa, jossain toisessa toiminnallista tietoa. Opiskelijan täytyy miettiä, onko kyse miten -kysymyksiin vastaamisesta vai miksi -kysymyksiin vastaamisesta, vai kummastakin. Parhaimmillaan erilaiset tiedonlähteet yhdistyvät, mutta aluksi opiskelijat lähtevät liikkeelle alan peruskäsitteistä ja perusteorioista. Opiskelijoita ohjataan kiinnittämään alusta lähtien huomiota myös siihen, ettei ole olemassa vain tekstilähtöisiä tietolähteitä. Varhaiskasvatuksen opinnoissa lähteinä voidaan käyttää esimerkiksi työelämää tai asiantuntijan haastattelua. Lisäksi tekstilähteiden erilaisuutta tuodaan opinnoissa esille, etteivät opiskelijat käyttäisi esimerkiksi vain lukiokirjoja. (H4.)

Verkkoaineiston käyttö

Varhaiskasvatuksen opinnoissa verkkoaineiston käyttöön suhtaudutaan kriittisesti. Ei ole sallittua hakea ja käyttää lähteitä internetistä ilman kritiikkiä. Aineiston arviointi riippuu käyttötarkoituksesta ja siitä mitä on löydetty. (H4.) Alan lehtiä on luettavissa internetissä ja opiskelijat löytävät niitä hyvin (H3).

Aineiston ikä

Varhaiskasvatuksessa ei opettajan mukaan voida ajatella, että vain uusi tieto olisi tärkeintä (H3). Viimeisintä vuosikymmentä pidetään usein kriteerinä, mutta alalla käytetään myös vanhoja klassikkoteoksia, jotka eivät vanhene (H4).

5.2.2.3. Historia

Opiskelijoiden tiedonhankinnan taidot

Historiatieteessä työn luonteeseen kuuluu määrittää ensin kysymys ja sen jälkeen pohtia sitä, miten kysymykseen voisi keksiä vastauksen. Tutkimus on koko ajan itsenäistä työskentelyä. Kirjallisuuden ja lähteiden etsiminen kuuluu tutkimukseen sisäänrakennettuna. Lähteisiin perehtyminen tapahtuu siinä vaiheessa kun opiskelija tekee omaa työtä, esimerkiksi proseminaarityötä. Silloin opiskelija oppii etsimään ja käyttämään omaan työhönsä liittyvää aineistoa. (H5.)

Opiskelijoita pitää usein erikseen kehottaa hakemaan uusimpia artikkeleita artikkelitietokannoista. Kaikki aikakauskirjat, erilaiset tieteelliset aikakauskirjat ja artikkelit, mitkä löytyvät artikkelitietokantojen käytön kautta, ovat oppiaineessa keskeisiä, joita ilman ei pärjää. Ne ovat opettajan mukaan sitä aineistoa, mitä opiskelijat heikoimmin löytävät, jos heitä ei niiden käyttöön opasteta. Opettajan kokemus oli, että opiskelijat eivät niin helposti löydä 2000-luvun tutkimuksia, mitkä useimmiten ovat artikkeleina, eivätkä kirjoina, monografioina. Sitä vanhempaa tutkimusta löydetään paremmin. Opiskelijat tietävät, että tietokantoja on olemassa ja niitä pitäisi käyttää. Kuitenkin kun he konkreettisesti alkavat käyttää lähde- tai kirjallisuuskatsauksia ja etsimään tutkimuskirjallisuutta, jää helposti pois juuri kymmenen viime vuoden aikana ilmestynyt tutkimuskirjallisuus. (H6.)

Opettajan mukaan myös kysymisen taito on sellaista, mitä opiskelijoille joutuu jatkuvasti opettamaan. Tiedonhankintaprosessin hallitseminen on ensimmäinen tärkeä asia. Ensin hankitaan perustiedot aiheesta. Sen jälkeen tulee asiantuntijavaihe, persoonallinen tiedonhankinta, esimerkiksi asiantuntijalta kysyminen. (H6.)

Opiskelijoiden tutkimukselliset valmiudet

Historiatieteessä ei ole mitään yleisiä sääntöjä, joiden avulla automaattisesti syntyy tietoa. Opettajan mukaan tärkein opiskelijoille jo alkuvaiheessa annettava ohje on, että historiatieteessä tutkimus on prosessi, tutkimustehtävä muuttuu ja tarkentuu koko ajan samalla kun aineistoon perehtyy. Historian opinnoissa ajatuksena on historiallisen tiedon tuottaminen, historiallisten kysymysten ratkominen ja ratkomisen opiskelu. Ennen aineistoon tutustumista opiskelija ei voi tietää, mitä pitää tehdä ja mitä voi tehdä. Lähteiden käyttö lähtee siitä, että on olemassa nykyaikaan jäänyttä materiaalia menneisyydestä ja tutkimuskysymyksestä riippuu, mistä tulee lähdeaineistoa. (H5.)

Opettajan mielestä opiskelijat osaavat suodattaa lähdeaineistosta olennaisia asioita. Tutkimuskysymyksen muotoilu ohjaa tutkimuksen ja opiskelujen kulkua ja vaikuttaa siihen, löytyykö aineistosta oleellisia asioita vai ei. Syventävissä opinnoissa tutkimuskysymyksen muotoiluun on mahdollista käyttää enemmän aikaa, joten siellä päästään paremmin oikeisiin tuloksiin. (H6.)

Historian opettaja luokitteli opiskelijat kahteen eri ryhmään, sivuaineopiskelijoihin ja pääaineopiskelijoihin. Näiden kahden ryhmän välillä on eroja tiedonhankintataidoissa ja tutkimustaidoissa. Sivuaaineopiskelijoista niillä, jotka ovat omassa pääaineessaan graduvaiheessa, on perustiedonhankintataitoja ja tutkimusprosessin hallintataitoja. Ongelmia ilmenee lähinnä tieteenalan sisäisissä traditioiden erossa, mutta ne on helppo selittää opiskelijalle, joka tuntee oman tieteenalansa tradition. Toiset sivuaineopiskelijat voivat olla vain hankkimassa paljon opintopisteitä sivuaineista. Voi olla, että he eivät ole valmiita laittamaan aikaa perehtyäkseen historian tutkimuksen omalaatuisuuteen. Heitä ei ehkä kiinnosta se, miten historiatieteessä on tavattu asiat tehdä. Sivuaaineopiskelijoilla näkyy se, että he eivät haluaisi käyttää aikaa lähteiden hankintaan. He haluaisivat lukea uusinta tutkimuskirjallisuutta ja pohtia sitä, ehkä syvällisestikin, mutta heillä ei ole halua perehtyä tiedonhankintataitoihin. (H6.)

Pääaineopiskelijat on opettajan mukaan vaikeampi kategorisoida. Yksi tapa jaotella on teoreettisesti suuntautuneet opiskelijat ja lähdemateriaaliin suuntautuneet opiskelijat. Teoreettisesti suuntautuvat lähtevät liikkeelle kysymyksenasettelusta ja miettimään menetelmällisiä kysymyksiä. Sitä kautta tutkitaan, mikä on kysymykseen vastaavaa lähdeaineistoa. Lähdesuuntautuneet taas ovat löytäneet mielenkiintoisen lähdemateriaalikonaisuuden tai sitten he ovat kiinnostuneita esimerkiksi omasta kotiseudustaan. He käsittelevät materiaalia ensin ja miettivät vasta jälkikäteen mitä aineistosta voisi kysyä. Tällöin tutkimuksellinen kontekstointi jää heikoksi. Ongelma on, että lähdesuuntautunut ei

välttämättä hahmota historiallisen tutkimuksen prosessia. Validiteetti ja reliabiliteetti sekoittuvat. Historian tutkimus kuitenkin etenee sillä tavoin, että tutkimusta vähitellen täsmennetään, katsotaan mikä siinä oikeastaan on luotettavaa ja mikä ei. (H6.)

Ensimmäisistä kirjallisista töistä usein puuttuu omien päätelmien vertailu muiden tekemiin johtopäätöksiin. Tavoitteena on, että kun opiskelija tekee vertailua, hän pääsee itse paremmin perille omista päätelmistään. Opiskelijat voivat ajatella, että heillä ei ole oikeutta arvioida muiden tutkijoiden tuloksia. Ongelma voi olla myös se, että opiskelija pitää asioita etukäteen totena, jolloin hän ei mieti pitääkö tieto paikkaansa tai että mikä merkitys tiedolla on. (H5.)

Opettajan mukaan opiskelijat ovat epävarmoja. Heillä voi olla valmiuksia arvioida tietoa, mutta ei itseluottamusta. Joskus opiskelijoille on annettu luettavaksi jokin mahdollisimman hyvännäköinen tutkimus, joka on oikeasti ollut huijausta. Usein opiskelijat ovat epäilleet, että kyseinen tutkimus vaikuttaa kummalliselta ja että siihen ei ole luottamista, mutta he eivät ole uskaltaneet sanoa sitä. (H6.)

Kriittisessä suhtautumisessa tutkimustehtävään on eroja opiskelijoiden kesken. Esimerkiksi proseminaarissa alussa on aiheen esittely ja sitä seuraa tutkimussuunnitelman tekeminen. Tutkimussuunnitelmaa tehdessä opiskelijan pitäisi keksiä sen mitä haluaa aiheesta tietää ja se edellyttää sitä, että kirjallisuuteen on perehdytty. Tässä on opiskelijoiden välillä eroja. Osa opiskelijoista ymmärtää, että tutkimus voi olla erilainen kun sen aiheen esittely, opiskelijat tietävät mitä aiheesta voi saada selville. Jotkut opiskelijat taas vain kirjoittavat tutkimussuunnitelmaan aiheen esittelynsä eri muodossa, perehtymättä olemassa olevaan kirjallisuuteen. (H5.)

Eroja opiskelijoiden kesken on myös suhtautumisessa aineistoon. Historiatieteessä on opettajan mukaan tavoitteena tuottaa kriittisen tiedonhallinnan asiantuntijoita, aineistosta riippumatta. Opettajan arvion mukaan noin neljä viidestä opiskelijasta pääsee tähän tavoitteeseen. On olemassa tietty tapa lähestyä tekstejä tai puhetta tai mitä tahansa aineistoa. Aineistosta voidaan poimia esimerkiksi asenteellisuutta kuvaavia tekijöitä. Lähteestä löytyvä asenteellisuus voi antaa uutta tietoa ilmiöstä, mutta aineopintovaiheessa olevat opiskelijat eivät vielä osaa hyödyntää sitä. Joskus opiskelija on voinut oppia asian ja käyttää sitä tietyssä työssä, mutta ei pysty soveltamaan sitä, jos tutkimusmateriaali tai aineisto muuttuu erilaiseksi. (H6.)

Oppiaineessa annettava tiedonhankinnan ohjeistus ja kriteerit

Historian opettaja mainitsi, että tiedonhankintataitojen opettamisen kannalta yleispäteviä sääntöjä on olemassa hyvin vähän. Ne lähinnä rajoittuvat siihen, että esim. avointa verkkoaineistoa saa käyttää, mutta ei lähteenomaisesti ja tutkimuskirjallisuutena. Myös informaation laadun arviointiin on olemassa vähän mitään konkreettisia, ehdottomia sääntöjä. (H6.) Toisen opettajan mukaan historian opinnoissa olennainen kriteeri on päättely. Hänen mielestään on erikoista, että joissain oppiaineissa voidaan antaa tiettyjä ohjeita siitä, minkälaista kirjallisuutta saa suosia tai pitää luotettavana. Töiden arvostelussa keskeistä on arvioida kuinka opiskelija on keksinyt sen, miten tutkimuskysymykseen voi vastata. Miten opiskelija on pystynyt muotoilemaan menneisyydestä jäänyttä materiaalia aineistoksi, joka tukee päättelyä. (H5.)

Kumpikin historian opettaja mainitsi historian opinnoissa käytettävän opaskirjan, josta oli haastattelun aikoihin tulossa uusi versio (H5; H6). Opas liittyy historian opiskeluun kokonaisuudessaan ja se on ollut saatavilla sekä internetissä että painettuna (H5). Viisikymmentäsivuinen itseopiskelumateriaaliksi tarkoitettu opas on tehty harjoitustöiden laatijoille ja siinä käsitellään teknisiä asioita, kuten lähteiden merkitsemistä jne. Opasta käydään läpi proseminaarivaiheessa, sillä siellä käytetään paljon aikaa kirjallisten töiden käsittelyyn, sekä kahden kesken että ryhmässä. Oppaan jakaminen proseminaarissa tulee opettajan mielestä myöhään, sillä proseminaarin aloittamista suositellaan vasta kolmannen vuoden syksyllä. Opettajan mukaan onkin harkittu, että opas jaettaisiin jo vähän aikaisemmin. Lähteiden merkintä on asia, joka tulee opiskelijoille vastaan jo aineopinnojen ensimmäisissä kursseissa. Esseissä pitää aina ilmoittaa kaikki lähteet. Historian opinnoissa käytössä on alaviitteesysteemi. (H6.)

Aineiston ja lähteiden käyttö opinnoissa

Historian opettajista kummatkin olivat sitä mieltä, ettei lähteen välttämättä tarvitse olla vertaisarvioitu (H5; H6). Ei-tieteellisten lehtien käyttöä ei historian opinnoissa kielletä, mutta se pitäisi tehdä tietoisesti. Uusin tieto on vertaisarvioituissa julkaisuissa, mutta suuri osa historian tutkimuksesta julkaistaan edelleen monografioina ja aina ei tiedetä, millainen referee-käytäntö kustantamoilla on. On pieniä ja tuntemattomia kustantamoja, jotka julkaisevat kuitenkin korkeatasoista tutkimusta. Etukäteen sitä ei voi tietää. (H6.) Tässä tulee opettajan mielestä esiin tutkijan vastuu omista päätelmistään. Hän itse päättelee, miten arvokasta tieto on, riippumatta siitä missä se on julkaistu. Historiatieteessä ei voida sanoa, että vertaisarvioitu julkaisu on välttämättä se, mihin pitää luottaa. (H5.)

Opettajan mielestä historian tutkimuksessa aineiston relevanssin arvioi tutkija. Historian tutkimuksen tärkein lähde on opettajan mukaan historian tutkija itse, hänen päättelytaitonsa. Se mitä aineistosta saa irti, on keskeisin asia. Vaikka aineisto olisi kattava, siitä ei ole hyötyä, jos opiskelija ei osaa sitä käyttää. Historian tutkimus on päättelyä vajavaisen aineiston perusteella, tietoa on olemassa varmaa ja vähän epävarmempaa. Aineisto ei ole väärää, mutta päättely voi olla vajaata. Historian tutkimus ei ole tosiasioiden kirjaamista vaan päättelytaitoa. (H5.)

Historian opettaja ei suosittele opiskelijoille mitään keskeistä tutkimuskirjallisuutta. Opiskelija saa ja hänen täytyykin käyttää myös eri tieteenalojen kirjallisuutta. Aiheiden kirjo on niin laaja, että myös käytettävä aikakauslehdistö on erilaista. Historian opiskelijoille on myös useita historian alan internetsivustoja. (H5.)

Tutkimuskin on tutkimustyön aineisto siinä mielessä, että opiskelijan täytyy miettiä mitä se antaa omalle työlle. Opiskelijan täytyy lukea tutkimuksen johdanto ja tiivistelmä ja sen jälkeen on itse päättävä, onko se oman työn kannalta merkittävä. Opiskelijan täytyy myös miettiä, miten hyvin päätelmät on tutkimuksessa perusteltu. (H5.)

Molemmat historian opettajat korostivat, että erityisosa historian tiedon hankintaa, tärkeää lähteiden kirjoittamisessa ja tiedonhankinnassa, on materiaalin jakaminen alkuperäismateriaaliin ja tutkimuskirjallisuuteen (H5; H6). Opettajan mukaan historian alalla pyritään korostamaan kahtiajakoa lähdeaineiden hankintaan ja sen arviointiin ja tutkimuskirjallisuuden hankintaan ja sen arviointiin. Opinnoissa painotetaan, että nämä kaksi lähdetyyppiä ovat eri asioita ja että tutkimuskirjallisuudesta löydettyjä lähdeaineistoja ei voi sellaisenaan käyttää, jos ei ole itse tarkistanut, että lähde on oikein siteerattu ja oikein käytetty tutkimuksessa. Tämä on tiedonhankinnan kannalta keskeistä ja näin tiukkaa jakoa ei opettajan tietojen mukaan tehdä muissa oppiaineissa. Historian oppiaineessa myös tehdään proseminaari alkuperäislähteistä, mikä ei haastatellun opettajan mukaan ole sääntö Tampereen yliopistossa. Pelkkä kirjallisuuskatsaus ei riitä, vaan tutkielmassa täytyy olla aitoja aineistoja. Opettajan kokemusten mukaan jako eri lähdetyypeihin on pääaineopiskelijoille proseminaarivaiheessa jo selvä, mutta sivuaineopiskelijoille se voi olla vaikea hahmotettava. Jos kurssilla on pääaineopiskelijoita ja sivuaineopiskelijoita, tulee keskustelua usein siinä, että miten eri oppiaineiden tutkimusperinteissä käsitellään materiaalia, kirjallisuutta ja lähdeaineistoja. (H6.)

Historian opettaja sanoi aineistoa olevan nykyään helpommin saatavilla internetin avulla. Aikaisemmin lähdeaineiston saatavuudessa oli ongelmia. Tämä rajoitti aiheiden valintaa ja esimerkiksi tutkielmaa ei voitu tehdä mistä tahansa aiheesta, kun aineistoa ei ollut. (H5.)

Toinen opettaja mainitsi myös, että osa tiedonhankintaa on motivaatio. Historia on laaja ala ja tieteellisten aikakauskirjojen kirjo on suuri. Kirjaston resurssit ovat rajalliset ja kun on siirrytty paperilehdistä kokotekstitietokantoihin, puuttuu sieltä paljon aineistoa. Joskus opiskelija voi joutua matkustamaan esimerkiksi Helsinkiin etsimään materiaalia. (H6.)

Verkkoaineiston käyttö

Historian opettaja halusi kasvattaa opiskelijoita kriittisyyteen, siihen miten erilaisiin tiedonlähteisiin pitää suhtautua. Ensisijainen ongelma avoimista lähdemateriaaleista puhuttaessa on se, voiko niihin luottaa ja kuinka paljon. Tiedonhankintakurssiin kuuluvalla internetluennolla se on yksi keskeisistä asioista. Luennolla käydään läpi esimerkiksi Wikipediaa (vapaan sisällön tietosanakirja) siinä mielessä, että mihin se kelpaa ja mihin ei. On opettajan mielestä selvää, että opiskelijat käyttävät Wikipediaa ja sen käyttöä on turha kieltää. Opiskelijoiden pitää vain tietää mihin sitä voi käyttää. (H6.) Toinen haastateltu opettaja ei halunnut laittaa opiskelijoille rajoituksia verkkoaineiston, esimerkiksi Wikipedian, käyttöön, vaikka osa opettajista suhtautuu asiaan tiukemmin. Opettajan mielestä ei ole mahdollista etukäteen sanoa, mistä luotettavaa tietoa löytyy. Tiedonhankinnassa opiskelijan pitää luottaa itseensä, omaan päättelyyn. (H5.)

Historian opinnoissa opetetaan käytännön ohjeita verkkoaineiston käyttöön. Opiskelijoita ohjeistetaan katsomaan aineistoista esimerkiksi, millä palvelimella aineistot sijaitsevat, onko ilmoitettu kuka on koonnut materiaalin, onko kerrottu millä periaatteella se on koottu jne. Nämä asiat kertautuvat erilaisten harjoitustöiden tehtävänannoissa. Ohjeita käydään systemaattisesti läpi erityisesti proseminaarien tutkimussuunnitelmien teko- ja tarkasteluvaiheessa. Tutkimussuunnitelmavaiheessa opiskelijan on kerättävä bibliografiaa, josta nähdään millaisia lähteitä ja minkälaista kirjallisuutta hän aikoo käyttää. Siinä yhteydessä voidaan käsitellä lähdekriittisiä puolia. Samalla käydään läpi sitä, miten hyvin opiskelija on pystynyt löytämään omaan teemaansa liittyvää aineistoa. (H6.)

Opettajan mielestä opiskelijoiden valmiudet käyttää verkkoaineistoa ovat niin hyvät, että esimerkiksi suoraa Wikipediasta kopiointia ei juurikaan ole. Sitä voi esiintyä perusopinnojen aikana, mutta siinä

vaiheessa se ei opettajan mielestä ole haitallista vaan antaa hyvän pohjan keskustella asiasta. Verkoaineisto on tiedonhankinnassa tärkeää ja sitä pitää osata käyttää. Ensisijainen ja nopein tapa löytää luotettavaa tietoa on käyttää erilaisia tietokantoja ja hakuohjelmia. (H6.)

Opettajan mukaan opiskelijoiden ongelmat, tai erot opiskelijoiden välillä, voivat liittyä prosessin hallintaan ja aikataulutukseen. Kiireinen opiskelija voi etsiä esimerkiksi esseetyyppisen tekstin internetistä ja pohjata tietonsa siihen. Kiireessä ei välttämättä ajatella sitä, että mistä tiedot ovat internetiin ilmestyneet. Tätä tapahtuu opettajan mukaan aika paljon. (H6.)

Opettaja oli huomionnut, että opiskelijat saattavat pitää internetiä lähtökohtaisesti eri maailmana kuin muita tiedonlähteiden muotoja. Ikään kuin internetin aineisto olisi laadullisesti jotain toista kuin kirjaston kirja. Monet opiskelijat ajattelevat, että jos aineisto on internetistä, niin siihen ei lähtökohtaisesti saa luottaa. Päinvastainen ongelma on taas se, että esimerkiksi ulkoministeriön internetsivuilla oleva tieto voidaan ottaa liian helposti totena. Opiskelijat eivät tule ajatelleeksi, että itsessään luotettavat dokumentit ovat vain valikoima jostain paljon laajemmasta tekstiaineistosta. (H6.)

Aineiston ikä

Historian opettaja korosti, että tutkija päättää itse, koska tieto on vanhentunutta. Tutkijan pitää seurata tutkimusta ja perehtyä siihen. Tutkimuksessa mukana täytyy olla keskustelua, väittelyä ja omaa päätelyä. (H5.)

Opettajan mukaan jotkut historian tutkimuskysymyksistä ovat niin erityisiä, että aineistoksi voi löytää esimerkiksi vain yksi vanha kirja. Opiskelijoita vaaditaan kuitenkin etsimään jotain aihetta kontekstoivaa tai yleisemmin käsittelevää tai sivuavaa tutkimuskirjallisuutta 2000-luvulta. (H6.)

5.2.2.4. Aluetiede

Opiskelijoiden tiedonhankinnan taidot

Aluetieteen opettajan mielestä opiskelijoilla on aika hyvät valmiudet hakea, arvioida ja käyttää tietoa. Näiden asioiden kanssa joudutaan opinnoissa tekemään paljon töitä, joten opiskelijat harjaantuvat koko ajan. Opettaja näkee harvoin oppinnäytteitä, joissa tiedonhankintaan ja -käyttöön liittyvät seikat olisivat täysin pielessä. Yksittäinen ongelma on toissijaisten lähteiden käyttö. Opiskelija voi käyttää

esimerkiksi kahden takaa viittaamista, jolloin hän ei käytä alkuperäistä teosta. Ongelman yleisyydessä on vaihtelua vuosikurssien välillä. Ongelmiin voidaan puuttua opetustilanteessa, esimerkiksi seminaarissa, ja silloin koko ryhmä oppii osan tekemistä virheistä. (H7.)

Opettajan mukaan opiskelijoille tuottaa tiedonhaussa eniten vaikeuksia se, että on runsaasti tarjolla tietoa joka ei ole eksaktia. Opiskelijan pitäisi pystyä jo hyvin varhaisessa opintojen vaiheessa erottamaan, mikä tieto on oleellista ja mikä ei, ja mihin tieto perustuu. Opiskelijan pitäisi arvioida, minkälaiset päättelyketjut tiedon taustalla ovat ja mitä varten jokin dokumentti on tuotettu. Opettajan mukaan näitä asioita joutuu arvioimaan yhteiskuntatieteissä eri tavalla, kuin tieteenalalla jossa on oikea tulos olemassa. (H7.)

Myös toisen aluetieteen opettajan mielestä opiskelijoiden tiedonhankintataidot ovat kohtalaisen hyvät. Opiskelijoilla on ainakin kehitettävissä olevat perusvalmiudet olemassa. Opettaja on huomannut, että se mikä opintojen edetessä paranee selvästi, on valmius olla hyväksymättä ensimmäisiä vastaan tulevia lähteitä. Opettajan mukaan se on normaalin lähdekritiikin taitoa, mitä yliopisto-opetuksessa on tarkoituskin opettaa. Opiskelijat saavat professionaalaisia valmiuksia edetessään opinnoissaan. (H8.)

Haastattelussa ilmeni, että opettaja oli testannut aluetieteen opiskelijoiden tiedon hankinnan, arvioinnin ja käytön taitoja syventävien opintojen ensimmäisen kurssin yhteydessä. Kurssin opiskelijat olivat jo aikaisemmin osallistuneet tiedonhankintakoulutukseen, sillä heillä oli menetelmäopinnot ja käytännössä myös kandidaatintutkielma tehtynä. Kurssilla opettaja antoi opiskelijoille luvan hakea tietoa vapaasti, esimerkiksi internetin hakukonetta käyttämällä. Tällä tavoin testattiin opiskelijaryhmän kykyä paikantaa erilaisia lähteitä ja määrittää lähteen luotettavuutta. Kurssilla käytiin läpi sitä, millä tavalla ryhmä tekee valintoja ja miten ryhmä analysoi tietoa, mistä muodostuu oikea ja luotettava tieteellinen tieto. Opettajan kurssilla saamien kokemusten perusteella opiskelijoilla on kohtuullisen hyvät tiedonhankinnan taidot. Opettaja mainitsi myös, että kurssi oli ollut opiskelijoiden mielestä mielenkiintoinen. (H8.)

Aluetieteen opettajan mukaan ongelmia tiedonhankinnassa on ollut useimmiten vaihto-opiskelijoilla kuin omilla opiskelijoilla. On opiskelijoita, jotka kirjoittavat pitkiä tekstejä tekemättä ensimmäistäkään lähdemerkintää, mutta nämä eivät yleensä ole suomalaisia opiskelijoita. Tämän perusteella voi opettajan mukaan sanoa, että suomalaisen yliopiston tiedonhankintakoulutus on onnistunut paremmin kuin monessa muussa maassa. Haastattelun mielestä suomalaisen järjestelmän vahvuus on se, että

opiskelijoille annetaan perustutkintovaiheessa tutkijan valmiuksia eri tavalla kun jossain muussa yliopistojärjestelmässä. Suomessa opiskelijat ovat lähtökohtaisesti kriittisempiä ajattelijoita ja vähemmän auktoriteettiuskoisia ja taipumus hakea toinen näkökulma asiaan on suurempi. (H8.)

Opettajalla oli myönteinen kuva opiskelijoista kirjoittajina. Hänen kokemuksensa mukaan opetuksessa joutuu palaamaan vain harvoin esimerkiksi lähdeviittauksiin. Opiskelijat ymmärtävät että lähteitä käytetään eritasoisesti, esimerkiksi niin että toisista lähteistä haetaan oikeutusta asialle ja toisista lähteistä haetaan näkökulmaa. Hänen mielestään tämä johtuu siitä, että opiskelijat kirjoittavat paljon ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien ja opettajilla on useita tilaisuuksia antaa palautetta. (H8.)

Opiskelijoiden tutkimukselliset valmiudet

Aluetieteessä pyritään opettamaan ensisijaisesti lukijoita ja tulkitsijoita ja soveltajia (H8). Aluetieteen opettajan mukaan yhteiskuntatieteissä tai hallintotieteissä tapa raportoida on erilainen verrattuna vaikka historiatieteisiin. Hänen mukaansa akateemiseen kulttuuriin kasvaminen tarkoittaa, että opetetaan tietty peruskoodisto ja opiskelija ymmärtää, että akateemista kirjoittamista voi tehdä hyvin monella tavoin. Esimerkiksi viittauskäytännöissä on vaihtelua, mutta tärkeintä on, että viittaukset tehdään systemaattisesti läpi työn. (H7.)

Tutkimusprosessin hallinta on opettajan mukaan opiskelijoilla vähintäänkin hyvää keskitasoa. Aluetieteen opiskelijat harjaantuvat miettimään sitä mitä metodologia on ja miten se vaikuttaa lähdekirjallisuuden lukemiseen. Aluetieteessä on jo pääsykoekirjana metodologian kirja. Pitkillä menetelmäkursseilla ollaan ensimmäistä kertaa tekemisissä sen kanssa, että mikä on toisen tuottamaa tietoa ja mikä on omaa tietoa. Opettajan kokemuksen mukaan osa opiskelijoista osaa hyvin ”keskusteluttaa” vaikeitakin tekstejä ja jäsentää niitä eri näkökulmista. Hänen mukaansa on tosin myös opiskelijoita, jotka toistavat sen minkä toiset ovat sanoneet, ymmärtämättä sitä itse. Oma tulkinta puuttuu. Ongelmaa esiintyy opinnäytteissäkin jonkin verran. Opiskelijoiden heikoin ääripää osaa kerätä tietoa, mutta synteesi ja oma ajattelu jäävät pois. (H7.)

Toinen aluetieteen opettaja arvioi, että tiedon löytäminen ja asioiden merkitseminen eivät useinkaan ole vaikeaa, mutta asioiden tulkitseminen voi olla. Sisällön puolella voi joskus tapahtua väärinymmärryksiä. Opettajan mukaan tämä on kiinni opiskelijoiden kognitiivisista lähtökohdista ja ihmiset ovat tässä suhteessa erilaisia. Opettaja joutuu joskus puuttumaan myös siihen, miten ilmaistaan tekstistä tehdyt tulkinnat, kuinka normatiivisesti kirjoitetaan. Joskus opiskelija tyytyy ensimmäisiin lähteisiin, tai sitten näkemyksen ja faktatiedon välisen eron tekeminen puuttuu. Opiskelija voi hakea

käytännönläheisistä esimerkeistä todistetta tai vahvistusta omalle näkemykselleen. Tällaisissa tapauksissa opettaja keskustelee opiskelijan kanssa evidenssistä: riittääkö todistusaineistoksi se, että jonkun ihmisen mielipide sopii tutkielman tekijän omaan käsitykseen. Näitä tapauksia tulee opettajalle vastaan harvoin, mutta ne ovat hänen mukaansa aina merkki puutteellisesta lähdekritiikistä. (H8.)

Opiskelijat käyttävät pro gradu -tutkielman käsikirjoituksen opettajan luettavana yhden tai useamman kerran ennen palauttamista. Opettajan mielestä myös se on hyvä hetki keskustella opiskelijan kanssa hänen tekemistään päätelmistä ja niiden perusteluista. Voidaan keskustella esimerkiksi siitä, miten tietty tapa katsoa asiaa voi huomaamatta johtaa tekemään tietynlaisen päätelmän. (H8.)

Oppiaineessa annettava tiedonhankinnan ohjeistus ja kriteerit

Aluetieteen opettajat eivät anna suoria vastauksia tai neuvoja tiedonhakuun, paitsi siinä tapauksessa jos opiskelija ei muuten pääse eteenpäin. Opiskelijoille opetetaan, että jos löytää hyvän teoksen, kannattaa siitä katsoa lähdeluettelo ja siihen perehtymällä näkee ketkä muut ovat aiheesta kirjoittaneet. Se on opettajan mielestä käytännöllinen tapa ja opiskelijat löytävät keskeiset teokset hyvin. Tiedonhankinnalle on usein ominaista se, että täytyy etsiä laajasti ennen kun löytää täsmäkirjallisuuden tai tutkimusten luokse. Joskus paras teos löytyy vasta kurssin loppuvaiheessa. (H7.)

Aluetieteen opettaja ei osannut yksilöidä tiettyä kriteeristöä, jolla arvioitaisiin löydetyn aineiston käyttökelpoisuutta ja laatua. Aineistoa katsotaan hänen mukaansa samoin periaattein kuin muissakin yhteiskuntatieteissä. Arviointi riippuu paljon siitä millaista tietoa käsitellään, sillä aluetieteen tutkimuksissa ja opinnäytteissä käytetään lähdeaineistoa mielipidekirjoituksista dokumenttiaineistoihin. Arviointiin vaikuttaa mikä on kirjoittamisen foorumi: mitkä ovat tiedon yhteiskunnalliset, poliittiset, sosiaaliset kontekstit ja aika jossa se on tuotettu. Opettaja mainitsi, että lähteiden käyttöön ja tarkasteluun pitäisi pystyä tuomaan aika-tila-ulottuvuus, eli miten tietyssä ajassa kirjoitettu teksti tulkitaan nykyisen käsityksen valossa. (H7.)

Opettajan ja opiskelijan välisissä keskusteluissa voidaan tarkemmin perehtyä tieteenalan omaan tapaan toimia. Aluetieteessä ei haluta antaa ohjeita esimerkiksi siihen, että tiivistelmä tai sisällysluettelo pitäisi tehdä tietyllä tavalla, ohjeet ovat lähinnä teknisiä ohjeita lähdeviitteiden merkintään. Aluetieteessä käydään paljon keskustelua siitä, millaiseen keskusteluperinteeseen tai tutkimusperinteeseen asiat kuuluvat tai liittyvät. Opiskelijat päätyvät tekemisen ja keskustelujen kautta omaan oivallukseen

siitä, että haluavat tehdä asian tietyllä tavalla. Aineiston arvioinnissa opiskelijat oppivat itse oivaltamalla. Oivallukset ja oivalluksiin johtavat tilanteet puretaan keskusteluissa auki. (H8.)

Aineiston ja lähteiden käyttö opinnoissa

Aluetieteessä tieteellisen tekstin lähdeaineistona tai teoreettisen pohjan muodostamisessa käytetyt tekstit ovat käytännöllisesti katsoen kaikki vertaisarvioituja aineistoja. Opiskelijat alkavat opintojen kuluessa vähitellen tuntea alan keskeisiä lehtiä, ja osaavat arvioida, minkä tyyppisissä lehdissä raportoidaan minkäkin tyyppistä tutkimusta. (H7.) Toinen aluetieteen opettaja lisäsi tosin, että opiskelijat saavat käyttää muitakin kun vertaisarvioituja lehtiä. Silloin hänen mukaansa vaaditaan opiskelijalta kykyä lähdekriittisyyteen. (H8.)

Opettajan mukaan opiskelijan tutkimusvalmiuksista riippuu se, saavatko opiskelijat lähdeaineistosta olennaisia asioita irti. Myös se vaikuttaa, tehdäänkö tehtävää yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa vai yksinään. Opiskelijan täytyy hallita tutkimusprosessi. Tiedonhankinta on sisäänrakennettuna tutkimuksellisiin valmiuksiin. Opettaja nosti esiin pitkät menetelmäkurssit, joilla opiskellaan muun muassa lähteiden käyttöä. Opiskelijat kuuntelevat menetelmäkurseilla myös muiden opiskelijoiden tekemiä esityksiä ja saavat niistä ohjeita. Opettajan mukaan tietokantoja ohjeistetaan käyttämään, mutta ei kovin paljon. Hänen mukaansa ajatellaan, että opiskelijat harjaantuvat töiden tekemisen kautta. Lisäksi luotetaan siihen, että tiedonhankinnan perusteita käsitellään yleisissä opinnoissa, esimerkiksi kurssilla tieteellinen kirjoittaminen. (H7.)

Opettajan mielestä artikkelitietokantojen käyttöön pitäisi panostaa. Aluetieteessä käytetään perinteisesti myös kirjoja, mutta parhaiten tuorein tutkimustieto on löydettävissä erilaisista artikkelitietokannoista. Ensimmäisessä harjoitustyössä opiskelijat eivät ole tietoisia siitä, että artikkelitietokannoista löytyy paljon aineistoa. Tietokantojen käyttöön harjaannutaan vähitellen. Opettajan mielestä opiskelijoille pitäisi opettaa esimerkiksi sitä miten haetaan täsmällisesti tietoa, oikeiden hakusanojen käyttöä. Menetelmäkurseilla opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä hakusanojen käyttöä. Opiskelija voi yrittää hakea tietoa liian laajalla käsitteellä, esimerkiksi käsitteellä sosiaalinen tila. Se on opettajan mukaan sama kuin etsisi tietoa hakusanalla yhteiskunta. Haastattelussa tuli esiin, että opettaja ei tiennyt mistä oppia hakusanojen käyttöön oli mahdollista saada. (H7.)

Toinen opettaja painotti, että aineiston ja lähteiden käyttöä tarkastellessa pitäisi lähteä määrittelemään aluetutkimuksen tai ihmismaantiedelähtöisten näkökulmien erilaiset lähestymistavat, millä tavalla ne suhtautuvat tietoon. Aluetieteessä ei toisen opettajan mukaan ole ns. oikeaa koulukuntaa. Aluetieteessä on kaksi tieteenalaperustaista lähestymistapaa käytettävissä samanaikaisesti. Konstruktivistit ja strukturalistit pitävät hyvin erilaista näkökulmaa relevanttina. Tiedon sosiologia, tiedon poliittisuus saa erilaiset tulkinnat eri puolilla. Hallinnolliselle tutkimukselle hallintaa, johtamista käsittelevät lähteet ovat merkittävämpiä kuin toiselle puolelle, ihmismaantieteelliselle perinteelle. Positivistinen tieto on ollut ominaista joillekin tutkimusperinteille aluetieteen piirissä. Sitten on olemassa tietoa, jossa mikään ei ole varmaa ja pysyvää. (H8.)

Opettajan mukaan paras lähdekritiikin opetus onkin, että kriittisyys yritetään avata toimintakulttuurista käsin. Aluetieteessä ei hänen mukaansa ole mitään niin sanotusti virallista tietoa. Aluetieteessä voi vain nostaa esiin erilaisia asioita ja tarjota erilaisia näkökulmia. Täytyy tietää mikä aineisto on oman kysymyksenasettelun tai näkökulman kannalta olennaista. Opettajan mukaan opiskelijat tietävät, kuka opettajista on esimerkiksi strukturalisti tai kuka on humanistisemman tieteen edustaja. Opiskelijat tietävät kenen opettajan kanssa keskustella, jos esimerkiksi omassa tutkielmassa on tietty näkökulma. Opettajat auttavat opiskelijoita tunnistamaan sen, että tietynlainen tulkinta johtaa tietynlaisten lähteiden näkemiseen merkityksellisinä. (H8.)

Verkkoaineiston käyttö

Aluetieteen opettaja sanoi luottavansa opiskelijoiden verkkoaineiston käyttötaitoihin kahdesta syystä. Ensinnäkin medialukutaitoa ja mediakasvatusta on hänen mukaansa annettu jo niin pitkään, että kriittisyyden kasvamista on tapahtunut. Toisaalta nykyisille opiskelijoille tietokoneet ovat jo lukioikäisinä olleet itsestään selvä asia. (H7.)

Opettajan mielestä internet ei ole uhka, mutta sitä pitää osata käyttää oikein tieteellisessä tutkimuksessa. Aluetieteen opinnoissa pyritään korostamaan kriittistä verkkoaineiston käyttämistä. Avoin verkkoaineisto, kuten Wikipedia ei ole tutkimuksen lähde, ellei se sitten ole aineistoa. Esimerkiksi verkkokeskustelu voi olla empiiristä aineistoa. Verkkoaineiston käytön tavat pitää opiskelijan ymmärtää ja ns. tekninen puoli pitää osoittaa: mistä tämä aineisto on otettu, minä päivänä se on luettu, jne. Opettajan opettamalla metodologiakurssilla yleensä joku opiskelijoista yrittää Wikipediasta kopiointia jossain vaiheessa. Kun siitä muistutetaan, sellaista ei enää esiinny esimerkiksi lopullisissa seminaaritöissä. Ohjeet siis sisäistetään hyvin. (H7.)

Haastateltu opettaja mainitsi, että opiskelijoilla on kiire, sillä he käyvät töissä opintojen ohella. Kiire voi aiheuttaa epämääräistä lähteiden käyttämistä. Vaikka plagiointi on nykyään helppoa, sitä tapahtuu harvoin. Joissain tilanteissa opettajan on ollut pakko tarkistaa hakukoneella internetistä, ettei harjoitustyötä ollut kopioitu jostain muualta. Vuosia sitten yksi opiskelijoista oli kopioinut lähes suoraan erään järjestön internetsivuilla olevaa tekstiä, ilman viitteitä. Kun asiasta huomautettiin, se korjattiin. (H7.)

Aineiston ikä

Koska aluetieteen aihepiirit, kuten yhteiskunnalliset tilanteet, muuttuvat hitaasti, aluetieteessä julkaisuprosessit ovat pidempiä ja kirjoitusprosessit ovat hitaampia kuin esimerkiksi lääketieteessä. Aluetieteen opettajan mukaan jo julkaistu teksti on aina vähintäänkin vuoden tai kaksi vuotta vanhaa julkaisuhetkellä. Opettajan mukaan aikaperspektiivi riippuu tosin myös siitä, mitä aluetieteen osa-aluetta käsitellään. Esimerkiksi talouden taantumaa ei voitu ennustaa ja se aiheutti tutkimustiedon yllättävän vanhenemisen. Tapaustutkimukset vanhenevat kymmenessä vuodessa, mutta tutkimuksessa ne ovat esimerkkejä oman aikansa asioista. Aluetieteessä on opettajan mukaan olemassa klassikoita, esimerkiksi filosofian teoksia, joita voidaan käyttää ja niihin voidaan viitata pitkään. Kuitenkin jos pro gradun tekijä viittaa esimerkiksi vain 1990-luvulla tehtyihin teoksiin, hänelle sanotaan, että tällä hetkellä pitää olla 2000-luvun puolella. Täytyy olla mukana alan viimeisessä keskustelussa. (H7.)

Myös toinen aluetieteen opettaja mainitsi, että on olemassa klassikoita ja sitten asioita, joissa vanhenemista tapahtuu. Joskus unohdetaan asioiden vanheneminen sellaisissa asioissa kun esimerkiksi EU-politiikkaraamien muuttaminen. Opettajan mukaan aineiston ikä ei ole suuri ongelma, koska aluetieteessä pyritään opettamaan ensisijaisesti lukijoita ja tulkitsijoita ja soveltajia. Eksaktien sääntöjen kanssa toimiminen tulee vastaan vasta työelämässä. (H8.)

5.2.3. Tiedonhankinnan opetuksen muodot

5.2.3.1. Hoitotiede

Tiedonhankinnan opetus eri kursseilla

Ensimmäisellä lukukaudella olevalla kurssilla hoitotieteellisen tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen opetetaan tiedonhankinnan pohjatietoja, kuten kotimaisten tietokantojen käyttö ja osa ulkomaisista tietokannoista. Kurssilla on ensimmäinen systemaattisen tiedonhaun harjoitus ja lisäksi käydään läpi tutkimuksia pilkkomalla niitä osiin. Hoitotieteen opettaja pitää kurssia hyvänä, sillä siellä opiskelija oppii, että tekemisen on oltava systemaattista ja avointa. Kurssin käynyt opiskelija tietää, että lähteeksi ei voi merkitä mitä tulee mieleen ja tutkimusta ei voi valita lähteeksi sillä perusteella, että se näyttää muita tutkimuksia miellyttävämmältä. (H1.)

Seuraava samantyyppinen, mutta vaativampi kurssi on aineopinnojen lopussa oleva kandidaattiseminaari. Kandidaattivaiheessa tehdään systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja tiedonhankinnassa käytetään enemmän ulkomaisia tietokantoja. (H1.) Opettajan mukaan systemaattisessa katsauksessa tehtävä analyysi opettaa opiskelijoita lukemaan tutkimuksia. Katsauksessa opiskelijat käyvät läpi parikymmentä artikkelia ja niissä esiteltyjä tutkimuksia. Tutkimuksista opiskelijat merkitsevät taulukoon eri tekijöitä, kuten missä ja milloin tutkimus on tehty ja kuka sen on tehnyt, mitä on tutkittu ja millä menetelmällä. Sen jälkeen opiskelijat katsovat keskeiset tulokset oman tutkittavan aiheen kannalta. Kandidaattiseminaarin kanssa yhteen on nivottu kirjaston pitämä kurssi. Samaan aikaan opiskelijat opiskelevat myös viitteidenhallintaohjelma Refworksin käyttöä. (H2.)

Hoitotieteessä tutkimuksellisten valmiuksien opetuksessa on mukana tiedonhankinnan teemoja, mutta ei kovin näkyvästi, etenkin tutkimusmenetelmäopinnoissa. Tutkimuskursseilla käydään enemmänkin läpi tutkimusasetelmaa. Opiskelijan täytyisi osata analysoida minkä tyyppinen tutkimus on, millaiset ovat tutkimuksen menetelmät ja miten luotettavuutta arvioidaan. (H1.) Aineopinnoissa on kurssit laadullisesta ja määrällisestä tutkimusmenetelmästä. Opintojen alussa tutkimuksen tekemiseen on perehdytty yleisellä tasolla, syventävissä opinnoissa tutkimuksen tekemiseen liittyviä asioita kerrataan ja pohditaan perusteellisemmin. (H2.)

Tiedonhankintaa ja lähteiden käyttöä, esimerkiksi lähdeviitemerkintöjen tekemistä, käsitellään myös muilla hoitotieteen kursseilla. Esimerkiksi kurssilla käsiteanalyysi ja teoria perhehoitotieteellisessä opiskellaan käsiteanalyysin kirjoittamista. Käsiteanalyysiä tehdessä opiskelija joutuu hankkimaan

tietoa ja käyttämään kriittisesti lähteitä. Kurssilla laadullinen tutkimus hoitotieteessä harjoitellaan sisällönanalyysin tekemistä. (H1.)

Graduvaiheessa opiskelijan täytyisi osata synteesin tekeminen lähdeaineistosta. Opettajan mukaan synteesin tekeminen on vaativaa ja sitä opitaan työtä tehdessä. Pro gradun kirjoittamisen on tarkoitus olla itsenäistä työtä. Ajatuksena on, että opiskelija tekee systemaattisen tiedonhaun myös gradua varten. Hakuprosessia ei tosin ole vaadittu näkyviin tutkielmaan, mutta jotkut opiskelijat ovat laittaneet sen esille. (H2.)

Opettajien mukaan on mahdollista, että opiskelija käsittelee samaa tutkimusaihetta koko opiskelun ajan eri kirjallisissa töissä. Kaikki opiskelussa tehtävä työ on mahdollista liittää omaan graduteemaan. Useimmat opiskelijat jatkavatkin samalla aiheella kandidaatintutkielmasta pro gradu -tutkielmaan. Tutkielmien aiheet toivotaan olevan hoitotieteen omasta tutkimusohjelmasta ja aiheiden valintaa käsitellään jo ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa. (H1; H2.)

Ongelmaperustainen oppiminen

Opettajien mukaan hoitotieteessä ei käytetä ongelmalähtöisen/ongelmaperustaisen oppimisen menetelmää, mutta itsenäistä tiedonhakuja on paljon. Opinnot perustuvat itsenäiseen tiedonhakuun. Hoitotieteessä käytetään yleisesti opetusmuotoa, jossa opiskelijalle annetaan tehtävä, jonka hänen pitää ohjauksessa, mutta kuitenkin itsenäisesti tehdä. (H1.) Opintojen alussa liikkeelle lähdetään suppeista tiedonhankintatehtävistä. Syventävissä opinnoissa tehdään laajoja kirjallisia yksilö- tai paritöitä. (H2.)

5.2.3.2. Varhaiskasvatus

Tiedonhankinnan opetus eri kursseilla

Varhaiskasvatuksen opinnoissa ongelmaperustaisen oppimisen tutoriaali on se ydin, minkä ympärille opiskelu rakentuu (ongelmaperustaisesta oppimisesta lisää opetusyksiköiden esittelyn yhteydessä luku 4.3.2.). Opettajan mukaan tutoriaalini yhtenä vaiheena on tiedonhankinta ja tietolähteet. Kaikkien opintojaksojen käytäntönä on, että opiskelijat lähettävät etukäteen yhden tai kahden sivun tiivistelmän siitä mitä tietoa he ovat omasta ongelmastaan selvittäneet. Tähän tiivistelmään pitää merkitä mukaan myös käytetyt tietolähteet. Jaettua tietoa jäsennetään ja siitä muodostetaan yhdessä uutta. Tutoriaalini

lopussa seuraa käsitteellistämisvaihe, jossa pohditaan mikä on se uusi ymmärrys ongelmasta mitä lähdettiin selvittämään. Arviointi on olennainen osa tutoriaalisyklin toimintaa ja myös tiedonhankinta on esillä arviointikeskusteluissa. Jokaisen tutoriaalın lopussa arvioidaan prosessia, sisältöjen käsitteilyä ja käytettyjä tiedonlähteitä. (H4.) Opettaja sekä arvioi näitä itse, että pyytää opiskelijoilta arvioinnit (H3). Haastatelluilla opettajilla ei ollut tietoa siitä, miten hyvin arviointi toteutuu käytännön ope- tuksessa, sillä siitä ei ollut käyty yhteisiä keskusteluja (H3; H4).

Varhaiskasvatuksen opinnoissa tutkimusmenetelmäopetus on sisäänrakennettuna. Opintojaksoihin on sisällytetty jokin tutkimukseen liittyvä tutkimusmenetelmä. Esimerkiksi ensimmäisessä harjoitte- lujaksossa käytetään osallistuvaa havainnointia tiedonhankintamenetelmänä ja tutustutaan etnografi- aan. (H4.) Ensimmäisen vuoden keväällä opetellaan tapaustutkimuksen tekemistä. Varsinaiset tutki- musmenetelmäkursit ovat erikseen. (H3.) Kasvatus tieteellisen tutkimuksen kohteena -kursilla tu- tustutaan erilaisiin tutkimuksiin, opitaan katsomaan tiettyä runkoa tutkimuksista ja arvioimaan niitä (H4). Esimerkkinä opettaja mainitsi tehtävän, jossa ensimmäisen vuoden opiskelijat valitsevat esitel- täväksi artikkelin ja siitä käydään läpi muun muassa lähdemerkintöjä (H3). Tutkimusmenetelmäkurs- sien lisäksi opiskelijan tiedon arvioinnin ja lähteiden käytön taitoja käydään läpi erityisesti kandi- daattiryhmässä ja graduseminaarissa (H4).

Ammatillisen kasvun ryhmät ovat lisämahdollisuus käsitellä myös tiedonhankintaan liittyviä asioita. Ryhmä ja ryhmää ohjaava opettajatuutori pysyvät samoina kolmevuotisen opiskelun ajan. Ryhmissä pohditaan ammatillista kasvua laajasti ajateltuna ja lisäksi nostetaan esille opiskeluun liittyviä asioita. Esimerkiksi pedagogisten päivien perusteella esiin tulleita puutteita opinnoissa voidaan käsitellä am- matillisen kasvun ryhmässä. (H4.)

Opettajatuutori vaihtuu opintojaksokohtaisesti ja opintojakso kestää aina vuoden kerrallaan (H3). Opiskelijatuutorit taas ovat pidempään opiskelleita opiskelijoita, jotka ohjaavat pienryhmissä uusia opiskelijoita ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Pienryhmissä on sisältönä oppiminen ja opiskeluval- miudet. Pienryhmien lisäksi ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat vapaaehtoisesti perustaneet luku- piirejä, joissa käydään läpi tenttikirjallisuutta ja keskustellaan siitä. (H4.)

Opettajat mainitsivat tiedonhankinnan oppimisen tavaksi myös oppimistehtävät työelämässä (H3; H4). Oppimistehtävä voi olla esim. kirjallinen työ tai työpaikalla tehtävän oppimistuokion suunnittelu ja ohjaus (H3). Opiskelijat tekevät oppimistehtäviä siellä, missä ovat suorittaneet pidemmän työssä-

oppimisjaksonsa. Opintojen sisälle pyritään näin rakentamaan työelämäyhteyksiä. Myös opintojaksoilla voidaan tehdä tiedon keräämiseksi havainnointitehtäviä tai haastatteluja. Tällä tavoin pyritään linkittämään teoriaa ja käytäntöä yhteen mahdollisimman paljon. (H4.)

Ongelmaperustainen oppiminen

Varhaiskasvatuksen koulutuksessa termi *Problem-based learning* (PBL) tarkoittaa ongelmaperustaista oppimista. Tampereen yliopiston lääketieteen yksikkö käyttää termiä ongelmalähtöinen oppiminen. Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyy tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiuksien kehittäminen, lisäksi itsenäisen tiedonhankinnan osuus on suuri. (H3.) Haastateltujen opettajien mukaan ongelmaperustainen oppiminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatyötä. Tärkeää on, että ongelmaperustainen opetus heijastuu läpi opetussuunnitelman. Jossain tapauksissa ongelmaperustaista oppimista toteutetaan pelkästään menetelmänä, mutta varhaiskasvatuksen opetusyksikössä se on strategia. (H3; H4.) Kun varhaiskasvatuksessa siirryttiin ongelmaperustaiseen oppimiseen, järjestettiin henkilökunnalle paljon koulutusta. Esimerkiksi kaksi opettajaa toimi yhdessä tuutorina opintojaksolla yhdessä ja tällä tavoin pystyttiin tekemään parireflektointia. (H3.)

5.2.3.3. Historia

Tiedonhankinnan opetus eri kursseilla

Historian opettajien mielestä tärkeimmät tiedonhankinnan opetukseen liittyvät opinnot ovat johdatus historiantutkimukseen -kurssi ja proseminaari (H5; H6). Opintojen alussa oleva johdatus historiantutkimukseen -kurssi on johdatus koko opiskeluajan työskentelyyn ja kurssilla pyritään kehittämään myös tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiuksia (H5). Kurssilla esimerkiksi analysoidaan tutkimus tai tutkimusartikkeleita. Johdatuskurssilla tutkimusprosessia käsitellään vain viittauksenomaisesti, mutta aineopinnoissa tutkimuksellisten taitojen osuus on iso. Aineopinnoissa tutkimusprosessiin tutustutaan metodikursseilla ja proseminaarissa. Proseminaari on kandidaattivaiheessa se ydin, jonka ympärille opetussuunnitelman muut osat on pyritty nivomaan. (H6.) Proseminaari on kolmantena opiskeluvuonna ja se kestää kokonaisuudessaan lukuvuoden. Proseminaari päättyy proseminariesitelmän pohjalta tehtyyn kandidaatintutkielmaan. (H5.)

Kumpikin haastateltu opettaja oli opettanut proseminaria. Proseminaarin yhteydessä suoritettava tiedonhankintakurssi ja kandidaatintutkielma muodostavat kokonaisuuden, jossa käydään läpi koko tutkimusprosessi. Tutkimusprosessi on nostettu painopisteeksi, keskeistä on prosessin läpiviennin eri vaiheiden analyysi. Kandidaatintutkielman teossa ideana ei ole temaattinen tulos, vaan tutkimusprosessin hallinta. Tutkimusprosessiin kuuluu tiedonhaku, tutkimuskysymyksen miettiminen, sen täsmentäminen ja siitä keskusteleminen. Sen jälkeen seuraa lähteiden hankinta ja lähteiden kirjoittaminen auki. Sitten prosessi etenee kirjoittamiseen, analysointiin, kirjoittamiseen uudelleen ja lopuksi esitykseen. (H6.)

Proseminaarissa on teoreettisia luentoja ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn ohjaamista, sekä ohjauskeskusteluja. Yhtenä esimerkkinä proseminaaritehtävästä on harjoitus, jossa opiskelijat analysoivat 1-2 kirjaa parityönä. Opiskelijat ovat arvioineet, miten luotettavia tekstit ovat ja millaisiin tutkimuskysymyksiin ne kelpaavat lähteeksi. (H6.) Haastatellun opettajan vetämässä proseminaarissa ei tehty irrallisia lähdeharjoituksia. Opettajan mukaan lähteiden käyttöön perehdytään omaa aihetta valittaessa, ja lähteiden käyttöä harjoitellaan tekemällä tutkielma. Opiskelijat tutustuvat toistensa töiden kautta erilaiseen aineistoon. Proseminaarissa opettaja on yleensä käynyt luonnoksen läpi yhdessä opiskelijan kanssa ennen kun työ jätetään tarkistettavaksi, silloin myös lähteiden käyttöön liittyviä asioita on voitu käsitellä seikkaperäisesti. (H5.)

Opettajan mukaan proseminari on työläs kurssi sekä opiskelijoille että opettajille, sillä ryhmäohjaus ja henkilökohtainen ohjaus vievät paljon aikaa. Proseminarityön kirjoittamisen aloittamiseen on opiskelijoilla ollut tietynlainen kynnyks, sillä proseminaarissa tulee monta asiaa ensimmäistä kertaa yhtä aikaa: tutkimusprosessi, lähteiden hankkimisen ja analysoinnin ja tutkimuskirjallisuuden hankkimisen tavat sekä lähdeviitteiden merkintätavat. (H6.)

Historian oppiaineessa järjestetään yksi kokonainen tiedonhankintakurssi, johdatuskurssin tiedonhankintaluentojen lisäksi. Toinen haastatelluista opettajista oli koordinoinut tiedonhankintakurssia ja hänen mielestään kurssi on toiminut hyvin. Tiedonhankintakurssiin sisältyy kirjaston antama koulutus. Kurssi on liitetty proseminariin tutkimusprosessin logiikan mukaisesti. Tiedonhankintakurssi on itsenäinen kurssi, mutta käytännössä se niveltyy proseminaarin alkuun, sillä samat opiskelijat jatkavat tiedonhankintakurssilta proseminariin. Opettajan mukaan aktiivisille, paljon opintoja suorittaneille opiskelijoille tiedonhankintaopetus on jossain tapauksissa voinut tulla liian myöhään. (H6.)

Tiedonhankintakurssiin kuuluu kahden tunnin mittainen luento, jonka otsikko on kirjastot ja internetin tietolähteet. Luennolla on käsitelty tietokantoja ja kirjallisuushakujen tekemistä ja sen jälkeen opiskelijat ovat tehneet itsenäisesti tiedonhakuja. Tämän avulla varmistetaan, että opittu asia ei jää ulkokohtaiseksi ja kaikilla opiskelijoilla on tarvittavat tiedot ja taidot viimeistään proseminaarivaiheessa. Opiskelijoiden pitäisi luennon jälkeen tietää, mitä tiedonhankinnan mahdollisuuksia on olemassa. Samanlainen luento on pidetty myös arkistoista, mutta bibliografioiden käytön opiskelu on jätetty pois. Lisäksi kurssilla on tutustuttu esimerkiksi Tampereen kaupunginarkistoon, ja käyty Helsingin opintomatalla kansalliskirjastossa ja kansallisarkistossa. (H6.) Tutustumiskäyntien kautta opiskelija saa yleiskuvan kirjastoista ja arkistoista. Tosin näihin asioihin perehtyminen tapahtuu haastattelun mielestä kunnolla vasta siinä vaiheessa, kun niitä käytetään. (H5.) Tiedonhankintakurssilla opastetaan myös tutkielmien aiheiden valintaan ja opiskelijoita pyritään jakamaan temaattisesti omiin ryhmiinsä (H6). Jo siinä vaiheessa opiskelijaa kehoitetaan miettimään, mistä hän haluaa tehdä proseminariesitelmänsä (H5).

Opettajien mukaan historian syventävissä opinnoissa, graduseminaarissa, käydään uudelleen tutkimusprosessi läpi ja siirrytään kohti itsenäisempää otetta (H5; H6). Toinen haastatteluista opettajista ei opettanut seminaareja, joten hän ei ollut varma niiden toteuttamistavoista. Hän oletti, että tiedonhankintataitojen käsittely on vaihdellut seminaariryhmästä toiseen ja myös vuodesta toiseen, riippuen siitä kuinka temaattisesti yhtenäisiä seminaariryhmiä on muodostunut. Silloin kun ryhmät ovat olleet yhtenäisempiä, on voitu tehdä tutustumiskäyntejä arkistoihin, kirjastoihin jne. Joskus taas tiedonhankintataitojen kertaaminen on ollut opiskelijoiden itsensä varassa. (H6.)

Historian opiskelijoiden on mahdollisuus osallistua tutkielmaryhmiin, jotka ovat opintoja tukevia ryhmiä. Historiassa on paljon erikoisalvoja ja tutkimusryhmien kautta opiskelija pystyy saamaan erikoistietämystä jota ei muualta saa, lähinnä lähteiden lukemiseen ja lähteiden löytämiseen liittyvissä asioissa. Ryhmissä voidaan käydä tarkemmin läpi eri historian erikoisalojen tietolähteitä. Tutkielmaryhmiin osallistuminen on vapaaehtoista ja niihin osallistuu opettajan arvion mukaan noin 40 prosenttia opiskelijoista. (H6.)

Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimisen menetelmä ei ole historian oppiaineessa käytössä. Itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua on kuitenkin paljon. (H5.) Opettajan mukaan opinnoissa pyritään siihen, että jokaisessa yksittäisessä kurssissa olisi itsenäistä tiedonhankintaa ja tekstin tuottamista. Opiskelijoille pyritään antamaan tehtäväksi harjoituksia, joissa olisi mukana ongelma-keskeisyyden idea. Peruskursien yhteydessä ongelma-keskeisyys ei ole vielä kovin syvällistä, mutta aineopinnoissa se on johtava ajatus. Aineopinnoissa opiskelijoiden pitäisi pystyä täsmentämään omaa tutkimuskysymystään itsenäisesti ja etsiä siihen itsenäisesti aineistoa. Lisäksi opiskeluun on pyritty yhä enemmän tuomaan itseohjautuvia ryhmiä. Tavoite on, että itseohjautuvat ryhmät tekisivät itsenäisesti tiedonhankinnan prosessoinnin, analysoinnin ja käytännössä esseiden kirjoittamisen ja pienten harjoitustöiden laatimisen. (H6.)

5.2.3.4. Aluetiede

Tiedonhankinnan opetus eri kursseilla

Opettajien mielestä aluetieteen opinnoissa ei ole mitään yksittäistä tiettyä kurssia tiedonhankinnan opettamiseen, vaan tiedonhankkimisen prosessi toistuu kaikilla kursseilla (H7; H8). Opiskelijan tiedonhankinnan ja lähteiden käytön taitoja pyritään kehittämään periaatteessa jokaisella kurssilla, missä tehdään käytännön harjoituksia (H8). Aluetieteen opiskelijat tekevät jo perusopinnoista lähtien paljon esseitä, projekteja ja tehtäviä. Peruskursseilla luetaan artikkeleita ja oman alan tutkimuksia ja samalla opiskelijat tutustuvat siihen, millaista on oman alan tutkimusteksti ja mistä lehdistä tutkimuksia löytyy. (H7.) Aluetieteen opinnoissa on suhteellisen tarkka kolmijako. Ensimmäisenä vuonna perusteet opetetaan isona ryhmäopetuksena. Toisena vuonna, aineopinnojen alkaessa painopiste siirtyy ryhmätöihin ja ryhmämuotoisiin harjoituksiin. Kolmanteen vuoteen mennessä siirrytään entistä enemmän yksilötöihin. (H8.)

Ensimmäisessä opiskeluvaiheessa tiedonhankinnan tehtävänannot on yleensä käytännöllisiä, opiskelijoille annetaan esimerkiksi päälähteet suoraan. Sen jälkeen opiskelijat siirtyvät menetelmäopintoihin, joissa analyysitekniikoihin ja tiedonhankintaan syvennytään eri tavoin. Seuraava vaihe on tutkielmanteko, jossa tiedonhankinta tulee mukaan vielä selvemmin. Samalla kun tutkijavalmiuksia ope-

tetaan, pyritään opiskelijoille antamaan myös systemaattisen tiedonhaun valmiuksia. Opettajan mukaan opinnoissa tiedonhaku ei ole teoriaa vaan tiedonhakua, joka palvelee jonkun sovellettavissa olevan tavoitteen eteenpäin viemistä. (H8.)

Haastateltu opettaja arveli, että lähteet ja artikkelien arviointi ovat eniten esillä aluetieteen pitkillä menetelmäkursseilla. Hän toimi menetelmäkursien opettajana. Kurssit ovat ensimmäinen kerta kun arviointia tehdään ja siitä lähtien opiskelijoiden oletetaan osaavan tehdä sitä itse. Menetelmäkurssit kestävät yhteensä neljä opintojaksoa, kaksi jaksoa laadullista ja kaksi jaksoa tilastollista menetelmää. Menetelmäkursseilla luennot pitää hallintotieteen laitos ja luennoilla käydään läpi tutkimusmenetelmien teorioiden perusteita. Kurssien harjoitukset tehdään omalla laitoksella. Menetelmäkursseilla opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat tutkimusasetelman jo toisena opiskeluvuonna. Harjoituksissa opiskelija esittää joka viikko jotain omasta tutkimusprosessistaan ja saa palautetta sekä opettajalta että muilta opiskelijoilta. (H7.)

Menetelmäkursseilla ei ole aikaa opettaa varsinaista tiedonhakua, kuten tietokantojen käyttöä. Oletus on, että kurseille tullessaan opiskelijat osaavat jo hakea tietoa, he ovat opiskelleet joko itse tai saaneet opetusta kirjastolta. Kurssien aikana etsitään jatkuvasti tietoa. Viittauskäytäntöihin menetelmäkursilla perehdytään sen verran, että käydään läpi moniste akateemisen raportoinnin periaatteista: miten viitataan, miten käytetään lähteitä, miten tehdään lähdemerkinnät yms. (H7.)

Myös toinen aluetieteen haastateltu mainitsi, että aluetieteessä on perinteisesti ollut laajat menetelmäopinnot. Taustalla on ollut ajatus, että opiskelija saisi sellaista tieteellistä suunnittelijakoulutusta, jossa keskeistä on tutkimusvalmiuksien hankkiminen. Opettajan mukaan aluetieteessä menetelmäopinnot ovat menetelmien soveltamisen opettelua. Kvantitatiivisen menetelmän kurssilla opiskelijat käsittelevät esimerkiksi tilastolähteitä ja tietokantojen käytettävyyttä. Kvalitatiivisen menetelmän kurssilla opiskelijat useimmiten tekevät haastattelututkimuksen tai vastaavaa. (H8.)

Aluetieteessä on ensimmäistä kertaa kokeiltu opiskelumuotoa, jossa muodostetaan suuria opiskelijaryhmiä. Ryhmien annetaan itse rakentaa työnjakonsa niin, että ne ovat monitieteisiä tiimejä ja organisoivat työskentelynsä pienempinä työpareina. Tulevaisuudessa myös ensimmäisen vuoden opintoihin voi olla tulossa itsenäistä opiskelua. Lisäksi aluetieteen opiskelijat olivat itse alkaneet kehittää erilaisia lukupiirimuotoisia oppimismuotoja. Yksikössä on ollut sekä kandidaatti- että maisteriopinnoissa merkkamatton suorituspaikka, jonka voi täyttää esimerkiksi lukupiirissä tehdyillä referaateilla. Samanlaisia vapaita kurssipaikkoja halutaan myös uuteen opetussuunnitelmaan. (H8.)

Ongelmalähtöinen vai ongelmaperustainen menetelmä?

Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnassa oli pohdittu, käytetäänkö opetusmenetelmästä puhuttaessa termiä ongelmakeskeinen, ongelmaperustainen vai ongelmasuuntautunut oppimismuoto. Haastattelun opettajan mukaan ongelmalähtöisyys on ilmentävämpi termi aluetieteen opetuksessa kuin ongelmakeskeisyys. Oppiaineessa ei ole kuitenkaan haluttu kiinnittyä siihen, että ongelmalähtöinen menetelmä olisi ainoa soveltuva opetusmenetelmä, vaan sitä sovelletaan joissakin asiayhteyksissä. (H8.)

Yhdyskuntatieteiden laitoksella oli keskusteltu siitä, mitkä ovat menetelmän sovellutusalat uudessa opetussuunnitelmassa. Opettajan mukaan laitoksella oli käyty läpi menetelmää sellaisena, kun sitä sovelletaan lääkärikoulutuksessa. Silloin huomattiin, että se muoto mikä toimii pitkällä aikajänteellä toimivassa lääkärikoulutuksessa, ei sellaisenaan sopinut yhdyskuntatieteiden laitokseen. Syy on muun muassa se, että aluetieteen kandidaatintutkinnon jälkeen osa opiskelijoista lähtee pois ja tilalle tulee uusia. Ongelmalähtöistä tapaa lähestyä kysymyksiä sen sijaan tullaan käyttämään aluetieteen opetuksessa edelleen. (H8.)

Myös toinen aluetieteen opettajan käytti termiä ongelmalähtöinen lähestymistapa. Hänen mukaansa kokemukset ongelmalähtöisen lähestymistavan kokeiluista olivat olleet hyvin kannustavia. Se on samanlaista opetuskulttuuria, oppimiskulttuuria mitä laitoksella muutenkin on ollut. Opettaja arvioi, että uusien opetussuunnitelmien johdosta ongelmalähtöisyyttä saatetaan lisätä johonkin kurssiin ja sitä kautta myös tiedonhankinta voi muotoutua erilaiseksi. Opettajan mielestä laitoksella tarvitaan harjaantumista uuteen työskentelymenetelmään, sillä siinä tiedon etsimisen, orientoitumisen ja ryhmätyöskentelyn dynamiikka on erilainen. Ohjaajalta vaaditaan harjaantuneisuutta siihen, että opiskelijat osaisivat etsiä tietoa oikein myös ongelmalähtöisessä työskentelymenetelmässä. (H7.)

5.2.4. Tiedonhankinnan opetussuunnitelman toimivuus ja kehittämistarpeet

5.2.4.1. Hoitotiede

Opettajan mukaan tämänhetkinen opetussuunnitelma nähdään tiedonhankinnan taitojen opetuksen suhteen toimivana ja uuteen opetussuunnitelmaan ei ole tehty suuria muutoksia. Opetussuunnitelmatyössä on ajateltu, että kurseilla käsitellään tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiuksia heti opintojen alusta alkaen ja taitoja hyödynnetään ja syvennetään opiskelutöissä. Tiedonhankinta kulkee

selvänä polkuna läpi opintojen. Opetussuunnitelmassa on myös mukana koko ajan se, miten toteuttaa tutkimuksia ja mitä menetelmää hyödyntää. Hoitotieteen kurssit on pyritty koordinoimaan niin, että osaaminen kumuloituisi opintojen edetessä. Hoitotieteen laitoksella tehdään paljon yhteistä työtä ja koko laitoksella opetushenkilökunta on ollut mukana tekemässä opetussuunnitelmatyötä eri kurssien pienryhmissä. (H2.)

Opettajan mielestä tiedonhankinnan opetuksen kannalta uusi opetussuunnitelma on entistä parempi. Uudet opiskelijat aloittavat opinnot tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen -kurssilla, eikä se jää ainoaksi saman aihepiirin opinnoiksi, kun kandidaatintutkielmakurssilla laaditaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Opetussuunnitelma voi nimenomaan tiedonhankintaan liittyen jäädä tähän vaiheeseen, joten siihen ei enää ole tulossa muutoksia. Opettajan mielestä tulevaisuus näyttää, mitä uusi opetussuunnitelma tuo tullessaan. Opiskelijapalautetta tullaan edelleen keräämään ja sitä käytetään opetussuunnitelman kehittämisen pohjana. (H2.)

Toisen opettajan mukaan hoitotieteen opetussuunnitelma ei ole täysin toimiva tutkimuksellisten taitojen opetuksen suhteen. Vahvaa tutkimusten laadunarviointia ei ehditä maisterinopinnoissa opettaa, se tulee vasta jatko-opinnoissa. Toinen puute opettajan mielestä on, että systemaattinen katsaus laadullisesta tutkimuksesta (josta käytetään nimitystä metasynteesi, sillä meta-analyysiä tehdään vaan tilastollisessa tutkimuksessa) on jäänyt opinnoissa liian vähälle huomiolle ja sitä täytyisi ottaa opetukseen mukaan enemmän. (H1.)

Hoitotieteen laitoksella on sovittu, että seuraava hoitotieteellisen tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen -kurssi tehdään aikaisemmasta poiketen verkko-opintoina. Verkkokurssina on saatavilla systemaattinen kirjallisuuskatsauskurssi, joka on neljä opintopistettä. Koska yksikön kurssi on viisi opintopistettä, kurssiin lisätään yksi opintopiste laajentamalla siinä olevaa kirjallista työtä. Yksikön opiskelijat toimivat kurssilla tuutoreina ja lisäksi kokoonnutaan yhdessä ainakin kerran. Opettajan mielestä tähän, vasta suunnitteluvaiheessa olevaan kurssiin voisi vielä lisätä esimerkiksi lyhyen katsauksen laadullisen tutkimuksen kumuloimisesta. Hänen mielestään on kiinnostavaa nähdä, onnistuuko kurssi uudella tavalla tehtynä. (H1.)

5.2.4.2. Varhaiskasvatus

Haastatellun opettajan mielestä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma on tiedonhankinnan taitojen kehittämistä ajatellen peruslähtökohdiltaan toimiva. Opetussuunnitelmaa on tietoisesti rakennettu siihen suuntaan. (H3.) Myös toinen opettaja sanoi opetussuunnitelman toimivan niin, että osaamisen pitäisi kumuloitua kolmen vuoden opiskelun aikana (H4). Uutta opetussuunnitelmaa koskien ei ollut vielä nostettu mitään isompia muutoksia esille (H3).

Varhaiskasvatuksen opettaja arveli, että kandidaattitutkielman ohjaajilla voisi olla tietoa siitä, mikä on opiskelijoiden tiedonhankinnan taitojen tilanne. Yksikkö voisi tulevaisuudessa kerätä tietoa tiedonhankinnan taitojen tilanteesta ja sen pohjalta pohtia sitä, mihin asioihin tiedonhankinnan opetusta kannattaisi suunnata. Tämä voitaisiin tehdä pedagogisilla kehittämisspäivillä. (H4.) Niillä paneudutaan johonkin ongelmaperustaisen oppimisen kehittämiskohtaan ja siellä käsiteltyjä asioita pyritään ottamaan huomioon seuraavilla opintojaksoilla (H3). Pedagogisilla päivillä on ollut puhetta esimerkiksi siitä, missä määrin opiskelijat käyttävät verkkolähteitä ja mihin verkkolähteiden käyttöä pitäisi suunnata. On käsitelty myös sitä, käyttävätkö opiskelijat lähteitä monipuolisesti. Pedagoginen päivä on kerran kuussa. (H4.)

5.2.4.3. Historia

Tiedonhankinnan niveltyminen tutkimusprosessiin ja tutkimustaitojen hankintaan on ollut olennainen asia historiatieteen opetussuunnitelmatyössä. Historian oppiaineessa on pyritty rakentamaan järjestelmä, jossa asiat rakentuvat toistensa varaan. Opetussuunnitelma on kompromissi, sillä siinä on monta liikkuvaa osaa. Tavoite on ollut, että muodostuisi toisiaan tukevia opintokokonaisuuksia, jotka kuitenkin antaisivat opiskelijoille liikkumavaraa lähteä esimerkiksi vaihto-oppilaaksi. (H6.) Tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiudet ovat mukana opiskelunvalmiuksien kehittämisessä johdantokurssista alkaen. Opiskelijoiden on perehdyttävä historiallisen tiedon tuottamiseen ja sen harjoittelun pitäisi jatkua portaattomasti koko opiskelun ajan, eikä vain tietyillä kursseilla. (H5.)

Opetussuunnitelmatyössä on ajateltu, että osaaminen kumuloituisi vähitellen (H5; H6). Opettajan mielestä ongelma on kuitenkin se, että opetussuunnitelman järjestys ja kumuloituvuus eivät aina toteudu niin kuin pitäisi. Ensinnäkin opiskelijoita ei voi pakottaa opiskelemaan kursseja tietyssä järjes-

tyksessä. Toisaalta opiskelijat eivät pysty panostamaan kursseihin tarpeeksi, jos he käyvät töissä. Lisäksi kolmasosa historian opiskelijoista käy myös opettajakoulutuksen, joka sijoittuu yleensä huonosti opintoihin ja katkaisee linkin aineopinnoista syventäviin opintoihin. Ongelmaan on kiinnitetty huomiota, mutta vielä ei ole tehty päätöstä siitä, missä vaiheeseen aineopettajakoulutusta suositeltaisiin suoritettavan. (H6.)

Tutkinonuudistuksen vuoksi opetussuunnitelmatyössä on ryhdytty korostamaan tutkimuksen prosessia ja sen pitäisi näkyä opetussuunnitelmassa opettajakunnalle selvemmin kuin ennen. Tämä on haastatellun opettajan mielestä vanhaa järjestelmää parempi ja kun uutta opetussuunnitelmaa lähdetään toteuttamaan, nähdään miten opiskelijat muutoksiin suhtautuvat. (H6.)

Opetussuunnitelmaa on muutettu siten, että se kannustaisi opiskelijoita arvioimaan enemmän tutkimuskirjallisuutta. Oppiaineessa on huomattu, ettei proseminaarivaiheessa paneuduta riittävästi tutkimuskirjallisuuteen ja tämän vuoksi ryhdytään järjestämään temaattisia kursseja. Niihin sisältyvät johdantokurssit johonkin teeman ulottuvuuteen, esimerkiksi kansalaishistoriaan. Sen jälkeen tarjotaan eri sen historian vaiheita käsitteleviä kursseja. Kurssit päätetään praktikum-kurssiin, jossa tehdään kirjallisia töitä nimenomaan tutkimuskirjallisuuden perusteella. (H5.)

Opettajan mukaan historian opinnoissa tullaan proseminaria siirtämään myöhäisemmäksi ja uusi praktikum-kurssi sijoitetaan sitä ennen. Tämä tehdään sen vuoksi, että tutkimus- ja tiedonhankintavalmiudet eivät ole opiskelijoilla hallussa vielä perusopintojen jälkeen. Perusopintojen vaiheessa opiskelijoilla on ajatus siitä mitä pitäisi pystyä tekemään, mutta he eivät vielä pysty siihen. Praktikumkan-kurssilla voi harjoitella sekä tutkimusprosessiin että tiedonhankintaan liittyviä perusasioita. Opettajan mukaan proseminari on ensimmäinen tiedonhankinnan ja tutkimusprosessin kierros, ja tiedonhankintavalmiuksien tason näkee valmiista proseminariryöstä, kandidaatintutkielmasta. Opettajan mukaan myös aikaisemmin on tehty hyviä kandidaatintöitä, mutta uudella opetussuunnitelmalla valmiuksien pitäisi olla jo proseminariin tullessa paremmat. Henkilökohtaisen tuen tarve toivottavasti vähenee. (H6.)

5.2.4.4. Aluetiede

Aluetieteen opetussuunnitelmatyö etenee opettajan mukaan siten, että opintojaksovastaavat esittelevät ryhmissä ajatuksensa siitä mitä kunkin opintojakson pitäisi sisältää. Sen jälkeen ryhmissä katsotaan, että jaksot muodostavat järkevän kokonaisuuden ja että kaikki oleelliset asiat tulevat sisällytetyksi niihin. Opettajan mukaan tiedonhankintakoulutus pyritään sisällyttämään seminaareihin ja tiedonhankinnan aktiivista soveltamista on myös menetelmäopinnoissa. Sillä tavoin tiedonhankintataitojen opettaminen on tiedostettuna ja rakennettuna opetussuunnitelman suunnitteluprosessissa. (H8.)

Toisen aluetieteen opettajan mielestä tiedonhankinnan opetusta pidetään laitoksella tärkeänä, mutta helposti ajatellaan, että joku muu on opettanut sen jo. Opettajan mukaan laitoksella pitää tehdä ilmeiseksi, että tiedonhankintaa opetetaan tietyssä vaiheessa ja pitää voida luottaa siihen, että opiskelijat osaavat asiat. On tärkeää, että kandidaattivaiheessa ja syventävien opintojen alkaessa ei opiskelijalla olisi enää sellaisia perustavaa laatua olevia ongelmia kuten tiedonhakutaitojen puute. Opiskelijalla pitäisi olla perustaidot olemassa ja kandidaattivaiheessa itsenäistä tutkimustyötä tehdessä taitoja voisi ryhtyä käyttämään kohdennetusti. (H7.)

Aluetieteen opetussuunnitelma oli haastateltujen mielestä periaatteessa toimiva, mutta vielä edessä olevan tutkinonuudistuksen vuoksi siihen oli tulossa suuria muutoksia (H7; H8). Yhdyskuntatieteiden kolmen pääaineen kandidaattiohjelma tultaisiin tuottamaan yhteisesti ja maisteriohjelmaa oli tulossa kaksi. Aluetieteen opiskelijat jakautuvat kahteen maisteriohjelmaan, puolet aluetieteestä ja kunnallispolitiikka sisältyvät toiseen ohjelmaan ja puolet aluetieteestä ja ympäristöpolitiikka toiseen. Muutoksen tavoitteena on vastata työelämän vaatimuksiin etenemällä kohti monialaisuutta. Tiedonhankintaan tämä liittyy opettajan mukaan siten, että opiskelijan on entistä laaja-alaisemmin ymmärrettävä niitä prosesseja joiden kanssa on tekemisissä. (H7.)

Tiedonhankintaa ja sen käyttöä on aikaisemmin laitettu sopiviksi katsottuihin osiin tai paikkoihin rakenteessa. Tämä on opettajan mukaan perinne, joka tulee vielä täsmentymään, kun opetusyksikössä siirrytään tutkinonuudistuksen takia uuteen malliin. Perustaidot tullaan antamaan suurin piirtein samoissa paikoissa, erilaista tulee olemaan monitieteisyys. Opiskelijat tulevat olemaan taustoiltaan erilaisia ja kysymykset useammasta näkökulmasta aseteltuja. Samalla nousee uudella tavalla esiin kysymykset lähdekriitistikäytöstä ja siitä, mikä on relevanttia tietoa. Opettajan mielestä tämä on ainoastaan hyvä asia silloin kun opiskelijoille halutaan opettaa lähdekriittisyyttä, näkökulman merkitystä ja tiedon poliittisuutta. (H8.)

Opettajalla oli suunnitelmana tehdä kandidaattiseminaari tulevaisuudessa ongelmalähtöisemmäksi. Metodologisia kysymyksiä käsitellään jo peruskurssista lähtien, mutta ne tulevat merkityksellisiksi vasta, kun opiskelijat rakentavat omia tutkimusasetelmiaan. Opettajan mukaan uudenlaisen kandidaattiseminaarin tavoitteena olisi saada mahdollisimman suuri vastausvariaatio kysymyksiin mikä on teoria, mikä on viitekehys jne. Tarkoitus olisi saada opiskelijat pohtimaan ja ryhmissä prosessoimaan näitä kysymyksiä. (H8.)

Haastattelussa tuli esiin, että tiedonhankintakoulutusta pohditaan lähes vuosittain käymällä keskusteluja gradu- ja kandidaattiseminaarin vastuullisten opettajien välillä. Keskusteluissa arvioidaan, ovatko opiskelijoiden muualla hankitut tai muuten saavutetut tiedonhankintataidot sillä tasolla, että jostakin tiedonhankintakoulutuksesta voisi luopua. Yleensä on päädytty jatkamaan mahdollisimman kokonaista opetuspakettia, koska se on ollut sisällöllisesti mielekästä ja taloudellisesti mahdollista. Sellaisia muutoksia laitoksella on tehty, että koulutustilaisuuksia ei enää tilata pienryhmille, vaan eri graduseminaariryhmät ovat koulutuksessa yhdessä. (H8.)

5.3. Tiedonhankinnan opetuksen yhteistyö kirjaston kanssa

5.3.1 Hoitotiede

Kirjaston antama opetus

Uusilla opiskelijoilla on kirjastoon tutustuminen orientoivissa opinnoissa. Opiskelujen alussa on myös kirjaston antama tiedonhankintataitojen opetus. Hoitotieteellisen tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen -kurssilla käydään teoreettisesti läpi, mitä on systemaattinen tiedonhaku ja katsaus. (H2.) Kirjaston tarjoama kurssi pyritään linkittämään yhteen tiedonhankinta ja hyödyntäminen -kurssin kanssa (H1). Kirjaston antamassa opetuksessa käsitellään sitä, mitä tietokantoja käytetään, millä tavalla haku toteutetaan ja miten hakuprosessi raportoidaan. Kirjaston opetuksessa opiskelijan on mahdollisuus saada tukea siihen, millä tavalla lähestyä omaa aihetta ja hakea siihen tietoa. (H2.) Kurssilla on ollut tapana, että opettaja kysyy opiskelijoilta heidän teemojaan ja aiheita, mistä opiskelija on kiinnostunut tekemään systemaattisen katsauksen. Teemat lähetetään informaattikolle ennen opetuksen alkua ja hän voi hyödyntää niitä opetuksessa. Yhteistyö on ollut hedelmällistä. (H1.)

Kandidaattiseminaarin aikoihin opiskelijoille pyritään opettamaan ulkomaisten tietokantojen käyttöä. Haastateltu opettaja ei tiennyt sitä, miten kurssi toteutetaan uudessa opetussuunnitelmassa, kun tietokantaopetus on irrotettu omaksi kurssikseen. Graduvaiheessa ei opettajan mukaan ole kirjaston antamaa opetusta. Jos opiskelija ei tee pro gradu -tutkielmaa samasta aiheesta kun kandidaattityötään, teetetään pro graduun liittyvä tiedonhaku usein kirjaston informaattikolla. (H1.)

Aikaisemmin kirjaston järjestämä kurssi sijaitsi opetussuunnitelmassa toisen kurssin sisällä, mutta nyt se on erillisenä, omana opintokokonaisuutenaan. Hoitotieteen opettaja pitää tätä opiskelijalle selvempänä ja lisäksi helpompana seurata. Kirjaston opetus on pakollista ja näin opettajien on helppoa tarkistaa, ovatko opiskelijat osallistuneet siihen. (H2.)

Hoitotieteen tiedonhankinnan opetuksesta vastaavan informaattikon mukaan silloin kun kirjaston antamaa opetusta on integroitu opetusohjelmaan, on se pyritty ajoittamaan sellaiseen opintojen vaiheeseen, jolloin opiskelijoille on kurssista suurin hyöty. Opetus ei tällöin ole irrallinen saareke, vaan kurssin aikana opiskelijat tarvitsevat tiedonhankinnan taitoja omassa opiskelussaan ja ovat sen vuoksi motivoituneita. Käytännössä kirjasto suunnittelee tiedonhankinnan opetuksen sisällön ja ehdottaa sitä laitokselle. Kurssin aikataulut ja tuntimäärät kirjasto neuvottelee yhdessä laitoksen kanssa. Kirjastolla on jokaiselle oppiaineelle omat yhdyshenkilönsä laitoksilla. (H9.)

Hoitotieteen opiskelijat teettävät paljon tiedonhakuja informaattikoilla, mutta tavoitteena on saada opiskelijoita tekemään niitä enemmän myös itse. Informaattikon mukaan yksi tiedonhankinnan kurssi ei vielä takaa, että opiskelija on täysin oppinut, varsinkin jos kurssista on kulunut aikaa. Ongelmia saattaa tulla myös opintojen myöhäisemmässä vaiheessa, kun opiskelija tekee kirjallisia töitä itsenäisesti. Terveystieteiden osastokirjasto tarjoaa opiskelijoille maksutonta palvelua, jossa opiskelijan on mahdollisuus varata informaattikolta aika kahdenkeskiseen keskusteluun. Keskustelussa, joka kestää noin tunnista kahteen tuntiin, käydään läpi tiedonhankinnan perusteita ja prosessia läpi, sitä miten systemaattinen haku etenee ja mitä asioita siinä täytyy ottaa huomioon. Opiskelija voi tehdä tiedonhankintaa omasta aiheestaan ja saa samalla informaattikolta vahvistusta ja neuvoja omaan tekemiseensä. Tavoitteena on, että opiskelija saa luottamusta omaan osaamiseensa ja voi käyttää sitä työelämässä. Kun tiedonhankinnan perusteet ovat hallussa, taitojen päivittäminen on myöhemminkin helpompaa. (H9.)

Yhteistyö oppiaineen ja kirjaston välillä

Kirjaston rooli opiskelussa nähdään välttämättömänä, sillä opiskelu ei ole mahdollista ilman kirjastoa. Opiskelijoita kehoitetaan käyttämään kirjastoa, ja opiskelijat tekevät myös paljon itsenäistä tiedonhakuja. Opettaja tiedottaa omilla kursseillaan mahdollisuudesta ostaa kirjaston informaation palveluja ja hän arvelee, että maksullisia tiedonhakuja tehdään säännöllisesti. (H1.)

Hoitotieteen opettajan mielestä yhteistyö oppiaineen ja kirjaston välillä on toimivaa, eikä sitä tulisi ainakaan vähentää. Informaatikot ovat käyneet puhumassa henkilöstökokouksissa informaatiolukutaidosta sekä siitä, miten kirjaston ja yksikön opetusta nivottaisiin yhteen. Opetussuunnitelmatyöryhmässä kurssien suunnittelun lähtökohtana on ollut kirjastolta saatu informaatiolukutaitokaavio. Opettajille on tarjottu viitteidenhallintaohjelma Refworksin koulutusta. Opettajan mielestä yhteistyötä voisi kehittää siten, että Refworks-koulutusta tarjottaisiin myös opiskelijoille enemmän, ja sen muuttaminen pakolliseksi voisi hyödyttää opiskelijoita. (H1.)

Toinen hoitotieteen opettaja on kursseillaan kertonut opiskelijoille, että kirjastonkäytön ja tiedonhankinnan opetus kulkee käsi kädessä muun opetuksen kanssa. Opettajan mielestä on hyvä, että kirjasto on yhteistyökumppani koko opiskelujen ajan. Kirjastosta ei vain haeta teoksia, vaan kirjaston käyttö on laajempaa. Opiskelijat oppivat käyttämään kirjaston ammattitaitoa ja saavat sieltä välineitä, joiden avulla opinnoissa päästään eteenpäin. Joskus aloitteleva opiskelija voi ihmetellä kirjaston roolia, mutta opintojen kuluessa ymmärtää myös tiedonhankinnan opiskelun merkityksen. Opiskelijat eivät vastusta opetuksen sisältöjä. Ainoat ongelmat liittyvät aikatauluihin, sillä työssä käyvien opiskelijoiden voi olla vaikea ehtiä mukaan kirjaston päivällä järjestämään opetukseen. (H2.)

Opettajalla ei ollut toivomuksia kirjaston ja laitoksen yhteistyön muuttamiseksi nykyisestään. Opetussuunnitelmaan liittyvät asiat oli suunniteltu hyvin. Oppiaineen yhteistyö kirjaston kanssa toimi hyvin myös opetuksen osalta. Tiedotus yhteyshenkilöiden välillä on ollut toimivaa. On myös olemassa yhteistä tiedottamista yhdessä kirjaston kanssa. Informaatikko on osallistunut henkilöstökokouksiin, kokoukset ovat sujuneet hyvin ja ovat olleet onnistuneita. (H2.)

Myös informaation mukaan yhteistyö hoitotieteen laitoksen opettajien kanssa oli toiminut hyvin. Kirjastolle tärkeää on tavoittaa opettajat ja saada heitä aktiivisemmin mukaan kirjaston toimintaan, ja hoitotieteen laitoksen kanssa tämä yhteistyö on toteutunut hyvin. Informaation mukaan joskus voi muodostua ongelmaksi se, että oppiaineen opettajat eivät tiedä, mikä kirjastossa on kulloinkin

ajankohtaista ja mitä opiskelijoille siellä opetetaan. Tästä voi olla haittaa varsinkin silloin, jos opettajat antavat puutteellisia tai jopa vääriä tietoja opiskelijoille. Esimerkiksi systemaattisessa tiedonhankinnassa on myös opettajan osattava tulkita hakustrategiaa, sillä siinä koko prosessi on näkyvässä, lähtien siitä miten haku on suunniteltu ja tehty ja miten tuloksiin on päädytty. Jos opettajat tietävät mitä systemaattiseen tiedonhankintaan kuuluu, he voivat vaatia opiskelijoita noudattamaan sen periaatteita. Opettaja näkee mitä opiskelija on tiedonhaussa kussakin tietokannassa tehnyt ja onko siinä puutteita. Systemaattisen tiedonhankinnan hyvin osaava opettaja voi vaatia opiskelijoita tekemään vaativampia tiedonhakuja ja samalla tiedonhankinta integroituu osaksi koko oppimisprosessia. (H9.)

5.3.2. Varhaiskasvatus

Kirjaston antama opetus

Humanistisessa tiedekunnassa ja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa laitokset tilasivat humanistis-kasvatustieteelliseltä osastokirjastolta, Humanikalta, haluamansa opetuksen. Kirjaston antama opetuskin on osa oppiaineen omaa opetusta; kirjasto pitää kurssin, mutta varhaiskasvatuksen yksikkö antaa opintosuorituksen. (H10.)

Informaatikon mukaan varhaiskasvatuksen uusille opiskelijoille kirjasto on pitänyt kahden tunnin esittelyn. Ensimmäiseen tuntiin sisältyy tutustumiskierros kirjastossa ja toisen tunnin aikana opiskelijat harjoittelevat Tamcat-kirjastotietokannan käyttöä. Opetus keskittyy uusille opiskelijoille tärkeisiin käytännön perusasioihin, kuten lainauskäytäntöihin. Aikaisempina vuosina opiskelijoille oli pidetty laajempi, kolmesta viiteen tuntiin kestävä tiedonhaun kurssi. Kokemukset tästä kurssista olivat kuitenkin sen suuntaisia, että kurssia kannatti yksinkertaistaa. Esimerkiksi jokaisen Tamcatin erilaisen hakuominaisuuden esittely nähtiin turhana. Kirjasto ilmoittikin varhaiskasvatuksen yksikölle, että pitkä tiedonhaun kurssi vaikuttaa olevan uusille opiskelijoille liian vaikea, ja tämän jälkeen kurssi lyhennettiin kahteen tuntiin. (H10.)

Ensimmäinen kurssi on informaatikon mukaan enemmänkin kirjastonkäytön kurssi, siinä ei syvällisemmin perehdytä tiedonhankinnan asioihin. Kirjaston informaatikoilla oli suunnitelmissa siirtää painopistettä enemmän elektronisiin tiedonlähteisiin. Tamcatin käyttöä oli tarkoitus käydä läpi hieman vähemmän, ja tilalle tuotaisiin elektronisia perushakuteoksia. Informaatikko arveli, että esimerkiksi kirjaston tarjonnassa olevat suomalaiset elektroniset lehdet sekä Facta-tietosanakirja ja MOT -sanakirja olisi hyödyllistä esitellä ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Yhden tunnin aikana ei tosin ehditä

opettaa näistä kuin se, mistä ne löytyvät. Harjoitukset pyritään pitämään mahdollisimman käytännönläheisinä, jolloin opiskelijat tekevät itse hakuja. (H10.)

Toinen kurssi, mitä varhaiskasvatuksen oppiaine kirjastolta tilasi, oli tiedonhankintakurssi maisterivaiheen opiskelijoille. Uusien opiskelijoiden on osallistuttava kirjastonkäytön opetukseen, mutta maisterivaiheen tiedonhankinnan kurssi ei ole opiskelijoille pakollinen. Samankaltaista kurssia kandidaatin tutkielmaa tekeville opiskelijoille ei ole. Kirjaston toiveissa olisi opettaa tiedonhankinnan kurssin myös kandidaatin tutkielmaa tekeville opiskelijoille, mutta toistaiseksi se ei ole toteutunut. Tämä oli informaattikon mielestä harmi, sillä kaikki varhaiskasvatuksen opiskelijat eivät välttämättä jatka maisteriopintoihin. (H10.)

Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, ettei tiedä nykyisistä kirjaston antaman opetuksen käytännöistä. Hänen mukaansa aikaisemmin tiedonlähteiden perusteiden opetus oli samassa vaiheessa kandidaatintyön tekemisen kanssa. Siinä vaiheessa kun oman tutkimuksen aihepiiri oli selvillä, opiskelijat menivät kirjaston opetukseen etsimään ohjatusti tietoa omasta aihepiiristä. Sama toistui maisteriopinnoissa, kun pro gradun aloittaminen oli ajankohtaista. (H4.) Haastateltujen opettajien tietojen mukaan informaattikko ei myöskään tule opettamaan minkään tietyn kurssin yhteyteen (H3; H4).

Kumpikin oppiaineen opettaja tiesi, että kirjaston antamaan opetukseen osallistuminen on pakollista, sillä se on merkitty opetusohjelmaan. Myös se oli opettajille tuttua, että uusille opiskelijoille on pakollisena kirjastoon tutustuminen, jossa tutustutaan kirjaston tiloihin, oman tieteenalan kokoelmiin, lainaukseen ja Tamcat-tietokantaan. Lisäksi opettajien mukaan myös opiskelijatuutorit opastavat kirjaston käyttöön ja tutoriaaliryhmissä opiskelijat opastavat toinen toisiaan. (H3; H4.)

Yhteistyö kirjaston ja oppiaineen välillä

Varhaiskasvatuksen oppiaineella ei ollut suunnitelmia kirjaston opetuksen muuttamiseksi. Aika ajoin on ollut keskustelua tiedonhankinnan opetuksen vahvistamisesta. Haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan yhteistyö kirjaston kanssa on ollut erittäin toimivaa. Aikoja on järjestynyt ja yksikön toivomuksia on otettu huomioon. (H3; H4.)

Informaattikon mukaan humanistis-kasvatustieteellisen osastokirjaston ja laitosten välillä on yhdyshenkilöt sekä laitoksella että kirjastossa. Yhteistyötä on myös siten, että informaattikot käyvät opetta-

massa opetushenkilökuntaa. Esimerkiksi uusia tietokantoja ja Nelli-portaalin käyttöä opetetaan opiskelijoiden lisäksi myös opetushenkilökunnalle. Tietokannat saattavat muuttua vuosittain, ja kirjastolla on näistä ajantasaisin tieto. Etenkin varhaiskasvatuksen oppiaineessa opetus on usein yhdistetty esimerkiksi opettajien kokoukseen, jolloin osallistuminen on ollut runsasta. Tiedot tietokantojen käytöstä saattavat siirtyä opiskelijoille näin myös opettajien kautta. (H10.)

Haastattelujen aikoihin varhaiskasvatuksen yksiköllä oli edessä muutto yliopiston keskustakampukseen ja yksikkö tulee sijaitsemaan lähempänä humanistis-kasvatustieteellistä osastokirjastoa. Opettajien mielestä yksikön ja kirjaston välinen yhteistyö voi lisääntyä muuton myötä. Oppiaineen oma laitoskirjasto tulee myös muuttumaan käsikirjastoksi, sillä uusiin tiloihin laitoskirjastotoiminta ei mahdu samalla tavalla kun ennen ja lisäksi oma kirjasto vaatii resursseja. (H3; H4.)

Myös informaattikko totesi, että kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyö on viime vuosina ollut vaativaa, kun fyysinen etäisyys yksikön ja kirjaston osastojen välillä on ollut useita kilometrejä. Varhaiskasvatuksen opiskelijat ovat saattaneet käyttää kirjastopalveluja harvoin, lainata lähinnä vain kurssikirjoja. Varhaiskasvatuksen yksikön isoa laitoskirjastoa on luultavasti käytetty enemmän. Fyysinen etäisyys on informaattikon mielestä voinut vaikuttaa myös elektronisten aineistojen käyttöön; nämäkin palvelut voivat jäädä käyttämättä, jos kirjasto koetaan vieraaksi. Tästä syystä kirjastossa on nähty elektronisten aineistojen opettaminen tarpeelliseksi erityisesti varhaiskasvatuksen kohdalla. (H10.)

5.3.3. Historia

Kirjaston antama opetus

Aiempiä vuosina kirjasto piti historian uusille opiskelijoille kahden tunnin kirjastonkäytön perusopetuksen; kirjastokierroksen ja historian perustiedonlähteiden esittelyn. Haastattelun aikoihin tätä kurssia ei enää pidetty, vaan kirjastokierroksesta vastaavat esimerkiksi tutorit. (H10.) Ensimmäisen vuoden opiskelijat käyvät orientoivissa opinnoissa tutustumassa kirjastoon, mutta laitos ei osallistu siihen. Tutustumiskäynnillä opiskelijat tutustuvat kirjastotietokantaan ja kirjaston tiloihin ja resursseihin. (H6.)

Historian oppiaineella ja kirjastolla oli yksi yhteinen kurssi, tiedonhankinnan kurssi, joka kuuluu proseminaariin. Kurssilla kirjaston antama opetus on integroitu laitoksen omaan kurssiin sillä tavoin, että laitos pitää tiedonhankinnan luennon ja kirjasto käytännönläheisemmän tiedonhaun kurssin.

Samalla kurssilla opiskelijat tutustuvat paitsi kirjaston tarjoamiin tiedonlähteisiin, myös esimerkiksi arkistoihin. Kurssi on laaja, ja opiskelijoille pakollinen. (H10.) Humanistis-kasvatustieteellisen osastokirjaston antaman tiedonhankintakurssin opetus kestää vain kaksi tuntia ja se pidetään kerrallaan noin kymmenen opiskelijan ryhmälle. Opetus oli suunniteltu yhdessä kirjaston kanssa, laitos esitti aiheita, mitä se toivoo kirjaston luennolla erityisesti painottavan. (H6.)

Informaatikon mukaan kirjaston tiedonhankintakurssilla antama opetus kohdistui tietokantoihin ja elektronisiin lehtiin. Perusasioita, kuten Tamcat-kirjastotietokannan käyttöä ei enää käyty läpi. Koska tiedonhaun opetus sijoittuu proseminaarivaiheeseen, opiskelijoilla on tiedossa oman proseminaariryönsä aihe. Tiedonhaun opetuksessa tehtävissä hakuharjoituksissa he voivat tehdä hakuja omasta aiheestaan, mikä lisää motivaatiota. Tiedonhaun opetuksen kehittämisessä ajoitus on tärkeää, ja tässä kurssissa ajoitus oli informaation mielestä toiminut. (H10.)

Mitään muuta opetusta kirjaston kanssa ei laitoksella ollut. Haastatellun opettajan mielestä kirjaston antamaa opetusta pitäisi lisätä. Se on kuitenkin resurssikysymys, sillä laitoksen täytyy ostaa luennot. Opettaja haluaisi kehittää tiedonhankintakurssia siten, että aluksi kirjasto antaisi puoleentoista tunnin tietopaketin perustiedoista, minkä jälkeen opiskelijat suorittaisivat tiedonhankinnan harjoituksia itsenäisesti esimerkiksi temaattisen proseminaariryönsä tarpeisiin. Lopuksi kirjasto järjestäisi uudestaan esim. puoleentoista tunnin pituisen kertauksen. Opiskelijoilla olisi siis oppimistehtävä, jota he tekisivät yhdessä informaation kanssa. (H6.) Kirjaston antaman opetuksen suhteen laitoksella ei kuitenkaan ollut suunnitelmia. Kirjaston opetus sisältyy edelleenkin tiedonhankintakurssiin. (H5.)

Toiselle historian opettajista kirjaston antama opetus oli vieraampaa. Hänen kannattaisi mielestään osallistua kursseille itsekin, näin tietäisi enemmän kirjastossa tapahtuneista muutoksista ja voisi ottaa selvää asioista ja kehittyä. Haastateltu arveli, että kirjaston edustaja kertoo kursseilla muun muassa sähköisestä aineistosta, sähköisestä tutkimuskirjallisuudesta, e-kirjastoista, sekä niihin liittyvistä tiedonhauista. (H5.)

Kirjaston ja oppiaineen yhteistyö

Kirjaston keräämästä historian opiskelijoiden antamasta kurssipalautteesta tehdään kooste myös laitokselle, ja sen pohjalta pohditaan yhdessä mahdollisia muutostarpeita. Myös historian oppiaineessa palautteen kerääminen on aktiivista ja kirjaston opetus on saattanut saada palautetta sitäkin kautta. Informaation mielestä yhteistyötä historian oppiaineen kanssa on kaiken kaikkiaan paljon, koska kirjaston antama opetus on saatu osaksi oppiaineen omaa opetusta. (H10.)

Ongelmaksi yhteistyössä historian oppiaineen kanssa informaatikko näkee sen, että laitoksen opettajat saattavat vaihtua jopa vuosittain. Kirjastolla onkin tavoitteena saada tiedonhaun opetus merkityksi opetussuunnitelmiin, jolloin se ei pääsisi unohtumaan. Käytäntönä oli, että kirjasto mainostaa laitoksille tarjoamiaan maksullisia kursseja, joista laitokset sitten tekevät tilauksen. Joskus tilaus tietyn kurssin pitämisestä saattaa tulla myöhään. Esimerkiksi lokakuussa pidettävä kurssi voidaan tilata kirjastolta vasta syyskuun aikana. (H10.)

Historian opettajan mielestä kirjaston antama opetus on riittävää silloin, kun siinä kerrotaan missä kirjasto sijaitsee ja miten sitä käytetään. Hänen mukaansa kirjasto ei voi antaa niin sanottua yleisopetusta, eikä kirjasto ollut opettajan mielestä siihen pyrkinytkään; aineiston käytön ja tutkimusvalmiuksien kehittäminen on oppiaineen vastuulla. Opettaja ei osannut sanoa yhteistyöstä kirjaston opetuksen suhteen. Hänellä oli kokemuksia yhteistyöstä lähinnä vain muun kirjaston toiminnan kautta, joten hänellä oli kehitysehdotuksia liittyen uuden aineiston tilaamiseen ja vanhan aineiston poistoon. (H5.)

Toinen historian opettaja oli ollut enemmän yhteistyössä kirjaston kanssa, sillä hän on esimerkiksi välittänyt kirjastolle laitoksen toivomuksia opetuksen sisällöistä. Hänen mielestään yhteistyö kirjaston kanssa on ollut erittäin hyvää. Opettajan mukaan myös opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä opetukseen. Kirjaston opetuksessa saatuja tietoja oppilaat ovat pitäneet tärkeinä ja hyödyllisinä. (H6.)

5.3.4. Aluetiede

Kirjaston antama opetus

Kirjaston opetuksessa käydään läpi ensin perusvalmiudet ja niiden hankkiminen ja myöhemmässä vaiheessa erityisesti sähköisten aineistojen käyttö. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla on kirjastonkäytön koulutus, jossa aluetieteen oppiaine ei ollut mukana. Tutkielmavaiheessa on kirjaston antamaa opetusta, jossa seminaarien vetäjä ja oppiaine toimivat yhteistyössä kirjaston tiedonhakukouluttajien kanssa. Opiskelijoilta kerätään avainsanoja, jotka liittyvät heidän omiin tutkimusaiheisiinsa, ja niitä käytetään tiedonhakukoulutuksessa. Tavoite on, että avainsanojen käyttö konkretisoituisi tiedonhankinnassa. Kandidaattivaiheessa koulutus on opiskelijoille pakollista, maisterivaiheessa vapaaehtoista. Useimmiten myös maisterivaiheessa suurin osa opiskelijoista hyödyntää koulutusta. Kirjastossa käydään tutkielmaseminaarien tuntien puitteissa. Seminaarin vetäjä on mukana mahdollisuuksien mukaan. (H8.)

Informaattikoiden mukaan tiedonhankinnan perusteet -kurssi on tiedekunnan tilaama ja maksama ja esitys kurssin järjestämiseen on tullut tiedekunnasta. Kurssin sisällöt ja tuntimäärät on neuvoteltu yhdessä tiedekunnan kanssa. Kurssilla on lukuvuoden alussa yhden tunnin tutustumiskäynti, jossa esitellään kirjaston tilat ja palvelut. (H11.) Toisella periodilla on kurssin luento ja neljä harjoituskertaa, jotka kestävät kaksi tuntia, sekä itsenäiset harjoitustehtävät. Luennolla läpikäyty informaatiolukutaidon teoria niveltyy harjoituksiin. Opiskelijat saavat harjoitustehtävistä palautetta, niiden avulla varmistetaan että he ovat ymmärtäneet ja sisäistäneet periaatteet myös käytännössä. Kurssi on laaja kokonaisuus. (H12.)

Kandidaattivaiheen opetus syventää ensimmäisellä tiedonhankinnan kurssilla saatuja tietoja. Opetus on pyritty integroimaan kandidaattiseminaarin yhteyteen, mutta varsinaista integroinnin määritelmää kurssi ei täytä. Informaattikon mukaan opetuksen tuntimäärä vaihtelee laitoksen rahatilanteesta riippuen, vuonna 2009 opetus kesti kolme tuntia. Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella opiskelijat haluaisivat opetuksen olevan pidempi. Opetukseen vaikuttaa myös se, kuinka tärkeäksi seminaarin opettaja mieltää aiheen. (H11.)

Kirjasto suosittelee opiskelijoille myös viitteidenhallintaohjelma Refworksia. Informaattikot toivovat, että opiskelijat muistavat viimeistään graduvaiheessa, että on olemassa apuohjelmia kirjallisen työn tekemiseen ja hakeutuisivat koulutukseen. (H11.)

Opettajien mukaan kirjaston antamaan opetukseen ei todennäköisesti ole tulossa muutoksia uudessa opetussuunnitelmassa (H7; H8). Aluetiede on pieni oppiaine ja opetuksessa on käytettävissä vähän resursseja verrattuna sisäänottomääriin. Koulutus toimii hyvin, mutta oppiaineella ei ole resursseja järjestää enempää tiedonhankinnan koulutusta. Aluetieteen opettajan mielestä laajempi kirjaston antama koulutus ensimmäisenä vuonna voisi olla toimiva, jos opiskelijat oppisivat sen avulla käyttämään hyvin tietokantoja. Toisaalta se voi olla liian varhain, sillä opiskelijoille ei ole taidoista hyötyä ennen kun opinnot ovat vaiheessa, jolloin tietoa täytyy etsiä oikeasti. (H7.)

Toisen opettajan mukaan uusia tarpeita kirjastojen ja arkistojen käyttöön tuo se, että aluetieteessä laadullinen tutkimus on vähitellen noussut määrällisen tutkimuksen rinnalle. Aikaisemmin ala on ollut positivistisesti suuntautunut. Muutos tuo uusia käsityksiä siihen, mikä voi olla tutkimuksen lähde tai aineistoa ja mikä tekee aineistosta merkityksellistä. Lisäksi aluetieteen opinnoissa on lisääntynyt lukupiirimäinen opetusmuoto ja itseopiskelu, joiden kautta entistä useammin nousee esiin tarve käyttää kirjaston palveluja. (H8.)

Kirjaston ja oppiaineen yhteistyö

Toisella aluetieteen opettajalla ei ollut kirjaston kanssa yhteistyötä, joka liittyy omaan opetukseen, joten kokemuksia yhteistyöstä oli vain vähän. Hän ei osannut sanoa pitäisikö kirjaston antaman opetuksen määrää lisätä tai sisältöä kehittää. Opetussuunnitelmatyössä ei ollut keskusteltu asiasta. Tärkeintä hänen mielestään on, että oppiaineessa tiedetään mitä tiedonhankinnan opetuksessa tapahtuu. Opettajilla pitäisi olla varmuus siitä, että kirjaston antama opetus toimii ja opiskelijat käyvät opetuksessa silloin kun se on tarjolla. Opettaja haluaisi keskustelua kirjaston yhteyshenkilön ja aluetieteen oppiaineen välille siitä, millaisia asioita on oppiaineen opettajien mielestä hyödyllisiä käsitellä kirjaston opetuksessa. Haastateltu ei ollut varma, onko tällaista yhteistyötä jo olemassa. (H7.)

Opettajan mielestä kirjastossa olisi hyvä opettaa opiskelijoille oman alan keskeisimmät lehdet ja minkä tyyppisiä lähteitä ja avainsanoja alalla käytetään. Haastatellun mielestä ei ole hyödyllistä opettaa opiskelijoille pelkästään yleisiä hakutekniikoita, esimerkiksi millä tavoin hakusanoja katkaistaan haussa. Opettajan mukaan sellaiset asiat opiskelijat oppivat itse tai osaavat jo. (H7.)

Informaattikoiden mukaan tiedonhankintataitoja käydään opettamassa aluetieteen opettajille ja tutkijoille. Myös kirjaston opettajille ja tutkijoille järjestetyissä yleisissä koulutustilaisuuksissa on ollut hyvä osanotto. (H11.) Opetushenkilökunta luottaa kirjaston asiantuntemukseen tiedonhankinnan opetuksen asioissa. Joskus oppiaineen opettajalla voi olla erityistoiveita tiedonhankinnan opetuksen suhteen. Laitoksen henkilökunta on myös tervetullut mukaan opiskelijoiden kurssille, ja monesti mahdollisuutta hyödynnetäänkin. Oppiaineen opettajan osallistumisesta ja kommentteista on monesti hyötyä, sillä luennolla voi syntyä hedelmällistä keskustelua esimerkiksi vertaisarvioinnista tai tiedon luotettavuuden arvioinnista. (H12.)

Toisella aluetieteen opettaja olikin ajoittain osallistunut kirjaston antamaan opetukseen myös itse. Opetuksessa hän oli esittänyt toivomuksia opetettavista aiheista, esim. sähköisten aineistojen läpikäymistä. Hän oli myös kysynyt opiskelijoilta, onko heillä erityistä tiedontarvetta. Opettajalla on hyvät kokemukset yhteistyöstä kirjaston kanssa. Jos laitoksella on tarvetta uudelle opetukselle, niin kirjastolla on halua ja osaamista opetuksen järjestämiseen. (H8.)

Opettajan mielestä opiskelijat ovat motivoituneita kirjaston opetukseen, sillä iso osa opiskelijoista ilmoittautuu myös vapaaehtoisin koulutustilaisuuksiin. Opettajan mukaan opiskelijat ovat huomanneet sähköisten aineistojen olemassaolon vasta muutaman viime vuoden aikana. Tämän vuoksi opiskelijoille on tullut tarve oppia lisää siitä, miten tietokantoja käytetään tehokkaimmin.

Opiskelijoita myös ohjataan käyttämään kirjastoa entistä enemmän. Opettaja kertoo graduseminaarien yhteydessä opiskelijoille, että kirjaston koulutukseen kannattaa osallistua, sillä se ei mene koskaan hukkaan. Tiedonhaku on opettajan mielestä asia, jota voi käydä opiskelemassa kursilla useasti ja aina oppii uutta. (H8.)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää miten tiedonhankintataitojen ohjaus on integroitu neljän Tampereen yliopiston opetusyksikön opetussuunnitelmiin ja opetuskäytäntöihin. Tutkimuksen kohteena olivat neljä oppiainetta, hoitotiede, varhaiskasvatus, historia ja aluetiede. Näiden oppiaineiden yksiköistä haastateltiin opetushenkilökunnan jäseniä sekä yksiköiden vastuinformaatikoita.

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti sitä, miten informaatiolukutaito on huomioitu oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Kaikilla oppiaineilla tutkimukselliset taidot, kuten tutkimusten ja tutkimusmenetelmien analysointi ja kritiikki, olivat merkitty tutkimusmenetelmäkurssien, kandidaattiseminaarien ja pro gradu -seminaarien yhteyteen. Hoitotieteessä oli oma kurssinsa erityisesti tiedonhankinnan opetusta varten ja sen lisäksi myös kirjaston järjestämä opetus oli merkitty opetussuunnitelmaan. Varhaiskasvatuksen oppiaineessa tiedonhankintataitojen kehittäminen oli erikseen mainittu yhden kurssin tavoitteissa. Myös historian opetussuunnitelmaan sisältyi oma tiedonhankinnan kurssi. Aluetieteen opetussuunnitelmassa lähdeaineiston hakukäytännöt olivat osana kandidaattiseminaarin aiheita. Kirjaston järjestämä kurssi oli erikseen merkitty, mutta muuta erityistä tiedonhankintaan liittyvää kurssia ei aluetieteen opetussuunnitelmassa mainittu.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, millaisia ovat oppiaineiden opetusta kehittävien työntekijöiden käsitykset tiedonhankinnan ohjauksen tavoitteista, sisällöistä, opetusmuodoista ja toteutuksen toimivuudesta ja kehittämisen tarpeista. Tiedonhankinnan ohjauksen *tavoitteista* opettajat nostivat esiin tutkimukselliset taidot, opiskelijoiden on opittava arvioimaan tutkimuksia kriittisesti. Sekä kotimaisten että ulkomaisten tietokantojen käytön oppiminen nähtiin yhtenä tiedonhankintataitojen opetuksen tavoitteena. Tiedon etsimisen ja hyödyntämisen taitojen toivotaan siirtyvän työelämään: opiskelijoilla pitäisi olla valmistuessaan valmiudet tutkia ongelmia ja käyttää tutkimustietoa omassa työssään.

Tiedonhankinnan ohjauksen *sisältöjä* käytiin opetushenkilökunnan haastatteluissa läpi eri teemojen pohjalta. Haastattelurungossa oli kysymyksiä koskien opiskelijoiden osaamista sekä alakohtaisia tiedonhankinnan ja lähteiden käytön käytäntöjä. Opiskelijoiden tiedonhankintataidot olivat haastateltujen opettajien mielestä keskimäärin hyvät. Eroja opiskelijoiden kesken voi olla siinä, minkä tasoista tietoa löydetään. Hoitotieteen opettajat mainitsivat tietoteknisten taitojen ja kielitaidon vaikutuksen tiedonhankintataitoihin. Myös varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat kielitaidon vaikutuksen ulkomaalaista lähdeaineistoa haettaessa. Historian opettaja mainitsi opiskelijoiden

käyttävän usein puutteellisesti artikkelitietokantoja. Aluetieteen opettaja oli huomannut tiedonhankinnan ongelmia enemmän vaihto-opiskelijoilla kun yliopiston omilla opiskelijoilla. Aluetieteessä esille tulleita ongelmia olivat myös muun muassa ei-eksaktin tiedon käyttö ja toissijaisten lähteiden käyttö.

Opiskelijoiden tutkimuksellisissa taidoissa on myös eroja eri opiskelijoiden kesken. Hoitotieteen opettaja näki opiskelijoiden tutkimuksellisissa taidoissa puutteita kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimustulosten erojen ymmärtämisessä ja synteessin tekemisessä. Ongelma voi olla myös se, että asiaa lähestytään vain yhdestä näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin motivaation vaikutuksen opiskelijan taitoihin. Työssäoppimisjaksot voivat lisätä motivaatiota opiskella, sillä ne yhdistävät opitut asiat työelämään. Historian opettaja piti opiskelijoita epävarmoina tiedon käyttäjinä. Opintojen myötä epävarmuus vähenee, kun oman alan tiedonkäytöstä ja tiedonlähteiden arvioimisesta tulee osaamista. Eroja historian opiskelijoiden kesken on kriittisyyden taidoissa ja suhtautumisessa aineistoon. Historian opettaja oli huomannut taidoissa eroja myös sivuaine- ja pääaineopiskelijoiden välillä. Aluetieteessä heikoimmat tutkimustaidot omaavat opiskelijat osaavat kerätä tietoa, mutta eivät osaa tehdä synteesiä ja toteuttaa omaa ajattelua. Joillekin opiskelijoille asioiden tulkitseminen voi olla vaikeaa ja esimerkiksi näkemyksen ja faktatiedon välisen eron tekeminen voi puuttua.

Haastatellut opettajat pohtivat, johtuisivatko ongelmat opiskelijoiden taidoissa ajan puutteesta, eikä niinkään valmiuksien puuttumisesta. Esimerkiksi työelämän ja opintojen yhteensovittaminen voi aiheuttaa kiirettä, joka vaikuttaa aineiston huolimattomaan käyttöön. Ongelmat prosessin hallinnassa ja aikataulutuksessa voivat aiheuttaa sitä, että esimerkiksi internetistä otetaan tietoa ilman kritiikkiä.

Tiedonhankinnan ohjauksen sisällöistä käsiteltiin tutkielmassa myös sitä, miten oppiaineissa ohjeistetaan käyttämään erilaista aineistoa. Tiedonhankinnan ohjeistukseen tärkeä työväline hoitotieteessä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Hoitotieteessä nostettiin esiin myös tiettyjä menetelmäoppikirjoja ja tiedonhankintaa käsitteleviä verkkoaineistoja. Varhaiskasvatuksessa ohjeistus ja kriteerit tulevat mukaan opiskeluun ongelmaperustaisen oppimisen menetelmän avulla. Historian ja aluetieteen opettajat eivät maininneet mitään tiettyjä sääntöjä tai kriteereitä tiedon arvioimiseen, vaan opiskelijoille opetetaan tieteenalan oma tapa toimia. Historian opettaja mainitsi päättelyn olevan tärkein työväline tiedonhankinnassa.

Oppiaineissa on vertaisarvioituilla julkaisuilla tärkeä rooli oppinäytetöiden lähteinä, vaikka muutakin aineistoa voidaan käyttää. Hoitotieteen lähteiden käytössä tärkeää oli vertaisarvioitujen julkaisujen käyttö, laaja tietokantojen käyttö, klassikkoteokset ja eron tekeminen ammattilehtien ja

tieteellisten julkaisujen välillä. Varhaiskasvatuksessa eri opintojaksoissa käytetään erilaista tietoa, myös muita kun vertaisarvioituja julkaisuja. Historian opiskelussakaan vertaisarvioitu aineisto tai tietty tutkimuskirjallisuus ei ollut välttämätöntä. Tärkeää lähteiden käytössä edelleen on opiskelijan oma päättely ja alkuperäismateriaalin ja tutkimuskirjallisuuden eron ymmärtäminen. Myös aluetieteessä sai käyttää myös muuta kun vertaisarvioitua aineistoa, mutta se on silti merkittävässä osassa. Aluetieteessä toimintakulttuurin sisäistäminen opettaa kriittisyyttä myös lähteitä kohtaan.

Verkkoaineiston käyttöön suhtaudutaan kaikissa oppiaineissa kriittisesti. Opettajien mukaan opiskelijat ovat hyviä verkkoaineiston käyttäjiä. Aineiston iän arviointi tiedonhankinnassa on erilaista eri oppiaineissa. Hoitotieteessä tärkeää on aineiston tuoreus ja varmimman tiedon etsiminen. Varhaiskasvatuksessa vain uusin tieto ei ole tärkeintä, mutta viimeisin vuosikymmen on usein kriteeri aineiston vanhenemisessa. Historian tutkimuksessa tutkija päättää itse, onko tieto vanhentunutta vai ei. Aluetieteessä on olemassa klassikoita ja sitten lähteitä jotka vanhenevat.

Tiedonhankinnan ohjauksen *opetusmuotojen* osalta haastatteluissa kysyttiin tiedonhankinnan opetuksesta eri kursseilla sekä ongelmaperustaisen oppimismenetelmän osuudesta oppiaineen opetuksessa. Hoitotieteessä on omat tiedonhankintaa käsittelevä kurssinsa. Hoitotieteen tutkimusmenetelmäopinnoissa mukana on tutkimuksen analysointi ja kriittisyys, mutta opettajien mukaan ei kuitenkaan varsinaista tiedonhankintaa. Opettajat arvioivat, että tiedonhankinnan teemoihin liittyy eniten sekä kandidaatintutkielmaa että pro gradua varten tehty systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Myös varhaiskasvatuksessa on tutkimusmenetelmäkursseilla ja kandidaatti- ja graduseminaareilla tärkeä rooli tiedonhankinnan opetuksessa. Historian opetuksessa tiedonhankinnan opetukseen liittyvät eniten johdatuskurssi ja proseminaari. Proseminaariin yhteydessä järjestetään myös varsinainen tiedonhankintakurssi. Aluetieteen opettajien mukaan tiedonhankinnan opettaminen toistuu kaikilla kursseilla. Tutkijavalmiuksien opettamisen yhteydessä pyritään opettamaan systemaattista tiedonhakua. Tiedonhankinnan opettamisen kannalta tärkeimpinä kursseina pidettiin tutkimusmenetelmäkursseja, mutta varsinaisia tiedonhakutekniikoita näillä kursseilla ei kuitenkaan opeteta. Myös seminaarit ovat aluetieteessä tiedonhankinnan opetuksessa tärkeitä.

Varhaiskasvatus poikkesi muista tutkielman kohteena olevista oppiaineista siinä, että oppiaineessa oli käytössä ongelmaperustaisen oppimisen menetelmä. Kun oppijaksot toteutetaan tutoriaalimuodossa, on tiedonhankinta sisäänrakennettuna opintoihin. Hoitotieteen, historian ja aluetieteen oppiaineissa ongelmaperustaisen oppimisen menetelmä ei ollut käytössä. Kaikki haastatellut opettajat kuitenkin korostivat, että itsenäisen tiedonhankinnan osuus on opinnoissa suuri. Historian opettajan mukaan kurssien harjoituksissa on usein mukana ongelmakeskeinen

lähestymistapa. Aluetieteessä käytetään mielellään termiä ongelmalähtöinen lähestymistapa. Lähestymistapaa oli kokeiltu eri kursseilla ja tulokset olivat olleet hyviä. Uusien opetussuunnitelmien johdosta ongelmalähtöistä työskentelytapaa saatetaan lisätä joihinkin aluetieteen kursseihin.

Tiedonhankinnan ohjauksen *toimivuuden ja kehittämistarpeiden* yhteydessä käytiin haastatteluissa läpi opettajien ajatuksia opetussuunnitelmatyöstä. Hoitotieteen opetussuunnitelmatyössä on pyritty siihen, että tiedonhankinta ja lähteiden käyttö kulkee selvänä polkuna läpi opintojen ja oppiminen kumuloituu. Opetussuunnitelma on opettajien mielestä toimiva. Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma nähdään toimivana tiedonhankintataitojen opetuksen suhteen. Osaamisen pitäisi kumuloitua opintojen edetessä. Historian opetussuunnitelmatyössä tiedonhankinnan niveltymisen tutkimusprosessiin ja tutkimustaitojen hankintaan on olennainen asia. Oppimisen kumuloitumiseen on pyritty. Käytännössä se ei kuitenkaan aina toimi niin kun pitäisi, sillä opiskelijat eivät suorita opintojaan tietyssä järjestyksessä. Aluetieteen opetussuunnitelman suunnittelussa on mukana tiedonhankintataitojen opettaminen ja opettajien mukaan suunnitelma on ollut periaatteessa toimiva. Opetussuunnitelmaan oli kuitenkin tulossa muutoksia, sillä aluetieteessä oli haastattelujen aikoihin edessä iso oppirakenneuudistus.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli kirjaston ja opetusyksikön välistä yhteistyötä. Yhteistyö kirjaston kanssa oli erittäin hyvää kaikkien haastateltujen opettajien mielestä. Kehittämistarpeeksi osa opettajista ja informaatikoista nosti lähinnä kirjaston antaman opetuksen lisäämisen tarpeen. Esteenä tälle nähtiin yksiköiden taloudellisten resurssien puute. Kaikki haastatellut opettajat ja informaatikot pitivät erittäin hyvänä sitä, että opiskelijoiden omia, esimerkiksi tutkielmien aiheita otetaan mukaan kirjaston antamaan opetukseen. Tärkeänä pidettiin sitä, ettei kirjaston opetus jäisi ulkokohtaiseksi ja teoreettiseksi, vaan se nivoutuisi käytännön opiskeluun.

Tutkielman tuloksissa näkyi useita samoja teemoja kun aikaisemmissa informaatiolukutaidon opetusta käsittelevissä tutkimuksissa. Manuel, Molloy ja Beck (2003) arvioivat tutkimuksessaan tapoja parantaa yhteistyötä kirjastoammattilaisten ja opetushenkilökunnan välillä. Heidän mukaansa yksi tekijä on, että opetushenkilökunnan on ymmärrettävä yhteistyön tarkoitus. Toisaalta opetushenkilökunta ei ehkä näe tiedonhakutaitojen oppimisen yhteyttä informaatiolukutaitoon liittyvien asioiden osaamiseen, kriittisen ajattelun taitoihin ja elinikäiseen oppimiseen. Kolmanneksi on huomioitava, että tieteenalojen kulttuurit vaikuttavat opettamiseen. Tämän tutkielman haastatteluissa tuli esille se, että kirjaston rooli nimenomaan informaatiolukutaidon opettajana ymmärrettiin parhaiten niiden opettajien keskuudessa, jotka olivat tehneet runsaasti yhteistyötä kirjaston kanssa. Ne haastatellut opettajat, joille kirjaston antama opetus oli vieraampaa, näkivät

kirjaston opetuksen olevan yleisluontoista hakutekniikoiden ja kirjastojärjestelmien käytön opetusta. Toisaalta nämä opettajat olivat itse sitä mieltä, että heidän kannattaisi tutustua kirjaston antamaan opetukseen paremmin. Kirjaston roolia tutkimuksellisten taitojen opetuksessa ei opetushenkilökunnan haastatteluissa nähty niin tärkeänä. Tulosten perusteella informaatiolukutaidon opettamisen merkitys on edelleen tuotava esiin opettajille ja myös sille opetushenkilökunnalle, joka ei aktiivisesti tee yhteistyötä kirjaston kanssa.

Tuominen, Savolainen ja Talja (2005) ja Grafstein (2002) ovat esittäneet, että informaatiosta tulee tietämystä vasta, kun joku tieteenalalla toimiva muuntaa sen oman alansa tietämykseksi. Grafsteinin mukaan voi syntyä ongelmia, jos informaatiolukutaitoja opetetaan irrallaan tieteenalasta. Lisäksi Grafstein ja mm. Johnston ja Webber (2003) ovat sitä mieltä, että myös akateemisilla opettajilla voi olla hyvät informaatiolukutaidon opettamisen taidot. Tämä tutkielman haastattelujen perusteella opettajat näkivät tiedonhakutaitojen tai paremminkin tiedonhankinnan taitojen yhteyden kriittiseen ajatteluun ja tutkimuksellisten taitojen oppimiseen. Tiedonhankintataidot osana tutkimuksellisia taitoja nähtiin olennaiseksi osaksi oman tieteenalan tutkijaksi ja asiantuntijaksi kasvamisessa. Taitojen nähtiin kasvavan itsenäisen tekemisen avulla, harjoitusten, oppimistehtävien ja tutkielmatyön kautta. Tutkielman tuloksissa näkyy myös oppiaineiden kulttuurien välisiä eroja ja niiden vaikutus informaatiolukutaidon opettamiseen. Esimerkiksi hoitotieteessä tiedonhankinta systemaattisen kirjallisuushaun avulla on isommassa roolissa, kun historian oppiaineessa. Historian opinnoissa lähteiden käyttöä ja niiden relevanttiutta on perusteltava oman tulkinnan ja perustelujen kautta. Tieteenalan omaan tapaan toimia liittyy myös se, että opiskelijat ja opiskelijoiden lähtökohdat voivat olla erilaisia eri oppiaineissa. Esimerkiksi hoitotieteessä opiskelijat ovat usein aikuisopiskelijoita ja he ovat jo työelämässä. Jos tässä tutkielmassa oppiaineita olisi ollut mukana useampi, olisi oppiaineiden kulttuurien välinen ero voinut tulla näkyviin vielä selvemmin.

McGuinness (2006) arvioi, että opetushenkilöstö voi ajatella informaatiolukutaidon olevan jo sisäänrakennettuna opetuksessa tai että esimerkiksi tutkimusmenetelmäkurssi antaisi opiskelijoille tarvittavat tiedonhankintataidot. Opettajat voivat myös ajatella, että opiskelijat oppivat tarvittavat tiedonhankintataidot opintojen kuluessa ikään kuin vahingossa. Tämän tutkielman haastatteluissa opettajat näkivätkin tutkimukselliset taidot, mukaan lukien tiedonhankintataidot sisäänrakennettuna opetussuunnitelmiin. Asiantuntijuuden kasvun mukana opiskelijat tulevat rohkeammaksi kritisoimaan ja arvioimaan oman tieteenalansa tutkimuksia ja aineistoja. Opettajien mukaan myös tiedonhankintataidot, sekä ymmärrys taitojen tarpeellisuudesta kasvavat opiskelun myötä. Muutamassa haastattelussa tuli esiin, että tiedonhaun tekniikoiden opettamista, kuten tietokantojen

käytön taitojen opettamista ei nähty välttämättä tarpeellisena oppiaineen omassa opetuksessa. Nämä taidot olisi osattava jo yksikön kursseille tullessa, opiskelijat ovat voineet oppia ne itsestään tai joku muu on ne jo opettanut.

Tutkielman empiirinen aineisto on vuodelta 2009. Tampereen yliopistossa on tehty merkittävä organisatorinen uudistus, kun oppiainelaitokset ja tiedekunnat lakkautettiin ja niiden tilalle perustettiin 9 tieteenalayksikköä jotka aloittivat toimintansa vuoden 2011 tammikuussa. Oppiaineiden siirtyminen osaksi tieteenalayksikköjä on saattanut muuttaa jossakin määrin informaatiolukutaidon opetusta ja yhteistyötä yliopiston kirjaston kanssa, mutta ilmeisesti muutokset ovat vähäisiä. Informaatiolukutaidon opetus ja sen toteutus muutosten jälkeen voisi olla jatkotutkimuksen aihe. Informaatiolukutaidon opetuksen näkökulmasta voisi tutkia myös muiden Tampereen yliopiston oppiaineiden opetusta, tai tässä tutkielmassa käsiteltyjen oppiaineiden opetusta muissa suomalaisissa yliopistoissa tai korkeakouluissa.

Lähteet

Catts, R. 2007. Evaluating information literacy initiatives in higher education. Teoksessa Anne Nevgi (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 33-52.

Grafstein, A. 2002. A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. 28 (4), 197-204.

Gullikson, S. 2006. Faculty perceptions of ACRL's information literacy competency standards for higher education. *The Journal of Academic Librarianship*. 32 (6), 583-592.

Hallintotieteiden tutkinto-ohjelma. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun verkkosivut. <<http://www.uta.fi/jkk/hal/index.html>> (Käytetty 18.10.2014).

Hallintotieteiden tutkinto-ohjelman opintosuunnat. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun verkkosivut. <<http://www.uta.fi/jkk/hal/opintosuunnat/index.html>> (Käytetty 18.10.2014).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2007 - 2009. Historiatieteen ja filosofian laitos, historia. <<https://www10.uta.fi/opas/index.htm?lvv=2008>> (Käytetty 10.10.2014).

Iivonen, M., Tevaniemi, J. & Toivonen, L. 2007. Informaatiolukutaidon opetus – kumppanuutta käytännössä. Teoksessa Anne Nevgi (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 147 - 165.

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma-hanke. Yliopistokirjastojen yhteinen SVY-hanke 2004-2006. <http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILarkisto/IL-OPS_arkisto.html> (Käytetty 3.11.2014).

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmahankkeen suositus yliopistoille. Suositus yliopistoille informaatiolukutaidon oppiainesten sisällyttämiseksi uusiin tutkintorakenteisiin 4.6.2004: Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmahanke. Luettavissa pdf-muodossa. <<http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILopetus/IL-OPS.html>> (Käytetty 3.11.2014).

Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa. Helsingin yliopisto – Opiskelijakirjasto. 2001. Luettavissa pdf-muodossa.

<http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILopetus/osaamistavoitteet.html> (Käytetty 3.11.2014).

Englanninkielinen alkuteos: Association of College and Research Libraries (ACRL). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. 2000.

<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (Käytetty 3.11.2014).

Johnston, B. & Webber, S. 2003. Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*. 28 (3), 335-352.

Johtamiskorkeakoulu, koulutus uudistus. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun verkkosivut. <http://www.uta.fi/jkk/opiskelu/koulutus uudistus.html> (Käytetty 18.10.2014).

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008-2010. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede, varhaiskasvatus.

<https://www10.uta.fi/opas/index.htm?lvv=2008> (Käytetty 10.10.2014).

Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008-2010. Yhdyskuntatieteiden laitos, aluetiede. <https://www10.uta.fi/opas/index.htm?lvv=2009> (Käytetty 18.10.2014).

Kautto, V. 2004. Tieteellisen kirjallisuuden arvioinnin ohjaus yliopisto-opetuksessa. Neljän tieteenalan tarkastelu. Oulu: Oulu University Press.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkosivut. <http://www.kka.fi/> (Käytetty 5.10.2014).

Korkeakoulujen arviointineuvoston esittely. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkosivut. <http://www.kka.fi/index.phtml?s=5> (Käytetty 5.10.2014).

Koulutus uudistus kasvatustieteiden yksikössä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön verkkosivut. <http://www.uta.fi/edu/opiskelu/koulutus uudistus/index.html> (Käytetty 10.10.2014).

Koulutus uudistus. Tampereen yliopiston verkkosivut.

<http://www.uta.fi/opiskelu/koulutus uudistus.html> (Käytetty 5.10.2014).

Kynäslahti H., Vesterinen, O. & Tella, S. 2007. Mediakasvatuksen näkökulma informaatiolukutaitoon. Teoksessa Anne Nevgi (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 71-80.

Larkin, J. & Pines, H. 2005. Developing information literacy and research skills in introductory psychology: A case study. *The Journal of Academic Librarianship*. 31 (1), 40-45.

Lääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2009-2011. Hoitotieteen laitos, hoitotiede. <<https://www10.uta.fi/opas/index.htm?lsv=2009>> (Käytetty 10.10.2014).

Manuel, K., Molloy, M. & Beck, S. 2003. What faculty want: a study of attitudes influencing faculty collaboration in library instruction. Luettavissa pdf-muodossa. <<http://www.ala.org/acrl/conferences/confsandpreconfs/national/03titleindex>> (Käytetty 3.11.2014).

McGuinness, C. 2006. What faculty think –exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. *The Journal of Academic Librarianship* 32 (6), 573-582.

Opiskelija-, opinto- ja tutkintotilastot. Tampereen yliopiston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/tilastot/opiskelu.html>> (Käytetty 18.10.2014).

Reed, M., Kinder, D. & Farnum, C. 2007. Collaboration between librarians and teaching faculty to teach information literacy at one Ontario University: Experiences and outcomes. *Journal on Information Literacy*. 1 (3).

Saarti, J. 2007. Informaatiolukutaito – tavoitteiden integroiminen yliopisto-opetukseen – Kuopion yliopiston kokemuksia. Teoksessa Anne Nevgi (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 127-145.

Sinikara, K. 2007. Informaatiolukutaidon kansainväliset kehittäjäverkostot. Teoksessa Anne Nevgi (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 19-31.

Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa Eero Sormunen & Esa Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press, 9-25.

Stevens, C. R. 2007. Beyond Preaching to the Choir: Information Literacy, Faculty Outreach, and Disciplinary Journals. *The Journal of Academic Librarianship* 33 (2), 254-267.

Stubbings, R. & Franklin, G.. 2006. Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study. *ITALICS* 5 (1). <<http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/stubbings-franklin-final.pdf>> (Käytetty 3.11.2014).

Tampereen yliopiston kirjasto, palvelut. Tampereen yliopiston kirjaston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/kirjasto/palvelut.html>> (Käytetty 17.10.2014).

Tampereen yliopiston kirjasto. Toimintakertomus 2009 ja Vuosikertomus 2013. Tampereen yliopiston kirjaston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/kirjasto/tietoa/toimintakertomukset.html>> (Käytetty 17.10.2014).

Tampereen yliopiston opetusneuvosto. Tampereen yliopiston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/hallinto/opetusneuvosto/index.html>> (Käytetty 5.10.2014).

Tampereen yliopiston terveystieteiden yksikkö. Opiskelu, opinto-opas. Tampereen yliopiston terveystieteiden yksikön verkkosivut. <<http://www.uta.fi/hes/opiskelu/opinto-opas.html>> (Käytetty 10.10.2014).

Tieteenalayksiköt. Tampereen yliopiston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/yksikot/>> (Käytetty 18.10.2014).

Tietoa yliopistosta. Tampereen yliopiston verkkosivut. <http://www.uta.fi/esittely/yliopiston_esittely.html> (Käytetty 5.10.2014).

Tietoa Tampereen yliopiston kirjastosta. Tampereen yliopiston kirjaston verkkosivut. <<http://www.uta.fi/kirjasto/tietoa.html>> (Käytetty 17.10.2014).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S. 2005. Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly* 75 (3), 329-345.

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, koulutus uudistus. Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön verkkosivut. <<http://www.uta.fi/yky/opiskelu/koulutus uudistus.html>> (Käytetty 10.10.2014).

Yhtämatkaa. Informaatiolukutaito haastaa opettajat ja informaattikot yhteistyöhön. 2005. Ammattikorkeakoulukirjastojen (AMKIT) pedagogiikkatyöryhmän julkaisu. <<http://www.amkit.fi/download.php?a60516859b3859fb9108c34ad31e3955>> (Käytetty 3.11.2014).

Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2007-2009. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkosivut. <<http://www.kka.fi/index.phtml?s=132>> (Käytetty 5.10.2014).

Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2010-2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkosivut. Luettavissa pdf-tiedostomuodossa. <<http://www.kka.fi/index.phtml?s=85>> (Käytetty 5.10.2014).

Ällästikku-palkinto. Tampereen yliopiston ylioppilaskunnan verkkosivut. Koulutus ja opetus. <<http://www.tamy.fi/koulutus-ja-opetus>> (Käytetty 5.10.2014).

Liitteet

Liite 1. Haastattelut. Haastatellun työtehtävä (ja koulutus) haastatteluhetkellä, oppiaine ja haastattelupäivämäärä.

H1. Lehtori, TfT, hoitotiede. (Haastateltu 17.8.2009).

H2. Lehtori, TfT, hoitotiede. (Haastateltu 24.9.2009).

H3. Koulutussuunnittelija, YTM, varhaiskasvatus. (Haastateltu 18.5.2009).

H4. Amanuenssi, KT, varhaiskasvatus. (Haastateltu 18.5.2009).

H5. Yliopistonlehtori, FT, historia. (Haastateltu 18.6.2009).

H6. Opetusamanssi, FT, historia. (Haastateltu 25.5.2009).

H7. Yliassistentti, HT, aluetiede. (Haastateltu 20.5.2009).

H8. Professori, HT, aluetiede. (Haastateltu 11.5.2009).

H9. Tiedonhankintataitojen opetuksesta vastaava informaatikko, Terveystieteiden osastokirjasto. (Haastateltu 14.5.2009).

H10. Tiedonhankintataitojen opetuksesta vastaava informaatikko, Humanistis- kasvatustieteellinen osastokirjasto. (Haastateltu 28.4.2009).

H11. Tiedonhankintataitojen opetuksesta vastaava informaatikko, Pääkirjasto. (Haastateltu 8.5.2009).

H12. Kauppa- ja hallintotieteiden vastuulinformaatikko, Pääkirjasto. (Haastateltu 8.5.2009).

Liite 2. Haastattelurunko opetushenkilökunnalle.

TUTKIMUSAIHE

Pro gradun aiheena on tiedonhankintataitojen integroiminen yliopisto-opetukseen. Kohteena on neljä Tampereen yliopiston opetusyksikköä, jotka on valittu yliopistokoulutuksen laatuyksiköiksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tiedonhankintataitojen ohjaus on huomioitu eri yksiköiden antamassa opetuksessa. Ensinnäkin selvitetään, miten ja missä yhteyksissä opiskelijoita opetetaan hakemaan pääaineen opinnoissa ja opinnäytteiden tekemisessä tarvittavia lähteitä. Toisekseen tutkitaan sitä, miten ja missä yhteyksissä opiskelijoita ohjataan lähteiden arviointiin ja käyttöön.

HAASTATTELURUNKO

Laitos

Haastattelun nro

Haastattelun kesto

Päivämäärä

1. Taustatiedot

Haastateltavan nimi

Työtehtävät laitoksella

Koulutustausta

2. Luottamuksellisuuteen liittyvät seikat

Voiko haastattelujen pohjalta kirjoitetun tekstin lähettää tarkistettavaksi oikeiden tietojen varmistamiseksi?

3. Opetussuunnitelmatyö

Millaisia tutkimuksellisia valmiuksia perustutkinnon opiskelijalle pyritään antamaan? Mitkä ovat opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja toteutusideat näiltä osin?

Ovatko tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiudet olleet esillä tutkimusvalmiuksien kehittämisen yhteydessä?

Mikä on ongelmalähtöisen, itsenäiseen tiedonhankintaan perustuvan opiskelun osuus ja luonne perustutkinnossa?

Millä tavoilla tiedonhankinnan ja lähteiden käytön valmiuksien kehittäminen on ollut esillä yksikön opetussuunnitelmatyössä?

Millaisia tiedonhankinnan ja lähteiden käytön taitoja opiskelijoille halutaan antaa peruskoulutuksessa?

Mitä tiedonhankinnan ja lähteiden käytön taitoja opiskelijan olisi hallittava valmistuessaan?

4. Opiskelijan taidot

Minkälaiset valmiudet opiskelijoilla on hakea, arvioida ja käyttää pääaineopintoihin liittyvää kirjallisuutta ja muuta informaatiota?

Kehittyvätkö opiskelijoiden valmiudet lähteiden hankintaan ja arviointiin opiskelun kuluessa?

Saavatko opiskelijat irti olennaisia asioita lähdeaineistosta?

Minkälaisia eroja esiintyy opiskelijoiden kesken lähteiden hankinnan, arvioinnin ja käytön taidoissa?

Millaisia tiedonhankintaan ja arviointiin liittyviä ongelmia opiskelijoilla esiintyy?

5. Tiedonhankintataitojen opetuksen sisällöt ja muodot

Millä kursseilla pyritään erityisesti kehittämään opiskelijan tiedonhankinnan ja lähteiden käytön taitoja?

Missä jaksoissa edellytetään itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua?

Kuka on vastuussa näiden kurssien ja seminaarien toteutuksesta? Ketä voisi haastatella tarkemmin kyseisiin kursseihin liittyen?

Onko kurssit koordinoitu niin, että osaaminen kumuloituisi opintojen edetessä?

Onko nykyinen opetussuunnitelma toimiva, jos ei niin miltä osin?

Mitä muutoksia tarvittaisiin? Onko muutoksia suunnitteilla?

6. Alakohtaiset tiedonhankinnan ja lähteiden käytön käytännöt

Millaisia tiedonhankinnan ja lähteiden käyttöön liittyviä käytäntöjä oppiaineessa vaaditaan, mitä käytäntöjä pidetään hyvinä?

Millaisin kriteerein oppialalla arvioidaan löydetyn aineiston käyttökelpoisuutta, laatua ja tasoa?

Millaisia ohjeita opiskelijoille annetaan kirjallisuuden ja muun informaation käyttökelpoisuuden ja laadun arviointiin?

Millaisia ohjeita ja kriteereitä julkaisun sisällön arviointiin annetaan (esimerkiksi kysymyksenasettelu, menetelmät, johtopäätökset jne.)?

Miten verkkoaineiston käyttämiseen suhtaudutaan?

Millaisia verkkoaineiston käyttöön liittyviä arviointiohjeita annetaan?

Kuinka nopeasti tieto vanhenee, miten vanhaa tutkimuskirjallisuutta yleensä käytetään?

Onko olemassa tietokantoja ja keskeisiä lehtiä, joita kehoitetaan käyttämään?

Saako pääaineen opinnoissa ja opinnäytetöissä käyttää muita kuin referee-lehtiä?

Ohjataanko opiskelijoita käyttämään kirjastoa? Missä yhteyksissä?

7. Yhteistyö kirjaston kanssa

Millaista yhteistyötä oppiaineella on kirjaston kanssa?

Jos yhteistyötä on, niin mikä on opetuksen sisältö ja muodot? Antaako kirjastonhoitaja tai informaattikko opetusta jonkin kurssin yhteydessä?

Onko kirjaston antamaan opetukseen osallistuminen pakollista?

Mitkä ovat oppiaineen kokemukset yhteistyöstä? Onko yhteistyö kirjaston kanssa toimivaa?

Pitäisikö kirjaston antaman opetuksen sisältöä kehittää tai roolia vahvistaa? Onko tehty suunnitelmia tältä osin?

Liite 3. Haastattelurunko informaatioille.

TUTKIMUSAIHE

Pro gradun aiheena on tiedonhankintataitojen integroiminen yliopisto-opetukseen. Kohteena on neljä Tampereen yliopiston opetusyksikköä, jotka on valittu yliopistokoulutuksen laatuyksiköiksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tiedonhankintataitojen ohjaus on huomioitu eri yksiköiden antamassa opetuksessa. Ensinnäkin selvitetään, miten ja missä yhteyksissä opiskelijoita opetetaan hakemaan pääaineen opinnoissa ja opinnäytteiden tekemisessä tarvittavia lähteitä. Toisekseen tutkitaan sitä, miten ja missä yhteyksissä opiskelijoita ohjataan lähteiden arviointiin ja käyttöön.

KYSYMYKSET KIRJASTON INFORMAATIOILLE

1. Taustatiedot

Haastateltavan nimi

Haastattelun päivämäärä

Minkä oppiaineiden informaattikko olet?

2. Luottamuksellisuuteen liittyvät seikat

Voiko haastattelujen pohjalta kirjoitetun tekstin lähettää tarkistettavaksi oikeiden tietojen varmistamiseksi?

3. Kirjaston antama opetus

Millaista kirjastonkäytön opetusta kyseisen oppiaineen opiskelijat nyt saavat, missä vaiheessa ja keiden antamana?

Onko kyseisen oppiaineen opiskelijoille pakollista osallistua kirjaston antamaan opetukseen?

Pitäisikö kirjaston antaman opetuksen sisältöä kehittää tai roolia vahvistaa? Onko tehty suunnitelmia tältä osin?

4. Yhteistyö oppiaineen kanssa

Millaista yhteistyötä oppiaineella on kirjaston kanssa?

Jos yhteistyötä on, niin mikä on opetuksen sisältö ja muodot? Antaako kirjastonhoitaja tai informaattikko opetusta jonkin kurssin yhteydessä?

Mitkä ovat kirjaston kokemukset yhteistyöstä? Onko yhteistyö oppiaineen kanssa toimivaa?

Liite 4. Taulukko 1. Miten tiedonhankinnan ohjaus näkyy hoitotieteen opetussuunnitelmassa määriteltyinä tavoitteina, opetussisällöinä ja muotoina? (Lääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2009-2011. Hoitotieteen laitos, hoitotiede.)

Hoitotiede		
Tavoitteet	Opetussisällöt	Opetusmuodot
Opiskelija perehtyy systemaattiseen tiedonhankintaan ja keskeisiin tietokantoihin sekä oppii tekemään systemaattisen kirjallisuushaun.	<p>Osallistuminen seuraaviin Terveystieteiden osastokirjaston järjestämiin informaatiolukutaidon kursseihin.</p> <p>Opintojen alkuvaiheessa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiedonhankinnan perusteet 2. Systemaattinen tiedonhankinta <p>Kandidaattiseminaarivaiheessa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Systemaattisen tiedonhankinnan syventäminen osa 1 4. Viitteidenhallintaohjelma Refworks 	<p>Terveystieteiden kandidaatin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen aineopinnot: Hoitotieteen lähtökohdat</p> <p>Hoitotieteellinen tiedonhankinta 2 op</p>
Opiskelija osaa hankkia systemaattisesti hoitotieteellistä tietoa ja osaa esittää tiedon soveltamismahdollisuuksia perheiden terveyden edistämiseen ja hoitamiseen sekä perhehoitotyön opettamiseen ja johtamiseen.	Osallistuminen keskusteluluennoille, seminaarit. Systemaattisen kirjallisuushaun harjoittelu ja tiivistelmän tekeminen, työn esittäminen ja opponointi.	<p>Terveystieteiden kandidaatin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen aineopinnot: Hoitotieteen teoria</p> <p>Hoitotieteellisen tiedon hankkiminen ja hyödyntäminen 5 op</p>
Opiskelijalla on perusvalmiudet tieteellisen tutkimusprosessin eri vaiheiden suunnitteluun, erilaisten aineistojen keruu- ja analyysimenetelmien käyttöön	Tieteenfilosofiset perinteet, teoreettinen ajattelu ihmistieteissä, tutkimuksen eettiset kysymykset.	<p>Terveystieteiden kandidaatin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen aineopinnot:</p>

<p>sekä kykyä arvioida niitä kriittisesti. Lisäksi opiskelija on perehtynyt tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin.</p>	<p>Tilastollisten menetelmien mahdollisuudet ja rajoitukset hoitotieteessä. Yleisimmät kvantitatiiviset tutkimusasetelmat, -aineistot ja tutkimuksen suunnittelu. Aineiston kerääminen tilastollista tutkimusta varten. Tilastollisen aineiston analyysin perusmenetelmät. SPSS -tilasto-ohjelman käyttö.</p> <p>Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät, laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmät, laadullisten tutkimusmenetelmien soveltaminen hoitotieteessä, laadullisen analyysin harjoitukset.</p>	<p>Hoitotieteellinen tutkimus</p> <p>Johdatus hoitotieteelliseen tutkimukseen 3 op</p> <p>Tilastollinen tutkimus hoitotieteessä 6 op</p> <p>Laadullinen tutkimus hoitotieteessä 5 op</p>
<p>Opiskelija perehtyy hoitotieteen kannalta keskeiseen tutkimusalueeseen ja tekee siihen liittyvästä kirjallisuudesta systemaattisen katsauksen. Lisäksi opiskelija osoittaa, että hän hallitsee tieteellisen esitystavan ja että hänellä on sujuva ja oikeakielinen kirjallinen ja suullinen ilmaisutaito.</p>	<p>Systemaattinen kirjallisuushaku, kirjallisuuden analysoiminen ja tieteellisen tutkielman laadinta.</p>	<p>Terveystieteiden kandidaatin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen aineopinnot: Hoitotieteellinen tutkimus</p> <p>Kandidaatintutkielma ja seminaarit 10 op</p>
<p>Opiskelija hallitsee tutkimusprosessissaan tarvittavat menetelmät ja on syventynyt valitsemaansa tutkimusmetodiikan osa-alueeseen. Opintojakson suoritettuaan opiskelijalla on</p>	<p>Eri tutkimusmenetelmien lähtökohdat, aineiston keruun analyysimenetelmät sekä tutkimusetiikan ja luotettavuuden arviointi. Tulosten raportointi.</p>	<p>Terveystieteiden maisterin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen syventävät opinnot</p>

<p>valmiudet tieteellisten menetelmien soveltamiseen opinnäytteen tekemisessä.</p>		<p>Hoitotieteen menetelmällisten kysymysten syventäminen 10 op</p>
<p>Opiskelija harjaantuu itsenäisesti laatimaan toteuttamiskelpoisen tutkimussuunnitelman. Hän osaa määritellä ja perustella tutkimuksen lähtökohdat, tutkimusongelmat tai -tehtävät.</p> <p>Opiskelija hallitsee tutkimusaineiston keruun ja käyttämänsä analyysimenetelmät. Opiskelija osaa tehdä tutkimustuloksiin pohjaavia johtopäätöksiä sekä arvioida tulosten eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi opiskelija hallitsee sekä kirjallisen että suullisen tieteellisen esitystavan.</p>	<p>Seminaarityöskentely lukuvuoden ajan, henkilökohtainen ohjaus, itsenäinen työskentely.</p> <p>Osallistuminen Terveystieteiden osastokirjaston järjestämään informaatiolukutaidon kurssin viimeiseen osaan: Systemaattisen tiedonhankinnan syventäminen osa 2</p>	<p>Terveystieteiden maisterin tutkinto, hoitotiede</p> <p>Hoitotieteen syventävät opinnot</p> <p>Pro gradu -tutkielma 40 op</p>

Liite 5. Taulukko 2. Miten tiedonhankinnan ohjaus näkyy varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa määriteltyinä tavoitteina, opetussisällöinä ja muotoina? (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008-2010. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustiede, varhaiskasvatus.)

Varhaiskasvatus		
Tavoitteet	Opetussisällöt	Opetusmuodot
<p>Orientoivien opintojen tarkoituksena on perehdyttää opiskelijat opiskeluympäristöön, oman koulutusalan opintoihin ja opintojensa suunnitteluun. Lisäksi tutkinnossa on tavoitteena opiskelijoiden tieteellisen ajattelun, tiedonhankinta- ja kieli- ja viestintätaitojen kehittäminen.</p>	<p>Orientoivissa opinnoissa opiskelijat perehtyvät opiskeluympäristöön, oman koulutusalan opintoihin, opintojensa suunnitteluun sekä opiskeluprosesseihin ongelmaperusteisessa oppimisympäristössä. Ammatilliseen kasvuun liittyvä työskentely tutorryhmissä ajoittuu kolmelle opintovuodelle. Ryhmissä käsitellään lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ydinkysymyksiä noudatellen opetussuunnitelman etenemistä.</p>	<p>Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (lastentarhanopettajakoulutus)</p> <p>Kieli- ja viestintäopinnot sekä orientoivat opinnot</p> <p>Orientoivat opinnot ja ammatillinen kasvu 5op</p>
<p>Jakson tavoitteena on, että opiskelijat</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutustuvat kasvatustieteen tutkimuskohteen olemukseen - tutustuvat kasvatustieteellisen tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin ja keskeisiin tutkimusmenetelmiin - hahmottavat tieteellisen ongelmanratkaisuprosessin kulun - osaavat hakea tieteellistä tutkimustietoa eri tietolähteistä sekä arvioida käsittelemäänsä tietoa. 	<p>Opintojaksolla perehdytään tieteellisen toiminnan perusteisiin, tutkimuksen tekemiseen sekä kasvatustieteiden metodologian ja menetelmien peruskysymyksiin. Jaksolla käsitellään kasvatustieteellisen tutkimuksen lähtökohtia, kysymyksenasetteluja, analyysin keskeisiä menetelmiä sekä tutkimuksen raportointia ja tutkimustulosten kriittistä arviointia.</p>	<p>Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (lastentarhanopettajakoulutus)</p> <p>Kasvatustieteen perusopinnot</p> <p>Kasvatus tieteellisen tutkimuksen kohteena 5 op</p>
<p>Kasvatustieteen aineopintojen tavoitteena on, että opiskelijat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perehtyvät kasvatustieteen tutkimukseen ja tutkimustuloksiin erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta 	<p>Opintokokonaisuuden aikana opiskelijat perehtyvät kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmällisiin perusteisiin sekä kvantitatiivisen tutkimuksen ongelmanasetteluihin sekä analyysitapoihin.</p>	<p>Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (lastentarhanopettajakoulutus)</p> <p>Kasvatustieteen aineopinnot</p>

<ul style="list-style-type: none"> - saavat perusvalmiudet ratkaista tutkimusongelmia empiirisesti ja arvioida saatuja tutkimustuloksia - harjaantuvat osallistumaan varhaiskasvatuksen kehittämisestä ja varhaiskasvatuksen tutkimuksesta käytävään keskusteluun. 	<p>Opintojakson aikana perehdytään kvalitatiivisen tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin ja analyysitapoihin.</p>	<p>Kvantitatiivinen tutkimus kasvatustieteissä 5op</p> <p>Kvalitatiivinen tutkimus kasvatustieteissä 5op</p>
<p>Jakson tavoitteena on, että opiskelijat</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppivat asettamaan mielekkään varhaiskasvatuksen alueelle suuntautuvan tutkimustehtävän, - jäsentävät tutkimuskohdetta käsitteellisesti, - hankkivat sen ratkaisemista palvelevaa havaintoaineistoa, - oppivat analysoimaan ja tulkitsemaan havaintonsa, - oppivat laatimaan työstään tieteellisen tutkimusraportin - osallistuvat ryhmän muiden jäsenten tutkimustöitä koskevaan keskusteluun. 	<p>Opintojaksolla opiskelijat tekevät empiirisen tutkimuksen kandidaattitutkinnossa vaadittavaksi opinnäytetyöksi.</p>	<p>Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (lastentarhanopettajakoulu- tus)</p> <p>Kasvatustieteen aineopinnot</p> <p>Kandidaatintutkielma 10op</p>
<p>Opiskelijat laativat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja dokumentoivat sekä arvioivat omaa akateemisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä koulutusprosessissa.</p>	<p>Opintojaksolla opiskelijat tutustuvat varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan, ongelmaperustaiseen oppimisympäristöön, laativat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman sekä käynnistävät portfoliotyöskentelyn.</p>	<p>Kasvatustieteen maisterin tutkinto (varhaiskasvatuksen maisterikoulutus)</p> <p>Orientoivat ja viestintäopinnot</p>

		Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja työprosessien ohjaus 3op
<p>Tavoitteena on, että opiskelijat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - syventävät osaamistaan tieteellisen ajattelun, ongelmanratkaisun, tutkimusmenetelmien hallinnan sekä tieteellisen viestinnän alueilla; - syventävät osaamistaan moniammatillisten tiimien johtamiskäytännöistä; - syventävät asiantuntijuuttaan varhaiskasvatustyön sekä työyhteisön pedagogisena kehittäjänä ja johtajana - syventävät varhaiskasvatuksen pedagogiikan osaamistaan 	<p>Tieteenfilosofia ja metodologia 2op</p> <p>Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 3 op</p> <p>Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 3 op</p> <p>Valinnaiset metodiopinnot 2op</p>	<p>Kasvatustieteen maisterin tutkinto (varhaiskasvatuksen maisterikoulutus)</p> <p>Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen syventävät opinnot</p> <p>Kasvatustieteellinen tutkimus 10op</p>
<p>Opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none"> - syventyy johonkin kasvatuksen, opetuksen tai oppimisen kannalta merkittävään ongelmaan: - laatii siitä itsenäisen teoreettisen tai empiirisen tutkielman, joka osoittaa opiskelijan perehtyneisyyden tutkimusalaan ja tutkimusmenetelmiin sekä valmiudet tutkimusaiheen tieteelliseen käsittelyyn. 	<p>Pro gradu -tutkielmaseminaarissa opiskelija laatii ja esittää tutkimussuunnitelmansa, työn edistyessä tiedonhankintamenetelmät sekä aineistonkeruu- ja analyysisuunnitelman sekä lopuksi esittelee tutkimustuloksiaan ja valmistuneen tutkimuksen.</p>	<p>Kasvatustieteen maisterin tutkinto (varhaiskasvatuksen maisterikoulutus)</p> <p>Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen syventävät opinnot</p> <p>Pro gradu -tutkielma 40 op</p>

Liite 6. Taulukko 3. Miten tiedonhankinnan ohjaus näkyy historian opetussuunnitelmassa määriteltyinä tavoitteina, opetussisällöinä ja muotoina? (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2007-2009. Historiatieteen ja filosofian laitos, historia.)

Historia		
Tavoitteet	Opetussisällöt	Opetusmuodot
Kurssin tavoitteena on antaa opiskelijalle perustiedot historiasta tieteenä.	Kurssilla tutustutaan historiantutkimuksen lähdeaineistoihin ja erilaisiin historiakäsityksiin sekä käydään läpi historiantutkimuksen ja -kirjoituksen peruskäsitteitä. Kurssilla perehdytään tieteellisen kirjoittamisen ja tiedonhankinnan perusteisiin sekä analysoidaan tieteellisiä tekstejä.	Humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto, historia Historian perusopinnot Johdatus historiantutkimukseen 3 op
Perehdytään historiantutkimuksen tutkimusmenetelmiin ja aineistoihin	Menetelmäopinnot koostuvat tiedonhankintakurssista, metodikurseista ja kirjallisuusosiosta. Proseminaarin yhteydessä suoritettava tiedonhankintakurssi (2 op) on pakollinen. Siinä opiskelijat saavat valmiudet tiedonhankintaan sekä arkistojen, tieteellisten kirjastojen, tilastojen ja sähköisten aineistojen käyttöön historiantutkijan näkökulmasta. Kurssin yhteydessä tehdään vierailuja arkistoihin ja kirjastoihin.	Humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto, historia Historian aineopinnot Menetelmäopinnot 15 op

<p>Tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen tutkimustyöhön.</p>	<p>Harjoitustyötään tekemällä opiskelija perehtyy historian-tutkimukseen sekä harjoittelee tieteellistä keskustelua opponimalla ja osallistamalla aktiivisesti muiden opiskelijoiden töiden arviointiin.</p> <p>Proseminariesitelmä on pieni tutkielma, jota tehtäessä harjoitellaan historian-tutkimuksen kysymyksenasettelua, lähdekritiikkiä ja tulkintaa sekä historiantutkimukselle ominaista tieteellistä kirjoittamista.</p> <p>Kandidaatintutkielma on pääsääntöisesti proseminariesitelmästä saadun palautteen pohjalta laadittu tieteellinen kirjoitelma.</p>	<p>Humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto, historia</p> <p>Historian aineopinnot</p> <p>Proseminaari ja kandidaatintutkielma 10op</p>
<p>Seminaarissa kiinnitetään erityisesti huomiota seminaariesitelmän näkökulman perusteluun ja argumentaation pätevyteen, historiantutkimuksen teoreettisiin ja metodologisiin ulottuvuuksiin.</p> <p>Pro gradu on itsenäinen tieteellinen työ, jonka on täytettävä tieteellisen esityksen kriteerit.</p>	<p>Neljän jakson seminaarissa kehitetään proseminaarissa opittuja historiantutkijan taitoja.</p> <p>Seminaarissa aloitetaan tutkielman suunnittelu ja esitelmä voi liittyä tutkielmaan.</p> <p>Pääaineopiskelijat laativat pro gradu -tutkielman (80-120 s).</p>	<p>Filosofian maisterin tutkinto, historia</p> <p>Historian syventävät opinnot</p> <p>Seminaari 10op</p> <p>Tutkielma 40op</p>

Liite 7. Taulukko 4. Miten tiedonhankinnan ohjaus näkyy aluetieteen opetussuunnitelmassa määriteltyinä tavoitteina, opetussisällöinä ja muotoina? (Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008-2010. Yhdyskuntatieteiden laitos, aluetiede.)

Aluetiede		
Tavoitteet	Opetussisällöt	Opetusmuodot
Opiskelija oppii tiedonhankinnan perusteet, välttämättömät opiskelun edellyttämät kirjaston käytön sekä tiedonhankinnan taidot sekä oppii hyödyntämään kirjaston tarjoamia palveluja. Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa etsiä kurssikirjoja ja tietyn aihepiirin kirjoja tieteellisten kirjojen kokoelmaluetteloita hyödyntäen. Opiskelija osaa etsiä lehtiartikkeleita kotimaisista ja ulkomaisista julkaisuista sekä kirjaston aikakauslehtikokoelmasta että tietoverkossa olevista artikkelikokoelmista.	Yleiskuva tiedonlähteistä, tiedonhankinnan perusteet, opiskelussa tarvittavien julkiasujen ja palveluiden käyttö, aineistojen arviointi. Vastuulaitos: Pääkirjasto	Hallintotieteiden kandidaatin tutkinto, aluetiede Yhteiset menetelmäopinnot Tiedonhankinnan perusteet 2 op
Opiskelija ymmärtää tutkimustiedon erityisyyden ja merkityksen tiedeyhteisölle, hahmottaa tutkimisen prosessina, jossa kysymys, aineisto ja metodi vuorovaikuttavat, kykenee valitsemaan tutkimusstrategian perustellusti sekä hallitsemaan prosessin laatua.	Tutkimuksen tematisaatio ja strategia, tutkimuskysymyksen asettaminen, aineiston hallinta, analyysi, synteesi ja laadunhallinta.	Hallintotieteiden kandidaatin tutkinto, aluetiede Aluetieteen aineopinnot Tutkimusprosessin hallinta 6 op
Perehdyttää aluetieteellisen tutkimustehtävän asettamiseen, tutkimusmenetelmien valintaan ja käyttöön, analyttiseen ajatteluun, tulosten arviointiin, esittämiseen ja raportointiin. Opiskelijalla on perusvalmius	Aluetutkimuksen lähestymistavat, tutkimustehtävän määrittäminen, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät, tulosten esittäminen ja raportointi.	Hallintotieteiden kandidaatin tutkinto, aluetiede Aluetieteen aineopinnot

<p>tutkimusprosessin läpiviemi- seen.</p>		<p>Aluetutkimuksen menetelmät ja sovellutukset</p> <p>Kvalitatiivinen osio 7 op</p> <p>Kvantitatiivinen osio 7 op</p>
<p>Perehdyttää itsenäiseen tieteel- liseen työskentelyyn, kandidaa- tintutkielman tekemiseen sekä tutkimussuunnitelman kirjalli- seen laadintaan ja suulliseen esittämiseen.</p> <p>Tavoitteena on kehittää ohjatun itsenäisen tieteellisen työsken- telyn taitoa.</p>	<p>Aluetieteellisen tutkimusteeman valinta, tutkimusprosessin suun- nittelu, lähdeaineiston hakukäy- tännöt, tieteellisen raportoinnin perusteet.</p> <p>Pienimuotoisen tieteellisen tut- kielman laadinta (min. 25 sivua + lähteet ja liitteet) sekä kyp- syyskoe.</p>	<p>Hallintotieteiden kandidaatin tutkinto, aluetiede</p> <p>Aluetieteen aineopinnot</p> <p>Kandidaattiseminaari 5 op</p> <p>Kandidaatintutkielma 8 op</p>
<p>Syventää ja laajentaa opiskeli- jan tutkimusvalmiuksia niin, että hän pystyy itsenäisesti kir- joittamaan pro gradu -tutkiel- mansa sekä käymään tutkielmia koskevaa tieteellistä keskuste- lua.</p> <p>Itsenäisen tieteellisen työsken- telyn hallinta.</p>	<p>Työskentely on seminaarimaista ja sen yhteydessä käsitellään osanottajien laatimia tutkimus- suunnitelmia ja valmistuneita pro gradu -tutkielmia.</p> <p>Pro gradu -tutkielman laadinta sekä kirjallinen kypsyysnäyte.</p>	<p>Hallintotieteiden maisterin tut- kinto, aluetiede</p> <p>Syventävät opinnot</p> <p>Pro gradu -seminaari 8 op</p> <p>Pro gradu -tutkielma 40 op</p>