

Yliopisto-opiskelijan informaatiokäytännöt ja niiden rakentuminen akateemisessa ympäristössä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kari Pylväs
Huhtikuu 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

PYLVÄS, KARI: Yliopisto-opiskelijan informaatiokäytännöt ja niiden rakentuminen akateemisessa ympäristössä

Pro gradu -tutkielma, 93 s., 4 liitesivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella informaatiolukutaitoa, informaatiokäytäntöjä sekä informaatiokäyttäytymistä yliopisto-opiskelijoiden arjessa. Tutkimuksen pääteemoiksi nousevia informaatiokäytäntöjä ja informaatiokäyttäytymistä tarkastellaan Christine Brucen (2008) muodostaman informoidun oppimisen teorian näkökulmasta. Informoidun oppimisen teoria sisältää erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja informaatioon ja informaatiolukutaitoon sekä näiden rooliin opetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan informaatiokäytäntöjen ja niihin liittyvien valintojen roolia sosiaalisen hyväksynnän ja erottautumisen välineenä Pierre Bourdieun (1987) sosiaalisen erottautumisen teorian näkökulmasta. Informaatiolukutaitoa valotetaan yliopisto-opiskelijoiden itse näille antamien merkitysten kautta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja tutkimusta varten haastateltiin yhdeksää Tampereen yliopiston opiskelijaa, jotka valikoitiin edustamaan eri tieteenaloja sekä opintojen eri vaiheita.

Tutkimuksen keskeinen havainto oli, että opiskelijoiden informaatiokäyttäytymisessä ja sen rakentumisessa on nähtävissä sosiaaliseen erottautumiseen liittyviä ominaispiirteitä: opiskelussa hyväksytyiksi ja paheksutuiksi nähtyjen informaatiokäytäntöjen noudattamisessa, sekä tieto- ja viestintäteknologiaan suhtautumisessa, oli havaittavissa tietynlaista tasapainoilua omien tavoitteiden ja hyväksyttävän käytöksen välillä. Lähes jokainen haastateltavista osoitti käyvänsä informaatiokäyttäytymisen osalta jonkinasteista moraalista kamppailua ulkoa asetettujen tieteellisten normien noudattamisen ja käytännöllisyyden välillä. Informaatiokäytäntöjen rakentumisen osalta oli myös tunnistettavissa epistemologisten uskomusten vaikutuksia informaatiokäyttäytymiseen. Epistemologisilla uskomuksilla viitataan tässä yhteydessä opintojen ohella kehittyviin käsityksiin tiedon luonteesta, oikeellisuudesta ja käyttökelpoisuudesta. Esimerkiksi tiedon luotettavuuden ja suosittujen tiedonlähteiden käytön perusteluissa tuli esiin opettajien, kirjojen ja muiden virallisten tiedonlähteiden tiedollinen auktoriteetti tai vaihtoehtoisesti luottamus omiin kriittisen ajattelun taitoihin.

Toisena keskeisenä havaintona oli, että yliopistoympäristöstä omaksuttujen, akateemisen yhteisön hyväksymien, informaatiokäytäntöjen noudattaminen näyttäytyi opiskelijoille vain pakollisena opiskelutehtävien suorittamiseen liittyvinä toimintana. Sen sijaan, yliopistoympäristön ulkopuolisiksi ja epävirallisiksi nähtyjen tietolähteiden ja välineiden käyttäminen perustui oman tietopohjan rakentamiseen, laajentamiseen sekä ymmärryksen

muodostamiseen. Opintojen ohella kehittyneet ja keskeisiksi nähdyt tieto- ja viestintäteknologiset taidot nähtiin liittyvän lähinnä tiedon luotettavuuden kriittiseen arvioimiseen, tiedonhankintaan sekä tekstinkäsittelyyn. Lisäksi erilaisten taitojen ja informaatiokäytäntöjen omaksumisessa näyttäytyi tärkeänä niiden ajoittuminen opiskelijalle itselleen sopivaan vaiheeseen opintoja.

Asiasanat: informaatiolukutaito, informoitu oppiminen, informaatiokäytännöt, sosiaalinen erottautuminen, yliopisto-opiskelijat, yliopisto, korkeakoulutus

SISÄLLYSLUETTELO

SISÄLLYSLUETTELO	4
JOHDANTO	5
2 INFORMAATIOLUKUTAIDOSTA INFORMOITUUN OPPIMISEEN	8
2.1 Informaatiolukutaito.....	8
2.2 Informaatiolukutaidon ja oppimisen väliset kytkennät	11
2.3 Informaatiokäytännöt ja informoitu oppiminen	16
3 SOSIAALINEN EROTTAUTUMINEN INFORMAATIOKÄYTTÄYTYMISEN MÄÄRITTÄJÄNÄ	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1 Tutkimusasetelma	32
4.2 Tutkimusongelmat.....	33
4.3 Tutkimusmenetelmä.....	33
4.4 Tutkittavat	37
4.5 Aineiston analyysi	40
5 TUTKIMUSTULOKSET	45
5.1 Yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytännöt	45
5.1.1 Informaatiokäytännöt opinnoissa	45
5.1.2 Suositut tiedonlähteet.....	47
5.1.3 Tiedon luotettavuuden kriteerit.....	51
5.1.4 Digitaalinen tieto ja painettu tieto.....	55
5.2 Näkemyksiä tieto- ja viestintäteknologiasta, informaatiokäytännöistä ja informaatiokäyttäytymisestä	56
5.2.1 Tieto- ja viestintäteknologian hyödyllisyys.....	56
5.2.2 Tieto- ja viestintäteknologiset taidot.....	58
5.2.3 Opiskelukontekstin vaikutus hankittuihin taitoihin.....	62
5.2.4 Tarpeelliset tieto- ja viestintäteknologiset tiedot ja taidot	63
5.2.5 Tulevaisuudennäkymät tieto- ja viestintäteknologiasta.....	65
6 DISKUSSIO	69
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	69
6.2 Johtopäätöksiä	74
LÄHTEET	83
LIITTEET	90
Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko	90
Liite 2. Saatekirje	93

JOHDANTO

Tieto- ja viestintäteknologian (tvt) lisääntyminen ja integroituminen koulutukseen on merkittävä ja ajankohtainen ilmiö. Opetuksen kokonaisvaltainen teknologistuminen on tuonut ulottuville valtavan määrän mahdollisuuksia niin opetukselle, oppimiselle kuin opiskelulle. Käytettävissä olevan informaatiomäärän kasvaessa on entistä olennaisempaa oppia toimimaan informaation kanssa tarkoituksenmukaisesti ja järkevästi. Tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa uudenlaisia tiedon tuottamisen, muokkaamisen, välittämisen ja vuorovaikutuksen keinoja, mutta näkemykset niiden hyödyntämisestä opetuksessa, oppimisessa ja opiskelussa, ovat vielä suhteellisen hajanaisia ja vakiintumattomia (Korhonen 2004, 183). Korkeakoulujen rooli uuden tiedon tuottajina ja tulevaisuuden osaajien kouluttajana, asettaa ne olennaiseksi tarkastelun kohteeksi pohdittaessa tieto- ja viestintäteknologisen kehityksen tuomien haasteiden ja mahdollisuuksien soveltamista sekä opettamiseen että oppimiseen. Vanhakantaisen kirjoista ja opettajalta oppimiseen perustuvan yliopistopedagogiikan voidaan sanoa olevan olennaisella raja-alueella. Perinteikkäissä oppimisen ja opettamisen käytännöissä pitäytymisen sijasta, kurssia tulisi suunnata kohti uusille teknologioille ja uudelle oppimiselle avointa lähestymistapaa.

Yliopisto-opiskelu perustuu suurimmalta osin itsenäiseen työskentelyyn ja luottamukseen opiskelijoiden itseohjautuvuudesta. Nuoret yliopisto-opiskelijat edustavat itsenäisiä toimijoita ja luontaisia verkossa liikkujia, jotka löytävät jatkuvasti uusia tapoja etsiä ja käyttää tietoa. On siis tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden itsenäisen opiskelun keinoihin ja välineisiin. Tarkoituksenmukaista olisi pystyä ohjaamaan tätä kehitystä siten, että toiminnassa kyetään noudattamaan tieteellisiä periaatteita. Opetuksessa hyödynnettävien teknologioiden sekä opetus- ja opiskelukäytäntöjen tarkasteleminen yliopistokontekstissa on näin ollen tärkeää. Kartoittamalla tapoja, joilla opiskelijat käyttävät ja suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologiaan opiskelun välineenä, voidaan saada hyödyllistä tietoa siitä, miten opetusta tai opetuksen edellytyksiä tulisi muuttaa tai kehittää edelleen. Yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytäntöjen

ja niiden rakentumisen tutkiminen on siis tärkeää pohdittaessa tieto- ja viestintäteknologian käyttöön liittyviä pedagogisia ratkaisuja yliopistopedagogiikassa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhdeksän yliopisto-opiskelijan informaatiokäytäntöjä ja informaatiokäyttämistä sekä tieto- ja viestintäteknologian roolia opiskelussa. Erityisiksi painopisteiksi nousevat informaatiokäytännöt ja informaatiokäyttäytyminen sekä haastateltavien itse näille antamat merkitykset opiskelussa ja akateemisessa ympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena on myös tarkastella informaatiokäytäntöjen rakentumista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu Christine Brucon (2008) *informoidun oppimisen* teoriaan, jonka kautta tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden toteuttamia informaatiokäytäntöjä, sekä akateemisen että tiedollisen ympäristön vaikutuksen näkökulmasta. Bruce on pohtinut erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja informaatiolukutaitoon, ja muodostanut käsityksen informaatiosta sekä sen käytöstä ja roolista opetuksessa, jota hän kutsuu kokonaisuutena *informoiduksi oppimiseksi* (Informed learning). Informaatiokäytäntöjen muodostumista ja ilmenemistä käsitellään myös Pierre Bourdieun (1987) *sosiaalisen erottautumisen* teoriaa soveltaen, jossa tuodaan esille näkemyksiä informaation ja informaatiokäytäntöjen roolista sosiaalisen hyväksynnän ja erottautumisen välineenä. Näiden kahden teoreettisen näkemyksen muodostaman viitekehysten kautta pyritään rakentamaan kuvaa siitä, millaisia vaikutuksia yliopiston akateemisella ympäristöllä, opiskelijan omakohtaisilla kokemuksilla, opiskelijan toimintaympäristöllä sekä informaatioympäristöllä on opiskelijan tiedonhankinnalliseen ja oppimiseen sielunmaisemaan.

Yliopistopedagogiikan perspektiivistä tutkimus tarjoaa tietoa siitä, millaisina yliopisto-opiskelijat näkevät yliopisto-opiskelun yhteyteen kuuluvat informaatiokäytännöt. Informaatiolukutaidon näkökulmasta tutkimus tarjoaa tietoa muun muassa siitä, millaisia lähestymistapoja yliopisto-opiskelun kontekstissa näyttäytyy: miten yliopisto-opiskelijat toimivat erilaisen informaation, informaatiolähteiden sekä tieto- ja viestintäteknologian kanssa kohdatessaan erilaisia tehtäviä opinnoissaan, sekä miten he suhtautuvat erilaisiin käytäntöihin. Yliopisto-opiskelijan perspektiivistä tutkimus luo kuvaa siitä, miten informaatiokäytännöt rakentuvat ja kehittyvät heidän toimiessaan akateemisissa ympäristöissä erilaisten tehtävien parissa.

Tutkielman ensimmäisissä pääluvuissa tutustutaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä aiheesta löytyvään tutkimuskirjallisuuteen. Neljännessä pääluvussa esitellään tutkimusongelmat ja -kysymykset sekä pohditaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyvien valintojen tekemistä. Viidennessä pääluvussa käydään läpi tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja viimeisessä pääluvussa esitellään johtopäätökset, mahdollisia jatkotutkimusaiheita, sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta kokonaisuudessaan.

2 INFORMAATIOLUKUTAIDOSTA INFORMOITUUN OPPIMISEEN

2.1 Informaatiolukutaito

Yliopisto-opetuksessa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana muutos, jossa perinteikkäät tenttimiskäytännöt ja luento-opetus ovat joko korvautuneet tai saaneet rinnalleen uudenlaisia oppijan aktiivista roolia painottavia menetelmiä ja arviointikeinoja soveltavaa opetusta (ks. Nevgi 2007, 96; Sinikara 2007, 19–20; Sormunen & Poikela 2008, 9–10). Tietyllä tapaa voitaisiin jopa puhua eräänlaisesta yliopistopedagogiikan paradigman muutoksesta. Itsenäiseen tiedonhankintaan perustuva opiskelu on sellaisenaan ollut korkeakoulujen arkipäivää jo pitkään, mutta Internet sekä siihen sisältyvät lukuisat tietoverkot ja sovellukset ovat avanneet merkittävän määrän uusia työvälineitä ja informaation lähteitä käytettäväksi. (Sormunen & Poikela 2008, 9.)

Perusteluita oppijakeskeisten ja opiskelijoiden omaan itsenäiseen tiedonhankintaan keskittyvien opetusmuotojen paremmuudelle ei ole vaikea keksiä. Opinahjojen ulkopuolella – työelämässä tai vapaa-ajalla – yksilöä ei palvele tavoitteita, sisältöjä ja oppimateriaaleja määrittelevä opettaja, vaan keskeiseksi nousee henkilökohtainen harjaantuneisuus oma-aloitteisuuteen, opiskelujen sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyyn sekä reaali maailmassa tarjolla olevien aineistojen hankintaan ja käyttöön. (Kuiper, Volman, & Terwel 2008; Sormunen & Poikela 2008, 9–10.) Esimerkeiksi osittain tällaisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin nojaavista pedagogisista malleista voitaneen nostaa myös ongelmalähtöinen oppiminen (Problem Based Learning) tai tutkiva oppiminen. Niissä keskeisinä hyötyinä nähdään opiskelijalle kehittyvät taidot tunnistaa tiedon tarve, asettaa ongelma ja sen osa-alueet, hakea asiaa koskevaa lisätietoa, ratkaista ongelma vuorovaikutuksessa erilaisten tietolähteiden ja toimijoiden kanssa sekä näin rakentaa omia käsityksiä asioista (Hakkarainen 2008; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 208–209, 270).

Tietoyhteiskuntakehityksen myötä näitä itsenäisen informaation etsinnän, hankkimisen, arvioinnin ja soveltamisen valmiuksia on alettu kutsua informaatiolukutaidoksi. Informaatiolukutaito on nähty yhtenä keskeisenä tekijänä oppijakeskeiseen opetukseen siirtymisessä; onhan oppijakeskeisen opetuksen tavoitteena itsenäinen, itseohjautuva ja elinikäinen oppija. Oppijakeskeisyyteen ja opiskelijoiden omaan itsenäiseen tiedonhankintaan sekä itsenäisten ja itseohjautuvien elinikäisten oppijoiden kouluttamiseen tähtäävä korkeakoulutus edellyttää siis opiskelijoilta informaatiolukutaitoa. (Bruce 2004, 2; Nevgi & Sormunen 2007, 9; Sormunen & Poikela 2008, 10.)

Käsitteenä informaatiolukutaito juontaa juurensa yli vuosikymmenen taakse, jolloin informaatiolukutaidon opettamisessa oli kyse lähinnä kirjaston tarjoamien tiedonhaun välineiden ja informaationlähteiden käyttöön keskittyvästä opetuksesta. Nykyisellään informaatiolukutaidon käsite määritellään tietoyhteiskunnan osaamisvaatimukseksi, jolla pyritään vastaamaan tieto- ja viestintäteknologian mahdollistamaan saatavilla olevan informaation määrälliseen ja laadulliseen sekä informaatiolähteiden lukumäärän merkittävään kasvuun (Sinikara 2007, 19). Informaatiolukutaito korostaa näkemystä, jossa perinteiset, mekaaniset kirjoitus-, luku- ja laskentataito eivät enää näyttäydy riittävinä taitoina aktiiviselle toimimiselle tietoyhteiskunnassa. Käsitteet ja määritelmät informaatiolukutaidosta voivat kuitenkin olla erittäin kirjavia, sillä internetin kehitys on kääntänyt monien eri toimijoiden mielenkiinnon samaan teknologiseen informaatioympäristöön. (Sormunen & Poikela 2008, 10–11.)

Yleisimmin informaatiolukutaidon määritelmiä ankkuroidaan kuitenkin American Library Associationin (ALA) (ACRL 2000) korkeakoulutukselle asettamiin kriteereihin, joiden mukaan informaatiolukutaitoinen henkilö pystyy määrittelemään tiedontarpeen, tarvittavan tiedon ja sen laajuuden, sekä löytämään oleellisen tiedon. Tämän lisäksi hän pystyy kriittisesti arvioimaan tietoa ja sen lähteitä, liittämään tiedon omaan tietopohjaansa, ja näin käyttämään tietoa saavuttaakseen asetetun päämäärän. Informaatiolukutaitoinen henkilö ymmärtää myös tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia ja pystyy näin

toimimaan eettisesti ja laillisesti oikein hakiessaan ja käyttäessään tietoa. (Lipponen & Lonka 2007, 82–83.)

Yleisluontoisuudestaan huolimatta, ALAn määritelmä saa osakseen myös kritiikkiä. Muun muassa Tuominen, Savolainen ja Talja (2005) näkevät ALAn määritelmän keskittyvän liialti yksilökeskeiseen näkemykseen informaatiolukutaidosta. Yleisesti ottaen heidän kritiikkinsä kohdistuu informaatiolukutaidon käsittämiseen sarjana normatiivisia yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Heidän mielestään huomiota tulisi kiinnittää myös yksilön vuorovaikutukseen muiden toimijoiden ja välineiden kanssa informaatiota käytettäessä. (Mt. 330.) Tarkasteltaessa informaatiolukutaitoa sosiokulttuurisesta viitekehyksestä, nähdään aiheelliseksi lisätä ALAn määritelmään kaksi tärkeää näkökulmaa: Ensinnäkin, tulisi ottaa huomioon tietylle yhteisölle tyypilliset materiaaliset ja diskursiiviset välineet. Toiseksi, tulisi huomioida tietylle yhteisölle tyypilliset osallistumisen käytännöt. (Miten asioita tehdään toisten ihmisten ja välineiden muodostamassa verkostossa?) Samankaltaisia ajatuksia esittävät myös Lipponen ja Lonka (2007), jotka esittävät informaatiolukutaidon paikalliseksi ja hajautetuksi (yksilöiden väliseksi sekä yksilöiden ja heidän ympäristönsä väliseksi). Heidän mukaansa tulisi ymmärtää, että informaation hallinta ja siihen liittyvä toiminta opitaan tai se tulee toimijoille tutuksi vain toimimalla jossakin ympäristössä ja jonkin yhteisön jäsenenä. Tästä näkökulmasta oppiminen merkitsisi osallistumista jonkin tietyn yhteisön toimintaan, jossa ihminen oppisi hallitsemaan kyseiselle yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä (Wengeriläisittäin puhutaan myös käytäntöyhteisöistä; ks. Wenger 1999). Ennalta määräytyneet toimintatavat eivät ole itsestään selvyyksiä yhteisön uusille tulokkaille, ja esimerkiksi teknologian ollessa kyseessä, on usein opittava jonkin tietyn teknologisen laitteen tai käyttöjärjestelmän käyttäminen sekä siihen liittyviä toimintamuotoja, kuten esimerkiksi, miten ja mihin tarkoitukseen niitä kulloisissakin tilanteissa käytetään. (Lipponen & Lonka 2007, 85–90; Hakkarainen 2008; Hakkarainen, ym. 2001, 118–119.)

Kasvatustieteellisen tutkimuksen puolella näkynyt sosiokulttuurisen näkökulman vahvistuminen on tuonut informaatiotutkimuksen piiriin myös *informaatiokäytäntöjen* käsitteen, joka ymmärtää tiedonhankinnan ja -käytön tapahtuvan nimenomaisesti osana yhteisöllistä vuorovaikutusta.

Näkemyks muistuttaa konstruktionistista näkökantaa, joka ymmärtää tiedonhankinnan ja -käytön tapahtuvan ja käytäntöjen rakentuvan nimenomaan osana yhteisöllistä dialogia. Työn tai opiskelun sosiaalisesti tai historiallisesti rakentuneet toimintatavat, teknologia ja yhteinen kieli muodostavat tällöin yhdessä yhteisölle ominaiset informaatiokäytännöt. Oppimisen näkökumasta huomio kiinnittyy tällöin sosiaalisiin ja vuorovaikutteisiin oppimisprosesseihin, jossa keskeisenä huomion kohteena informaatiolähteiden sekä tieto- ja viestintäteknologian rooli. (Korhonen 2008; 167; Portimojärvi, Kärnä & Vuoskoski 2008.)

2.2 Informaatiolukutaidon ja oppimisen väliset kytkennät

Informaatiolukutaidon ja oppimisen välisiä kytkentöjä on tarkasteltu informaatiotutkimuksen piirissä varsin aktiivisesti, joskin informaatiolukutaidon osalta tarkastelun painopiste on keskittynyt suurelta osin tiedonhankinnan näkökulmiin. (Sormunen & Poikela 2008, 11–12.) Tutkimusta on ohjannut pääasiassa konstruktivistinen, kognitiivinen ja fenomenografinen lähestymistapa. *Konstruktivistisesta* näkökulmasta tiedonhankinnan ja tiedonkäytön tarkastelun voidaan sanoa kiteytyvän suurelta osin Carol C. Kuhlthau (2008) kehittämään oppimiseen liittyvän tiedonhankinnan malliin (Information Searching Process – ISP), jonka keskeisenä lähestymistapana on tiedonhankintaprosessin vaiheiden erittely. Kuhlthau kuvailee erityisesti tutkielma- ja esseetyyppisten oppimistehtävien tiedonhankinta- ja oppimisprosessia, joka rakentuu kuudesta eri vaiheesta: aloitus (initiation), aiheen valinta (selection), aiheen tunnustelu (exploration), fokuksen muotoilu (formulation), aineiston keruu (collection) ja esityksen tekeminen (presentation). Tarkastelu keskittyy tässä lähestymistavassa tiedonmuodostamisen konstruointiprosessin tarkasteluun, sekä tiedonhankkijan näkemiseen aktiivisena informaatiota vaihtoehtoisin tavoin tulkitsevana ja rakentavana toimijana. (Kuhlthau 2008, 66–68; Sormunen & Poikela 2008, 12.)

Konstruktivistisen lähestymistapaa edustavaksi esimerkiksi voitaneen nostaa myös Whitmiren (2003) tutkimus, jossa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden epistemologisten uskomusten yhteyksiä tiedonhankinnan ja -käytön tapoihin. Epistemologisilla uskomuksilla viitataan käsityksiin siitä, miten ja millaista tietoa jostakin kohteesta on mahdollista saada tietoa.

Epistemologiset uskomukset kehittyvät iän ja koulutuksen myötä siten, että pidempään opiskelleiden käsitykset tiedosta ja tietolähteistä eivät jakaudu mustavalkoisesti hyvän ja huonon, puolueellisen ja puolueettoman tai luotettavan ja epäluotettavan tiedon kategorioihin pelkästään ulkopuolelta annettujen kriteereiden mukaisesti. Näkemys tiedon luonteen ja käyttökelpoisuuden suhteellisuudesta, kontekstisidonnaisuudesta ja tulkinnanvaraisuudesta kehittyy siis vasta myöhemmässä vaiheessa. Kehittyneemmissä näkemyksissä olennaisena painoarvona informaation arvioimisessa nähdään omat arviointi- ja perustelukyvyyt. Sen sijaan opintojen aikaisemmassa vaiheessa olevien opiskelijoiden näkemykset erilaisten tietolähteiden luotettavuudesta ja käyttökelpoisuudesta perustuvat suurelta osin akateemisen yhteisön ulkoa asettamiin määritelmiin, kuten kieltoihin tai suosituksiin hyvistä ja huonoista tiedonlähteistä. Näkemys tiedosta perustuu siis absoluuttisuuteen, jossa tieto voidaan nähdä oikeaksi tai vääräksi, hyväksi tai huonoksi.

Whitmire jaotteli tutkimuksen kohdejoukkona olleet opiskelijat tutkimustulosten pohjalta epistemologisilta uskomuksiltaan alemmalle keskitasolle, ylemmälle keskitasolle sekä korkealle tasolle. Tällä saralla kehittyneimpien opiskelijoiden oli helppo punnita ristiriitaisten lähteiden antia. He myös pystyivät arvioimaan muita paremmin lähteiden vinoutuneisuutta, tunnistamaan aihealueen auktoritatiivisia lähteitä sekä täsmentämään tehtävän näkökulmaa uusilla yksityiskohdilla. Epistemologisilta uskomuksiltaan vähemmän kehittyneiden opiskelijoiden nähtiin kääntyvän herkemmin tiedollisten auktoriteettien, kuten opettajien puoleen, jos he kohtasivat ongelmia tiedonhaussaan. Ristiriitaisten lähteiden valinnassa painottui se, missä määrin lähteet tukivat opiskelijan aiempia käsityksiä; vastakkaisia näkemyksiä edustavat lähteet hylättiin helposti. (Whitmire 2003; ks. myös Savolainen & Kari 2008, 45–46.)

Kognitiivisesta näkökulmasta tehtyjen tutkimusten huomio on kiinnittynyt vastaanotetun informaation suhteutumiseen tiedonhankkijan siihen astisiin käsityksiin, joita kuvataan mentaalisisina malleina tai kognitiivisina rakenteina. Näiden mallien ja rakenteiden pohjalta ihminen tarkastelee maailmaa ja suodattaa informaatiota osaksi arkipäivän toimintamalleja. Hankittaessa informaatiota nämä kognitiiviset mallit muuttuvat ja tarkentuvat. Tiedonkäytön ja oppimisen yhteyksiä on tarkasteltu myös, miten muuttuvien kognitiivisten mallien vaikutukset

näkyvät tiedonhaun strategioiden kehittymisen kannalta. Kognitiivisen lähestymistavan puolestapuhujat tematisoivat informaation joksikin, mikä muuttaa yksilön tietorakenteita. Tieto taas syntyy, kun vastaanotettu informaatio muuttaa tulkitsijan kognitiivisia rakenteita. Kognitiivisen lähestymistavan tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan tiedonkäyttöä tiiviissä yhteydessä tiedonhakuun tai tiedonhankintaan. Tiedonkäytön ja oppimisen yhteyksiä on tutkittu kognitiivisen lähestymistavan piirissä muun muassa analysoimalla kognitiivisten tyylien ja oppimistyylien yhteyksiä tiedonhaun strategioihin. (Savolainen & Kari 2008, 35, 40–41.)

Esimerkkinä voitaisiin esitellä Heinströmin (2005; 2006) havaintoja informaatiokäyttäytymisen ja oppimistyylien yhteyksistä. Heinström on arvioinut tutkimuksissaan erilaisten opiskelijoiden informaatiokäyttäytymistä sekä heidän oppimisstrategioitaan. Havaintojensa pohjalta hän teki luokittelun, jossa opiskelijat jakautuvat informaatiokäyttäytymisensä pohjalta pikasurfaajiin (*fast surfers*), syväasukeltajiin (*deep divers*) sekä laaja-alaisiin skannaajiin (*broad scanners*). Selkokielisemmin kuvattuna, pintaoppijoille oli tyypillistä vähäinen vaivannäkö ja tavoite selviytyä tehtävästä minimaalisin panotuksin. He suosivat helposti saatavilla olevaa tietoa, kun taas syväoppijat kiinnittivät huomiota tiedon laatuun. Syväoppijoille oli tärkeää henkilökohtaisen näkemyksen muodostaminen ja selkeyden luominen aiheesta. Strategisesti suuntautuneille oppijoille hyvän työn tekeminen ja tiedonhankintaan panostaminen oli tärkeää lähinnä hyvän arvosanan saamisen kannalta. He kiinnittivät huomiotaan informaation organisointiin. Heinströmin keskeinen havainto oli, että oppijoiden oppimisorientaatiot heijastuivat siihen, miten he etsivät tietoa ja arvioivat tietoa. (Heinström 2005; 2006.)

Fenomenografinen lähestymistapa on keskittynyt tarkastelemaan ja kuvaamaan tapoja, joilla ihmiset kokevat tiedonkäytön ja oppimisprosessin, sekä millaisia käsityksiä kohderyhmässä esiintyy. Mielenkiinnon kohteena ei tällöin ole niinkään yksilöt tai heidän toimintansa. Fenomenografiassa ei perusteta oletuksiin oppimisen tai tiedonkäytön kognitiivisista malleista, tai kysyä mikä tiedonkäyttö tai oppimisprosessi olemuksellisesti on. Pikemminkin pyritään tunnistamaan ja kuvailemaan oppijoiden kokemuksissa esiintyviä variaatioita tiedonhankinnasta ja tiedonkäytöstä. Vaikka näitä variaatioita on mahdotonta kartoittaa täysin yleisiksi malleiksi, on oletettavaa että tiettyihin oppisisältöihin liittyvässä informaatiokäyttäytymisessä on vain

rajallinen määrä mahdollisia variaatioita (Savolainen & Kari 2008, 39–41, 92; Sormunen & Poikela 2008, 13.) Nämä variaatiot voivat vaihdella esimerkiksi opiskelijoiden epistemologisista uskomuksista opiskeluun suuntautumiseen, opiskelumotivaatioon ja suorituskeskeisyyteen.

Fenomenografisen tutkimuksen piiristä lienee aiheellista nostaa esiin Louise Limbergin (1999) tutkimus, joka keskittyi tarkastelemaan tiedonhankintaa ja tiedon käyttämistä oppimisen tarkoituksiin kokemusten näkökulmasta. Hän kiinnitti huomiota tapoihin, joilla lukiolaiset olivat hankkineet ja käyttäneet tietoa oppimistehtävää varten, jossa heidän tuli selvittää, millaisia myönteisiä tai kielteisiä seurauksia Ruotsille koituisi Euroopan unioniin liittymisestä. Kiinnostavimpana kysymyksenä tiedonkäytön kannalta oli, miten hankitun tiedon hyödyntäminen koettiin. Näitä kokemuksia tarkasteltiin kysymällä muun muassa, millaista tietoa he pitivät erityisen hyödyllisenä, millaisin perustein ja missä tilanteissa. Tutkimuksessaan Limberg tunnisti opiskelijoiden käsityksistä viisi aspektia (relevanssikriteerit, informaatioylikuorman, puolueelliset tai yksipuoliset lähteet, kognitiivisen auktoriteetin sekä näkemyksen kerätyn informaation riittävydestä), joiden pohjalta hän muodosti yleisemmän tiedonhankinnan ja -käytön kokemuksia kuvaavan kategoriamallin. Ensimmäisessä kategoriassa tiedonhankinta perustui yksittäisten *faktojen* tai *”oikeiden” vastausten etsimiseen*. Keskeistä näille oppilaille oli lähteiden luotettavuus, helppo saatavuus ja ymmärrettävyys, ja että ne vastasivat suoraan niihin kysymyksiin joihin vastauksia haettiin. Ristiriitaista tietoa sisältävät lähteet koettiin hankalina, sillä ne eivät tuottaneet yksiselitteisiä vastauksia. Toisessa, *eri näkemyksiä tasapainottavassa*, kategoriassa nähtiin korostuvan oman näkemyksen muodostamiseen tarvittavan tiedon riittävyys. Myös tässä kategoriassa tietolähteen auktoritatiivisuus nähtiin määräytyvän muodollisten seikkojen, kuten asiantuntijastatuksen perusteella. Ristiriitaisen tiedonlähteiden arviointi nähtiin vaikeaksi tehtäväksi. Kolmannessa, *yksityiskohtaisen arvioinnin ja analysoinnin* kategoriassa tiedonkäyttö näyttäytyi yrityksenä ymmärtää kyseessä olevaa aihetta syvällisemmin. Informaation kriittinen vertailu, sekä tiedonlähteen suhteuttaminen muihin lähteisiin näyttäytyi olennaisena informaation relevanssia, auktoriteettia ja ristiriitaisuutta arvioitaessa. (Limberg 1999; Savolainen & Kari 2008, 46–49.) Tiedonhankinnan ja oppimisen näkökulmasta Limbergin tulokset antoivat viittauksia siitä,

kuinka opiskelijoiden käsitykset tiedonhankinnasta ja tiedonkäytöstä vaikuttivat siihen, miten he ymmärsivät tutkittavana olevan aiheen. Toisaalta, tarkasteltavina olleet asiat sekä annetun tehtävän luonne vaikuttivat myös heidän tiedonhankinnan ja -käytön sekä oppimisen tapoihin. (Limberg 1999, 6–10; Tanni 2008, 93.)

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta olisi ehkä aiheellista huomauttaa, että edellä esitellyssä informaatiotutkimukseen liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa jää jossain määrin huomioimatta ja määrittelemättä sen, miten informaatio muuntuu oppimisen kautta osaamiseksi. Esimerkiksi tyypilliset näkemykset oppimisesta *transmissiona* (tiedonvälityksenä opettajalta oppilaalle), *transaktiona* (tiedonvaihtona opettajan ja oppilaan välillä), tai *transformaationa* (tiedon rakentamisena, muokkaamisena ja uudistamisena) jäävät sellaisenaan tiedonhankinnan tarkastelun varjoon (Sormunen & Poikela 2008, 14–15). Tarkastelu kohdistuu lähinnä tiedonhankinnan ja siihen liittyvän toiminnan merkitykseen oppimisessa. Tästä huolimatta tutkimuskirjallisuudesta saadut viittaukset piirtävät jokseenkin yhtenäistä kuvaa opiskelijoiden tiedonhankinnan ja -käytön sekä oppimisstrategioiden ja suhtautumisen yhteyksistä. Tätä ajatusta tukee myös näkemys transformatiivisesta oppimisesta, jossa olennaiseksi nähdään juuri monensuuntainen vuorovaikutus ja toiminta, jonka pohjalta identiteetin ja maailmansuhteen voidaan nähdä muuttuvan. Informaatio ja tieto on siten vain oppimisen ”käyteainetta” tai ”energiaa”. Tärkeää on oppia hankkimaan, valitsemaan, arvottamaan sekä käyttämään tietoa. (Mt. 15–16.) Pragmaattisen kasvatusfilosofian ajatusten mukaisesti olennaista olisikin oppijoiden oman toiminnan tukeminen näissä kasvun ja kehittymisen prosesseissa. Informaatioyhteiskunnassa on tarjolla valtavia määriä erilaista dataa ja faktaa, mutta oppimiselle välttämätöntä tietämystä ja osaamista se ei itsessään tuota. Osaamiseksi ja tietämykseksi informaatio muuntuu vasta, kun oppija luo informaatiolle henkilökohtaisen merkityksen. Informaation hyödyntämisen keskiöön oppimisen tarkoituksessa nousee oppijan oma toiminta, yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektointi ja merkitysten luonti, sekä näitä tukeva hyvin suunniteltu ohjaus sekä oppimisympäristö. Osallistumalla tietämisen, oppimisen ja osaamisen yhteisöihin, oppijat oivaltavat, mitä tietoa he tarvitsevat, ja miten tietoa voi käyttää ratkaisuisissa. Pedagogisesti hyvin organisoidut tieto- ja oppimisympäristöt (ja niihin liittyvät yhteisöt) luovat

oppijoille mahdollisuuden sekä ”informoitua” että ”informoida.” (Poikela 2008, 77–78; ks. myös Sormunen & Poikela 2008, 13.)

Katsaus tutkimuskirjallisuuteen on osoittanut informaatiolukutaidon olevan sangen monitahoinen käsite, joka kietoutuu läheisesti kognitiivisiin ja mentaalisiin rakenteisiin, kokemuksiin ja käsityksiin tiedosta ja informaatiosta, informaatiokäytäntöihin ja -käyttäytymiseen sekä muihin ongelmanratkaisuun liittyviin valmiuksiin. Tarkastelutasosta riippumatta näitä yhdistää näkemys informaation lukutaidon tärkeydestä; liittyi se sitten mihin tahansa formaaliin, informaaliin tai nonformaaliin oppimisympäristöön (Sormunen & Poikela 2008, 254). Informaatiolukutaito ymmärretään edelleen oppijan kykynä ilmaista tiedontarpeitaan, etsiä ja arvioida informaatiota tehokkaasti ja kriittisesti sekä hyödyntää informaatiota uuden tiedon rakentamiseen.

Tämän tutkimuksen motivaatio juontuu näkemyksestä, jossa informaatiolukutaidon ja oppimisen välisiin yhteyksiin vaikuttavat oppijan oman toiminnan lisäksi sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, sekä näiden motivaatiota, sitoutumista ja vastuunottamista aikaansaavat tai vähentävät tekijät. Oppimisen ei siten nähdä tapahtuvan vain tiedon vastaanottamisen ja omaksumisen prosesseissa, vaan myös tietämisen, oppimisen ja osaamisen yhteisöissä. Näistä yhteisöistä omaksuttujen käytäntöjen, asenteiden, toiminta- ja suhtautumistapojen tarkastelu opiskelijoiden kokemusten ja käsityksien kautta näyttäytyy mielestäni lupaavana tienä informaatiolukutaidon tarkastelemiselle yliopistoympäristössä. Tutkimus soveltaa siten fenomenografista lähestymistapaa.

2.3 Informaatiokäytännöt ja informoitu oppiminen

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen näkemyksiä noudattelee myös Christine Bruce, joka on paneutunut informaatiolukutaidon tutkimukseen. Edellä esiteltyjen informaatiolukutaidon erilaisten määritelmien kautta esiin noussut kysymys tiedonkäytön merkityksestä, näyttäytyy Brucelle (1997; 2008; 2010) vain yhtenä informaatiolukutaidon dimensiona. Tutkimustensa pohjalta Bruce on pohtinut erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja informaatiolukutaitoon, ja

muodostanut käsityksen informaatiosta sekä sen käytöstä ja roolista opetuksessa, jota hän kutsuu kokonaisuutena *informoiduksi oppimiseksi* (Informed learning).

Informoidussa oppimisessa on Limbergin (1999) huomioiden tapaan keskeisessä osassa erilaiset käsitykset informaation käytöstä opetuksen ja oppimisen yhteydessä. Bruce esittää näiden käsitysten olevan jopa opetuksen ja oppimisen keskeinen edellytys. Jos esimerkiksi opettajien ja oppilaiden näkemykset opettamisesta ja oppimisesta ovat ristiriidassa keskenään, opetuksen tavoitteet eivät välttämättä toteudu toivotusti. Opettaja voi esimerkiksi nähdä informaatiolukutaidon tietotekniikan käyttämisenä tiedon hakemiseen ja oma tietopohjan laajentamiseen, kun taas oppilas saattaa käsittää sen oikean tiedon löytämisenä tai faktojen etsimisenä. (Puttonen & Hakala 2008, 52.) Nämä oppimisen ja opettamisen näkemykset voivat vaihdella koulutuksen parissa toimivien välillä huomattavasti; aina opettajasta tiedonjakajana opettajaan oppimisen tukijana, sekä oppilaasta valmiin tiedon omaksujana opiskelijaan oman tietämyksen rakentajana ja oman ajattelun kehittäjänä. (Kangas 2007, 3; Puttonen & Hakala 2008, 52.) Bruce painottaa informaatiolukutaidon tarkastelussa eritoten näiden erilaisten lähestymistapojen tiedostamista.

Bruce on ryhmitellyt informaatiolukutaidon opettamisen lähestymistapoja kuuteen kehykseen (*Six Frames of Information Literacy*), jotka keskittyvät sisällön, taitojen, oppimaan oppimisen, oppimisen henkilökohtaisen relevanssin, sosiaalisen vaikutuksen sekä näitä kaikkia yhdistävän relationaalisen (laaja-alaisen) lähestymistavan painottamiseen opetuksessa. Nämä jaottelut keskittyvät lähinnä kuvaamaan, millaisia erilaisia tarkoituksellisia informaatiolukutaidon opettamisella saattaa olla. Esimerkiksi sisällön osalta opiskelijoiden tulisi olla tiettyssä määrin tietoisia informaatiolukutaidon eri näkökulmista. Taitojen osalta heidän tulisi pystyä käyttämään tiettyjä välineitä. Oppimaan oppimisen näkökulmasta heidän tulisi pystyä soveltamaan erilaista osaamistaan selviytyäkseen tietyistä tehtävistä. Henkilökohtaisen relevanssin kannalta heidän tulisi ymmärtää informaatiolukutaidon tarjoamat henkilökohtaiset hyödyt sekä informaatiokäyttämisen että tehtävän kohteesta oppimisen kannalta. Sosiaalisen (tai yhteiskunnallisen) vaikutuksen näkökulmasta heidän tulisi ymmärtää informaatiolukutaitoon liittyviä laajempia konteksteja ja ongelmia. Viimeisessä, relationaalisessa tai laaja-alaisessa

lähestymistavassa nämä edellä mainitut lähestymistavat yhdistyvät ja välittyvät uusiin yhteyksiin. Tällöin kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi jonkin aiheen sisältö (tai jokin ilmiö), mutta myös se, miten sisältö nähdään ja koetaan. Oppiminen nähdään tällöin asioiden havaitsemisena uusilla, monimuotoisemmilla tavoilla. Bruce vertaa tätä oppimisen variaatioteoriaan, jossa oppimisen nähdään tapahtuvan, kun ymmärryksen ja kokemuksen välisistä suhteista tullaan tietoisiksi ja yhä monimutkaisempia merkityskokonaisuuksia pystytään erottelemaan toisistaan. Esimerkiksi lukeminen opitaan, kun opitaan ymmärtämään kirjoitettujen ja puhuttujen sanojen väliset kytkennät. (Bruce, Edwards & Lupton 2006, 1–6; ks. myös Bruce & Hughes 2010.)

Brucen keskeisenä ajatuksena on, että informaatiolukutaito voidaan kokea lukuisilla enemmän tai vähemmän kompleksisilla tavoilla. Informaatiolukutaitoa ja siihen liittyvää opetusta tuleekin Brucen mukaan lähestyä opiskelijoiden käsitysten kannalta, jolloin lähtökohtana opetukselle toimii opiskelijoiden yksilölliset kokemukset sekä ominaiset informaatiokäytännöt. Oppimisen odotetaan näkyvän näiden käsitysten muutoksissa ja keskeiseksi oppimisen kehittämisessä nähdään oppijan perspektiivin ymmärtäminen. Brucen lähestymistapa heijastelee tässä mielessä aiemmin mainittua paradigman muutosta sisältöperustaisesta ja opettajakeskeisestä oppimisesta kohti opiskelijakeskeisempää oppimisprosesseja painottavaa lähestymistapaa. (Kangas 2007, 3.) Brucen malli (2008), *Seven Faces of Informed Learning* käsittelee näitä kompleksisia tapoja kokea informaation käyttöä ja informaatiolukutaitoa.

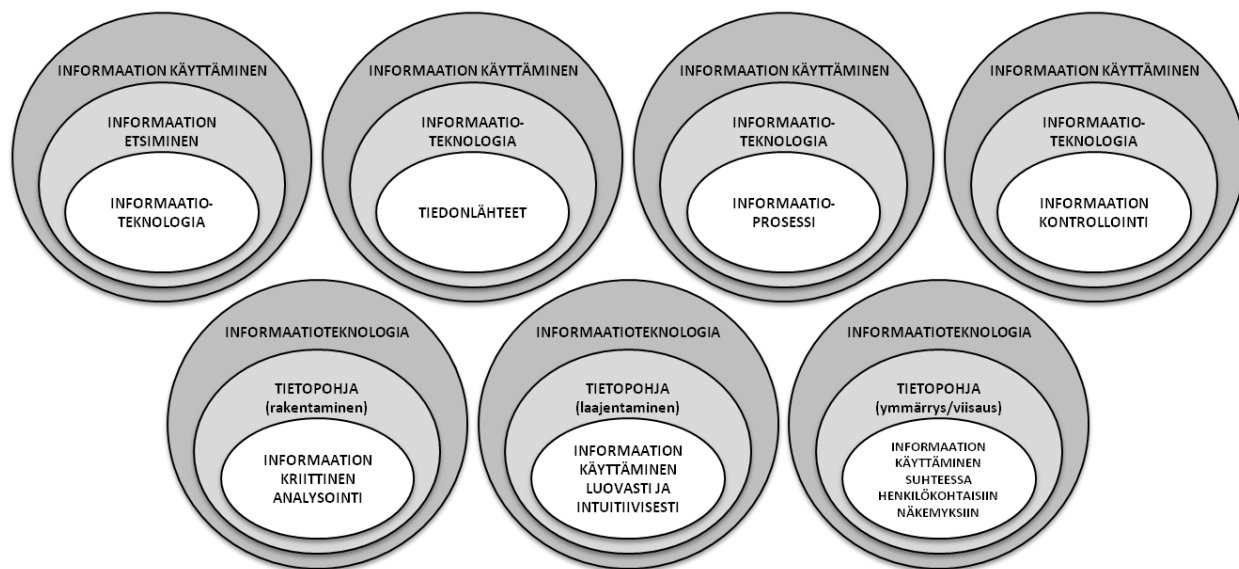
Brucen (2008) malli näyttäisi myös nousseen informaatiolukutaitoa, informaatiokäytäntöjä sekä tieto- ja viestintäteknologiaa koskevassa tieteellisessä tekstissä suhteellisen usein siteeratuksi näkemykseksi. Vakiintuneita vastineita Brucen englanninkielisille termeille ei suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ole kuitenkaan tarjolla. Termeistä käytetyt käännökset vaihtelevat muun muassa tasoista ja askeleista osa-alueihin ja lajeihin (ks. Franzon 2008, 19, 45; Ojaranta 2011, 12), mutta koska Bruce itse näkee mallin keskittyvän enemmän tilannekohtaisuuteen ja näkökulmaan, en koe näiden vaihtoehtojen olevan riittävän kuvaavia suomennoksia. Tästä syystä seuraavaksi esiteltävä seitsemän kohdan malli on tutkijan vapaa suomennos ja näkemys sopivista suomenkielisistä vastineista Brucen mallin kullekin kohdalle. Englanninkielinen termi

faces, voitaisiin suomentaa suoraan *kasvoiksi* tai *sivuiksi*, mutta myös *ilme*, *puoli* tai *olemus* olisi omiaan kuvaamaan sitä, sillä Bruce ilmaisee mallinsa ilmentävän erilaisia näkökulmia ja tapoja hahmotta informaatiolukutaitoa. Tämän tutkimuksen yhteydessä käytetään sekaannuksen välttämisen ja johdonmukaisuuden nimissä *ulottuvuuden* käsitettä. Näin ollen nämä seitsemän *ulottuvuutta* ovat:

- 1) *Informaatioteknologian* ulottuvuus, jossa keskeiseen osaan nousee informaatioteknologian käyttö informaation hakemisessa ja kommunikoinnissa; informaation käyttö edellyttää tietoisuutta olemassa olevasta tiedosta.
- 2) *Tiedonlähteisiin* liittyvä ulottuvuus käsittää tiedon löytämisen erilaisista tietolähteistä; näin informaation käyttö keskittyy tarvittavan tiedon paikallistamiseen ja hakemiseen. Informaatiolähteitä ei kuitenkaan tulisi nähdä rajoittuvan esimerkiksi vain teknologiaan perustuviksi tietovarannoiksi, vaan tärkeää olisi tunnistaa myös kanssaihminen, kollegoiden ja informaattikkojen mahdollisuus johdattaa halutun tiedon äärelle.
- 3) *Informaatioprosessin* ulottuvuus keskittyy tarkastelemaan informaatiolukutaitoa prosessina, jossa informaation käyttäminen rakentuu tiedontarpeen tunnistamisesta, tiedonhankinnan organisoimisesta ja ongelmanratkaisusta. Tällöin informaatiolukutaito kiteytyy kyvyksi kohdata yllättäviä tilanteita, sekä reagoida niihin johdonmukaisella ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Informaatioprosessin nähdään vaihtelevan henkilökohtaisesti.
- 4) *Informaation kontrolloinnin* ulottuvuutta voitaisiin kuvailla eräänlaiseksi informaation indeksoinniksi, jossa relevantiksi nähdyn informaation sijainti linkittyy aikaisempiin käsityksiimme aiheesta. Informaatiolukutaidon keskeiseksi ominaisuudeksi muotoutuu relevantiksi koetun tiedon ”sijainnin” muistaminen ja mieleen palauttaminen tunnistettaessa kyseisen tiedon tarve. Sijainnilla ei kuitenkaan viitata tässä yhteydessä pelkästään jonkin tietyn verkkosivun, kirjan tai artikkelin sijaintiin, vaan myös sijaintiin jossakin aihepiirissä, käsitteistössä tai diskurssissa.

- 5) *Tietämyksen rakentaminen* keskittyy henkilökohtaisen tietopohjan rakentamiseen uusilla kiinnostuksen kohteiden alueilla. Keskeistä tälle ulottuvuudelle on informaation kriittinen arviointi oman tietämyksen rakentamisessa. Informaatio nähdään reflektoinnin objektina, jossa asian ymmärtäminen edellyttää henkilökohtaisten näkökulmien suhteuttamista uuteen tietoon. Näin ollen olennaiseksi nousee luetun informaation kriittinen analysointi.
- 6) *Tietämyksen laajentamisen* ulottuvuus jatkaa tietämyksen rakentamisen periaatetta laajentamalla aiemmin rakennettua tietopohjaa uusien näkökulmien muodostamiseksi aiheesta. Keskeiseksi tässä ulottuvuudessa nousee henkilökohtaisen kokemusten ja intuitioon perustuvien näkemysten yhdistyminen hankittuun tietoon, jonka nähdään johtavan luovaan ajatteluun, ja edelleen uuden tiedon luomiseen.
- 7) *Ymmärryksen tai viisauden* ulottuvuus keskittyy informaatiolukutaidon käsitteen kuvaamiseen informaation käyttämisessä viisaasti myös muiden kuin yksilön hyödyksi. Keskeistä on olla tietoinen ja ymmärtää omien henkilökohtaisten näkemysten suhde informaatioon, sekä kyky nähdä informaation merkitys laajemmassa mittakaavassa; esimerkiksi osana historiallista tai sosiokulttuurista kehityskulkua. Näiden näkemysten perusteella tietylle tiedolle voidaan antaa jokin arvo, sen käyttöä voidaan perustella ja sen lähtökohtia voidaan tarkastella syvällisemmin. (Bruce n.d.; 2008, 38–59.)

Brucen (2008) mielestä nämä seitsemän ulottuvuutta tai sivua tuovat esiin erilaisia variaatioita siitä, miten informaation käyttäminen voidaan kokea tai nähdä oppimisen eri yhteyksissä. Jotta ymmärtäisimme edellä esiteltyjen ulottuvuuksien väliset keskeiset kytkennät ja eroavaisuudet toisiinsa nähden, tulisi kutakin niistä tarkastella kolmelta tasolta: 1) Mikä on kulloinkin keskeisenä huomion tai toiminnan kohteena? 2) Mikä vaikuttava tekijä tai edellytys – josta olemme kenties tietoisia, mutta emme kiinnitä siihen merkittävästi huomiota – on olennaisesti mukana prosessissa? ja 3) Mikä tavoite tai toiminta on tietoisuuden ja havainnoinnin rajan ulkopuolella, mutta toimii pohjana tai lähtökohtana toiminnalle? (Mt. 38–54.)



Kuva 1. (Bruce 2008, 38–54.)

Ohessa (ks. Kuva 1) on havainnollistettu kyseisten ulottuvuuksien yhteydet ja eroavaisuudet edellä mainittujen kolmen tarkastelutason mukaisesti. Sisimpänä kuvioissa on kulloinkin keskeinen toiminnan ja huomion kohde, ja sitä vastoin ulkoreunalla tietoisuuden ja havainnoinnin rajan ulkopuolella oleva tavoite tai toiminta. Keskeisenä havaintona näistä tarkastelutasoista Bruce nostaa informaation roolin eri kokemuksissa. *Transformationaalisen* informaatio koetaan silloin, kun informaation nähdään olevan osa omaa elämäämme, arvojamme, uskomuksiamme ja asenteitamme. (6. ja 7. ulottuvuus) Informaation transformatiivinen roolin voidaan nähdä perustuvan konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta, jossa vanhan pohjalle rakennetaan uutta ja tiedot, taidot, asenteet ja arvot muuntuvat oppimisen myötä. *Subjektiivisesta* näkökulmasta informaatio nähdään reflektoinnin kohteena, jonka seurauksena informaation tulkinta luo perustaa tietopohjallemme. Vastaanotetusta informaatiosta yritetään tunnistaa relevantteja osia ja tällä tavoin luoda uusi konstruktio. Subjektiivisesta näkökulmasta tiedonkäyttö voidaan nähdä tulkitsemisena ja luomisena siten, että informaatiota lähestytään uudesta näkökulmasta. (5. ulottuvuus) *Objektiivinen ja kontekstualisoitunut* informaatio sen sijaan koetaan olevan osa ulkopuolista

ympäristöä, ja jonka hankkimiseen ja saamiseen vaaditaan tietämystä, prosessien hallintaa ja informaationkontrollointia. (3. ja 4. ulottuvuus) *Objektiivinen ja kontekstualisoitumaton* informaatio vaatii taitoja ja tietämystä informaation ulkopuolisesta ympäristöstä, jota informaatioteknologian ja informaation lähteiden tietämyksellä tavoitellaan (1. ja 2. ulottuvuus). (Bruce 2008, 53–54; Savolainen & Kari 2008, 34, 40.)

Nämä seitsemän ulottuvuutta tai sivua perustuvat Brucen väitöskirjatutkimukseen (1997), jossa hän tarkasteli informaatiota tehokkaasti käyttäviä korkeakoulun opettajia sekä kirjastonhoitajia. Ulottuvuuksien tarkoituksena ei ollut kuvata yksilöiden informaatiokäyttöä tai informaatiolukutaitoa itsessään, vaan pikemminkin sitä, miten esimerkiksi kyseisen tutkimuksen kohdejoukkona olleet yliopisto-opettajat suhtautuivat erilaisiin informaation etsimistä vaativiin tilanteisiin ja tehtäviin, erilaiseen informaatioon ja saavutuksiin suhteessa heidän aikaisempiin kokemuksiinsa informaatiolukutaidosta. Keskeiseksi oppimisen kannalta nähtiin kokemukset, joissa informaatiota käytettiin tehokkaasti uusilla ja entistä monimuotoisemmilla tavoilla. Sen sijaan, että keskityttäisiin vain esimerkiksi teknologiaan ja sen käyttöön, mallissa paneudutaan oppijoiden informaatioon keskittämään huomioon sekä tapaan olla vuorovaikutuksessa informaation kanssa.

Näin informoitu oppiminen voidaan pelkistää informaation tehokkaaksi ja monipuoliseksi käyttämiseksi oppimisen ja opiskelun erilaisissa konteksteissa. Oppijat kohtaavat erilaisissa sosiaalisissa, akateemisissa ja työteon konteksteissa toimiessaan erilaisia informaation käyttöön liittyviä käsityksiä ja käsittelytapoja. Näin he oppivat sekä tiedosta (*learning about*) että tiedon avulla (*learning with*). Akateemisille, työpaikka- tai asiantuntijayhteisöille ominaiset käytännöt luovat kontekstin informaation käyttämiseksi, kuten ongelmien ratkaisemiselle, tiedusteluille, päätöksenteolle, esseen kirjoittamiselle tai esittelylle. (Bruce & Hughes 2010, A3–A4.) Bruce perustelee näkemyksiään tutkimuksilla, joiden mukaan yhteisön informaatiokäytäntöjen mieltäminen yhdeksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi edistää oppimista; myös informaation käyttöönsä reflektoiden oppijoiden informaation käytön laadun on nähty parantuvan. Informaation käyttöön ja oppimisesta omaksuttuihin lähestymistapoihin nähdään siis vaikuttavan se, millaisia informaatiokäytäntöjä oppimisen konteksteissa kohdataan, sekä

millaisina nämä käytännöt koetaan. Brucen mielestä opetussuunnitelmien ja opintojaksojen suunnittelussa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota hyvien informaatiokäytäntöjen opettamiseen. Myös tietoisuus yhteisön informaatiokäytännöistä, on nähty vaikuttavan informaation käyttämiseen sekä oppimisessa omaksuttuun lähestymistapaan. Tosin hyvien hakutaitojen ja laadukkaan informaation käyttämisen välillä ei ilmeisesti ole nähty yhteyttä. (Sormunen & Poikela 2008, 255–258.)

Yhtenä informoidun oppimisen yhtenä keskeisenä aspektina on siis herättää oppijat tiedostamaan informaation, informaationkäytön sekä informaatiokäytäntöjen rooli oppimisprosessissa. Reflektoinnin tarkoituksena on kiinnittää oppijoiden huomio informaation käytön kokemuksiinsa. Oppimisen reflektoinnin kautta oppijoiden huomio keskittyy oppimisprosessiin tai -käytäntöön, ja he oppivat näin siirtämään oppimansa uuteen kontekstiin. (Bruce & Hughes 2010, A2–A5.) Brucen näkemys tiedonkäytön ymmärtämisestä oppimisen kontekstissa liittyy suurelta osin juuri kokemusten kartoittamiseen. Näin ollen informoidun oppimisen painopisteen voi nähdä olevan informaatiokäytäntöjen kehittämisessä refleктоivaa oppimista lisäämällä. (Sormunen & Poikela 2008, 255.)

Yhteenvetona Brucen (2008) *informoitu oppiminen* tavoittelee informaation tehokasta hyödyntämistä opiskelun kontekstiin sopivia informaatiokäytäntöjä noudattamalla ja soveltamalla. Sen keskeisenä elementtinä näyttäytyvät oppijoiden omat käsitykset (vrt. seitsemän ulottuvuutta) sekä niiden reflektointi, joka kohdistuu sekä opiskeltavaan sisältöön, mutta myös itse opiskeluprosessiin. Jos tiedonhankinnassa ja -käytössä keskitytään valmiiden tai ”oikeiden” vastausten etsimiseen eri lähteistä ja niiden esittämiseen, tiedon rakentelu jää pintaoppimisen tasolle. Bruce esittääkin, että aikaisemman oppikirjoihin perustuneen opiskelun käytäntöjen siirtäminen verkkoa hyödyntävien opintojen kentälle näyttää valitettavasti johtavan juuri tämänkaltaisten informaatio- ja oppimiskäytäntöjen omaksumiseen. Reflektoinnin tukeminen auttaisi näiden ongelmien tunnistamisessa sekä oppimisvalmiuksien kehittämisessä. (Sormunen & Poikela 2008, 257.) Brucen ajatukset ovat osa informaatiolukutaidon teorian ja käytännön kehitystä ja sulautumista. Bruce näkee informoidun oppimista tavaksi käyttää informaatiota oppimiseen, joka laajentaa informaatiolukutaidon suhteellista mallia. Näin ollen

informoitu oppiminen tukee aktiivista, kokeilevaa, reflektointia ja kontekstuaalista oppimista. (Bruce 2008.) Se luo pohjaa opetussuunnitelmalle, jossa oppilaan halutaan kokevan erilaisia informaatiokäytäntöjä (Hughes 2009, 61). Bruce informoidun oppimisen teoria yhdistelee sikäli fenomenografisen ja pragmaattisen lähestymistavan näkemyksiä, että hän keskittyy tarkastelussa kokemusten ja näkemysten merkityksiin, joskin painottaa kokemuksen ja toiminnan merkitystä näiden kautta muodostuvien informaatiokäytäntöjen hankkimisessa. Keskeiseksi tarkemman tutkimuksen aiheeksi Bruce toivoisi eri tieteenaloihin liittyvien informaatiokäytäntöjen kartoittamisen ja tarkastelun: Millaisia ovat ne informaatiokäytännöt, jotka mahdollistavat jatkuvan oppimisen eri oppiaineissa ja tieteenaloilla? Millaisia ovat ne informaatiokäytännöt, jotka mahdollistavat toisten kanssa ja toisilta oppimisen? Miten nämä käytännöt koetaan? Näiden kysymysten tarkastelun pohjalta olisi mahdollista muodostaa kuvaa, miten erilaisissa konteksteissa haetaan ja käytetään informaatiota. (Bruce 2008, 191.)

3 SOSIAALINEN EROTTAUTUMINEN INFORMAATIOKÄYTTÄYTYMISEN MÄÄRITTÄJÄNÄ

Elinikäinen oppiminen ymmärretään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa koko eliniän ajan jatkuvaksi prosessiksi, josta vain pieni osa rajoittuu opettamistoiminnan seurauksena tapahtuvaan oppimiseen (Järvensivu 2006, 29). Havainnoimme tapahtumia, ilmiöitä ja kanssaihmissiämme huomaamattamme, ja otamme niistä vaikutteita omaan käyttäytymiseemme ja toimintaamme. Oppimista tapahtuu kaikkialla, kaiken aikaa ja oppimisen ympäristöjä on monenlaisia. Oppimisympäristönä korkeakoulu edustaa jokseenkin perinteistä oppilaitosmallia, joskin merkittävänä erona muuhun koulutukseen, korkeakoulutus – ja tässä tapauksessa eritoten yliopisto – edustaa tietynlaista itseohjautuvuuteen ja omatoimisuuteen perustuvaa oppimista. Oppimisen kannalta tärkeiksi ympäristöiksi voidaan nähdä myös erilaiset tietoverkot, työpaikat ja muut erilaiset kontekstiin sidotut oppimisen paikat (Järvensivu 2006, 30). Christine Bručen (2008; 2010) informoidun oppimisen teoriaa pohdittaessa herää mielenkiinto akateemisia yhteisöjä kohtaan kokemuksen ja yhteisön informaatiokäytäntöjen muodostumisessa. Oletettavasti opiskelija omaksuu ainakin joltain osin osallistumansa akateemisen yhteisön tapoja ja käytäntöjä. Tästä syystä on myös mielenkiintoista tarkastella informaatiokäytäntöjen muodostumista myös yhteisöön sosiaalistumisen kannalta. Vaikka tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti voida laajuuden puolesta tarjota minkäänlaisia yksiselitteisiä luokitteluja erilaisissa konteksteissa esiintyvistä informaatiokäytännöistä, on tutkimuksen puitteissa mahdollista valottaa mahdollisia informaatiokäytäntöjä sekä niiden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Akateemiseen yhteisöön sosiaalistumisen voi mielestäni väittää olevan aina enemmän yksilön mukautumista yhteisön toimintatapoihin, kuin yhteisön mukautumista yksilön tapoihin. Akateemisen ympäristön käytännöt ovat usein pitkien perinteiden muodostamaa tieteen kulttuuriperinnettä, joiden kehittyminen ja muuttuminen ei tapahdu nopeasti. Yksilön osallistuminen tähän kyseiseen yhteisöön edellyttää yhteisössä tunnistettujen hyvien,

tavoiteltavien käytäntöjen tunnistamista ja hyväksyntää, mutta myös huonoiksi koettujen tapojen ja käytäntöjen kitkemistä ja myöntämistä huonoiksi ja vältettäviksi.

Tarkastelutasosta riippuen erilaisia oppimisen ympäristöjä voidaan erottaa myös yliopistoyhteisön piiristä. Eri tieteenalat toimivat koulutuksessaan erilaisin menetelmin ja painotuksin; ne myös muodostavat erilaisia akateemisia yhteisöjä. Pureuduttaessa vielä syvemmälle näihin yhteisöihin saatettaisiin törmätä myös näiden yhteisöjen sisälle rakentuneisiin yhteisöihin. Olettaen, että kullakin näistä yhteisöistä on jonkinlainen yhteisesti rakentunut käsitys tavoista, joilla käsitellään oppiaineen sisälle kuuluvia asioita, on myös oletettavaa että näihin käsityksiin kuuluu yhtäläillä erilaisia yleisesti hyväksytyjä, normatiivisia toimintatapoja sekä vältettäviksi nähtyjä toimintatapoja.

Bourdieuin distinktioteoria on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurin merkitysrakenteita kuvaava ja sosiaalisia käytäntöjä painottava kulttuurinen yhteiskuntatieteellinen teoria, jossa toiminnan ymmärretään olevan sekä rakenteiden määräämää että aktiivisen toiminnan, merkityksenannon ja olosuhteisiin sopeutumisen tulosta. (Sulkunen 1999, 75–76.) Tähän ajatukseen perustuva *distinktio* voidaan karkeasti määritellä eron tunnistamiseksi puhtaan erilaisuuden sijaan. Erojen tunnistaminen luo erottautumista, jossa esimerkiksi sosiaalisen distinktion näkökulma kiinnittää huomiotaan siihen, kuka yksilö on tai haluaisi olla suhteessa muihin yksilöihin, ja mihin tai kehen hän haluaisi itsensä yhdistettävän. Distinktio luo määrätynlaisia selkeitä perusteluita, kuka tai ketkä kuuluvat tietyn luokittelun sisälle, ketkä jäävät ulkopuolelle, ja millaisin perustein. (Lampinen 2005, 84.) Sosiaalinen erottautuminen voi olla luonteeltaan funktionaalista, sosiaalista ja moraalista. Esimerkiksi kulutuksen näkökulmasta sosiaalinen erottautuminen näyttäytyy sosiaalisen järjestyksen prosesseissa, joissa kuluttajat toimivat näiden erojen tuottajina. Sosiaalisen erottautumisen teorian mukaan esimerkiksi erilaisten kulttuuristen hyödykkeiden, kuten ruoan, kulutuksen, ja kulttuuristen käytäntöjen vaihtelevuus on nähtävissä käyttäjän koulutuksen ja sosiaalisen alkuperän mukaan. (Leskinen & Soronen 2006, 2.) Kulutus toimii yhtenä hyvänä esimerkkinä kuvaamaan Bourdieuin luokkateoriaa, sillä nyky-yhteiskunnassa luokkaerot ovat hämärtyneet. Kuluttajien väliset erot tai erottautumiset toteuttavat eroja makujen tai halujen mukaan, mutta myös sen mukaan mistä

ei pidetä. Nämä piirteet piirtävät kuvaa esimerkiksi erilaisista kentistä, jotka ilmentävät sosiaalisia eroja. Bourdieu kuvaileekin erottautumisen perustuvan osaltaan sosiaalisiin käytäntöihin, joiden koostumiselle keskeisiä käsitteitä ovat *kenttä*, *habitus* ja erilaiset *pääomat*. (Bourdieu 1987.)

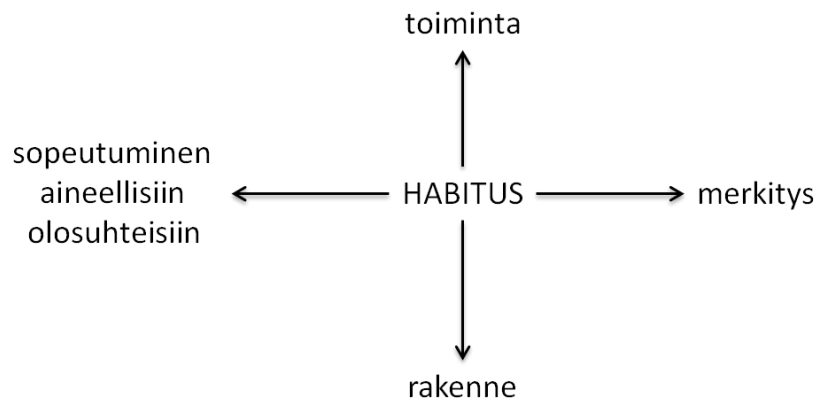
Ihmiset toimivat sosiaalisessa maailmassa ja sen eri *kentillä*, jossa he pyrkivät vahvistamaan niitä ominaisuuksia, ja kerryttämään sitä pääomaa, joka kulloisellakin hetkellä nähdään kaikkein arvokkaimmaksi siinä yhteisössä, jossa kulloinkin toimitaan. Kentän käsitteellä Bourdieu viittaa asemista ja tehtävistä rakentuneisiin kokonaisuuksiin, joiden hallinnasta ihmiset kamppailevat. Kentät määrittyvät niiden panosten ja sijoitusten kautta, joita tavoitellaan. Jokaiseen kenttään liittyy oma sisäinen toimintalogiikka tai pelisäännöt, jonka raameissa kentällä toimitaan, ja jotka erottavat sen toisista kentistä. Bourdieun mukaan nämä toiminnan kentät ovat jatkuvassa muutoksen tilassa, eikä niitä tulisi kiinnittää staattisiin määritelmiin. (Bourdieu 1987; ks. myös Leskinen & Soronen 2006.) Kentät syntyvät, muuttuvat ja kuolevat, ja jotta kentät voisivat toimia, on niihin kuuluttava myös panoksia ja toimijoita. Kentän rakenne on toimijoiden tai instituutioiden voimasuhteiden tila tai erityispääoman jakauma, joka on seurausta kamppailusta, joka liittyy toimijoiden käyttämiin strategioihin. Pelisäännöt tai panokset ovat siis eräänlaisia neuvotteluja siitä, mikä on kentällä kamppailun arvoista. (Leskinen & Soronen 2006, 1–2.)

Jokaisella kentällä (autonomisella sosiaalisen toiminnan alueella) on luonteenomaiset pelisääntönsä, joiden mukaan *pääoman* arvo määräytyy (Leskinen & Soronen 2006, 1–2). *Pääomissa* voidaan sanoa olevan kyse niiden kyvyssä arvioida ja määritellä erilaisten objektien arvo, ja siten myös kyseessä olevan kentän rajat ja rakenne (Järvensivu 2006, 35; Mäkelä 1994, 256–257). Pääomien päätyypeiksi Bourdieu (1987) esittää symbolisen ja taloudellisen pääoman, mutta erilaisiksi pääoman lajeiksi hän esittää taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman, sekä näiden alalajeja. Esimerkiksi taloudellinen pääoma on omaisuutta, tuloja ja virka-asemia; kulttuurinen pääoma oppiarvoja, tietoja ja saavutettua arvonantoa; sosiaalinen pääoma sitä, kuinka monia ja millaisia suhteita henkilöllä on, ja kuinka hyvin hän tuntee erilaisia vaadittavat käytöstavat erilaisissa tilanteissa. Suuri osa näistä pääomien muodoista periytyy sosiaalisen taustan, kuten perheen ja kasvatuksen kautta, mutta osa niistä hankitaan

toimimalla kentällä muiden toimijoiden kanssa. (Mt. 12.) Viime kädessä kentällä menestymisen voidaan nähdä riippuvan erilaisten kerättyjen pääomien kokonaisuuden ja rakenteen yhteensopivuudesta kyseisten kentän logiikan kanssa (Järvensivu 2006, 36; Leskinen & Soronen 2006, 3–4).

Kentällä toimimiseen ja pääomien kartuttamiseen liittyvän kilpailun nähdään olevan toisinaan myös tiedostamatonta ja jopa piilotettua ihmisille. Tavoittelun arvoiseksi nähdyt ominaisuudet, statukset ja tietotaidot ovat usein esimerkiksi yhteiskuntaan, kulttuuriin ja yhteisöön historiallisesti tiukasti kietoutuneita ominaisuuksia, jotka on sisäistetty asenteina ja suhtautumistapoina. Näiden suhtautumistapojen, toiminnan, aineellisten olosuhteiden ja merkitysrakenteiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. (Bourdieu 1987, 11.) Habitus on sisäistettyä kulttuuria, jonka pohjalta tuotetaan uusia, mutta ymmärrettäviä itseilmaisun ja -ymmärryksen tapoja. Esimerkiksi kulttuuriset rakenteet määräävät lähtökohtaisesti toimintaamme, mutta niiden puitteissa jokainen tekee yksilöllisiä valintoja ja muodostaa oman identiteettinsä ja elämäntapansa. Toiseksi vastinpariksi asettuvat merkityksenanto sekä aineelliset olosuhteet. Habitus on siten esimerkiksi kulttuurin mahdollistama kyky ilmaista sosiaalista asemaa pukeutumisella, mutta samalla aineellisten olosuhteiden määräämää, sillä esimerkiksi köyhät eivät voi kuluttaa pukeutumiseen samalla tavalla kuin rikkaat. (Sulkunen 1999, 73–74.)

Habitus koostuu siis ymmärrettävyyden ja merkityksenannon sekä aineellisten olosuhteiden ja toiminnan ristipaineesta (Mt. 73–74). (ks. Kuva 2.) Habituksen merkitys näkyy sen määrittäessä kunkin toimijan asemaa ja paikkaa kentällä, mutta myös vaikutuksessa toimijan elämäntavan muodostamiseen. Habitus näyttäytyy kentällä käyttäytymisessä ja strategioiden luomisessa, jotka ovat tilanteisiin tai olosuhteisiin sopivia ja näyttävät järkeenkäyville, vaikka ne eivät tosiasiaa järkeilyyn perustuisikaan. (Järvensivu 2006, 36.)



Kuva 2. Habituksen käsite. (Sulkunen 1999, 74.)

Lienee paikallaan myös esitellä distinktioteoriaan olennaisesti liittyviä maun käsitteitä, sillä ne ilmentävät eri ryhmien tai luokkien erottelujen ja erottautumisen mekanismeja, elämäntyyliä, makupreferenssejä ja esteettisiä suhtautumistapoja (dispositioita). Yksinkertaistettuna makuteoria erottaa toisistaan välttämättömyyden maut ja hyvät tai legitiimit maut. Maut rakentuvat suurelta osin habituksen kaltaisesti, mutta ne ilmentävät selkeämmin suhtautumista ja toimintaa. Esineille, tavoille, asenteille, ja asioille annettujen merkitykset ja aineellisten olosuhteiden sanelemat ehdot määrittävät kulloinkin hyvän tai legitiimin maun. Bourdieu esittää, että hyvä tai legitiimi maku on usein hallitsevan luokan maku, ja tästä poikkeava maku olosuhteiden määräämä välttämättömyyden maku. (Gronow 1995, 101–109.) Maut siis ilmentävät habituksen lailla sitä, kuinka kulttuuriin liittyvät tietyt mieltymykset tosiasiaassa mahdollistavat esimerkiksi sosiaalisen aseman ilmentämisen pukeutumisella, mutta samalla aineelliset olosuhteet määräävät sen, etteivät köyhät voi ilmentää makuaan samalla tavalla kuin rikkaat.

Distinktioteorian osalta Minttu Lampinen (2005) on tehnyt aiheeseen liittyen väitöskirjatutkimuksen uuden teknologian käyttäjyydestä. Lampinen tarkastelee väitöskirjassaan teknologian käyttäjyyttä suomalaisten aikuisten näkökulmasta, ja erityisesti sitä, miten sosiaalinen erottautuminen näyttäytyy uuden teknologian käytössä. Lampisen tutkimuksessa

sosiaalisella erottautumisella tarkoitetaan sitä, miten käyttäjät määrittelevät hyväksyttävyyden rajoja uuden teknologian käyttäjälle. Tutkimuksessa kartoitetaan erilaisia käyttäjyyden muotoja, ja kuvaillaan perusteluja näiden eroavaisuuksille. Näiden luokittelujen pohjalta Lampinen yhdistää kussakin käyttäjyyden muodossa erottuvat diskurssit kolmeen tasoon, joiden pohjalta uuden teknologian käyttäjän suhdetta kuvataan muihin ihmisiin. Näitä tasoja ovat yksilöllinen, ihmistenvälinen ja yhteiskunnallinen. Nimiensä mukaisesti yksilöllinen taso kuvaa yksilön mahdollisuuksia käyttää ja hyödyntää teknologiaa; yhteiskunnallinen taso näkee käyttäjän osana laajempaa yhteisöä, ja ihmistenvälinen taso nivoo yhteen nämä kaksi edellistä tasoa. Ihmistenvälinen taso tuo eritoten esiin sosiaalisen erottautumisen, jossa uuden teknologian käyttäjä voi joutua tasapainoilemaan omien halujensa ja hyväksyttävän sosiaalisen käytöksen välillä. (Mt. 120–122.)

Tutustuttuani edellä esiteltyyn tutkimusasetelmaan näin myös opiskeluyhteisön tarkastelun mahdolliseksi sosiaalisen distinktion näkemysten pohjalta. Lampisen väitöskirjan lähestymistapa näyttäytyi sopivana tapana tarkastella myös yliopistossa ja opintojen yhteydessä näyttäytyviä informaatiokäytäntöjä ja -käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa päähuomio kohdistetaan – myös Christine Bruceen (2008) painottamien – informaatiokäytäntöjen ja -käyttäytymisen tarkasteluun, jonka kautta voidaan hahmottaa, miten yliopisto-opiskelijat näkevät ja määrittävät hyviä tai huonoja informaatiokäytäntöjä, sekä miten tämä näkyy heidän toteutuneessa informaatiokäyttäytymisessään. Eritoten mielenkiinnon kohteeksi nousee Lampisen mallissa esiintyneen ihmistenvälisen tason tarkastelun kääntäminen yliopisto-opiskelijoiden tarkasteluun, jonka pohjalta huomion kohteeksi nousee yliopisto-opiskelijoiden tasapainoilu hyväksyttäväksi nähtyjen ja omien halujen mukaisten informaatiokäytäntöjen välillä. Bourdieun sosiaalisen erottautumisen ajattelusta on kuitenkin olemassa monenlaisia tulkintoja ja hänen teoriaansa on myös kohdistettu kritiikkiä. Bourdieun teorian osuus kyseisen tutkimuksen tekemisessä on kuitenkin vain rajallinen, joten teoriaan kohdistettua kritiikkiä ei oteta käsittelyyn tämän tutkimuksen yhteydessä. (Sulkunen 1999, 262–266.)

Sosiaalisen erottautumisen näkökulmia lähdetään lähestymään tässä yhteydessä aineistolähtöisesti sekä tutkimuksen kontekstin kautta. Opiskelupaikkaa tai akateemista

ympäristöä on mahdollista tarkastella kenttänä tai erilaisten kenttien joukkona, jossa opiskelijat ovat toimijoina erilaisten päämäärien ja erilaisten pääomien tavoittelijoina. Se, millaisina nämä joillekin jopa yhteiset päämäärät nähdään, heijastavat mahdollisesti myös sitä, miten yliopistoyhteisön tarjoamat välineet, käytännöt ja toimintatavat nähdään henkilökohtaisesta ja yhteisön (tai kentän) näkökulmasta. Bourdieun (1987) teorian soveltamisen haasteeksi nousee kuitenkin sen yksiselitteisen määrittelemisen ja kuvailemisen haasteellisuus. Bourdieun teoria juontuu valtavasta määrästä kirjallisia tuotoksia sekä ajallisesti pitkästä ajatuksellisesta työstöstä, jonka hän kaiken lisäksi sitouttaa nimenomaan kotimaansa kontekstiin. Lisäksi Bourdien sosiaalisen erottautumisen teoria on luonteeltaan yhteiskuntatieteellinen, josta syystä sen voi asettaa jossain määrin kyseenalaiseksi lähestymistavaksi kasvatustieteellistä tutkimusta tehtäessä. Kentän, pääomien, habituksen sekä makujen käsitteiden tämän yksityiskohtaisempi määrittely jätetäänkin tässä tutkimuksessa tekemättä, sillä tutkimuksellisen lähestymistavan kannalta koko teorian hyödyntämistä ei nähdä tarpeelliseksi. Lisäksi tällaisen laajan teoreettisen mallin yksityiskohtainen kuvaaminen opinnäytetyötasoisessa tutkimuksessa saattaisi myös osoittautua tutkimusta tarpeettomasti painottavaksi tekijäksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella informaatiolukutaidon, informaatiokäytäntöjen ja informaatiokäyttämisen rakentumista akateemisen yhteisön piirissä, sekä tämän näkymistä yliopisto-opiskelijoiden arjessa Bruçen (2008) Informoidun oppimisen ja informaatiolukutaidon sekä Bourdieun (1987) sosiaalisen erottautumisen teorioiden kannalta. Erityisiksi painopisteiksi tutkimuksessa nousevat opiskelijoiden informaatiokäytännöt sekä kokemukset ja käsitykset omista oppimisen taidoista sekä rakentuminen sosiaalisen erottautumisen osalta.

Tähän teoreettiseen viitekehykseen pohjautuen tein yhdeksän teemahaastattelua Tampereen yliopiston opiskelijoille. Tutkimuksen kohdejoukon valintaan vaikutti ajatus yliopisto-opiskelun perustumisesta suurimmalta osin itsenäiseen työskentelyyn sekä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen, joiden oletin tarjoavan hyvän kontekstin tarkastella informaatiolukutaitoon ja informaatiokäytäntöihin liittyviä variaatioita. Tutkittavien valinta perustui myös olettamukseen siitä, että nämä eri tieteenaloja edustavat yliopisto-opiskelijat ovat eripituisten opintojensa aikana muodostaneet käsityksiä omaan opiskeluunsa liittyvistä toimintatavoista sekä niihin kytkeytyvästä tieto- ja viestintäteknologisista apuvälineistä ja niiden käytöstä, ja että he olisivat näin ollen myös jollakin tasolla orientoituneita pohtimaan ja refleктоimaan tieto- ja viestintäteknologiaa, informaatiolukutaitoa ja omaa informaatiokäyttämistään. Vaikka kerätty aineisto ei ole empiirisesti kovin laaja, pyrin tekemään sen pohjalta teoreettiseen viitekehykseen nojautuen joitakin päätelmiä informaatiolukutaidosta, informaatiokäyttämisestä ja informaatiokäytännöistä sekä akateemisen yhteisön vaikutuksista näiden rakentumisessa.

4.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusasetelmasta johtaen tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi nousevat erityisesti erilaiset informaatiokäytännöt, joita yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa esiintyy, sekä niiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät. Samalla pyritään tuomaan esille, millaisina yliopisto-opiskelijat näkevät erilaiset informaatiokäytännöt, sekä millaisia perusteluita he antavat omille informaatiokäytännöilleen. Tuomalla informaatiokäytäntöjen tarkasteluun mukaan sosiaalisen erottautumisen (Bourdieu 1987) näkemyksiä, pyritään myös laajentamaan informoidun oppimisen (Bruce 2008) mallinnusta sosiaalisen ympäristön vaikutusten piiriin.

Tämä tutkimus pyrkii siis valottamaan informaatiolukutaidon kenttää pureutumalla seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Millaisia informaatiokäytäntöjä yliopisto-opiskelijoilla on ja miten ne ovat rakentuneet?
2. Miten yliopisto-opiskelijat suhtautuvat erilaisiin informaatiokäytäntöihin ja miten se näkyy heidän toiminnassaan?
3. Miten akateemisen ympäristön vaikutus näkyy yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytännöissä?

4.3 Tutkimusmenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jonka koin tarjoavan riittävästi vapauksia ja liikkumavaraa tutkimuksen kannalta keskeisten – ja epämääräisiksikin luonnehdittavissa olevien – käsitteiden tarkastelulle. Teemahaastatteluista saatua aineistoa käsittelin sisällönanalyysin keinoin.

Haastattelu on yleisimpiä kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruutapoja. Erityisesti käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tutkimushaastattelu on eri muodoissaan suosituimpia menetelmiä. Yksinkertaisuudessaan haastattelu voidaan nähdä joustavaksi menetelmäksi, joka soveltuu monenlaisiin tarkoituksiin ja tilanteisiin, ja jolla voidaan saada

syvällistä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11). Menetelmänä haastattelu muistuttaa suurelta osin arkielämästä tuttua keskustelua ja vuorovaikutusta: kun haluamme kuulla millaisia mielipiteitä, uskomuksia ja käsityksiä ihmisillä on jostakin asiasta, tai kun haluamme ymmärtää ihmisten toimintaa tai käyttäytymistä, on luonnollista keskustella näiden ihmisten kanssa. Haastattelun yksi keskeinen lähtökohta on ihmisen näkeminen haastattelutilanteessa aktiivisena ja merkityksiä luovana subjektina, jolle on annettava mahdollisuus tuoda esiin itseä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Eskola ja Suoranta (2008) määrittelevät haastattelun idean yksinkertaisesti ja järkevästi keskustelunomaiseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa haastattelun molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja haastattelutilanteeseen, niin fyysisiltä, sosiaalisilta kuin kommunikaatioon liittyviltä ominaisuuksiltaan. Juuri kielellisen vuorovaikutuksen johdosta haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä. Yksinkertaisimmillaan haastattelu on siis keskustelua, jolla on myös tarkoitus. (Mt. 85.)

Tutkimusta palvelevassa tarkoituksessa haastattelu on kuitenkin ymmärrettävä tavanomaisesta tasa-arvoisesta keskustelusta poikkeavaksi systemaattiseksi tiedonkeruun menetelmäksi, jossa haastattelun päämääränä on saada mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tietoa aiheesta. Systemaattisista tiedonkeruumenetelmistä haastattelun suurimpana etuna on, että se tarjoaa merkittävää joustavuutta aineistoa kerätessä. Joustavuus antaa mahdollisuuksia aineistonkeruun säätelyyn vuorovaikutustilannetta ja vastaajia ajatellen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205, 207–208.) Suora kielellinen vuorovaikutus haastateltavan kanssa luo tilaisuuden suunnata tiedonhankintaa tarpeen mukaan myös itse haastattelutilanteessa. Haastattelutilanne tarjoaa myös mahdollisuuksia saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja samoin kuin havainnoida erilaisia kielelliseen ilmaisuun liittyviä vihjeitä, jotka mahdollisesti auttavat ymmärtämään merkityksiä toisin kuin alussa on ennakoitu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.)

Tutkimushaastatteluilla on tiettyjä yhteisiä ominaispiirteitä. Esimerkiksi haastateltavien valintaan, haastattelutilanteen luonteeseen, haastattelijan rooliin ja luottamuksellisuuteen, haastattelun tarkoituksenmukaisuuteen ja ennalta suunnitteluun liittyen tutkimushaastattelut

noudattavat jokseenkin samankaltaisia perinteitä. Merkittävät eroavaisuudet tutkimushaastatteluiden välillä esiintyvät lähinnä niiden strukturointiasteen osalta, jonka mukaan määräytyy esimerkiksi se, kuinka tarkasti ja rajatusti kysymykset on muotoiltu, sekä missä määrin haastattelija jäsentää ja ohjaa haastattelutilannetta. Näihin eroavaisuuksiin pohjautuva haastattelunimikkeiden kirjo onkin moninainen, ja eri haastattelumenetelmät voidaan sekä määritellä että toteuttaa monin eri tavoin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.)

Tässäkin tutkimuksessa hyödynnettyssä teemahaastattelussa lähdetään liikkeelle olettamuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia, ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Teemahaastattelun periaatteena on kohdistaa keskustelua tiettyihin ennalta määriteltyihin teemoihin, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Hirsjärvi ja Hurme (2001) määrittelevätkin teemahaastattelun olevan puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat, joskin kysymykset sekä haastateltavien vastaukset eivät ole sidottuja, vaan pikemmin tilanne- tai haastattelukohtaisia. Teemahaastattelusta puuttuu siis strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten ja vastausten tarkka määrittely, mutta se ei kuitenkaan ole yhtä vapaa rajoituksista kuin esimerkiksi strukturoimattomat avoimet tai syvähaastattelut. (Mt. 45–48.) Teemahaastattelu sijoittuu rajatun lomakehaastattelun ja vapaan avoimen haastattelun välimaastoon. Se on luonteeltaan avoin, jolloin haastateltavalla on myös halutessaan mahdollisuus puhua vapaamuotoisesti. Näin kerätyn aineiston voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Teemojen avulla pyritään lähinnä varmistamaan, että kunkin haastateltavan kanssa on puhuttu ainakin riittävässä määrin samoista asioista. Samalla teemat muodostavat konkreettisen kehyksen, joiden puitteissa aineistoa on mahdollista lähestyä tutkimuksen analysointivaiheessa (Eskola & Suoranta 2008, 87).

Teemahaastattelun vapaampi strukturoinnin aste näyttäytyi keskeisenä tekijänä tämän tutkimuksen haastattelumenetelmää valittaessa. Ottaen huomioon tutkimuksen aiheen sekä tutkittavien joukon näin teemahaastattelun olevan joustavuudessaan, mutta myös rajaavuudessaan toimivin tutkimusmenetelmä tähän tutkimukseen. Halusin sallia haastateltavien suhteellisen vapaan liikkumisen tutkimuksen aihealueiden piirissä, mutta samalla varmistamaan

keskustelun pysymisen tutkimuksen kannalta olennaisten aiheiden käsittelyssä. Tutkimuksen aiheen näkökulmasta oli perusteltua olettaa, että haastatteluista saataisiin monitahoisia ja moniin eri suuntiin viittaavia vastauksia. Teemahaastattelu mahdollistaisi keskustelun rajaamisen tiettyihin ennalta määriteltyihin teemoihin sekä tarjoaisi mahdollisuuden pyytää haastatteluissa esiin tullessiin mielipiteisiin perusteluja tai tarkennuksia.

Teemahaastattelulle on ominaista, että käsiteltävät aihepiirit ovat ennalta tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa tai niiden järjestystä ei ole välttämättä tarkasti määritelty (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Näin ollen käytin teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostettua haastattelurunkoa (ks. Liite 1.) tukena haastattelutilanteessa, joka itsessään helpotti tutkimuskysymysten kannalta olennaisten asioiden läpikäymistä. Teemahaastattelun sopiva rajaamattomuus mahdollisti keskusteluissa myös sellaisten asioiden esiin tulemisen, joita en ollut itse haastattelurunkoa suunnitellessani osannut ottaa huomioon. Riittävän vapaan keskustelun johdosta oli esimerkiksi mahdollista tunnistaa aineistosta sosiaaliseen erottautumiseen viittaavia vihjeitä.

Tutkimusmenetelmänä (teema)haastattelu ei ole täysin ongelmaton, ja monet edellä esitetyistä haastattelun hyödyiksi nähdyistä ominaisuuksista asettavat myös haasteita tutkijalle. Tutkijan on kyettävä olemaan haastattelutilanteessa samanaikaisesti avoin ja mukautumaan haastateltavan kertomuksiin aiheesta sekä tarvittaessa kysymään tarkentavia kysymyksiä, mutta myös rajattava ja rajoitettava keskustelua pitäytymään asetetussa aiheessa. Kaikki tämä on kuitenkin tehtävä niin, ettei hän johdattele haastateltavaa vastauksissaan. Haastattelujen tekeminen tuntuisi näin ollen vaativan tutkijalta asiantuntemusta, kokemusta, ja vähintäänkin tarkkaavaisuutta. Haastattelujen tekeminen on myös aikaa vievä prosessi: aikataulutukset, valmistelut, haastattelutilanteet sekä haastattelujen purkaminen tekstiksi voivat viedä aloittelevalta tutkijalta enemmän aikaa, kuin mitä osataan ennalta arvioida.

Myös Hirsjärvi ym. (2009) esittävät, että haastatteluihin voi sisältyä monenlaisia sudenkuoppia, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin haastattelutilanteesta. Haastattelutilanne voi esimerkiksi näyttäytyä haastateltavalle monella tapaa uhkaavaksi tai

pelottavaksi tilanteeksi; haastateltavalla saattaa olla tarve antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia ja halu antaa tietoa tietyistä aiheista, vaikka tutkija ei niistä kysyisikään. Vastapainoksi haastateltava saattaa myös vaieta normin vastaisesta käytöksestä. Myös tarve näyttäytyä tutkijan silmissä hyvänä kansalaisena, tietävänä asiantuntijana, moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä, saattaa johtaa siihen, että haastateltavat antavat itsestään haastattelutilanteessa tyystin erilaisen kuvan, kuin millaisen he antaisivat jossakin muussa tilanteessa. (Mt. 204–206.) Pertti Alasuutari (1999) toteaaakin olevan perustelua sanoa, ettei yksilö vastaa yhteenkään kysymykseen pyrkimättä saamaan jonkinlaista käsitystä siitä, mihin kysymyksellä pyritään tai mitä tutkimus oikeastaan käsittelee (Mt. 149). Näin ollen on tärkeää muistaa, että haastatteluaineisto on aina kontekstiinsa ja tilanteeseensa sidottua, ja että tämä tulee ottaa huomioon myös tuloksia tulkittaessa. Edellä mainitun kaltaisista syistä johtuen olisi tärkeää, että tutkija omaisi ammattitaitoa ja valmistautuneisuutta haastattelutilanteen hallintaan, sekä osaisi tiedostaa ja tulkita haastateltavan vastauksia suhteessa tällaisiin vaikuttaviin tekijöihin.

Vapaamuotoisen haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi sisältävät myös omat hankaluutensa, sillä minkäänlaisia valmiita malleja näiden toteuttamiselle ei juuri ole tarjolla. Monet tutkijat kokevatkin juuri haastatteluaineiston analyysivaiheen erittäin työlääksi ja aikaa vieväksi prosessiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35;135) Olennaista kuitenkin olisi, että itse haastattelu on huolellisesti suunniteltu ja kerätty, ja että tutkija osaa asettua haastattelijan rooliin ja tehtäviin niin haastattelujen tekemisessä kuin purkamisessa ja analysoimisessa. Tämän tutkimuksen analyysin toteuttamista käsitellään tarkemmin tuonnempana tässä luvussa.

4.4 Tutkittavat

Haastateltavana tutkimuksessa oli yhdeksän opiskelijaa, joista viisi oli naisia ja neljä miehiä. Tutkimukseen valikoituneet haastateltavat olivat opiskelijoita Tampereen yliopistossa, josta kullakin oli takanaan vähintään kaksi vuotta opintoja. Tutkittavat edustivat pääosin eri tieteenaloja. Tutkittavien joukko koostui eri vaiheiden opiskelijoista; aina toisen vuoden aineopintojen opiskelijoista kandidaatin- ja pro gradu- vaiheen opiskelijoihin. Tutkittavien

valikointi eri tieteenaloilta ja opintojen eri vaiheista perustui suurelta osin pyrkimykseen välttää yksittäisten tieteenalojen ominaisten toimintamallien ja toimintakulttuurien, sekä vaihtuvien opetussuunnitelmien ja tietyille opintojen vaiheille ominaisten kurssien vaikutusten korostumista haastatteluissa. Taustatietojen yhteydessä kävi ilmi, että osalla haastateltavista oli takanaan myös kokemusta oman alan työelämästä. Tämä seikka ei kuitenkaan korostunut merkittävällä tavalla haastattelujen yhteydessä, joten työelämän vaikutus tutkittavaan ilmiöön jäi tarkastelun osalta vain maininnan tasolle. Tutkittavien ikä- ja sukupuolijakaumaa ei lopulta nähty merkittäviksi tekijöiksi tutkimuskysymysten kannalta, vaikka esimerkiksi tutkittavien ikää taustatiedoissa kysyttiin. Näin ollen ikäjakauma jätettiin sellaisenaan kokonaan käsittelemättä tutkimuksessa. Sukupuolijakaumassa pyrin kuitenkin kiinnittämään huomiota tasapainoon, joskin sukupuoleen ja sen vaikutukseen tieto- ja viestintäteknologian kannalta ei kuitenkaan kiinnitetty merkittävää huomioita aineiston koon ja osallistujajakauman huonon vertailukelpoisuuden vuoksi.

Tutkimuksen kohdejoukon valintaan vaikutti ajatus itsenäiseen työskentelyyn ja itseohjautuvuuteen perustuvasta yliopisto-opiskelusta. Koin olennaiseksi keskittää tutkimuksen huomiota nimenomaan opiskelijoiden itsenäisen opiskelun keinoihin ja välineisiin. Yliopisto-opiskelijat näyttäytyivät hyväksi tarkasteltavaksi ryhmäksi myös siitä syystä, että koin yliopisto-opintojen antavan aikuisopiskelijoille riittäviä valmiuksia reflektoida omia opintojaan, niihin liittyvää toimintaa sekä tieto- ja viestintäteknologiaa osana opintoja. Mielenkiinto tarkastella aiheen tiimoilta nimenomaan yliopisto-opiskelijoita, perustui myös olettamukseen siitä, että tieto- ja viestintäteknologian käytössä saattaa esiintyä opiskelijoiden keskuudessa merkittäviäkin eroja. Näiden erojen tunnistaminen ei kuitenkaan välttämättä näyttäydy järjestettävässä opetuksessa ja koulutuksessa.

Yliopisto-opiskelijoiden tutkimisen kannalta Tampereen yliopisto tarjosi hyvän mahdollisuuden tavoittaa eri tieteenaloja edustavia opiskelijoita. Tampereen yliopiston keskitetty kampus tarjosi myös oivan tilaisuuden tarkastella eri tieteenaloja edustavia opiskelijoita nimenomaisesti samassa ympäristössä toimivina yksilöinä. Näin oli mahdollista välttää esimerkiksi toisistaan etäällä sijaitsevien tai toisistaan eroavilla tiloilla, välineillä ja muilla tieto- ja

viestintäteknologisilla mahdollisuuksilla varustettujen tieteenalayksiköiden vaikutus opiskelijoiden tvt-valmiuksiin ja näin ollen myös tutkimuksen keskeisempänä kohteena oleviin informaatiolukutaitoon ja informaatiokäytäntöihin. Toisaalta, konkreettisten erottavien tekijöiden (kuten tietokoneiluokkien, luentosalien ja muiden tvt:n käyttämisen liittyvien tekijöiden) kanssa toimineiden opiskelijoiden tarkastelu olisi saattanut ilmentää selkeämmin sosiaalista erottautumista. Tosin sosiaalisen erottautumisen teoria otettiin osaksi tutkimusta vasta aineiston keräämisen jälkeen, joten tutkimuksen kohdejoukon suuntaamista tästä näkökulmasta ei ollut mahdollista tehdä. Tutkimuksen laadullisen luonteen, tutkimuksellisen lähestymistavan ja sekä tutkimustyön laajuuden johdosta oli perusteltua rajoittaa tutkimustyö pienen ryhmän tarkasteluun.

Otin yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse (ks. Liite 2), henkilökohtaisin pyynnöin ja sosiaalisen median foorumeiden kautta. Osaan tutkittaville osoitetuista haastattelupyynnöistä en saanut lainkaan vastausta, joskin yhdeksän haastattelun jälkeen koin aineiston olevan riittävä kyseisen aiheen tarkasteluun. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole muutoinkaan mekaanisia sääntöjä aineiston koon määrittämiseksi, sillä kysymys on aina tapauksesta. Kun uudet tapaukset eivät tuo enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, on perusteltua ajatella aineiston olevan saturoitunut. (Eskola & Suoranta 2008, 62–63.) Haastattelupyynnön yhteydessä selvitin haastateltaville tutkimukseni luonnetta sekä annoin haastateltaville mahdollisuuden tutustua käsiteltäviin teemoihin etukäteen. Koin, että lähettämällä tutkittaville alustavaa materiaalia he olisivat mahdollisesti valmiimpia keskustelemaan aiheesta, eikä tutkijan rooli korostuisi tarpeettomasti aiheeseen virittelijänä tai vastaamiseen johdattelijana. Haastateltaville osoitetuissa haastattelupyynnöissä arvioin haastattelun kestoksi 20 – 40 minuuttia. Suurin osa haastatteluista asettui arvioidun aikarajan sisään, mutta osa haastatteluista saattoi kestää jopa tunnin verran, mikäli haastateltava keskusteli aiheista laajemmin. Tutkittavat olivat pääosin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja keskustelujen osalta aktiivisia, joten koen haastattelujen olleen vuorovaikutuksen ja käsiteltävän aiheen osalta rikkaita.

Kaikki haastattelut pidettiin Tampereen yliopiston kirjaston ryhmätyötiloissa. Ryhmätyötilat näyttäytyivät haastattelujen kannalta riittävän neutraaliksi ja tutuksi ympäristöksi sillä kaikki

haastateltavat olivat jo tulleet tutuksi yliopiston tilojen kanssa. Lisäksi uskoin yliopiston olevan haastateltavien kannalta sijainniltaan helppo paikka suorittaa haastattelut, sillä suuri osa heistä asioi päivittäin yliopistolla. Pyysin haastateltavilta myös luvan haastattelujen nauhoittamiseen, jotta voisin käsitellä haastatteluaineistoa tarkemmin tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Nauhoitin haastattelut älypuhelimellani, varmistettuani ensin että se tarjoaa haastattelujen uudelleenkuuntelemisen ja -käsittelyn kannalta riittävän hyvän äänenlaadun. Haastatteluista kahdeksan toteutettiin huhtikuun ja toukokuun aikana 2011 sekä yksi syyskuussa 2011.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä pyritään luomaan aineistoon selkeyttä sekä näin tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston käsittelyn ja tulkinnan nähdään usein olevan tiukasti sitoutunut tutkimusprosessin alkuvaiheessa tehtyihin valintoihin, kuten tutkimusongelmien määrittelyyn tai tutkimussuunnitelmaan. Yleisesti empiirisen aineiston analyysiin, tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen nähdään päästävän vasta esitöiden tekemisen jälkeen. Tällaisia esitöitä ovat muun muassa aineiston purkaminen tekstiksi sekä sen valmisteleminen varsinaista analyysia varten. Usein myös ajatellaan että analyysin tulisi sijoittua ajallisesti aineiston keräämisen ja järjestämisen seuraajaksi. Toki tällainen näkemys saattaa soveltua esimerkiksi tutkimuksiin, joiden aineisto on kerätty esimerkiksi strukturoiduilla lomakkeilla tai asteikkomittareilla, mutta analyysin tekeminen tai analyysitapojen valinta ei kuitenkaan ole vain jonkin mekaanisen säännön mukaan määräytyvä vaihe tai toimenpide, vaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi saattaa kietoutua koko aineistonkeruuprosessin ajalle. Onhan tutkija tietynlaisessa vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa koko aineistonkeruuprosessin ajan. Tutkija tekee tulkintoja aineistosta sen keräämisen, mutta myös järjestämisen ja purkamisen aikana. Tutkija voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä ja niiden esiintyvyydestä, sekä tyyppitellä tai hahmotella malleja tehdyistä havainnoista. Laaja-alaisemman käsityksen mukaan analysointi ei siis rajoitu vain aineistonkeruun jälkeiseen vaiheeseen, vaan sitä tehdään – ainakin jollakin tasolla – pitkin matkaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136; Hirsjärvi ym. 2009, 221–223.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tehtiin lähtökohtaisesti sisällönanalyysin keinoin, joita voi Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Sisällönanalyysin eri lähtökohdat edustavat jokseenkin analyyttisen päättelyn eri ääripäitä, joissa teorialähtöisyys ilmentää deduktiivisen päättelyn, ja aineistolähtöisyys induktiivisen päättelyn logiikan perusteita. Tutkimusaineiston voidaan nähdä olevan kuvaus jostakin ilmiöstä, josta on tarkoitus luoda sanallinen ja selkeä kuvaus. Keskeistä sisällönanalyysissa on tiivistää aineisto selkeään muotoon kadottamatta siinä olevaa informaatiota. Laadullisen aineiston analyysillä pyritään itse asiassa lisäämään informaatioarvoa yhdistelemällä hajanaisesta aineistosta löytyviä käsitteitä mielekkäiksi, selkeiksi ja yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi, jotta niiden pohjalta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä ilmiöstä. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäiseen aineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet ja aineistoa kuvaavat teemat, sekä kuvataan tehtyihin luokitteluihin perustuvat käsitteet, kategoriat ja niiden sisällöt. Näiden pohjalta tutkija tekee johtopäätöksiä, joissa hän pyrkii ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan kussakin analyysin vaiheessa. (Mt. 109–115.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa lähdettiin liikkeelle hyvinkin aineistolähtöisesti, joskin tulosten järjestelyn vaiheessa huomasin myös etsiväni yhteyksiä ja kytkeväni aineiston sekä aiemman tutkimuksen ja teoreettisen viitekehyksen väliltä. Tutkimuksen analysointivaiheessa on käyty läpi tietynasteista kamppailua analysoinnin lähestymistavasta jossa tutkimustulosten käsittely on vaihdellut aina diskurssianalyttisestä kielellisten konventioiden ihmettelystä sisällönanalyttisten variaatioiden pohdiskeluun. Lopulta tutkimuksessa käyttämäni analyysitavan voisi kuitenkin luonnehtia ankkuroituneen teoriasidonnaiseen lähestymistapaan, jossa tutkimuksen analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi teoreettinen tieto ja viitekehys ohjaavat ja auttavat analyysin tekemisessä. Teoriasidonnainen analyysi asettuu abduktiivisen päättelylogiikan kategoriaan, jossa tutkijan

ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkija pyrkii tällöin yhdistelemään näitä toisiinsa luovasti – ja välillä pakollakin – ja etsimään teoriasta tukea ja selityksiä aineistosta tehdyille löydöksille. Perusteluna voidaankin pitää näkemystä, etteivät uudet tieteellisen löydöt ole mahdollisia ilman jonkinlaisia ennakkokäsityksiä tai johtoajatuksia havaintojen tekemisessä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99.) Induktiiviseen päättelyyn perustuvan aineistolähtöisen analyysin tekemisen kehittyminen teoriasidonnaiseksi lähestymistavaksi voidaankin sanoa perustuneen tässä tapauksessa vain tutkijan oman metodologisen tietämyksen kehittymiseen, ei niinkään tutkimukseen tai sen tekemiseen liittyviin toiminnallisiin tai rakenteellisiin muutoksiin.

Vaikka tutkija on yleensä keräämänsä aineiston kanssa tekemisissä jo ensimmäisestä haastattelusta lähtien, alkaa tarkempi aineistoon tutustuminen vasta kun aineisto on kerätty, litteroitu tekstiksi ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon. Näiden esivalmistelujen jälkeen voidaan siirtyä aineiston analysoinnin ensimmäiseen vaiheeseen; aineiston järjestämiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 137; 150.) Litteroituani haastattelut tekstiksi luin haastattelut useaan kertaan läpi. Keskityin purkamaan aineistoa aineistolähtöisestä näkökulmasta ja teemoittelemaan aineistoa eri tavoin sekä muodostamaan haastatteluista jonkinlaisen käsityksen nimenomaan teemahaastattelussa käytettyjen teemojen pohjalta. (ks. Liite 1.) Teemojen anti aineiston analyysille on luoda itsessään jo tietynlainen jäsenitys aineistosta. Ne myös helpottavat liikkeelle lähtemistä sekä varmistavat, että koko aineisto tulee käytyä läpi (Eskola & Suoranta 2008, 151).

Ensimmäisten lukukertojen aikana jaottelin aineiston kolmeen haastattelurungon jaotteluja mukailevaan teemaan: tieto- ja viestintäteknologian osuus omissa opinnoissa, opiskelijan näkemys omista tieto- ja viestintäteknologisista taidoista sekä opiskelijan näkemys tieto- ja viestintäteknologiasta opiskelun välineenä. Aineistonkeruun aikana olin kuitenkin tutustunut Minttu Lampisen väitöskirjatutkimukseen uuden teknologian käyttäjyydestä (ks. Lampinen 2005), joka käsitteli sosiaalisen erottautumisen näyttäytymistä uuden teknologian käytössä. Haastatteluja litteroidessani tunnistin omassa aineistossani näkyvän joitakin Lampisen tutkimuksessa esiin tulleita sosiaaliseen erottautumiseen liittyviä ominaispiirteitä. Ajatus

sosiaalisesta erottautumisesta oman tutkimusaineistoni yhteydessä oli jäänyt ajatuksiini, ja lopulta huomasin kiinnostäväni entistä enemmän huomiota erilaisiin sosiaalista erottautumista ilmentäviin esiintymiin. Päätin näin ollen ottaa sosiaalisen erottautumisen osaksi tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka lopulta johti myös tutkimusaineiston uudelleenjaotteluun. Huomio kiinnittyi nyt suurelta osin näiden kahden pääteorian ominaispiirteiden tunnistamiseen aineistosta. Näin ollen aineiston analysointi, joka alkoi aineistolähtöisenä, kehittyi edelleen jokseenkin teoriasidonnaiseksi ja varsinaista analyysityötä tehdessäni huomasin analysoivani aineistoa välillä jopa hyvinkin teorialähtöisestä näkökulmasta. Uudistunutta teemallista jaottelua esitellään tarkemmin seuraavassa tutkimustulosten luvussa.

Uudelleenteemoittelun jälkeen pyrin tuomaan aineistosta esiin keskeisimpiä havaintojani, ja arvioimaan niiden merkitystä teoreettisen viitekehysten kannalta. Pyrin tarkastelemaan, millaisia vastauksia teemahaastattelun alkuperäisen lähestymistavan mukaisesti kysymyksiin on saatu, sekä erottamaan aineistosta uudemman teoreettisen näkökulman kannalta erilaisia sosiaalisen erottautumisen näkökulmaan liittyviä ilmentymiä. Yhdistelin tekemiäni havaintoja esittelemääni teoreettiseen viitekehykseen sekä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, mutta samalla en voinut olla pohtimatta, vastaako tekemäni jäsennostapa ja tulkinnat sellaista käsitteellistä tasoa, jonka sekä tutkija että tutkittavat ymmärtävät suunnilleen samalla tavalla. Laadullisen tutkimuksen ongelmallisoin vaihe onkin juuri tulkintojen tekeminen. Reflektioiva ja teoreettinen lähestymistapa on keskeinen tieteellisen ajattelun osa, joka erottaa sen luonnollisesta asenteesta ja arkiymmärryksestä. Tutkijan tulee siten tutkimuksensa teoreettisena subjektina nousta luonnollisen asenteen yläpuolelle ja pyrkiä ymmärtämään kohdettaan luoden siitä teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja. Keskeisenä aspektina tulee pitää *ymmärtämisen* ja *tulkinnan* käsitteitä, sillä perusajatuksena kvalitatiivisessa tutkimuksessa on konstruktionistisen kielikäsitteilyksen asettamat haasteet tulkintojen tekemiselle. Konstruktionistisen kielikäsitteilyksen mukaan kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja, vaan se on sosiaalisen todellisuuden tuote samalla tavalla kuin se itse tuottaa tätä todellisuutta. Joudumme siten aina tyytymään todellisuuteen sellaisena kuin se meille tulkintojen ja ymmärtämisen prosesseissa näyttäytyy, ja ymmärtämään aineistot enemmänkin kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi. Tämä edellyttää

myös tieteenfilosofisesti uudenlaista asennoitumista tietoon ja todellisuuteen, jossa keskeistä on siirtyminen ”todellisesta” ”mahdolliseen”. Intressi erilaisten totuuksien ja niiden mahdollisten merkityksien etsimisestä (yhden totuuden sijasta), edellyttää vaikeasti sanoiksi puettavissa olevaa tutkimuksellista mielikuvitusta. Kielen voi siis sanoa olevan varsin keskeinen seikka kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä. (Eskola & Suoranta 2008, 138–148, 151.) On keskeistä ymmärtää että myös kielenkäytön konteksti on keskeinen tekijä merkitysten tulkinnassa. Näin ollen kontekstiin ja aiheeseen tutustunut tutkija on puheen tulkitsijana omiaan analysoimaan haastatteluissa esiintyvää kielellistä avaruutta. Olen pyrkinyt tutkimuksessani mahdollisimman hyvin avaamaan niitä näkökulmia ja selityksiä lukijalle, joihin tutkimuksen tulokset perustuvat, mutta tässäkin kohtaa on tyydyttävä todellisuuteen sellaisena kuin se tutkijan tutkittavien puheista tekemien tulkintojen, ja sitä kautta myös tutkimusraportista lukijalle välittyvän kuvan kautta näyttäytyy.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Aineiston analysoinnissa tutkimustulokset on jaoteltu kahteen pääteemaan: 1) haastateltavien informaatiokäytäntöihin, 2) sekä heidän näkemyksiinsä tieto- ja viestintäteknologiasta, informaatiokäytännöistä, ja informaatiokäyttäytymisestä. Tuloksia esitellään pääteemojen sekä niihin liittyvien alateemojen osalta mahdollisuuksien mukaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen puitteissa. Tämä helpottaa toisiinsa kietoutuneiden näkökulmien ja aspektien johdonmukaista käsittelyä sekä toivon mukaan edesauttaa kokonaiskuvan muodostamista aiheesta.

5.1 Yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytännöt

Analyysissa ja teemahaastattelussa käytetyn aineiston teemoittelun ensimmäinen osa keskittyy aineistossa esiintyvien erilaisten informaatiokäytäntöjen tarkasteluun. Haastattelussa edettiin teemahaastattelurungon mukaisesti tiedustelemalla opiskelijoilta tieto- ja viestintäteknologian käyttämisestä opintojen yhteydessä. Tutkimuskysymysten mukaisesti haastatteluissa keskusteltiin muun muassa siitä, millaisia tvv-välineitä he käyttävät opinnoissaan, millaisia opiskelutehtäviä he kohtaavat opinnoissaan, millaisia valmiuksia yliopiston nähtiin tarjoavan tvv:n käyttöön, millaiset taidot he kokevat itse omaavansa sekä miten nämä taidot ovat kehittyneet. (ks. Liite 1) Suorat kysymykset tietystä – otsakkeita muistuttavasta – aiheesta eivät välttämättä olleet omiaan ilmentääkseen mielenkiinnon kohteena olevaa asiaa ja informaatiokäytäntöjen esille tuleminen edellytti monenlaisten informaatiokäyttämiseen liittyvien tarkentavien kysymysten esittämistä sekä keskustelun herättelemistä haastattelutilanteessa.

5.1.1 Informaatiokäytännöt opinnoissa

Brucen (2008) mukaan, informoitu oppiminen ankkuroituu eri koulukuntien ja asiantuntijoiden informaatiokäytäntöihin ja toiminnan konteksteihin. Jotta voisimme ymmärtää Brucen

painottamia oppijoiden käsityksiä ja kokemuksia informaatiokäytännöistä ja oppimisesta, on myös tunnistettava erilaiset kontekstit ja tehtävät, joissa informaatiota käytetään. (Mt. 86–87.) Informaation käyttöön ja oppimisesta omaksuttuihin lähestymistapoihin, nähdään vaikuttavan se, millaisia informaatiokäytäntöjä oppimisen konteksteissa kohdataan, sekä millaisina nämä käytännöt koetaan (Sormunen & Poikela 2008, 255).

Tutkittavat edustivat opintojen eri vaiheita, joten heidän tämän hetkisisissä opinnoissaan ilmeni myös erilaisia opiskelun tapoja ja opiskeluun liittyviä tehtäviä. Aikaisemmassa vaiheessa olevien opiskelijoiden opinnot sisälsivät pääosin kirjallisten teosten tenttimistä sekä luentoja. Sen sijaan pidemmällä opinnoissaan olevien tutkittavien opinnot koostuivat enemmän seminaareista sekä esseistä ja muista erilaisista kirjallisista tuotoksista. Myös oppiaineiden välillä näyttäytyi olevan joitakin eroja opintoihin liittyvien tehtävien suhteen. Kaikkien haastateltavien opiskeluun liittyvät tehtävät eivät esimerkiksi sisältäneet esseitä, tenttejä, yms., ja lisäksi näidenkin tehtävien sisällä saattoi olla eroja käytännöissä. Yksi haastateltavista muun muassa ilmoitti oman opiskelunsa olevan enemmän käytännöllisiin tehtäviin ja erilaisiin lopputuotoksiin keskittyvää työskentelyä. Toinen taas ilmoitti tenttien olevan pääasiassa suullisia ryhmätenttejä, ja opintojen painatuksen keskittyvän enemmän esitelmiin, raportteihin ja muihin esityksiin.

“Meillä on enemmän esitelmiä, raportteja, esityksiä ja muita, et en oo hirveesti opiskeluaikana tenttejä tehnyt. Ja tentitkin ovat vaan ollu semmosia ryhmätenttejä, joissa on neljä tyyppiä ja kaikki vastaa jollain ranskalaisilla viivoilla.” (Haastateltava 1)

”[U]sein siellä on semmosia tenttejä, mut esseevastauksia on aika vähän. Et joissain kursseissa on niinku useampi vaihtoehto ja niist pitää johonkin vastata ja niihin pitää vastata esseetyyppisesti, mut usein siellä on ihan niinku kysymyksiä ja sit jotain sanallisia vastauksia.” (Haastateltava 6)

Edellä esiteltyjä katkelmia lukuun ottamatta, haastateltavien opinnoissa oli nähtävissä johdonmukaisuutta nimenomaan tutkivaan opiskeluun vaadittavissa taidoissa. Limbergin (1999)

havaintoja ajatellen opiskelijoiden käsityksiin tiedonhankinnasta ja tiedonkäytöstä vaikuttivat juuri tehtävän luonne, sekä se, miten he ymmärsivät huomion kohteena olevan aiheen. Näin ollen asioiden ulkoopetteluun perustuviin luento- ja tenttimiskäytäntöihin keskittyvissä opintojenvaiheessa olevien tutkittavien näkemykset erilaisista informaatiokäytännöistä saattavat erota seminaareihin, tutkielmiin ja esseekirjoituksiin perustuvien opintojen vaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksistä. Opintojen eri vaiheille ominaisten opiskelutehtävien voi siis olettaa vaikuttavan haastateltavien näkemyksiin siitä, millaista tietoa he kulloinkin tarvitsevat, sekä siihen miten he tietoa käyttävät.

5.1.2 Suositut tiedonlähteet

Olettaen, että opiskeluun liittyvien tehtävien vaikutus näkyy tutkittavien suhtautumisessa erilaisiin informaatiokäytäntöihin, on myös perusteltua tarkastella näiden vaikutusta opiskelussa käytettäviin tiedonlähteisiin. Aineistosta löytyi Brucen (2008) mallinnuksen mukaisia viittauksia informaation roolista lähinnä *objektiivisen ja kontekstualisoituneen* sekä *objektiivisen ja kontekstualisoitumattoman* informaation osalta. Informaatio näyttäytyi osana ulkopuolista ympäristöä, jonka hankkimisessa keskeisessä roolissa olivat muun muassa tietämys informaationlähteistä, informaatioteknologian käytön osaaminen sekä käytännöllisyys. (Mt. 53–54.)

Keskusteltaessa esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian näkymisestä haastateltavien opinnoissa, suuri osa otti puheeksi Nelli-portaalin. Nelli on kirjaston tarjoama tiedonhakuportaali, jonka kautta on mahdollista käyttää opiskelulle, opetukselle ja tutkimukselle keskeisiä verkkoaineistoja. Yleisesti ottaen Nelli-portaali nähtiin hyödylliseksi työkaluksi, joskin Nellin käyttäminen koettiin haastateltavien keskuudessa pääosin hankalaksi ja siitä saatava hyöty omille opinnoille suhteellisen vähäiseksi. Samassa yhteydessä lähes jokainen haastateltavista ilmaisi henkilökohtaisesta tarpeesta osata Nellin käytön paremmin, mutta omat intressit kyseisen välineen käyttöön tai sen opettelemiseen nähtiin vähäisiksi. Nellin nähdyistä hyödyistä huolimatta, opiskelijat suosivat tiedonhankinnassaan enemmän kirjaston kirjatietokantaa. Kirjan lukeminen nähtiin useissa tapauksissa miellyttävämmäksi tavaksi

opiskella kuin tietokoneen näytöltä lukeminen. Eräällä tavalla Nelli tuntui edustavan opiskelijoille akateemisessa ympäristössä hyväksi tai ideaaliksi nähtyä tiedonlähdettä ja informaatiokäytäntöä, jota kyseiset opiskelijat eivät kuitenkaan henkilökohtaisista tai käytännöllisistä syistä käytä. Sosiaalisen erottautumisen periaatteiden näkökulmasta Nelli-portaali myös edusti pääomaa tai pelisääntöä, jonka noudattaminen olisi (akateemisella) kentällä tärkeää. Puhe (habitus) sen sijaan rakentui rakenteen ja toiminnan sekä merkityksenannon ja olosuhteiden ristipaineesta. Kyseisessä kulttuurissa Nellin käyttäminen siis tunnistettiin hyväksi käytännöksi ja sen merkitystä korostettiin, mutta toiminta rakentui vähäisten intressien, huonoiksi koettujen taitojen sekä vaihtoehtoisten välineiden käytännöllisyyden perusteella.

“Vaikka onkin ollut noita koulutuksia opiskelun yhteydessä, ni ei varmaan muuta kun se Tamcat. – – Et just noi ulkomaalaiset artikkelit ois semmosia, et niitähän sieltä [Nelli-portaalista] löytyis, ja ois varmaan hyödyllisiä, jos viittis opetella.”
(Haastateltava 2)

“Niitä perusjuttuja osaan kyllä käyttää. – – [M]ä etin muutamalla sanalla, ja sit tulee iha kauheesti tietoo, ja sieltä sen oleellisen poimiminen on aika vaikeeta. Et siinä ois kyl hyvä kehittyä; et vaikka niinku just se Nelli on aika vaikeekäyttöinen järjestelmä.” (Haastateltava 8)

Viittauksia Whitmiren (2003) havaintoihin epistemologisista uskomuksista oli myös nähtävissä aineistosta. Esimerkiksi omissa opinnoissa jaetut materiaalit ja ”vinkit” mainittiin tärkeiksi tiedonlähteiksi sekä näkemykset opettajien tiedollisesta auktoriteetista näyttäytyivät muun muassa uskomuksessa, että opintojen yhteydessä ehdotetut sivustot sisältävät hyvää ja luotettavaa tietoa. Sama oletamus tuli esille myös näkemyksissä kirjaston kirjojen paremmuudesta tiedonlähteenä. Osittain nämä perustelut heijastivat myös opiskelijoiden näkemystä oikean tiedon olemassaolosta. Joiltakin osin voi sanoa olevan vaikeaa erottaa, onko esimerkiksi opettajien puoleen kääntymisessä kyseessä tarve paikantaa oikea tieto vai käytännölliseksi todettu tiedonhakukäytäntö.

”[A]inakin meillä jaetaan semmosia listoja, mistä voi ikään kuin kattoa hyödyllisiä nettiosoitteita, joissa on monissa sitten ihan omat hakukoneet, ni voi helpommin sitten rajatummin hakea, et varmaan ihan niitä sitten läpikäyden. Jotenkin tuntuu, että meidänkin alan lehtiä on ihan älytön määrä, et loppujen lopuksi helpommalla tuntuu pääsevän, jos vaan kysyy vaikka joltain proffalta sitte että: ‘Mulla on tällöinen aihe, että voisitko suositella mulle jotain nettiosoitteita?’” (Haastateltava 7)

Tutkittavat ilmaisivat käyttävänsä suhteellisen paljon ”ei-tieteellisiä” tiedonlähteitä, joskin näitä lähteitä ei käytetty opintoihin liittyvissä työtehtävissä tai harjoituksissa. Kaksi huomiota kiinnostavaa tapausta olivat avoimesti Wikipediaa ja erilaisia harrastelijasivustoja tiedonlähteenä käyttävä haastateltava, sekä sitä vastoin Wikipedian ja muiden vastaavien – tieteellisissä yhteisöissä kyseenalaisiksi määriteltyjen – tiedonlähteiden käyttämisen välttämiseen pyrkivä haastateltava. Wikipedia on ilmainen verkkotietosanakirja, jonka sisältö perustuu vapaaehtoiseen tuottamiseen ja muokkaamiseen. Wikipedialla ei siis ole yhtä kirjoittajaa tai kirjoittajajoukkoa, joka ottaisi vastuun tuotetusta sisällöstä, vaan kuka tahansa sivulla vieraileva voi tuottaa tai muokata sivuston sisältöä. Juuri tästä syystä Wikipedian luotettavuus nähdään sangen kyseenalaiseksi.

”Et kyllä niinku tommosta ei-niin-tieteellistä tekstiä tulee käytettyä aika paljon, mut ei sitten varsinaisessa tekstissä, mikä vaikka palautetaan, mut enemmän niinku vaan siellä taustalla käytän sellasta muutakin tietoa.” (Haastateltava 8)

”Kyl mä tosissaan sit, jos mä ihan itelleni haluaisin jotain huvikseni, ni kyllä mä sitten käyn sieltä kattomassa, ja oon käyttänytkin paljon, mut en silleen et mä oisin ottanut sieltä jotain lähdematskuu.” (Haastateltava 3)

Informaationlähteistä keskusteltaessa informaatiolla nähtiin olevan enemmänkin välineellinen arvo, jota erilaisin käytännöllisyyden perusteluin hankittiin. Tiedonlähteitä arvioitiin monelta osin ”oikean tiedon” tai tiedollisen auktoriteerin pohjalta, mutta varsinaisen informaatiokäyttämisen osalta myös ”kyseenalaisemmat” tietolähteet olivat paljon käytettyjä.

Suuri osa haastateltavista ilmoitti hakevansa tietoa usein Googlesta tai Wikipediasta. Näiden työvälineiden käyttämistä luonnehdittiin kuitenkin enemmän omaa käyttöä palvelevaksi, ja niiden luotettavuus sekä käyttämisen hyväksyttävyyden kyseenalaistettiin valtaosassa haastatteluja. Googlen tai Wikipedian käyttäminen tiedonlähteenä tunnustettiin siis jokseenkin ”huonoksi käytännöksi”. Useassa tapauksessa tuli kuitenkin esille, että haastateltavat saattavat hakea alustavaa tietoa juuri Googlen tai Wikipedian kautta, koska tiedonhakeminen nähdään tällöin helpommaksi ja nopeammaksi, sekä saatava tieto on tiiviimmässä muodossa. Löydettyä mielenkiintoista ja relevanttia tietoa moni haastateltavista ilmoitti etsivän käsiinsä vastaavasti tieteellisen lähteen, jossa kyseistä aihetta on käsitelty.

Haastateltavat tunnustivat yliopistoympäristössä arvostettuja informaatiokäytäntöjä ja ilmaisivat halustaan osata esimerkiksi käyttää Nelliä paremmin, mutta toteutuneissa informaatiokäytännöissä näytti painottuvan käytännöllisyys ja tiedonhaun helppous. Vaikka omat informaatiokäytännöt saatiin nähdä alempiarvoisina suhteessa esimerkiksi Nelliin käyttämiseen, perustelivat useat haastateltavista informaatiokäyttämistään juuri käytännöllisyydellä. Haastatteluissa tuli useassa kohdassa muutoinkin esille opiskelijoiden toteuttamien informaatiokäytäntöjen sekä hyväksytyiksi nähtyjen informaatiokäytäntöjen ristivetoa. Haastateltavien puheesta oli edellä esiteltyjen esimerkkien mukaisesti tunnistettavissa tietynlaista tasapainoilemista omien halujen ja hyväksyttävän sosiaalisen käytöksen välillä. Vaikka monessa tapauksessa haastateltavien omat halut olivat vaakakupissa painavampia, pyrkivät haastateltavat puheen kautta säilyttämään illuusiota ja julkista kuvaa ”oikeiden” käytäntöjen noudattamisesta. Hyväksi nähdyt informaatiokäytännöt tuntuivat edustavan opiskelijoille akateemisen ympäristön sisäistettyä kulttuuria, mutta toiminta rakentui olosuhteisiin ja tilanteisiin sopivista perusteluista. Keskusteluissa oli siis nähtävissä viittauksia erilaisten informaationlähteiden ja hakukäytäntöjen välisestä arvottamisesta. Bourdieulaisittain näitä voisi kuvata kentän toimintalogiikan osiksi, tunnistetuksi pelisäännöiksi, joiden pohjalta tehdyt valinnat edelleen ilmentävät habitusta.

”Emmä kato et mikään Wikipediassa oleva tieto ois käyttökelpoista. – – Et siihen pääsee kuka vaan käsiks ja sit tietysti ku yliopistolla on toivotettu, että älkää käyttäkö Wikipediaa lähteenä. Ehkä just ne ennakkoasenteet, mitä on muidenkin kautta tullut, että ku muutkaan ei pidä sitä luotettavana. – – Lähinnä, ku oon niin monta vuotta jo kattonu sieltä kaikkia käsitteitä ja ei oo tullu kertaakaan viel semmosta et tää ois ihan hölynpölyy, että... se on niinku täs vuosien saatossa varmistunut, että tää [Wikipedia] on ihan hyvä juttu.” (Haastateltava 9)

”Et jos on niinku joku koulutehtävä, niin kylhän se tuntuu, että sen tiedon saat nopeiten ja helpoiten. Saa sen jonkun perusfaktan, mistä lähteä niinku ajattelemaan... niin ihan googlettamalla – – ja sit ku alkaa tunnistamaan semmosia hyviä linkkejä ja tietoa, ni sit tarkistaa et kuinka tuoreita ne on, kenen kirjoittamia ne on. Et niinku jos se on jonkun yliopiston professorin tekemä, nii sitä voi sit pitää luotettavana.” (Haastateltava 7)

Informoidun oppimisen (Bruce 2008, 38–59) näkökulmasta haastateltavien informaatiokäytännöt ja kokemukset informaation käytöstä keskittyivät koskemaan lähinnä informaatioteknologian, tiedonlähteiden sekä informaatioprosessin ulottuvuuksia. Tärkeäksi taidoksi nähtiin kyky paikallistaa tarvittava tieto. Erilaisten tiedonhakuvälineiden käytön osaaminen nähtiin joiltakin osin keskeiseksi, mutta tärkeämmäksi koettiin tiedonhankinnalliset taidot tiedonhankintaan käytettävästä välineestä riippumatta. Tällöin hyviksi nähdyt informaatiolähteet, käytännöllisyys ja ongelmanratkaisu – toisin sanoen tiedonlähteet ja koko informaatioprosessi – painottuivat informaatiokäytännöissä.

5.1.3 Tiedon luotettavuuden kriteerit

Keskustelut haasteltavien kanssa johtivat usein jopa luonnollisella tavalla kysymykseen opiskeluissa käytettävän tiedon luotettavuudesta sekä tieto- ja viestintäteknologiasta tiedonlähteenä. Keskusteluissa tiedon luotettavuus näyttäytyi määräytyvän pääosin ulkopuolelta asetetuista kriteereistä. Esimerkiksi tutkimustietoa haettaessa tutut tutkijanimet, tunnistetut

verkkolehdet, lähdeluettelot sekä tiedollisen auktoriteetin, kuten tieteellisen lehden tai yliopisto-opettajan hyväksyntä osoittautuivat tärkeimmiksi kriteereiksi luotettavalle ja käyttökelpoiselle tiedolle. Myös muita kriteereitä esiintyi; esimerkiksi verkkosivuston visuaalinen ilme, ulkoasu ja rakenne, tai omat ennakko-oletukset aiheesta nähtiin myös keskeisinä tiedon luotettavuutta lisäävänä tai heikentävänä tekijänä. Nämä kriteerit edustivat kuitenkin enemmän haastateltavien omia arvioita tiedon luotettavuudesta.

”Jos on tutkijanimi – – niin yleensä ne samat tyypit nousee sieltä ylös, ni se on sitte semmonen. Ja sitte on myös niinku se paikka – – esimerkiksi verkkolehtiä on joihin mä luotan, niinku et mä tiedän et ne on hyviä, et niitä on vilissy meillä niinku lähdeluetteloissa kans. Mut jotenki siitä sivun rakenteestaki huomaa – – et se ulosanti on ihan niinku semmonen kriteeri kans.” (Haastateltava 1)

”Yleensä on jonkinlaiset ennakko-oletukset siitä tiedosta ja niinku siitä laadusta, tai siis siitä niinku, mitä on hakemassa. Et vähän niinku sen pohjalta voi sitte arvioida sitä tietolähdettä, et onko se sitte hyvä vai ei. Ja sit vähän tietysti se, minkälaisella sivustolla se on.” (Haastateltava 6)

Myös tiedon käyttötarkoitus näytti määräävän suurelta osin sitä, millaista tietoa kulloinkin pidetään luotettavana. Kuten jo aiemmin tuli esille, lähes jokainen haastateltava myönsi käyttävänsä Wikipediaa tiedonlähteenä vähintään opintojen ulkopuolisessa käytössä. Termillä ”myönsi” näyttäytyy sinällään olevan painoarvoa, että lähes jokainen haastateltavista ilmaisi ensimmäisten mainintojen yhteydessä näkevänsä Wikipedian ensisijaisesti epäluotettavaksi tai kyseenalaiseksi tiedonlähteeksi. Wikipedian käyttämisen varovainen tunnustaminen sekä käyttämiseen liittyvien tarkoituksien vähättelemisen ilmensi, että haastateltavat ovat omaksuneet tämän akateemisella kentällä vallitsevan pelisäännön. Huolimatta siitä, että Wikipedian käyttäminen tai sen hyötyjen tunnistaminen nähtiin jokseenkin sopimattomana tai pelisääntöjen vastaisena toimintana, Wikipedian käyttämisen yleisyys kuitenkin ilmensi siitä saatavan hyödyn painavan huomattavasti tiedonhankintaan liittyvän toiminnan vaakakupissa. Sosiaalisen distinktion näkemysten mukaisesti virallisten ja epävirallisten tiedonlähteiden

käyttämisen ja niihin liittyvän puheen voidaan myös nähdä edustavan kentällä (vrt. Bourdieu) esiintyvien sääntöjen ja omien halujen välistä jännitettä, habitusta, joka näkyy kentällä käyttäytymisessä ja strategioiden luomisessa.

Ennemmin tai myöhemmin kukin haastateltavista kuitenkin kertoi siis käyttävänsä Wikipediaa tiedonlähteenä – oli tämä sitten opintojen yhteydessä tai niiden ulkopuolella. Raja opintojen ja opintojen ulkopuolisen käytön välillä näyttäytyi kuitenkin sikäli haastavana määrittää, että osa haastateltavista sanoi käyttävänsä nimenomaan Wikipediaa jonkin aihepiirin alustavana ja omaa tietämystä laajentavana lähteenä; ei esimerkiksi opintoihin liittyvien kirjallisten tehtävien lähteenä. Wikipedian käyttöä perusteltiin eräänlaisena esipuheena kulloinkin kyseessä olevasta aiheesta. Tämän esipuheen perusteella opiskelijat kokivat pystyvänsä suuntaamaan tiedonhankintansa jatkoa paremmin; kuitenkin niin että kaikille Wikipediasta löydetuille näkemyksille etsittäisiin luotettavampi ja tieteellisesti hyväksytty vastine tai lähde. Perusteena kyseenalaiseksi tunnistetun tiedonlähteen käyttämiselle näyttäytyi jälleen näkemys käytännöllisyydestä.

”Wikipediasta katon ehkä, jos on joku peruskäsite, joka pitää kattoo, ni lähen siit, ja sitte etin lisää. Et niinku vaikka kattoo semmosella yleistasolla, että mitä vaikka tää ja tää käsite tarkoittaa. Sit kattoo sen ja sit lähtee ettiin lisää. Just sillee, et kattoo sen tiedon, et pystyy hakee lisää.” (Haastateltava 9)

”Joo, sanotaan näin, et enemmän ittelle, mut sit jos tulee joku... tai löytää sielt jonkun tiedon, ni kyl mä sit tarkistan sen ihan lähteiden perusteella.” (Haastateltava 4)

Toinen ”epäviralliseksi” nähty tiedonlähde oli keskustelupalstat. Oivana esimerkkinä keskustelupalstojen hyödyllisyydestä voidaan pitää erään haastateltavan näkemystä, jossa hän esitti keskustelupalstojen valottavan hyvin esimerkiksi oman tieteenalan työkentän arkea, vaikka niistä saatavalla tiedolla ei nähty olevan tieteellistä arvoa. Samansuuntaisia viittauksia tuli myös muilta haastateltavilta.

”[K]yllähän ne [keskustelupalstat] toisaalta niinku valottaa sitä ilmiötä arjesta, et ne antaa mulle semmosta vinkkeliä, että tämmöstä tää on arjessa; tämmösiä kokemuksia näillä äideillä on niinku lastensa kanssa. – – Kyl mä niitä ihan mielenkiinnolla luen, ja kyllähän ne joskus saattaa tukea sitä, mitä mä kirjallisuudesta löydän. Et tavallaan se on sit niinku uskottavampaa, et voi uskoa sen tekstin paremmin.” (Haastateltava 1)

Pääosa haastateltavista kielsi käyttävänsä kyseenalaisiksi tunnistamiaan tietolähteitä opintojen yhteydessä. Kukin haastateltavista ilmoitti kuitenkin käyttävänsä tällaisia tietolähteitä joko muita tiedontarpeita varten tai opiskeluun liittyvän tehtävän alustavan tiedon kartoittamiseen. Vain yksi haastateltavista ilmaisi suoraan käyttävänsä myös puolueelliseksi tunnistamiaan materiaaleja. Kyseinen haastateltava sanoi puolueellisen tiedon olevan lähes yhtä arvokasta kuin puolueetonkin tieto, joskin riippuen sen käyttötarkoituksesta ja tiedon käyttäjän kyvystä arvioida tietoa kriittisesti myös sen käyttötarkoitustilanteessa. Sama haastateltava sanoi myös käyttävänsä ”epävirallista” tietoa opintojensa yhteydessä, joskin jättävänsä tämän tiedon pois julkaistavasta tekstistä. Vastauksissa oli siten havaittavissa vaihtelua myös epistemologisten uskomusten kehittymisen osalta (ks. Whitmire 2003). Näkemys erilaisen materiaalin käytön hyväksyttävyydestä näyttäytyi haastateltavien puheessa myös ”kyseenalaisen tiedon” jonkinasteisena kieltämisenä tai vähättelynä, jonka voisi itsessään nähdä ilmentävän erottautumista tai eron tekemistä huonoon käytäntöön. Tosin tämä puhe keskittyi vain arvioimaan tällaista tietoa opintojen yhteydessä.

Tiedon luotettavuuden arvioinnin yhteydessä esiin tulleet viittaukset Wikipediaan ja keskustelupalstoihin, omaa tietämystä laajentavana informaatiolähteenä muistuttivat huomattavan paljon myös informoidun oppimisen mallinnuksen *tietämyksen rakentamisen ja laajentamisen* ulottuvuuksia, joissa tiedonhaku keskittyy oman tietämyksen tai tietopohjan rakentamiseen ja laajentamiseen (Bruce 2008, 38–59). Mielenkiintoisesti juuri opintojen ulkopuolisiksi nähdyt, jopa paheksutuiksi nähdyt tiedonlähteet näyttivät olevan jokseenkin keskeisessä roolissa oman tietämyksen rakentamisessa ja kehittämisessä.

5.1.4 Digitaalinen tieto ja painettu tieto

Haastatteluissa tuli myös ilmi opiskelijoiden preferenssejä opiskelussa käytettävän informaation laadusta. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, suuri osa haastateltavista ilmoitti käyttävänsä edelleen kirjaa pääsääntöisenä ja luotettavana tiedonlähteenä. Osa haastateltavista sanoi yleensä etsivän käsiinsä jonkin perusteoksen kulloinkin huomion kohteena olevasta aiheesta, ja käyttävänsä niin ikään verkkoa tämän perusteoksen etsimiseen. Muutoinkin suuri osa haastateltavista suosi opiskelussaan kirjoja ja muuta konkreettista lukemismateriaalia, sähköisen materiaalin sijasta. Esimerkiksi sähköisessä muodossa olevat artikkelit haluttiin usein tulostaa paperiversioiksi, sekä verkossa jaetut luentomateriaalit pidettiin luennoilla mukana mieluummin paperisina kuin esimerkiksi kannettavalta tietokoneelta tai muulta tekniseltä laitteelta luettuina.

”No kyl ne kirjat silleen on. Ja mä vielä yleensä teen sillai, et jos on jossain sähköisessä muodossa jotain matskua tai artikkeleita, ni mä yleensä haluan aina tulostaa ne. Joo, et tykkään lukea paperilta, et sitten kun mä viel monesti saatan tehdä alleviivauksia tai kirjoitella jotain huomautuksia, ni se on sitten helpompi lukea siitä, ku tietokoneen näytöltä.” (Haastateltava 3)

”Ite ainakin tykkään lukea perinteistä kirjaa ja perinteistä lehteä. Mut mä oon muutenkin vähän tämmönen hitaampi teknologian kuluttaja.” (Haastateltava 5)

Mielenkiintoisesti tiedonhankinnan käytännöllisyysaspektin edelle meni kaikesta huolimatta perinteinen fyysinen kirja, jonka kosketeltavuus ja helppo merkintöjen tekeminen näyttivät olevan tärkeitä kriteereitä. Huolimatta siitä, että pääosa haastateltavista ilmoitti suosivansa fyysisten kirjojen lukemista sähköisen materiaalin sijaan, nähtiin sähköisen materiaalin lisääminen tarpeelliseksi. Perusteluina sähköisen materiaalin lisäämiselle olivat lähinnä tenttimateriaalien rajallisuus sekä sähköisen materiaalin hakemisen helppous.

5.2 Näkemyksiä tieto- ja viestintäteknologiasta, informaatiokäytännöistä ja informaatiokäyttämisenestä

Analyysissa ja teemahaastattelussa käytetyn aineiston teemoittelun toinen osa keskittyy tarkastelemaan haastateltavien näkemysten muodostumista. Haastatteluissa keskusteltiin muun muassa siitä, miten he suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian käyttämiseen opintojen yhteydessä sekä millaisia kokemuksia heillä on, millaisia toiveita tai pelkoja heillä on tieto- ja viestintäteknologian käytön suhteen sekä millaiset taidot he näkevät tärkeiksi. (ks. Liite 1.)

5.2.1 Tieto- ja viestintäteknologian hyödyllisyys

Pääosin haastateltavat ilmoittivat käyttävänsä mieluusti tieto- ja viestintäteknologisia välineitä. Merkittävimpinä tieto- ja viestintäteknologian tuottamina hyötyinä nähtiin muun muassa tiedonhaun ja -saannin helpottuminen, yhteistyön tekemisen helpottuminen, tiedottaminen ja muu tiedonjakaminen. Myös tiedon laadun merkitys tuli esille muutamissa tapauksissa haastatteluista. Nykyaikaisen ja ajankohtaisen tiedon saaminen ajasta ja paikasta riippumatta nähtiin kauttaaltaan merkittävänä hyötynä erityisesti opintojen osalta.

”No on se [elektroniset lähteet] ainakin sillai päivitettyä, ku vertaa just kirjastoon ni sieltä voi helposti löytyä lähteitä jostain kuuskytluvulta. Että kyllähän se tavallaan on tyhmää käyttää semmosia, et ku eihän semmonen vastaa tätä päivää, varsinkin ku mietitään jotain tutkimustuloksia, ni onhan se tärkeää, että löytyy päivitettyjä tuloksia.” (Haastateltava 2)

”Ja tota, tietysti kaiken niinku tiedonhankinnan kannalta, ni onhan se niinku ihan mieleton, ettei tarvi aina niinku mennä kattomaan jotain viiskytvuotta vanhaa kirjaa, ja mieltää että, onkohan tää nyt niinku vielä tänään näin.” (Haastateltava 7)

Eräässä maininnassa tieto- ja viestintäteknologian keskeiseksi hyödyksi nähtiin merkittäville tiedonlähteille pääseminen. Tällöin tiedonhakija voi itse muodostaa oman käsityksensä asioista,

sen sijaan että saisi vain valmiiksi pureskeltua ja suodatettua tietoa. Tieto- ja viestintäteknologiasta nähtiin myös tulleen eräänlainen ongelmanratkaisun ja ajattelun väline. Eräs haastateltavista näki ajatuksellisen työstön ja ideoinnin olevan suurelta osin Internetin kanssa kytkeytynyttä; ideoinnin solmukohdassa vaihtoehtoja lähdetään helposti ”Googlaamaan”.

”[K]uka tahansa voi päästä lukemaan ihan mitä tahansa, ihan mistä tahansa; ettei tarte olla sitoutunut aikaan tai paikkaan. – – [J]os on tosi viitseliäs, niin ei tarvitse vaan ottaa vastaan sitä suodatettua tietoa, vaan voi olla itse se, joka menee ihan niiden tietolähteiden juurille, ja suodattaa itse sen näkemyksensä asioista. – – [I]hmiset nykyään ajattelee hirveen läheisesti Internetin kanssa; et semmonen ajatuksellinen työstö ja ideointi menee sen läpi, ja se on siinä ohessa, et sieltä koko ajan niinku peilataan sitä kaikkea, mitä sieltä löytyy. Et jos tuntuu, et on vaikka semmonen solmukohta, et ei löydetä jotain niinku uutta ideaa, ni sit vaan hakusanaksi, ja siitä sit lähtee työstämään.” (Haastateltava 7)

Tieto- ja viestintäteknologia koettiin pääasiassa korvaamattomaksi apuvälineeksi, ja tvv- välineiden nähtiin integroituneen arkipäiväiseksi osaksi opiskelua. Osassa haastatteluista tieto- ja viestintäteknologian neutraali osuus tai rooli tuntui näyttävätyvän myös hankaluutena suhtautua aiheeseen jollakin tavalla. Tieto- ja viestintäteknologia nähtiinkin useassa tapauksessa enemmän huomaamattomana osana opintoja kuin merkittävänä huomion kiinnittävänä työvälineenä, mikä tuntui edelleen vaikeuttavan haastateltavien informaatiokäyttämisen tai tieto- ja viestintäteknologian käytön reflektoinnin ja pohdinnan aikaansaamista keskusteluissa. Kuten sanottu, haastateltavien puheissa näyttäytyi sangen praktinen painotus. Haastateltavat ottivat puheeksi käytännön kokemuksia tieto- ja viestintäteknologisten välineiden hyötykäytöstä, joka vihjasi suhtautumisesta tieto- ja viestintäteknologiaan arkipäiväisenä työvälineenä. Suurelle osalle haastateltavista verkon käytöstä tuli päällimmäisenä mieleen yhteydenpito esimerkiksi sähköpostin tai sosiaalisen median kautta.

Aineistosta oli mahdollista tehdä myös muita huomioita erilaisista näkemyksistä ja suhtautumistavoista. Esimerkiksi eräs haastateltava ilmoitti tvv:n käytön tuntuvan välillä

pakonomaiselle juuri oman vähäisen kiinnostuksen takia. Osassa haastatteluista tieto- ja viestintäteknologian kehitys nähtiin myös liian ohjaavaksi esimerkiksi juuri opetuksen osalta. Tvt:stä nähtiin myös muodostuneen niin merkittävä osa jokapäiväistä elämää, ettei ilman sitä pärjäisi. Muun muassa opiskelu näyttäytyi kyseiselle haastateltavalla lähes mahdottomalta ilman tieto- ja viestintäteknologisia välineitä.

”Se [tieto- ja viestintäteknologia] on muuttunut semmoseksi... tullut sillai jäädäkseen, että itehän ku on sitä sukupolvea, että muistaa koska nämä laitteet on tullu niinku jokapäiväiseen käyttöön... että kyllähän se siihen kuuluu, että se on semmonen normi. Ehkä välillä tuntuu vähän semmoselle pakonomaiselle, ku ei sillai kiinnosta. – – ja ei kyllä enää pärjäis ilman...valitettavasti... mä yritin taistella tätä vastaan joskus monta vuotta sitten, mut ei se enää oo mahdollista.”
(Haastateltava 2)

”Siis, että kun se kehitys on niin nopeeta, että tämmösessä yliopistotason opetuksessa ne resurssit menee siihen sen kehityksen oppimiseen, kun pitäis keskittyä siihen opettamiseen niiden välineiden avulla. Et ei opeteta niitä välineitä vaan niiden välineiden avulla.” (Haastateltava 5)

5.2.2 Tieto- ja viestintäteknologiset taidot

Tiedusteltaessa tutkittavien näkemyksiä heidän omista taidoistaan vastaukset vaihtelivat huomattavasti. Osa haastateltavista saattoi kuvata omia taitojaan erittäin hyviksi ja osa taas erittäin huonoiksi. Huolimatta siitä, miten he taitojaan luonnehtivat, kukin haastateltavista ilmoitti omaavansa jonkinlaisen perusosaamisen tieto- ja viestintäteknologian käytöstä. Näkemys omista taidoista hyvinä tai huonoina näytti olevan suurelta osin yhteydessä siihen, kokiko haastateltava omaavansa mielenkiintoa tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan. Esimerkiksi ne, jotka sanoivat omaavansa hyvät tvt-aidot, perustelivat osaamistaan muun muassa käytön laaja-alaisuudella, arkipäiväisten asioiden hoitamisella tvt:tä käyttäen, tiedonhankinnan onnistumisella sekä tieto- ja viestintäteknologian toimintaperiaatteen

ymmärtämisellä. Sen sijaan omat taitonsa huonoiksi arvioineet tutkittavat ilmaisivat taitojensa huonouden perustuvan avun tarpeeseen, haluun osata enemmän, toiveeseen, että asioiden hoitaminen olisi nopeampaa, kiinnostuksen ja intohimon puutteeseen, suhtautumiseen tieto- ja viestintäteknologiaan välinearvon kautta, sekä Nellin käytön vaikeudella. Suhtautumisessa omiin taitoihin ja tv:n käyttöön näyttäytyi olevan eräänlainen kahtiajako tieto- ja viestintäteknologian käytännöllisyysnäkemysten sekä henkilökohtaisen mielenkiinnon välillä. Esimerkiksi eräs tutkittavista sanoi olevan vaikea luonnehtia itseään erityisesti osaajaksi, vaikka hän osoittikin vastauksissaan perehtyneisyyttä erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin.

”No ensinnäkin kiinnostusta pitäis olla enemmän. Et ehkä sitä kautta tuntiskin niitä laajemmin. Mut ehkä se kiinnostus on ollut niin vähäistä, ettei voi sanoa olevansa mikää osaaja. Vaikee itteensä sillee arvioida tai asettaa johonki.”
(Haastateltava 8)

”Et kyl mä tiedän että mä osaisin jos haluaisin, mutta ku mulla ei mitään suurta mielenkiintoa tollasiin. – – Mut sehän siinä on, että pitäis varmaan ihan olla niin kiinnostunut, että sitä sitten osais käyttää ja käyttäiskin jatkuvasti.”
(Haastateltava 2)

Pyysin haastateltavia myös arvottamaan itsensä tieto- ja viestintäteknologian käyttäjänä suhteessa muihin yliopisto-opiskelijoihin. Vastauksissa näkyi vaihtelua samassa suhteessa kuin omien taitojen arvioinnissa. Omia taitojaan huonoiksi tai keskitasolle arvioineiden opiskelijoiden perusteluissa painottui jälleen vähäinen mielenkiinto tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan. Nämä haastateltavat kokivat kuitenkin pärjänneensä tähän asti riittävän hyvin, eivätkä vain vähäisen kiinnostuksensa takia olleet perehtyneet tv:n käyttöön tai pyrkineet omien taitojensa kehittämiseen. Vastapainoksi, omia taitojaan keskitasolle tai sitä paremmiksi luonnehtineiden haastateltavien keskuudessa, valtaosa perusteli omaa osaamistaan nimenomaan henkilökohtaisella kiinnostuksella tai intohimolla oppia käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa entistä paremmin. Samaiset tutkittavat ilmaisivat myös hyödyntävänsä tieto- ja

viestintäteknologiaa aktiivisesti vapaa-ajallaan. Luonnollisesti nämä haastateltavat osoittivat tyytyväisyyttä omien taitojensa tasoon, mutta myös omat taitonsa huonommiksi arvioineet kokivat taitojensa olevan riittäviä.

Sen, miten opiskelijat perustelivat osaamistaan tai osaamattomuuttaan voitaisiin yhtäältä nähdä ilmentävän sosiaalisen erottautumiseen liittyvää makuteoriaa (ks. Gronow 1995). Perusteluissa on nähtävissä Bourdieun näkemyksiä maun ja legitiimin maun käsitteistä, joissa toimintaa perustellaan makuun perustuvien valintojen avulla. Osaamista perustellaan joko välttämättömyytenä ja käytännöllisyytenä tai mielenkiintona ja intohimona, jolloin mielenkiinto tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan näyttäisi edustavan jonkinlaista ulkoista ominaisuutta, jonka henkilö joko omaa tai ei omaa. Näin esimerkiksi oman toiminnan ulkopuolelle jäävät aspektit nähdään lähinnä myös omien halujen ulkopuolisiksi. Esimerkiksi käytännöllisyyden korostuminen mahdollisesti alleviivaa lopputulosorientoituneisuutta, jossa parempien tv-taitojen hankkimisen kautta helpottuvaa tiedonhankintaprosessia tärkeämpänä nähdään lopputuloksen saavuttaminen – tarkoitti se sitten suurempaa työmäärää tai ei.

”Tai no tietysti tiedonhankintaa on, mutta sit johonkin ohjelman asentamiseen ni ei oo kiinnostusta. Enemmän se tekeminen sillä ohjelmalla on se, mikä kiinnostaa – – oonhan mä nyt tähänkin asti pärjännyt. Kyl mä uskallan pyytää apua, enkä häpeä pyytää apua. Näillä varmaan mennään ihan loppuun asti, et pyydän sit apua siinä, missä tartten.” (Haastateltava 2)

”Se [tieto- ja viestintäteknologia] näkyy hyvin vahvasti. Oikeestaan siksi, että mä teen kaiken tietokoneella ja oon ihan hyvä käyttämään ihan oikeestaan kaikkea siellä. Ihan just Officesta lähtösin, melkein kaikki puuhaan sillä, enkä juurikaan tulostele mitään fyysisii, et ku yleensä lähetetään kaikki sähköpostilla.” (Haastateltava 4)

Tiedustelin haastateltavilta myös heidän näkemyksiään omien taitojen kehittämistarpeesta, sekä mahdollisten ongelmatilanteiden ratkaisusta, mutta valtaosa tutkittavista ei suoranaisesti osannut vastata mitään erityistä taitoa, jonka he kokisivat puuttuvan, tai jonka he kokisivat

osaavansa erityisen huonosti. Osa tutkittavista totesikin haluavansa osata – jo aiemmin keskusteluissa esiin tulleen – Nelli-portaalin ja muiden tieteellisten tietokantojen käyttöä paremmin. Näihin välineisiin liittyvät tiedonhankinnallisten taitojen puutteet huomioitiin myös myöhemmissä vaiheissa keskusteluja. Niiden uskottiin parantuvan opintojen opinnäytetyövaiheessa. Ratkaisuksi ongelmatilanteisiin, joissa omat taidot tai tiedot osoittautuvat riittämättömiksi, muutamit haastateltavat ilmoittivat avun pyytämisen ystävältä, Googlettamisen ja kokeilemalla oppimisen.

Näkemykset omien taitojen kehittymisestä vaihtelivat kauttaaltaan, riippumatta siitä nähtiinkö omat taidot hyväksi tai huonoiksi. Osa haastateltavista ei nähnyt minkäänlaista merkittävää kehitystä tapahtuneen juuri yliopisto-opintojen aikana, kun taas toiset näkivät omien taitojen kehittyneen nimenomaisesti opintojen yhteydessä. Keskeisimmiksi kehityksen kohteiksi nähtiin tiedonhankinta, tiedonlähteiden kriittinen arviointi sekä tekstinkäsittely. Kysyttäessä tutkittavien näkemyksiä mahdolliseen kehitykseen vaikuttaneista tekijöistä muutama ilmoitti omaehtoisen toiminnan, yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisen sekä yliopiston tarjoamat tiedonhankinnan ja tietotekniikan peruskurssit.

“On ehdottomasti kehittynyt, koska oon käynyt just tän TTPK-kurssin ja kuvankäsittelykurssin ja esim näitten radiopätkien editointiohjelman, ni on ehdottomasti kehittynyt. Mut siis sit toisaalta, osasin käyttää jo sitä ennen aika hyvin... siis tätä tietojenkäsittelyä, siis just Officea ja muuta. Ja osasin myös käsitellä kuvia myös ennen jonkin verran, et nää on vaan syventynyt nää taidot.”
(Haastateltava 5)

“[S]itten kun täytyi alkaa käyttää niitä gradun aikana, ni kylhän ne silloin sitten kehitty, kun itki ja kokeili, eikä kehdannut joka kerta mennä kirjastotädille, kysymään samoja asioita. Niin sitten siinä aikana.” (Haastateltava 7)

5.2.3 Opiskelukontekstin vaikutus hankittuihin taitoihin

Haastateltavilta tiedusteltiin myös heidän näkemyksiään yliopiston roolista tieto- ja viestintäteknologisten opiskeluvälineiden ja niiden käyttöön liittyvän ohjeistuksen tarjoajana, sekä yliopisto-opiskelun vaikutusta heidän informaatiokäytäntöjen kehitykseen. Tarkoituksena oli kartoittaa, millaisen roolin opiskelijat itse antavat yliopistolle heidän tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen ja informaatiokäytäntöjen muodostumisessa.

Moni tutkittavista kiinnitti vastauksissaan huomiota tietotekniikan peruskurssin sekä tiedonhaunkurssin järjestämiseen. Yhtäältä näiden kurssien merkitystä ja hyödyllisyyttä painotettiin, mutta toisaalta usea haastateltava kertoi suorittaneensa kurssit mahdollisimman vähällä panostuksella, sillä aihetta ei ollut nähty kiinnostavaksi. Opintojensa myöhemmässä vaiheessa olevat haastateltavat ilmaisivat ymmärtäneensä näiden kurssien tarjoaman hyödyn vasta myöhemmin opinnoissaan. Useat haastateltavista kritisoivatkin tiedonhaunkurssin järjestettävän liian aikaisessa vaiheessa opintoja, ja totesivat että se olisi hyödyllistä järjestää uudelleen opintojen loppuvaiheessa. Esimerkiksi Nellin käytön opettelemista ei nähty olennaisena, jos ei yhtäaikaaisesti tee opinnäytetyötä. Tästä syystä saatu opetus nähtiin menneen osittain hukkaan.

”No meillä on niinku siihen liittyen tossa kandivaiheessa semmonen kurssikin, et missä opeteltiin käyttämään, et se oli mun mielestä ihan sillai hyödyllinen ku käytiin kaikki ne just läpi – – et ku mitä siellä oli niit Lindaa ja Artoa, ja niit – – mut emmä oo siis niihin koskenut itsenäisesti juuri ollenkaan. (Haastateltava 3)

”Et yks tiedonhankintakurssihan meillä vaan on, eikä muuta. Se vois olla kyl myöhemminkin mun mielestä, et sitten ku kandi tai gradu tulee, ni sit osais niitä paremmin.”(Haastateltava 9)

Informaatiokäytäntöjen muodostumisessa näyttäytyi siten keskeisenä niiden sijoittuminen opiskelun kannalta sopivaan kontekstiin. Opetetut tiedonhankintataidot eivät jääneet opiskelijoiden mieleen, jos he eivät olleet opintojen osalta siinä vaiheessa, jolloin näiden taitojen

osaaminen näyttäytyisi hyödyllisenä. Sen sijaan näiden taitojen hyödyllisyys saatettiin todeta jälkikäteen, niiden osaamisen tullessa ajankohtaiseksi esimerkiksi opinnäytetyön osalta. Tähän mennessä tiedonhankinnassa oli kuitenkin monelta osin jo omaksuttu muitakin tiedonhankinnan tapoja, kuten Googlen ja Wikipedian käyttö, jotka tulivat esille aiemmin haastatteluissa.

5.2.4 Tarpeelliset tieto- ja viestintäteknologiset tiedot ja taidot

Keskustelimme haastateltavien kanssa myös heidän näkökulmastaan tarpeellisiksi näyttäytyvistä tv-taidoista. Tätä kautta pyrin myös luomaan käsitystä siitä, millä tavalla erilaisten taitojen hyödyllisyyttä perustellaan. Tarkastelun kohteena ovat siten samanaikaisesti yksilön näkökulmasta kentällä hyödyllisiksi nähdyt taidot tai pääomat, sekä hyväksi koetut informaatiokäytännöt. Osa haastateltavista antoi hyvinkin spesifejä arvioita tarpeellisista taidoista, kuten blogien käyttäminen, Office-ohjelmistopakettien hallinta ja erilaisten hakupalveluiden käytön. Osa sen sijaan painotti abstraktimpia määritelmiä, kuten taitojen siirtämistä uuteen kontekstiin.

Eryteisesti yliopisto-opintojen osalta tärkeiksi perustaidoiksi nähtiin muun muassa Office-ohjelmiston hallitseminen, sähköpostin ja Internetin hakupalveluiden käytön hallitseminen sekä kriittinen suhtautuminen varsinkin tietoa haettaessa. Myös näkemys kirjallisen osaamisen tärkeydestä näytti perustuvan suurelta osin haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin opiskeluympäristössä toimimisesta. Itsensä ilmaiseminen kirjallisessa muodossa nähtiin tieto- ja viestintäteknologian käytön osalta ylipäänsä yhdeksi olennaiseksi puutteeksi, jota nähtiin ilmenevän vanhemmalla sukupolvella. Eräs haastateltavista korosti tässä yhteydessä myös käyttäytymisen merkitystä, jonka hän kokee unohtuneen keskustelun siirtyessä verkkoon.

”Wordit, Excelit, Officet, et se Office niinku ylipäättään. No sitte varmaan, ku nettiä käyttää niinku tiedonhakuvälineenä, ni tavallaan vähän niinku kriteereitä siihen, että mikä on niinku luotettavaa tietoa. Mun mielestä siitä ei oo niin paljon hyötyäkään, jos sä et osaa niinku kriittisesti kattoo et, miten sitä voi hyödyntää

opinnoissa. – – Musta toi sähköposti on ihan hirmu hyvä, et kyl se nyt täytyy niinku tänä päivänä osata.” (Haastateltava 3)

”Et pitää osata etsiä netistä sitä tietoa, et tavallaan hakukoneita käyttää. – – Pitää osata ilmaista itseään sähköposteissa sillain ytimekkäästi, et sen ei pitäis tuottaa ongelmaa. Myöskin kaikkien esitysten, PowerPoint-esitysten ja kirjallisten töitten tuottamisessa. – – [E]ttä kun sä meet sinne töihin, ni siellä on kaikki asiakastiedot valmiiksi jo koneella ja siellä on niitä valmiita pohjia ja käyttöjärjestelmiä. – – Mut pitäis olla semmosta valmiutta, että sä pystyt omaksumaan kaiken sen nopeasti, et siihen ei menis sitten niin kauaa siihen opetteluun. Se on vaan semmonen sivuseikka, et sun täytyy raportoida, ja tehdä niitä kirjallisia lausuntoja ja kaikki tämmöset.” (Haastateltava 1)

Yksi haastateltavista otti myös esille ajatuksen tiedon tarpeen tunnistamisesta. Eräänlainen tietämys siitä, mitä tarvitsee, vaikka ei tosiasiasa vielä tietäisi miten tämän päämäärän saavuttaa. Sivuten tätä ajatusta, toinen haastateltava korosti ”osaamisen siirtovaikutusta” tai käyttöjärjestelmäosaamista, jossa henkilö osaisi siirtää tietyn järjestelmän osaamista myös muuhun kontekstiin. Jatkaen aiheesta, kyseinen haastateltava korosti aloitteellisuuden sekä kiinnostuksen merkitystä näiden saavuttamisessa. Tiedonhankintataitojen tärkeys ja sitä varten saatu opetus näyttäytyi osassa haastatteluista jokseenkin hyödyllisenä, mutta myös unohtuneena. Esimerkiksi tietokannoista eräs haastateltava sanoi muistavansa lähinnä nimet.

”No, siis mun mielestä varmaan semmonen aloitteellisuus, ja semmonen, että kun tulee kaikkia uusia teknologioita, niin et sä voi ennalta tietää, vaikka että mitä se sisältää, mutta sä osaat hakea sitä tietoa... tai siis että sulle ei tarvi opettaa kaikkia uusia järjestelmiä uusina, vaan sulla on sillai jo ennestään semmonen ajatus siitä, miten semmoset toimii, ja sä osaat tehdä sen, mitä sä haet sillä takaa. Et varmaan semmoset taidot lisäänty, kun just työpaikoilla käytetään erilaisia järjestelmiä.” (Haastateltava 8)

Vastauksissa tärkeistä ja tarpeellisista taidoista erityisesti työelämän tai muun opiskelujen ulkopuolisen toiminnan yhteydessä korostui jokseenkin samat ominaisuudet kuin aiemmissakin vastauksissa. Käyttöjärjestelmäosaaminen, tiedonhankintataidot ja itsensä ilmaiseminen kirjallisessa muodossa näyttäytyivät edelleen olennaisina ominaisuuksina. Muutamia mainintoja tuli myös sosiaalisen median jakeluväylien hallinnasta. Esimerkiksi blogien käyttäminen mainittiin hyödyllisenä taitona. Tämä näkemys nähtiin liittyvän esimerkiksi yhteiskunnallisten asioiden seuraamiseen tai harrastuksiin liittyvään tiedonhakuun. Eräs haastateltavista esitti blogit keskeisenä foorumina kevään 2011 eduskuntavaalien ja ehdokkaiden ajatusten seuraamiselle.

Yhtenä keskeisenä havaintona informoidun oppimisen osalta oli tutkittavien ”herääminen” refleктоimaan informaation, informaationkäytön sekä informaatiokäytäntöjen roolia oppimisprosessissa (Bruce & Hughes 2010, A5). Haastateltavien vastauksissa tuli esille monia Brucenkin painottamia hyviä informaatiokäytäntöjä. Nämä haastatteluissa esiintyneet informaatiokäytännöt olivat kuitenkin suurelta osin opinnoissaan pidemmällä olleiden tutkittavien ajatuksia.

5.2.5 Tulevaisuudennäkymät tieto- ja viestintäteknologiasta

Pyrin myös tiedustelemaan haastateltavilta heille mahdollisesti mieleen tulevista visioista ja toiveista sekä mahdollisista peloista ja negatiivista tulevaisuudennäkymistä, jotka he yhdistäisivät tieto- ja viestintäteknologiaan. Tarkoituksena oli kiertoteitse laajentaa kuvaa tutkittavien näkemyksistä hyvistä ja hyväksytyistä tavoista hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa erilaisissa konteksteissa. Valitettavasti tähän kysymykseen vastaaminen osoittautui suurelle osalle haastateltavista jokseenkin hankalaksi. Tästä huolimatta kukin haastateltava antoi jonkinlaisia visioita ja näkemyksiä tulevasta kehityssuunnasta, joita esittelen seuraavaksi. Näkemykset asettuivat laajalle skaalalle koskemaan niin käytännön sovelluksia ja laitteita kuin yhteiskunnallisia ja sosiaalisia suhteita.

Yhteiskunnalliselta osalta merkittävimpänä nähtiin tiedon luonteen ja tuottamisen muuttuminen; esimerkiksi eräs haastateltavista näki tiedontuottamisen ja -julkaisemisen helpottumisen tuovan merkittävän kilpailijan perinteisen tieteellisen tiedon auktoriteettiasemalle. Kyseinen haastateltava painotti niin kutsutun ”ilmaisen tiedon” merkitystä erilaisen verkkosisällön rakentumisessa. Yhteiskunnallista muutosta painotti myös toinen haastateltava, joka painotti julkisen keskustelun lisääntymistä ja sen merkityksen korostumista. Työelämän koettiin kuitenkin pysyvän jokseenkin ennallaan ja työelämän vaatimusten lähinnä keskittyvän vain entistä enemmän uuden tiedon omaksumiseen.

”Et valtaosa siitä sisällöstä, mitä Internetissäkin on, niinku mielenkiintoinen sisältö, on blogityyppisissä julkaisuissa ja sellasissa harrastelijatyypisissä paikoissa, joissa ei niinku hirveesti liiku rahaa. Mut sitten taas toisaalta ne suurimmat käyttäjät löytyy sieltä yritystasolta. Ei se kyl varmaan tuu ihan kauheesti muuttumaan. – – Emmä ainakaan oo huomannut, että se [työelämä] ois mitenkään muuttunut tänä aikana ku töissä on ollut. Et ku sehän on aina sama, kun opiskelija menee työelämään, ni siellähän on aina jotain uutta opittavaa. Et se on vaan sitten sitä uuden tiedon omaksumista aina.”
(Haastateltava 6)

Yhtenä haasteena nähtiin tiedon auktoriteettisen aseman vähentymisen sekä plagioinnin ongelmat. Kiusaus kopiointiin nähtiin lisääntyvän teknologian mahdollistaessa leikkaa – liimaa -tyylinen tiedonmuodostamisen. Tämän nähtiin asettavan haasteita plagioinnin uudelleenmäärittelylle sekä verkkolähteisiin suhtautumiselle. Tähän liittyi myös näkemys perinteisen tiedonjakamiseen perustuvan koulutuksen murentumisesta sekä tiedonhankinnan muuntumisesta olennaiseksi osaamiseksi ja taidoksi. Vastauksissa pohdittiin myös opettajien työtä tilanteissa, joissa opetuksessa käytettävä tieto ei rajoitu enää oppikirjoihin, vaan sitä tuodaan lukuisista erilaisista lähteistä. Opettajan tiedollisen auktoriteetin nähtiin vähenevän, kun hän joutuu olemaan saman tiedon äärellä kuin oppilaat.

"[M]yös se ettei tarvii antaa oppilaille mitään kauheen valmiita materiaaleja enää niin kuin ennen. Et varmaan jotenkin opiskelujen ohessa kasvaa ne tiedonhankinnan valmiudet ihan itessään. Et ei oo enää sitä, että 'tässä on tää kirja ja tee tän pohjalta,' vaan että 'menkää, etsikää ja tehkää'. Et kylhän siinä varmasti myös sitten kehittyä ajattelu ja lähdekriittisyys. Mut tosin se haastaa tosi paljon sit sitä opettajaa, koska se ei myöskään voi niinku olla varma, että ku mä luen tän kirjan, ni mä osaan arvioida nää esseet suhteessa siihen. Että varmaan muuttaa myös opettajuutta ja sitä tiedon hierarkiaa, että on opettajana jotenkin yläpuolella sitä oppilasta, kun ollaankin sama tiedon äärellä." (Haastateltava 7)

Niin kutsutun tietotoimijuuden lisääntyminen nähtiin muutoinkin todennäköisenä kehityksen suuntana, jossa ihmisiltä vaaditaan entistä enemmän taitoja toimia verkossa. Tiedon etsiminen, muokkaaminen ja jakaminen nähtiin olevan olennainen osa tulevaisuuden osaamisvaatimuksia. Pääpiirteittäin haastateltavien vastauksista tulevaisuuteen liittyen paistoi läpi verkon "pääseminen valtaan". Liiallinen kehitys nähtiin joiltakin osin hallitsemattomana uhkana, jonka uskottiin tuovan mukanaan nettirikoksia, syrjäytymistä, nettikiusaamista ja yksityisyydensuojan katoamista. Myös sosiaalisten suhteiden siirtyminen verkkoon enenevässä määrin nähtiin olennaisena haasteena.

"[J]os vähän pistäis jarrua, et koska edelleen on paljon ihmisiä, vanhuksia, jotka ei oo ikinä käyttänyt mitään tämmöstä teknistä välinettä, ja tuntuu että joka paikassa on et lisätietoa netistä. Et 'Tee tämä ja tämä netissä', laskutkin saa e-laskuna. Et jotenkin vois porrastaa tätä kehitystä, et pitäis muistaa että näitä muita vanhoja ihmisiä on vielä elossa." (Haastateltava 5)

Haastateltavien visioiden ja pelkojen kartoittamiseen liittyvät kysymykset osoittautuivat vastaajille haastaviksi. Tästä huolimatta, vastauksissa tuli esille mielenkiintoista tietoa siitä, miten haastateltavat hahmottavat tieto- ja viestintäteknologian kenttää ylipäänsä. Haastateltavien johdatteleminen pohtimaan tieto- ja viestintäteknologian roolia ja kehitystä opintojen ja sen ulkopuolisen elämän osalta kuvasi osaltaan sitä, kuinka suhtautumisessa esiintyy erilaisia

variaatioita. Fenomenografisen lähestymistavan pohjalta nämä variaatiot – joskin tässä tapauksessa hyvin hajanaisesta näkökulmasta – ovat keskeisiä arvioitaessa tekijöitä, jotka vaikuttavat informaatiokäyttämiseen.

6 DISKUSSIO

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen liittyy monenlaisia valinnanpaikkoja, sudenkuoppia ja tulkinnanvaraisuuksia, joiden voidaan nähdä vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen. Onkin keskeistä, että yksittäisissä tutkimuksissa arvioidaan niiden luotettavuutta. Laadullinen tutkimus ei perustu vain yhteen yhtenäiseen tutkimusperinteeseen, ja näin ollen on myös ilmeistä, että laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy monenlaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2003, 131.) Metodikirjallisuudessa tutkimuksen luotettavuuden pohdinta keskittyy usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteisiin. Kritiikkiä nämä käsitteet saavat osakseen laadullisen tutkimuksen piirissä siitä, että ne ovat alun perin syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja niiden näin ollen nähdään vastaavan lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin. Käsitteiden painopiste on keskittynyt nimenomaan arvioimaan mittausten luotettavuutta, eivätkä ne esimerkiksi huomioi riittävästi tutkijan toiminnan osuutta tai vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit asettuvat kyseenalaisiksi myös tilanteissa, joissa esimerkiksi tapaustutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä, ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset nähdään ainutlaatuisina ja toistumattomina. (Eskola & Suoranta 2008, 212; Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.)

Siitä huolimatta, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa minkäänlaisia yksiselitteisiä ohjeita, tulee tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin arvioida ja perustella. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyykin kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta ja toimivuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan nähdä todentavan yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteutumisesta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee siten koko tutkimusprosessia. Kokonaisuuden arvioinnissa painottuu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (koherenssi); tutkimuksen kunkin osa-alueen tulee olla järkevässä ja perustellussa suhteessa toisiinsa. Tämän arvioiminen jää lukijan tehtäväksi.

Tutkimuksen menetelmälliseksi objektiivisuudeksi voidaan nimetä myös sen toistettavuus. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135.) Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen toteuttamiseen sekä luokitteluihin ja tulkintoihin liittyvät toimenpiteet on esitetty niin yksiselitteisesti, että tutkimuksen toistaminen ja samankaltaisten tulosten saaminen olisi mahdollista myös toiselta tutkijalta. Tästä syystä tutkimuksen kulun yksityiskohtainen kuvaaminen on tutkimusraportissa erittäin tärkeää. Olenkin pyrkinyt antamaan raportissa kattavan läpileikkauksen tutkimuksen kulusta sekä tekemistäni valinnoista tutkimuksen aikana. Tehty tutkimustyö on myös ennen kaikkea tutkijan tekemien valintojen kokonaisuus sekä vain hänen oma tulkintansa tietystä aineistosta ja tietyistä lähteistä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi nähdäänkin tutkijan avoin subjektiviteetti; tutkimuksen keskeinen tutkimusväline sekä luotettavuuden kriteeri on lopulta kuitenkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211; Hirsjärvi ym. 2009, 232, 309–310.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on siis tärkeää myös pohtia tutkijan omaa asemaa, sillä keskeinen tutkimuksen tekemiseen vaikuttava tekijä on tutkijan oma käsitys tutkimuksesta nostettavista olennaisista seikoista. Esimerkiksi toinen tutkija saattaisi keskittyä täysin erilaisten seikkojen huomioimiseen ja tulkintaan. Tällöin luotettavuuden arvioinnissa keskeiseksi nousee kysymys puolueettomuudesta. Pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavaa itseään vai suodattuuko tämän kertomus tutkijan oman kehyksen läpi, jolloin esimerkiksi ikä, uskonto, sukupuoli, poliittinen asenne, koulutus, tms. vaikuttaa siihen, miten hän kuulee ja havainnoi? Yleisesti ottaen tämän myönnetään olevan osa laadullista tutkimusta, sillä tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Tämän tutkimuksen osalta tutkijan asemaani tulee arvioida opiskelija-statukseni sekä tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvän henkilökohtaisen mielenkiintoni johdosta, joiden osalta koen olleeni sangen läheisessä roolissa sekä tutkimusaiheen että tutkittavan joukon suhteen. Omat näkemykseni tutkittavan joukon toimintaympäristöstä sekä tutkittavasta ilmiöstä saattavat siis tiedostamatta vaikuttaa tekemiini havaintoihin ja tulkintoihin. Toisaalta, aihepiirin kiinnostavuus, sekä läheinen sijoittumiseni tutkittavana olleeseen kohdejoukkoon ovat helpottaneet myös omien kokemusteni reflektointia suhteessa aineistoon sekä tarjonneet mahdollisuuden opiskelijoiden näkemysten

ymmärtämisen heidän jokapäiväisen opiskelukontekstinsa kautta. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan tutkimuksen arvioinnin taustalla on pohjimmiltaan kysymys tutkimuksen esittämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Mt. 212). Tutkimuksessa pyritään edelleen siihen, että se kuvaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin suinkin mahdollista. Olennaista on kuitenkin ymmärtää, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa, ja että kyse on tutkijan keräämästä tiedosta, hänen tulkinnoistaan, valinnoistaan ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä pyritään sovittamaan. Lisäksi on olennaista, että tutkija pystyy dokumentoimaan, miten hän on päättänyt kuvailemaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt, sekä perustelemaan menettelynsä ja tulkintansa uskottavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista tai aina edes tarkoituksenmukaista tuottaa täydellisen objektiivista tietoa. Yleisesti ottaen voidaan nähdä riittäväksi, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisen roolinsa ja koettaa toimia parhaansa mukaan, ettei tämä vaikuttaisi tutkimukseen liikaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näistä syistä haastattelujen auki kirjoittaminen, tutkittavien vastausten mahdollisimman autenttinen kuvaaminen sekä niiden seikkojen tarkka kuvaaminen, joiden pohjalta aineistoa koskevat tulkinnat on tehty, on äärimmäisen tärkeää. Näiden näkemysten pohjalta olen pyrkinyt madaltamaan tutkimuksen luotettavuuteen mahdollisesti vaikuttavien tekijöiden vaikutusta ja merkittävyyttä.

Tutkimuksen luotettavuus perustuu keskeisiltä osin myös sen perusteltuun kohdentamiseen oikeaan kohdejoukkoon tutkimusaiheen kannalta, sekä sopivan menetelmän valintaan kohdejoukon kannalta. Pyrin valitsemaan tutkittaviksi yliopisto-opiskelijoiden joukkoa mahdollisimman hyvin edustavia henkilöitä, ja tutkittavien joukko koostuikin yhdeksästä eri tieteenaloja ja opintojen eri vaihetta edustavasta opiskelijasta. Tutkittavat osoittautuivat sangen avoimiksi ja ulospäin suuntautuneiksi, joka helpotti aineiston keräämistä sekä omien näkemysten tarkentamista. Teemahaastattelu oli löyhän strukturoinnin johdosta aineistonkeruun kannalta toimiva menetelmä. Ottaen huomioon tutkimuksen aiheen, teemahaastattelu tarjosi joustavuutta, mutta myös rajaavuutta keskusteluihin. Keskustelujen teemat olivat riittävän avoimia, joka mahdollisti suhteellisen vapaan keskustelun aihepiirin puitteissa. Tosin on myös

todettava, että teemahaastattelun toimivuus avoimuuden ja vapaan keskustelun osalta vaihteli haastatteluittain. Parissa haastattelussa ei syntynyt keskustelua suunnitellussa määrin, ja haastattelu tilanne muistutti enemmän strukturoitua kysymys - vastaus -haastattelua. Ongelmana näissä tapauksissa saattoi olla joko tutkittavan ennakkokäsitys tilanteesta yksinkertaisena kysymys–vastaus- haastatteluna, tai mahdollisesti tutkijan liian vahva ohjaus ennalta asetettujen teemojen pohjalta tehtyihin kysymyksiin vastaamiseen.

Tutkimusjoukon voi myös arvioida olleen suppea esimerkiksi Tampereen yliopiston opiskelijoiden kokonaismäärää ajatellen, ja näin ollen yhtenevien käsitysten tai luokittelujen muodostaminen tutkimustulosten osalta olisikin ollut ongelmallista ja jopa perusteetonta. Joskin laadullisen tutkimuksen tavoitteena on yleensä ilmiön ymmärtäminen, ei niinkään tilastollisten yhteyksien etsiminen. Näin ollen aineistonkaan ei ole välttämätöntä olla suuri. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Toisekseen, kyseessä oleva tutkimus on tasoltaan pro gradu -opinnäytetyö, jonka puitteissa laajemman aineiston hankkiminen ja tutkimustyön tekeminen olisi saattanut olla tarpeettoman haastavaa sekä jopa opinnäytetyötutkimuksen tavoitteiden vastaista. Tutkimuksessa on siis perehdytty yliopisto-opiskelijoista koostuvan pienen ryhmän käsityksiin tieto- ja viestintäteknologian, sekä erilaisten informaatiokäytäntöjen ilmenemisestä yliopisto-opinnoissa ja siihen liittyvässä ympäristössä. Samalla on kuitenkin pyritty samaan tietoa laajemmalti informaatiolukutaidosta, informaatiokäytännöistä ja informaatiokäyttämiseen yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa.

Kuten jo aiemmin todettiin, tutkimuksen luotettavuutta ilmentää yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä vaiheista. Tutkija on lukijoilleen velkaa uskottavan selityksen aiheen tärkeydestä, aineiston kokoamisesta, valintojen tekemisestä sekä näiden perustelemista johtopäätöksistä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 138). Olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen jokaista vaihetta tarkasti ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija voisi muodostaa mahdollisimman hyvän kuvan siitä, miten tutkimuksessa on edetty ja, miten erilaisiin johtopäätöksiin on päädytty. Muun muassa tutkimuksen lähtökohtia pyrittiin perustelemaan aiemmilla tutkimuksilla sekä teoreettisella katsauksella. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä

tuettiin aineistoviittauksilla sekä ennalta määriteltyjen teoreettisten lähtökohtien avulla, joiden pohjalta lukija voi itse päätellä, ovatko tutkijan esittämät tulokset perusteltuja vai eivät.

Tutkimusta tehtäessä tutkija kohtaa monenlaisia valinnan tekemisen paikkoja, joissa hänen on myös pohdittava tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita. Tutkimuksen eettisten kysymysten vastaamiseen ei ole olemassa kaiken kattavaa, aukotonta säännöstöä, joten ratkaisut jäävät tutkijan itsensä tehtäväksi. Jos tutkija kuitenkin tunnistaa tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyvän problematiikan, hän todennäköisesti toimii tutkimusta tehdessään eettisesti. Eettisten kysymysten osalta keskeinen jako voidaan tehdä tiedon hankinnan ja tiedon käytön välille. (Eskola & Suoranta 2008, 52.) Näissä kahdessa kiteytyy suurelta osin tutkijan rehellisyyteen liittyvä vaatimus. Tutkijan asemassa on keskeistä myös luottamus. Tutkittavien tulee voida luottaa siihen, että heidän anonymiteettiaan suojellaan tutkimuksen tekemisessä, ja että heille on kerrottu rehellisesti tutkimuksen tarkoituksessa ja mahdollisista vaikutuksista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa pyrin sekä aineiston keräämisessä että käsittelyssä huolehtimaan parhaani mukaan tutkittavien anonymiteetin säilymisestä, kuitenkin niin että tutkittavien vastaukset pääsisivät mahdollisimman hyvin esille.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on myös olennaista tarkastella, kuinka hyvin tutkimus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 221–222.) Ottaen huomioon tutkimusaiheen laajuuden sekä tutkimusjoukon koon, tutkimustulokset pureutuivat suhteellisen hyvin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen puitteissa tutkimuksessa esitetyt tulokset tukivat aikaisempia aiheesta saatuja tutkimustuloksia. Tämän lisäksi sosiaalisen erottautumisen ja informaatiokäytäntöjen yhteen kietoutuminen valottavat uudella tavalla yliopistopedagogiikan kenttää erityisesti tieto- ja viestintäteknologisen kehityksen näkökulmasta. Näenkin tutkimuksen lisänneen tietoutta yliopisto-opiskelijoiden näkemyksistä tieto- ja viestintäteknologian osuudesta yliopisto-opiskeluun liittyvässä informaatiokäyttämisenä. Sosiaalinen erottautuminen liittyi tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen vasta aineiston keräämisen jälkeen, jolloin tutustuin Minttu Lampisen (2005) väitöskirjaan ”*Users of New Technology*”. Jos sosiaalinen erottautuminen olisi ollut mukana tutkimuksessa jo ennen aineiston keräämistä, olisi haastattelutilanteessa voitu keskittyä

paremmin halutun kaltaisen tiedon keräämiseen. Näen tämän kyseisen teoriaosuuden mukaan tulemisen eräänlaisena vahvuutena aikaisempien tutkimusten tulosten vahvistumisen kannalta, sekä aihepiiriä ja tutkimusmahdollisuuksia laajentavana ominaisuutena. Sosiaalisen erottautumisen osalta aineistoa on analysoitu aineistolähtöisesti, joka edustaa erilaista päättelyprosessin muotoa. Tältä osin aineistonkeruun keskittyminen informaatiolukutaidon, informaatiokäytäntöjen ja informaatiokäyttämisen tarkasteluun jätti aineistoon myös tarvittavan tieto- ja viestintäteknologisen painotuksen. Tällöin aihetta oli mahdollista tarkastella sosiaalisen erottautumisen näkökulmasta, säilyttämällä tutkimuksen kannalta keskeisen painopisteen – tieto- ja viestintäteknologisen näkökulman. Lisäksi sosiaalisen erottautumisen teoria laajentaa informoidun oppimisen mallinnusta opetuksesta ja oppimisesta sen kulttuurisen ja sosiaalisen rakentumisen piiriin.

6.2 Johtopäätöksiä

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella informaatiolukutaitoa yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytäntöjen ja informaatiokäyttämisen sekä niiden rakentumisen kautta. Informaatiolukutaidon tarkastelun rajaaminen opinnoissa käytettäviin informaatiokäytäntöihin sekä niiden rakentumiseen ja muodostumiseen pohjautui informoidun oppimisen (Bruce 2008) sekä sosiaalisen erottautumisen (Bourdieu 1987) teorioihin. Yliopisto-opiskelijoiden informaatiokäytäntöjä ja informaatiokäyttämistä kartoitettiin heidän haastattelussa kertomien kokemusten ja näkemysten pohjalta.

Tieto- ja viestintäteknologia nähtiin pääosin luonnollisena ja arkipäiväisenä osana yliopisto-opintoja. Sen nähtiin tuovan helpotuksia muun muassa tiedonhakemiseen, -jakamiseen, ajankohtaisen tiedon saamiseen ja yhteydenpitoon. Tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen koettiin pääosin mieluisana ja käyttämiseen liittyvät positiiviset huomiot painottuivat käytännöllisyyteen ja hyödyllisyyteen opinnoissa. Kukin haastateltavista koki omaavansa ainakin perustiedot ja -taidot tieto- ja viestintäteknologian käytössä. Omien taitojen luonnehtimisessa hyväksi tai huonoiksi, nähtiin keskeisinä tekijöinä henkilökohtainen mielenkiinto ja intohimo tv:tä kohtaan tai tv:n näkeminen vain työvälteenä.

Erilaisten oppimistehtävien, tiedonlähteiden, luotettavuuden sekä informaation muodon preferenssien pohjalle rakentuneista informaatiokäytännöistä paistoi läpi suurelta osin käytännöllisyyden aspekti sekä akateemisesta ympäristöstä saadut vaikutteet. Esimerkiksi Nelli-portaalin ylistäminen tiedonlähteenä, opettajan tiedollinen auktoriteetti sekä tiedon luotettavuudelle annetut kriteerit ilmensivät yliopistoympäristössä hyviksi nähtyjä informaatiokäytäntöjä. Tutkittavat pyrkivätkin parhaansa mukaan noudattamaan näitä hyviksi nähtyjä informaatiokäytäntöjä opintoihin liittyvissä julkaistavissa oppimistehtävissä. Sen sijaan käytännöllisyyden kannalta, suuri osa tutkittavista ilmoitti suosivansa omaehtoisessa tiedonhankinnassa avoimen verkon välineitä, kuten Wikipediaa, Googlea ja keskustelupalstoja.

Tarkasteltaessa näitä vaikutteita Christine Bruce (2008) informoidun oppimisen näkökulmasta, yliopistoympäristöstä omaksutut informaatiokäytännöt tuntuivat mukailevan informaation roolia *objektiivisen ja kontekstualisoituneen* sekä *objektiivisen ja kontekstualisoimattoman* näkökulman kautta. Toisin sanoen, yliopistoympäristöstä omaksuttujen informaatiokäytäntöjen noudattaminen näyttäytyi pakollisena välineenä opintoihin liittyvän lopputuloksen saavuttamiseksi. Sitä vastoin, yliopistoympäristön ulkopuolisiksi nähtyjä (esim. Wikipedia, Google, keskustelupalstat, yms.) tiedonhankinnan välineitä käytettäessä, informaation rooli näyttäytyi *subjektiivisena* ja *transformationaalisena*. Tällöin informaation hankintaan ja käyttöön liittyvä toiminta keskittyi oman tietopohjan rakentamiseen, laajentamiseen sekä ymmärryksen muodostamiseen. Informaation rooli nähtiin tällöin osana oppijan omien arvojen, näkemysten, uskomuksien ja asenteiden sekä reflektoinnin kohteena. Esimerkiksi Wikipedian käyttöä perusteltiin oman näkemyksen ja tietämyksen laajentamisen välineenä, ja keskustelupalstoja käytettiin muun muassa oman alan työkentän ilmiöiden valottamiseen. Limbergin (1999) ja Heinströmin (2005; 2006) havaintojen pohjalta tällaisen informaatiokäyttämisen voisi sanoa ilmentävän myös jakautumista *syväoppijoihin* ja *pintaoppijoihin*, tai *faktojen etsimisen* ja *yksityiskohtaisen analysoinnin kategorioihin* tehtävä-, tavoite- tai tarkoituseroituneesti. Määrittävänä tekijänä toimii siis myös opiskelukonteksti ja vapaa-ajan tai omaehtoisen tiedonhankinnan konteksti.

Opintojen ohella hankittujen tieto- ja viestintäteknologisten taitojen nähtiin liittyvän lähinnä kriittisen suhtautumisen sekä tiedon luotettavuuden arvioinnin kehittymiseen. Opiskelijoilla oli erilaisia näkemyksiä omien taitojen kehittymisestä opintojen ohella riippumatta siitä, nähtiinkö omat taidot hyviksi tai huonoiksi. Osa haastateltavista ei nähnyt minkäänlaista merkittävää kehitystä tapahtuneen yliopisto-opintojen aikana, kun taas toiset näkivät omien taitojen kehittyneen nimenomaisesti opintojen yhteydessä. Keskeisimmiksi kehittymisen kohteiksi nähtiin tiedonhankinta, tiedonlähteiden kriittinen arviointi sekä tekstinkäsittely. Osa tutkittavista myös vastusti tieto- ja viestintäteknologian käytön yleistymistä, joskin vaihtelevista syistä: osa piti perinteisten kirjojen lukemisesta, osa koki tv:n leviämisen vaikuttavan liialti sosiaalisiin suhteisiin vuorovaikutuksen osalta, osa taas koki näki tv:n haasteeksi kestävän kehityksen kannalta. Samaiset tutkittavat kuitenkin korostivat tieto- ja viestintäteknologian hyviä puolia, kuten sähköisen materiaalin ekologisuutta, helppoa saatavuutta sekä yhteydenpidon helppoutta.

Keskeisenä näyttäytyi myös informaatiokäytäntöjen sijoittuminen opiskelun kannalta sopivaan kontekstiin. Opetuksen kautta saadut tiedonhankintataidot eivät olleet jääneet opiskelijoiden mieleen, jos ne eivät olleet ajoittuneet opintojen osalta sellaiseen vaiheeseen, jolloin näiden taitojen osaaminen olisi näyttäytynyt hyödyllisenä. Nämä taidot koettiin hyödyllisiksi vasta niiden tullessa ajankohtaiseksi esimerkiksi opinnäytetyön tai muun tehtävän osalta. Tähän mennessä tiedonhankinnassa oli kuitenkin monelta osin saatettu omaksua muita tiedonhankinnan tapoja, kuten Googlen ja Wikipedian käyttäminen. Tästä huolimatta muutama haastateltava ilmoitti yliopiston tarjoamien tiedonhankinnan- ja tietotekniikan peruskurssien sekä omaehtoisen yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisen vaikuttaneen taitojen kehittymiseen. Kontekstin merkitystä informaatiokäytäntöjen toimivuudelle painottaa myös Bruce (2008), joka esittää informaatiokäytäntöjen rakentuvan, kehittyvän ja säilyvän tieteenalojen keskeisten toimijoiden, tutkijoiden ja opettajien kokemusten keskiössä. Informaatiokäytäntöjen opettamisessa tulisi keskittyä näiden kokemusten reflektointiin sekä julkituomiseen opiskelijoille. Brucen mielestä informaatiokäytäntöjen hyödyllisyyttä ei tulisi määrätä ulkopuolelta, vaan se tulisi ymmärtää itse. (Mt. 87.)

Informaatiokäytäntöjen osalta tutkittavien näkemyksistä oli myös tunnistettavissa opinnoissa etenemisen vaikutuksia. Esimerkiksi opintojensa varhaisemmassa vaiheessa olleet tutkittavat pitivät pääosin tiedonlähteiden (ulkopuolisin kriteerein määräytyvää) puolueettomuutta tärkeimpänä arviointiperusteena tiedon valikoitumiselle, kun taas myöhemmän vaiheen opiskelijat korostivat omaa rooliaan tiedon puolueettomuuden arvioinnissa. Samankaltaisia viittauksia oli nähtävissä myös tutkittavien informaatiokäyttäytymisessä, joskin lähes jokainen haastateltava näytti myös käyvän jonkin asteista moraalista kamppailua näiden ulkoa asetettujen normien noudattamisen ja käytännöllisyyden välillä. Esimerkiksi Wikipedian käyttö nähtiin akateemisella kentällä pääosin mustavalkoisesti huonoksi, mutta samanaikaisesti lähes jokainen tutkittavista ilmoitti käyttävänsä sitä omaehtoiseen tiedonhankintaan, sekä perusteli käyttöönsä muun muassa käytännöllisyydellä sekä kokemuksen kautta muodostuneella luottamuksella. Ilmiö muistuttaa aiemmin esiteltyjä Whitmiren (2003) havaintoja opiskelijoiden epistemologisista uskomuksista, jotka viittaavat käsityksiin siitä, millä tavoin jostakin kohteesta on saatavilla tietoa ja miten pätevää tämä tieto on. Whitmiren jaottelun näkökulmasta tutkittavien informaatiolukutaidon käsityksissä oli nähtävissä muutosta opiskeluvuosien karttuessa. Informoidun oppimisen osalta tutkittavien ”herääminen” refleктоimaan informaation, informaationkäytön sekä informaatiokäytäntöjen roolia oppimisprosessissa on itsessään keskeinen havainto (Bruce & Hughes 2010, A5). Refleктоimisen pohjalta haastateltavien vastauksissa oli nähtävissä esille monia Brucen (2008) painottamia hyviä informaatiokäytäntöjä, kuten informaation luotettavuuden ja käytettävyyden välisten suhteiden pohtimista sekä omien arvojen, uskomusten ja asenteiden suhteuttamista informaatioon ja sen käyttämiseen. Nämä haastatteluissa esiintyneet informaatiokäytännöt olivat kuitenkin suurelta osin opinnoissaan pidemmällä olleiden tutkittavien ajatuksia, joka edelleen tukee Whitmiren (2003) havaintoja. Tutkimuksen aineistossa oli siis läsnä Brucen (2008) näkemyksiä informaation näyttäytymisestä ja kokemisesta eri tavoilla, mutta siitä oli myös tunnistettavissa aiempien tutkimusten havaintoja epistemologisista uskomuksista (Whitmire 2003), oppimistyyleistä ja -strategioista (Heinström 2005; 2006), sekä tiedonhankinnan kokemuksista (Limberg 1999).

Informaatiokäytäntöjen tarkastelussa näyttäytyi myös sosiaalisen erottautumisen periaatetta noudattavia dikotomioita esimerkiksi opiskelussa hyväksytyiksi ja paheksutuiksi nähdyissä informaatio- tai tv-t-käytännöissä. Wikipedian ja muiden ”epävirallisten” tiedonlähteiden käyttöön liittyvä jonkinasteinen moraalinen kamppailu ilmensi sitä, kuinka haastateltavat joutuvat tasapainoilemaan omien halujensa ja (tässä tapauksessa akateemisessa kentällä) hyväksyttävän sosiaalisen käytöksen välillä. Keskusteltaessa opiskelujen yhteydessä käytettävistä tieto- ja viestintäteknologisista välineistä oli huomattavissa akateemisen yhteisön informaatiokäytäntöjen vaikutus niihin käsityksiin, joita opiskelijoilla on hyvistä informaatiokäytännöistä. Näitä hyväksi nähtyjä informaatiokäytäntöjä perusteltiin ja puolusteltiin, vaikka suuri osa haastateltavista ilmoittikin käyttävänsä tai osaavansa näihin liittyvien välineiden (esimerkiksi Nellin) käyttöä vain vähän. Sen sijaan esimerkiksi Wikipedian käyttämisen varovainen tunnustaminen sekä käyttämiseen liittyvien tarkoituksien vähätteleminen ilmensi, että haastateltavat ovat omaksuneet akateemisen kentän säännön, jossa Wikipedian käyttö nähdään jokseenkin sopimattomana tai pelisääntöjen vastaisena. Epävirallisten tiedonlähteiden käyttäminen oman näkemyksen ja tietämyksen laajentamisen välineenä, mutta niiden samanaikainen vähättely kuvaa kentän sosiaalista painetta. Se ilmentää hyvin habituksen rakentumista, jota ohjaa merkityksenanto, aineelliset olosuhteet, yhteisölliset rakenteet sekä toiminta. Tutkimusaineistoon sovellettuna habituksessa sitoutuvat yhteen näkemys virallisten lähteiden paremmuudesta suhteessa tiedon helppoon saatavuuteen epävirallisista lähteistä, sekä virallisten lähteiden hyväksyttävyys suhteessa oman toiminnan kannalta suotuisimpaan ja helpoimpaan ratkaisuun.

Viittauksia sosiaalisen erottautumisen periaatteisiin näkyi myös suhtautumisessa tieto- ja viestintäteknologiaan. Osa tutkittavista arvioi omien taitojensa olevan tyydyttävällä tai keskimääräistä heikommalla tasolla; suuri osa samaisista tutkittavista myös vähätteli tieto- ja viestintäteknologisten taitojen hallinnan merkitystä. Nämä tutkittavat tunnistivat osaamisesta saatavan hyödyn, mutta eivät niinkään kokeneet sitä tärkeäksi ja kokivat esteeksi kiinnostuksen puutteen. Kyseiset haastateltavat eivät siis esimerkiksi nähneet työvälinearvoa riittävän houkuttelevaksi, jotta olisivat lähteneet kehittämään tieto- ja viestintäteknologisia taitojaan. Sen

sijaan omat taitonsa hyviksi arvioineet tutkittavat korostivat osaamisen merkitystä sekä pitivät osaamistaan tärkeänä pääomana. Nämä henkilöt ilmaisivat omat taitonsa riittäviksi tavoitteen saavuttamiseksi. Tutkittavien näkemykset osaamisesta vaihtelivat siinä määrin, että osa tutkittavista näki osaamisen vaativan ymmärrystä ohjelmistojen, yms. toimintaperiaatteista, ja osa taas koki käyttämisen itsessään olevan pääasia ilman vaatimuksia taustalla olevien rakenteiden ja järjestelmien osaamisesta tai ymmärtämisestä.

Osaltaan omien taitojen ja osaamisen perusteluiden voidaan nähdä ilmentävän sosiaalisen erottautumiseen liittyvää makuteoriaa. Osalle tutkittavista mielenkiinto tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan näyttäisi edustavan jonkinlaista ulkoista ominaisuutta, jonka henkilö joko omaa tai ei omaa. Oma osaaminen perustuu siten välttämättömyyteen ja käytännöllisyyteen tai mielenkiintoon ja intohimoon. Esimerkiksi käytännöllisyyden korostuminen mahdollisesti alleviivaa lopputulosorientoituneisuutta, jossa parempien tv-taitojen hankkimisen kautta helpottuvaa tiedonhankintaprosessia tärkeämpänä nähdään lopputuloksen saavuttaminen – tarkoitti se sitten suurempaa työmäärää tai ei. Gronow (1995, 102) esittääkin, että vaikka maku perustuu monilta osin tietoiseen valintaan, on se toisissa tilanteissa olosuhteiden ja välttämättömyyden määräämää. On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen puitteissa on mahdotonta määrittää, perustuuko esimerkiksi vähäinen osaaminen alun perin vähäisen mielenkiintoon, vai kenties toisinpäin vähäinen mielenkiinto vähäiseen osaamiseen.

Tutkimustulosten perusteella on mahdollista todeta, että tieto- ja viestintäteknologialla on keskeinen osa yliopisto-opiskelijoiden opinnoissa. Tiedonhankintaan ja -käyttämiseen liittyviä käytäntöjä on monenlaisia ja niiden ilmeneminen voi toisinaan olla jopa ristiriidassa yliopistopedagogiikan kanssa. Esiteltyjen tutkimustulosten pohjalta on myös todettavissa, että informaatiolukutaidon käsitteeseen kietoutuvien informaatiokäytäntöjen rakentumiseen ja määrittymiseen vaikuttaa suurelta osin sosiaalinen ympäristö, ja että nämä käytännöt ilmentävät myös osaltaan sosiaalista erottautumista. Tieto- ja viestintäteknologian kehitys on siis kaikessa monimuotoisuudessaan yksi keskeinen oppimista, opiskelua ja koulutusta uudelleenmäärittelevä tekijä.

Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön on viime vuosina kohdennettu valtavia määriä aikaa ja resursseja, ja näillä panostuksilla on uskottu edistettävän uudenlaista oppimisen ja opetuksen kulttuuria. Voimakkaista investoinneista huolimatta pedagogiikka ja koulutuksen toimintakulttuuri eivät ole juurikaan muuttuneet, ja uuden teknologian tuomia pedagogisia mahdollisuuksia ei nähdä hyödynnetyn siinä määrin kuin olisi ollut mahdollista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 8.) Muun muassa Deryn Watson (2001; ks. myös. Vainionpää 2006, 16) on painottanut tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä ohjaavan enemmän tekninen kuin pedagoginen intressi. Tieto- ja viestintäteknologian perusosaaminen on olennainen edellytys sen opetuskäytölle, mutta tv:n ei tulisi olla pääroolissa opetettavissa sisällöissä. Tästä syystä tutkimuksessa nähtiin tärkeäksi kiinnittää huomiota opiskelijoiden lähtökohtiin hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisen ja opiskelun välineenä.

Tieto- ja viestintäteknologian hyötykäyttö ei rajoitu oppilaitosten muurien sisäpuolelle, vaan se on lähes kaikkien ulottuvilla, kaikkialla ja kaiken aikaa. Kuten sanottu, määritelmät tieto- ja viestintäteknologian käytöstä opetuksen, oppimisen ja opiskelun kontekstissa ovat vielä suhteellisen hajanaisia, ja vakiintuneita muotoja pyritään hakemaan lähes kilpailun omaisesti. Määrittelyiden puuttumisesta huolimatta tutkimustulosten pohjalta voidaan osoittaa, että kehityskulussa kohti tieto- ja viestintäteknologian integroitumista koulutukseen ollaan jo pitkällä. Kuten jo tutkielman alussa ilmaisin, opiskelijat ovat vahvasti itsenäisiä toimijoita, jotka liikkuvat verkossa lähes luontaisesti; he löytävät jatkuvasti uusia tapoja etsiä ja käyttää löytämäänsä tietoa. He refleктоivat ja puntaroivat erilaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa informaation kanssa niiden kokemusten ja näkemysten pohjalta, jotka he muodostavat joko opintojen ohessa saatujen vaikutteiden – tai niiden puutteessa muiden kontekstien kautta muodostettujen käsitysten pohjalta.

Avoimen verkon tarjoamien tiedonhankinnan, -jakamisen, -tuottamisen ja tiedonlähteille pääsemisen mahdollisuuksien kasvua on mahdotonta ja tarpeetonta estää. Verkosta löytyy jatkuvasti toinen toistaan kehittyneempiä välineitä erilaisille tietotoimijuuden muodoille. Tämä myös esittää tarpeen uusille ja järkeville tavoille kehittää informaatiolukutaitoa, informaatiokäytäntöjä sekä informaatiokäyttämistä. Tutkimustulosten pohjalta arvioituna

yliopistoympäristöön vakiintuneet informaatiokäytännöt näyttäisivät kuitenkin olevan vanhentuneita. Oman tietämyksen ja tietopohjan rakentamisen ja laajentamisen toiminta näyttäisi siirtyneen sivuraiteelle, jossa tieteellisen tiedon etsiminen, käyttäminen ja luominen nähdään jokseenkin ulkopuolisena, kontekstistaan irrotettuna ja tehtävääorientoituneena. Oman tietopohjan tai tietämyksen rakentamiseen ja laajentamiseen liittyvä tiedonhankinta näyttäisi ainakin tämän tutkimuksen tulosten pohjalta jo perustuvan avoimen verkon erilaisiin ratkaisuihin, kuten Wikipediaan, keskustelupalstoihin ja Googlaamiseen. Tällaisista uudenaikaisista oppimistavoista on myös alettu käyttää erilaisia nimityksiä. Yhtenä esimerkkinä voitaisiin esittää wikioppiminen. Wikioppimisen näkökulmasta merkittävä osa oppimisesta nähdään tapahtuvan informaalisti erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Yhtenä tällaisena arkipäiväisen oppimisen alueena nähdään Internet ja sinne syntynyt vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen wiki-alusta. Tieto- ja viestintäteknologiselle muutokselle nähdään luonteenomaisena sellaisten uusien vuorovaikutusmuotojen kehittyminen, jotka eivät olisi mahdollisia ilman tätä kyseistä teknologiaa. Wikioppimisen keskiöön nousee osallistumisen vapaaehtoisuus, osallistujien tasa-arvo, auktoriteettittomuus, julkisuus, yhteistyö sekä oppijoiden omaehtoisuus ja Internetin välityksellä tapahtuvaa keskinäinen vuorovaikutus. (ks. Suoranta 2009.)

Yliopistopedagogiikassa näyttäisi kuitenkin olevan tunnistettavissa tietynlainen tieteelliseen sivistykseen liittyvä hegemonia, jossa nämä uudenlaiset tiedon hakemisen, tuottamisen ja jakamisen sekä edelleen oppimisen muodot ovat vaarassa jäädä jalkoihin. Tässä hegemoniassa on kyse vallan suostumuksellisesta mekanismista, jossa (paheksumalla julkisesti tiettyjä tieteellisten kriteereiden ulkopuolisia tiedonlähteitä, ja painottamalla samalla akateemisessa yhteisössä vakiintuneiden hyväksytyjen käytäntöjen ja välineiden käyttöä) luodaan, ylläpidetään ja uusinnetaan yksimielisyyttä siitä, millainen informaatiokäyttäytyminen on hyväksyttävää ja millainen ei (Paakkunainen 2005; Lahtinen 1994).

Antonio Gramscin (ks. Paakkunainen 2005; Lahtinen 1994) mukaan jokainen ihminen kuuluu tiettyyn kollektiiviseen ryhmittymään, jonka jäsenillä on tietty tapa ajatella ja toimia. Ajattelu ja toiminta näkyvät kielessä, arvostelukyvyyssä, ryhmän uskomuksissa, asenteissa ja mielipiteissä,

jotka määrittävät tiettyä ideologiaa. Gramscilaisittain ajateltuna hallitsevan ryhmittymän ideologinen perusta saa konkreettisen muotonsa juuri korkeakoulujen kaltaisten instituutioiden kautta. Korkeakoulut nojaavat ideologiseen varustukseensa – ihmisten ajatuksissa elävään legitimizeettiin. Tutkimustulosten pohjalta voisi kuitenkin arvioida että, samalla kun korkeakoulut nojaavat ideologiseen varustukseensa ja bunkkeriinsa, yhteiskunta ajaa ohi tietoyhteiskunnan uusien tiedonhallintamenetelmien kautta. Opiskelijat asettuvat tässä kohtaa ikään kuin puun ja kuoren väliin, jossa esimerkiksi Wikipediasta, keskustelupalstoilta ja muualta verkosta löydetty sekä sinne tuotettu tieto nähdään monessa tapauksessa käyttökelpoisempina kuin yliopiston jakama faktatieto.

Jatkotutkimusten kannalta olisikin mielenkiintoista perehtyä laajemmin informaatiolukutaidon ja siihen liittyvien käytäntöjen tarkastelemiseen niiden sosiokulttuurisen rakentumisen sekä sosiaalisen erottautumisen näkökulmasta. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena näen myös avoimeen verkkoon kohdistuvien ja korkeakoulutuksen piirissä suosittujen informaatiokäytäntöjen välisten eroavaisuuksien ja palvelevuuden laajempi tarkastelemisen. Erityisen mielenkiintoista olisi tarkastella, kuinka oman tietämyksen rakentaminen ja laajentaminen on siirtymässä kohti avoimen verkon palveluita (kuten keskustelupalstoja tai Wikipedian kaltaisia kollektiivisesti rakennettuja tietovarantoja) yliopiston tai muiden korkeakoulujen tarjoamien tietopalveluiden sijasta. Tällaisen tarkastelun näkökulmasta voitaisiin saada sellaista tietoa, jolla pystyttäisiin kehittämään ja kohdistamaan yliopistoympäristössä suosittuja ja hyväksytyjä informaatiokäytäntöjä. Mielenkiintoisena näkökulmana edellä mainittuun jatkotutkimusaiheeseen voisi olla myös erilaisissa konteksteissa esiintyvien erilaisten informaatiokäytäntöjen sekä toivottujen tai oletettujen informaatiokäytäntöjen välisen kuilun tarkasteleminen ikäluokkien erojen näkökulmasta. Näkemuserot informaatiokäytännöistä ja informaatiolukutaidosta niin kutsuttujen digitaalitatiivien ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöön opetelleiden välillä voisivat yhtäläillä valaista sitä, miten esimerkiksi yliopistopedagogiikassa tulisi suunnitella tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvää opetusta, mutta myös tieteenalojen sisäistä opetusta ja opiskelua.

LÄHTEET

- ACRL. 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: Association of College and Research Libraries (ACRL).
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä. Käänt. J. P. Roos. 2. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1980.
- Bruce, C. 1997. The Seven Faces of Information Literacy. Adelaine: Auslib Press.
- Bruce, C. 2004. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. Teoksessa Danaher, P. A. (toim.) Lifelong Learning: Whose Responsibility and What is Your Contribution? – Refereed Papers From The 3rd International Lifelong Learning Conference. Queensland: Yeppoon. <http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf> Viitattu 9.4.2012.
- Bruce, C. S. 2008. Informed Learning. Chicago: Association of College and Research Libraries (ACRL) - A division of the American Library Association.
- Bruce, C. (n.d.). The Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Queensland University of Technology. <<http://sky.scitech.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>> Viitattu 21.2.2012.
- Bruce, C., Edwards, S. & Lupton, M. 2006. Six Frames for Information Literacy Education: A Conceptual Framework for Interpreting the Relationships Between Theory and Practice. Information and Computer Sciences. Italics E-Journal. 5(1). <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf> Viitattu 23.4.2012.

- Bruce, C. & Hughes, H. 2010. Informed Learning: A Pedagogical Construct Attending Simultaneously to Information Use and Learning. *Library & Information Science Research*, 32 (4), A2–A8. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818810000733>> Viitattu 30.3.2012
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Franzon, P. 2008. Ihmiset verkossa – verkkokurssi toimijoiden näkökulmasta. (kehitysraportti). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19897/jamk_1236074989_6.pdf> Viitattu 17.3.2012.
- Gronow, J. 1995. Maun sosiologia. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2001. *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. 1 – 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2008. PBL informaatiolukutaidon yhteisöllisenä tukena ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press. 134–164.
- Heinström, J. 2005. Fast surfing, broad scanning and deep diving: The influence of personality and study approach on students' information-seeking behavior. *Journal of Documentation*, 61(2), 228–247. <<http://dx.doi.org/10.1108/00220410510585205>> Viitattu 24.11.2011.
- Heinström, J. 2006. Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, 11(4 /265). <<http://informationr.net/ir/11-4/paper265.html>> Viitattu 24.11.2012.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hughes, H. 2009. International Students Using Online Information Resources To Learn. Brisbane: Queensland University of Technology. <http://eprints.qut.edu.au/29348/1/Hilary_Hughes_Thesis.pdf> Viitattu 24.11.2011.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 580. <<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6800-7>> Viitattu 13.1.2012.
- Kangas, A. 2007. Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma, opetusmateriaali ja verkosto palvelemaan yliopistokirjastoja. Signum - Suomen Tieteellinen Kirjastoseura. (2: Kangas). <<http://ojs.tsv.fi/index.php/signum/article/view/3420/3170>> Viitattu 22.2.2012
- Korhonen, V. 2004. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press. 183–193.
- Korhonen, V. 2008. Kohti dialogista lukutaitoa – oppimisen yhteisöllisiä tietokäytäntöjä ja suhdeverkostoja tunnistamassa. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 167–195.
- Kuhlthau, C. 2008. From Information to Meaning: Confronting Challenges of the Twenty-first Century. Libri, 58, 66–73. <<http://www.librijournal.org/pdf/2008-2pp66-73.pdf>> Viitattu 12.1.2012.

- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. 2008. Students' use of Web literacy skills and strategies: searching, reading and evaluating Web information. *Information Research*, 13(1). <<http://informationr.net/ir/13-3/paper351.html>> Viitattu 7.10.2011
- Lahtinen, M. 1994. Gramsci totuudesta ja vallasta. *Niin & näin – filosofinen aikakauslehti*. 94(2). 13–18. <<http://netn.fi/sites/netn.fi/files/19942net.pdf>> Viitattu 24.4.2012.
- Lampinen, M. 2005. Users of New Technology. A Discourse Analysis of a New Technology User. Tampereen yliopisto, Johtamis- ja hallintotieteden laitos. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 415. <<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6226-2>> Viitattu 9.8.2011.
- Leskinen, H., & Soronen, H. 2006. Sosiaaliset distinktiot - Bourdieun makuteoria. Tampere University of Technology: The Department of Information Technology. <http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/s2006/teoriat/esitykset/Raportti_Leskinen_Soronen_141106.pdf> Viitattu 25.1.2012.
- Limberg, L. 1999. Three Conceptions on Information Seeking and Use. Teoksessa Wilson, T. D. & Allen, D. (toim.) *Exploring the contexts of information behavior. Proceedings of the second international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts*. London: Taylor Graham. 116–135.
- Lipponen, L., & Lonka, K. 2007. Informaatiolukutaito paikallisena ja hajautettuna, Tutkivan Oppimisen toimintana. Teoksessa Nevgi, A. (toim.) *Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia. 81–95.
- Mäkelä, J. 1994. Pierre Bourdieu - Erottautumisen teoreetikko. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus. 243–270.
- Nevgi, A. & Sormunen, E. 2007. Johdanto. Teoksessa Nevgi, A. (toim.) *Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia. 7–19.

- Nevgi, A. 2007. Yliopisto-opettaja informaatiolukutaitoon ohjaamassa. Teoksessa Nevgi, A. (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia. 95–109.
- Ojaranta, A. 2011. Informaatiolukutaito, uudet lukutaidot ja tiedonhankinnan opetus yläkoulussa. Teoksessa Viteli, J. & Östman, A. (toim.) Tuovi 9: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2011 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. TRIM. Research Reports 5. Tampereen yliopisto: Informaatiotieteiden yksikkö. <http://tampub.uta.fi/T/tuovi_9_2011.pdf> Viitattu 11.4.2012.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020: Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paakkunainen, K. 2005. Suppea, välittävä ja laaja vallan ja politiikan käsitys [opetusmateriaali]. Valtio-opin johdantokurssi. Helsinki.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 56–82.
- Portimojärvi, T., Kärnä, M., & Vuoskoski, P. 2008. Kohti yhteisöllistä tiedonhankintaa - Ongelmaperustainen oppiminen tiedonhankinnan ympäristönä. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 103–134.
- Puttonen, K. & Hakala, H. 2008. Informaatiolukutaito ammatillisen asiantuntijuuden oppimisprosessissa. Teoksessa Kallioinen, O. (toim.) Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Vantaa: Laurea Publications: A 61. 45–61. <<http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/a/a61.pdf>> Viitattu 22.2.2012.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
- Savolainen, R. & Kari, J. 2008. Tiedonkäytön ja oppimisprosessin yhteyksistä - Informaatiotutkimuksen näkökulma. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 33–55.
- Sinikara, K. 2007. Informaatiolukutaidon historia ja kansainväliset kehittäjäverkotot. Teoksessa Nevgi, A. (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia. 19–32.
- Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 9–30.
- Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Kohti informoitua ja informoivaa oppimista. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 252–263.
- Sulkunen, P. 1999. Johdatus sosiologiaan - käsitteitä ja näkökulmia. 2.painos. Helsinki: WSOY.
- Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. <<http://suoranta.files.wordpress.com/2009/11/wikioppiminen-ja-radikaali-tasa-arvo.pdf>> Viitattu 16.4.2012.
- Tanni, M. 2008. Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttämisen tekijät. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 85–102.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi 1. – 2. painos. Helsinki: Tammi.

- Tuominen, K, & Savolainen, R. 2005. Information Literacy as a Sociotechnical Practice. *The Library Quarterly*, 75, 329–345. <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/497311>> Viitattu 20.1.2012.
- Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1133.
- Watson, D. M. 2001. Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, 6(4), 251–266.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitmire, E. 2003. Epistemological beliefs and the information-seeking behaviour of undergraduates. *Library & Information Research*, 25, 127–142.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

Ikä:

Nykyisten opintojen aloitusvuosi:

Aikaisempi koulutus:

(taso ja vuosi)

Mahdollinen työura:

(Kuinka pitkä, Miksi kouluttautumaan?)

Tieto- ja viestintäteknologia opinnoissa

1. Miten tieto- ja viestintäteknologian käyttö näkyy opinnoissa?

- Millä eri tavoilla?
 - *Millaista mediaa ja millaisia konkreettisia välineitä hyödyntää eniten opinnoissa?*
 - *Mistä hankkii tietoa? Vaihtelee kohteittain? Miksi joistakin paikoista? Mikä on luotettavaa tietoa?*
- Kuinka hyvin kokee osaavansa tieto- ja viestintäteknologien välineiden käytön?
 - *Tekstinkäsittelyn (Wordin käyttö)*
 - *Tiedonhankinnan*
 - *Tietojärjestelmien käytön*
 - *Ohjelmien asentamisen*
 - *Ohjelmoinnin*
 - *Yhteisölliset/ilmaispalvelut netissä (GoogleDocs)*
- Oletko tieto- ja viestintäteknologian osaaja/asiantuntija?
 - *Miten se näkyy toiminnassa?*

2. Millaisiin tarkoituksiin käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa eniten opinnoissa?

- Esim. esseekirjoituksiin, yhteiseen tiedonluomiseen, blogin kirjoitteluun., oppimispäiväkirjat, tenttiin valmistautumiseen, yms.

3. Mitä mieltä on tieto- ja viestintäteknologiasta opiskelun välineenä?

- Onko tieto- ja viestintäteknologian käyttö mielekästä tai pakonomaista?
 - Onko sen käyttäminen jollakin tavalla erityisen helppoa tai vaikeaa?
 - Millaisia mahdollisuuksia hän kokee tieto- ja viestintäteknologia tarjoavan opiskelulle? Ylipäänsä?
 - Mikä on suurin haaste tai anti jota tieto- ja viestintäteknologia on tuonut?
 - Millaisena näkee tieto- ja viestintäteknologian käytön tiedonhankinnassa?
 - Millaista tietoa käyttää, millaista ei?
 - Miten hakee tietoa? (googlaamalla, etsimällä tarkkoja lähteitä, uutisia)
 - Kokeeko erilaiset tietokannat luotettaviksi? jne.
- 4. Millaiset mahdollisuudet kokee olevan hyödyntää erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia laitteita ja ohjelmistoja?**
(esimerkiksi yliopiston puitteissa?)
- 5. Mistä nykyiset taidot on hankittu tai saatu?**
(esim. kurssit, kaverit, kokeileminen, yms.)

Tieto- ja viestintäteknologiset taidot

- 6. Millaisia kokemuksia ja ajatuksia on tieto- ja viestintäteknologiasta aikaisemman koulutuksen / työn / vapaa-ajan osalta?**
- Esim. millaisia välineitä olet käyttänyt? Millaisia ajatuksia on niiden käytöstä?
 - Käyttääkö joitakin välineitä mieluummin kuin toisia? Miksi?
- 7. Millaiset tieto- ja viestintäteknologiset taidot kokee omaavansa tällä hetkellä?**
- Mihin perustaa näkemyksensä?
 - Kokeeko että tv-taidot ovat kehittyneet opintojen aikana?
- 8. Millaisena näkee tieto- ja viestintäteknologiset taitonsa erityisesti yliopisto-opintojen suhteen?**
- Ovatko ne omasta mielestä riittävät? Miksi, tai Miksi ei?
 - Ovatko taidot muuttuneet jollakin tavalla yliopisto-opintojen ohella? Millä tavalla?
 - Kuinka tärkeäksi kokee tv-taidot yliopisto-opiskelussa?
- 9. Käyttääkö paljon uusia välineitä? / Onko tietoon tullut mitään välineitä vastikään?**

Näkemykset tieto- ja viestintäteknologiasta

- 10. Onko joitakin erityisen hyviä tai huonoja kokemuksia yliopisto-opinnoista, jossa olisi hyödynnetty tieto- ja viestintäteknologiaa?**
- Mikä tieto- ja viestintäteknologiassa ja sen käytössä on parasta? Entä mikä on huonointa?

- Onko jokin tieto- ja viestintäteknologian aihealue tai väline, jonka käytön kokee hallitsevansa erityisen hyvin? Entä jokin, jonka käytön kokee hallitsevasi erityisen huonosti? Miksi?

11. Millaisia tieto- ja viestintäteknologisia valmiuksia olisi tärkeää osata?

- Millaisten tieto- ja viestintäteknologisten taitojen hallinnan uskoo korostuvan tai olevan tärkeitä työelämässä? Miksi?

12. Millainen on hyvät tieto- ja viestintäteknologiset taidot omaava henkilö?

- Miksi juuri nämä taidot ovat tärkeitä?

13. Kokeeko tieto- ja viestintäteknologisten taitojen olevan tärkeitä oman elämän kannalta? (opiskelujen ulkopuolella)

- Millä tavalla tärkeitä ja miksi?

Ylimääräisiä mieleen tulleita keskustelunaiheita:

- Ajatuksia opiskelijoiden tieto- ja viestintäteknologisista taidoista, niiden kehittämismahdollisuuksista ja tarpeellisuudesta tulevaisuuden kannalta?
 - *Entä muiden kannalta: työssäkäyvät, opettajat, jne.*
 - Ajatuksia tieto- ja viestintäteknologisista taidoista, niiden kehittämismahdollisuuksista ja tarpeellisuudesta
 - *ammatin,*
 - *toimeentulon,*
 - *yhteiskunnallisen aseman,*
 - *henkilökohtaisen kokemuksen kannalta?*
 - Tulevaisuudennäkymiä?
 - Pelkoja tvt:hen liittyen?
 - Toiveita TVT:hen liittyen?
 - Muita ajatuksia?
-

Liite 2. Saatekirje

Hei,

Teen pro gradu -työtä yliopisto-opiskelijoiden tieto- ja viestintäteknologisista valmiuksista opintojen yhteydessä ja etsin nyt haastateltavia tutkimukseen. Tavoitteena on tarkastella, millä tavoin yliopisto-opiskelijat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa opiskelun välineenä, sekä miten tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuudet nähdään opiskelun tukena.

Tarkoituksena olisi haastatella opiskelijoita monelta eri tieteenalalta, joten päätin ottaa sinuun yhteyttä.

Olisiko sinulla aikaa ja mielenkiintoa tavata jonain päivänä ja keskustella aiheesta? Haastattelu kestää noin 20–40 minuuttia.

Terveisin,
Kari Pylväs
