

# **OPETTAJIEN INFORMAATIOHORIZONTIT**

Ammatillisen tiedon hankinta ammatti-identiteetin näkökulmasta

Sinikka Jokiniemi

Tampereen yliopisto  
Informaatiotutkimuksen laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Marraskuu 2005

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO .....	5
2. TIEDONHANKINTATUTKIMUS .....	7
2.1 Keskeiset käsitteet .....	7
2.2 Aikaisemmat opettajia koskevat tutkimukset .....	10
2.3 Ammatillisen tiedon hankinnan malli .....	14
2.4 Professionaalisuus .....	17
2.4.1 Opettajuus .....	18
2.4.2 Ammatti-identiteetti .....	19
2.4.3 Uusi asiantuntijuus .....	20
3. AMMATILLINEN KOULUTUS JA OPETTAJUUS .....	22
3.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus .....	22
3.2 Opettajuus ja ammatillinen kasvu .....	23
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	26
4.1 Tutkimusongelmat .....	26
4.2 Tutkimusmenetelmät .....	27
4.2.1 Micromoment timeline interview .....	27
4.2.2 Informaatiohorisontti .....	28
4.3 Aineiston keruu .....	30
4.3.1 Haastateltavien rekrytointi .....	30
4.3.2 Taustatiedot .....	30
4.3.3 Haastattelut .....	31
4.4 Aineiston analysointi .....	32
4.4.1 Analyysin teema-alueet .....	33
4.4.2 Tiedonlähteiden luokittelu .....	34
5. TULOKSET .....	36
5.1 Jämsän seudun koulutuskeskus työympäristönä .....	36
5.1.1 Opettajien toimenkuvan muutos .....	37
5.1.2 Opiskelija-aineksen muuttuminen .....	38

5.2 Työtehtävät eri oppilaitoksissa .....	40
5.3 Ammatillisten opettajien työroolit .....	42
5.3.1 Työroolit .....	43
5.3.2 Uudet roolit .....	46
5.4 Opettajien tiedontarpeet ja tiedonhankinta .....	47
5.4.1 Käytetyt tiedonlähteet.....	48
5.4.2 Tärkeimmät tiedonlähteet ja kanavat (1-taso) .....	53
5.4.3 Toiseksi tärkeimmät tiedonlähteet ja kanavat (2-taso).....	58
5.4.4 Vähiten tärkeät tiedonlähteet ja kanavat (3 taso).....	61
5.5 Opettajien ammatillinen identiteetti.....	63
5.5.1 Ammatillinen kasvu .....	65
5.5.2 Tiedonhankinta ja ammatti-identiteetti .....	66
<b>6. YHTEENVETO .....</b>	<b>68</b>
6.1 Opettajien uudet tiedontarpeet .....	68
6.2 Opettajien työroolin muutos .....	69
6.3 Opettajien tiedonhankinta.....	70
6.4 Osaamisvaatimusten muutokset.....	71
<b>7. JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>72</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>76</b>
<b>LIITE 1 .....</b>	<b>1</b>

## TIIVISTELMÄ

TAMPEREEN YLIOPISTO

Informaatiotutkimuksen laitos

JOKINIEMI, SINIKKA: Opettajien informaatiohorisontit. Ammatillisen tiedon hankinta ammatti-identiteetin näkökulmasta.

Pro gradu –tutkielma, 79 s., 4 liites.

Informaatiotutkimus

Marraskuu 2005

---

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa ammatti-identiteetin ja työroolien vaikutuksesta opettajien ammatilliseen tiedon hankintaan. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään sitä, miten ammatillisten oppilaitosten opettajien työ on muuttunut sekä sitä, millaisia uusia osaamisvaatimuksia opettajilla on ilmennyt. Tavoitteena on tarkastella, onko tiedonhankinta selviytymiskeino, joilla opettajat voivat vastata näihin tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin. Opettajien uusien työroolien kartoittamiseen käytettiin Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin yleistä ammatillisen tiedon hankinnan mallia. Opettajien käyttämiä tiedonlähteitä tutkittiin informaatiohorisonttipiirrosten avulla. Tiedonhankinnan ja ammatti-identiteetin välistä yhteyttä valotettiin aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kautta. Tutkimus kuuluu ammatillisen tiedonhankinantutkimuksen alueeseen ja se toteutettiin haastattelemalla 20 opettajaa Jämsän seudun koulutuskeskuksessa syksyllä 2003 ja keväällä 2004.

Tutkimus osoitti, että opettajien toimenkuvien ja työroolien muuttumisen seurauksena opettajilla on uusia työhön liittyviä rooleja. Uusilla työtehtävillä ja rooleilla on vaikutusta opettajan tiedontarpeisiin ja -hankintaan. Yksi tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja oli se, että opettajien ammatti-identiteetti oli kehittynyt kaikissa oppilaitoksissa selvästi suunnittelija-opettajan suuntaan. Ammatti-identiteetti voitiin nähdä tiedonhankintaan vaikuttavana tekijänä. Opettajat etsivät apua muutoksesta selviytymiseen tiedonhankinnan, kouluttautumisen ja itsensä kehittämisen avulla. Uuden opettajuuden omaksuminen, jatkuva ajan tasalla pysyminen, uuden oppiminen, ammatillinen kasvu sekä yhteistoiminnalliset että kollegiaaliset toimintatavat vahvistivat ammatti-identiteettiä. Vahva ammatti-identiteetti puolestaan lisäsi opettajien edellytyksiä selviytyä jatkuvassa muutoksessa.

Haastattelujen ja informaatiohorisonttikarttojen analyysi osoitti, että ammatillisten oppilaitosten opettajien tärkein yksittäinen tiedonlähde oli ammattikirjallisuus ja toiseksi tärkeimmäksi muodostui Internet ja kolmanneksi tärkeimpiä olivat ammattilehdet. Internetin nopeudesta, helppoudesta ja elektronisten aineistojen lisääntymisestä huolimatta, painetut lähteet olivat opettajien käytetyimpinä formaaleja tiedonlähteitä. Myös opettajakollegoita arvostettiin helppoina ja luotettavina tiedonlähteinä.

Avainsanat: tiedonhankinta, ammatillisen tiedon hankinta, opettajat, ammatillinen koulutus, ammatilliset oppilaitokset, ammatillinen opettajuus, ammatti-identiteetti

# 1. JOHDANTO

Yhteiskunta ja työelämä ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä nopeasti, mistä on seurannut uusia haasteita niin ammatilliselle koulutukselle kuin opettajuudellekin. Työelämässä tapahtuneet muutokset vaativat muutosta myös ammatillisen opetuksen opetusmenetelmiin ja sisältöihin. (Vertanen 2002, 5.) Koulutusjärjestelmä edellyttää opettajilta perinteiseen opettajan tehtävään verrattuna uudenlaista osaamista. Tämä tutkimus sijoittuu tiedonhankintatutkimuksen aihealueelle ja tavoitteena on tarkastella opettajien tiedonhankintakäytäntöjen ja ammatti-identiteetin välisiä suhteita.

Tarkastelen sitä, millaisia työhön liittyviä uusia tiedontarpeita ammattioppilaitosten opettajilla on ja minkälaisia tiedonhankintakanavia ja tiedonlähteitä he työssään käyttävät. Vertailen, eroavatko eri oppilaitosten opettajien tiedonhankintatavat toisistaan. Vertailun kautta pyrin ymmärtämään, selittävätkö tiedonhankintaa enemmän opettajien työroolit ja työtehtävät kuin heidän opetusalaansa tiedontarpeet tai ammatti-identiteetti. Teoreettisena viitekehyksenä käytän Leckien, Pettigrew ja Sylvainin (1996) kehittämää ammatillisen tiedon hankinnan mallia. He tutkivat insinöörien, sairaanhoitajien ja lakimiesten tiedonhankintaa ja heidän tutkimuksensa perusolettamus oli, että henkilön tiedontarve liittyy vahvasti työrooleihin ja niihin kiinnittyneisiin työtehtäviin. (Leckie, Pettigrew ja Sylvain, 1996, 181.)

Tutkimuksen pääkysymyksen, mikä on opettajan ammatti-identiteetin ja työroolin vaikutus tiedonhankintaan, haetaan vastausta seuraavien alakysymysten kautta:

- 1) Miten opettajien työroolit ovat muuttuneet?
- 2) Minkälaista osaamista ammatillisen oppilaitoksen opettajilta edellytetään?
- 3) Minkälaisia työhön liittyviä tiedontarpeita opettajilla on?
- 4) Minkälaisia tiedonhankintakanavia ja tiedonlähteitä opettajat käyttävät?
- 5) Miten opettaja vastaa tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin?

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opettajat Jämsän seudun koulutuskeskuksessa. Tutkimukseen on haastateltu 20 opettajaa. Haastateltujen opettajien työpaikkoja ovat ammattioppilaitos, kauppaoppilaitos, metsäoppilaitos, maatalous- ja puutarhaoppilaitos sekä sosiaali- ja terveysalan oppilaitos.

Ammatillisten oppilaitosten opettajien tiedonhankintaa ei ole aiemmin juurikaan tutkittu Suomessa. Muiden oppilaitosten opettajien tiedonhankintaa sen sijaan on tutkittu jonkin verran. Pentti Rauhala (1988) on tutkinut ammattikoulun yleisaineiden opettajien ammatti-identiteettiä. Reijo Savolainen (1995) on tutkinut opettajien arkielämän ja vapaa-ajan tiedonhankintaa. Jukka Rantasaari (1996) on tutkinut Harjavallan sosiaali- ja terveydenhuoltoalan oppilaitoksen opettajien tiedonhankintaa ja Mervi Kivirinta (1996) keskittyi ammattikorkeakoulujen tutkimusta tekevien opettajien tiedonhankintakanaviin ja tiedonlähteisiin. Maarit Kortelaisen pro gradu *Opettajien ammatillisen tiedon hankinta Hämeen ammattikorkeakoulussa* (2003) käsitteli niin ikään ammattikorkeakoulujen opettajien tiedonhankintaa.

Idea tämän tutkimuksen tekemiseen lähti omasta mielenkiinnosta opettajien työtä kohtaa. Jämsän seudun koulutuskeskuksen taholta oltiin myös kiinnostuneita saamaan tietoa, jonka avulla voidaan kehittää oppilaitosten oppimisedellytyksiä ja tukea opettajia parhaalla mahdollisella tavalla heidän työssään.

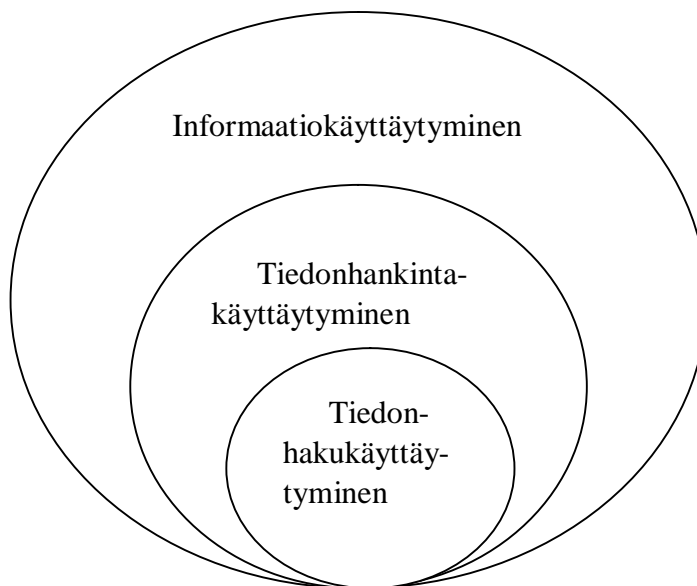
Tutkimukseni alussa avataan tiedonhankintakäyttäytymiseen ja tiedonhankintatutkimukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Sen jälkeen tarkastellaan opettajien ammatillisesta tiedon hankinnasta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia sekä tarkastellaan kirjallisuuden avulla opettajien professionaalisuutta ja ammatti-identiteettiä. Kolmannessa luvussa valotetaan ammatillista koulutusta ja siinä tapahtuneita muutoksia sekä muuttunutta ammatillista opettajuutta. Luvussa 4 kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta. Luku 5 sisältää aineiston analyysin tulokset ja luvuissa 6 ja 7 vedetään yhteen tutkimuksen johtopäätökset.

## 2. TIEDONHANKINTATUTKIMUS

### 2.1 Keskeiset käsitteet

#### *Tiedonhankintakäyttäytyminen*

Tiedonhankintakäyttäytyminen on merkitysisällöltään laajempi käsite kuin pelkästään tiedonhankinta (Case 2002, 76). T. D. Wilson käyttää käsitettä informaatiokäyttäytyminen kuvaamaan tiedonhankintakäyttäytymistä. *Information behaviour* on yläkäsite, joka kokoaa sateenvarjomaisesti alleen niin tiedonhankinnan kuin tiedonhaunkin. Informaatiokäyttäytyminen voidaan nähdä laajemmin osana viestintäkäyttäytymistä. Wilson näkee tiedonhankintakäyttäytymisen -käsitteen alle kuuluviksi niin aktiivisen kuin passiivisenkin tiedonhankinnan ja tiedonkäytön. (Wilson 1999, 263, Wilson 2000,49.)



**Kuva 1.** *Informaatiokäyttäytyminen (Wilson 1999, 262).*

### *Tiedonhankinta*

Tiedonhankinnalla (*information seeking*) voidaan ymmärtää tiedontarpeesta nousevaa toimintaa, jonka tarkoituksena on tunnistaa relevantteja tiedonlähteitä ja kanavia. Tarkoituksena on hakeutua näille lähteille ja kanaville sekä hyödyntää niitä tiedontarpeen tyydyttämiseen. (Haasio & Savolainen 2004, 28.) Tiedonhankinta liittyy läheisesti oppimiseen ja ongelmanratkaisuun. Oppiminen voidaan nähdä tiedonhankinnan tyyppisenä toimintana, koska molempien perimmäisenä tavoitteena on muuttaa yksilön aiempia, jossakin suhteessa puutteellisiksi jääneitä käsityksiä joistakin asioista. (Marchionini 1995; tässä Savolainen 1999, 76.)

Tiedonhankinta ei ole itseisarvoinen prosessi, vaan se saa merkityksensä palvellessaan jotakin päämäärää, kuten opiskelua, suunnittelua, ongelmien ratkaisemista tai vapaa-ajan harrastuksia. Tiedonhankinnan kohteena ovat yleensä ne sanomat, dokumentit tai tietosisällöt, joita tavoitteellisesti toimivalla subjektilla ei vielä esiymmärryksensä valossa ole, tai joita hän ei vielä ole löytänyt pyrkiessään tyydyttämään tiedontarpeitaan. (Haasio & Savolainen 2004, 28, Savolainen 1999, 86.)

### *Tiedonhankintakanava*

Tiedonhankintakanavalla (*channel*) voidaan tarkoittaa organisoitua käytäntöä tai mekanismia, jonka avulla tai kautta on mahdollista päästä tiedonlähteille. Kirjastoa voidaan pitää hyvänä esimerkkinä organisoidusta käytännöstä, joka mahdollistaa pääsyn monen tyyppisiin tiedonlähteisiin. Internetin www-sivut voivat samalla olla sekä yksittäisiä tiedonlähteitä että kanavia, jotka tarjoavat pääsyn useisiin eri lähteisiin. (Haasio & Savolainen 2004, 20.)

### *Tiedonlähde*

Tiedonlähteellä (*information source*) voidaan ymmärtää jotakin materiaalista kantajaa, jossa spesifinen informaatio sisältö on merkijonoina. Tiedonlähteen käsite viittaa useimmiten dokumenttiin, johon informaatio sisältö on tallennettu. Tiedonlähteitä voidaan luokitella monilla eri kriteereillä. Ne voidaan jakaa esimerkiksi dokumentoituihin lähteisiin (formaalit lähteet) tai dokumentoimattomiin (informaaleihin tai suullisiin) lähteisiin. (Haasio & Savolainen 2004, 19-20.)



## *Tiedontarve*

Donald O. Casen mukaan tiedontarve saa alkunsa ihmisen perustarpeista. Perustarpeet ovat hänen mielestään ensisijaisia tarpeita ja tiedontarve ”*need to know*” on toissijainen tarve. (Case 2002, 76.) Tiedontarpeet voidaan jakaa orientoiviin ja praktisiin tiedontarpeisiin. Orientoivia tiedontarpeita voidaan tyydyttää lukemalla sanomalehtiä, ammattikirjallisuutta tai katsomalla television uutislähetystyksiä. Praktisen tiedontarpeen taustalla on useimmiten jokin yksittäinen ongelmatilanne, johon etsitään vastausta. (Haasio & Savolainen 2004, 25.)

## *Tiedonhankintatutkimus*

Tiedonhankintatutkimus tarkastelee tiedontarpeita, tiedonhankintaa ja tiedonkäyttöä. Tiedonhankintatutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita ovat arkielämän ja ammatillisen toiminnan tutkiminen. Ammatillisten tiedonhankintakäytäntöjen tutkimus selvittää, miten eri työelämän ongelmatilanteissa hyödynnetään eri tiedonlähteitä, ja mitä esteitä tiedonhankintaan voi liittyä. (Haasio & Savolainen 2004, 9.)

Esimerkkinä eri lähteiden ja kanavien käyttö- ja käyttäjätutkimuksista voidaan mainita tiedonhankkijoiden eri kanavien ja lähteiden preferenssejä koskevat tutkimukset. Niissä on analysoitu, missä määrin ja millaisin kriteerein tiedonhankkijat asettavat etusijalle formaaleja tai informaaleja tiedonlähteitä ja kanavia. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteina voivat olla myös erilaisten tiedonhankintakanavien käytön säännöllisyys ja käyttömotiivit. Tiedonhankintatutkimus on kiinnostunut makrotason ongelmista kuten tiedonlähteiden ja kanavien valinnasta sekä niiden hyödyntämisestä eri tarkoituksiin. (Haasio & Savolainen 2004, 10, 13.)

Ammatillisen tiedon hankinnan tutkimuksessa on sovellettu usein Brenda Dervinin Sense-Making -teoriaan perustuvia malleja. Eri tutkijat ovat luoneet omia mallejaan, joita on testattu ammatillisen tiedon hankinnan kontekstissa (muun muassa Wilsonin, Ellisin sekä Mehon ja Tibbon mallit ovat olleet käytettyjä). Myös Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) ammatillisen tiedon hankinnan mallia on sovellettu onnistuneesti useissa tutkimuksissa. Mallin hyvänä puolena on nähty sen yleisyys ja huonona puolena taas se, että se ei ota huomioon toimijoiden henkilökohtaista tiedonhankintatilannetta. Sen vuoksi sovellan heidän malliaan lisäämällä siihen uuden

komponentin: opettajan ammatillisen identiteetin, joka sisältää opettajan sen hetkisen elämäntilanteen. Tiedonhankinta ei voi tapahtua tyhjiössä, vaan se tapahtuu aina jossakin tilanteessa ja sosiokulttuurisessa kontekstissa.

## 2.2 Aikaisemmat opettajia koskevat tutkimukset

Suomessa tehdyt opettajatutkimukset ovat olleet perinteisesti psykologisesti suuntautuneita tai opetusopillisia ja kohdistuneet yleissivistävän koulutuksen opettajiin. Saatujen tulosten on kuitenkin nähty soveltuvan kuvaamaan myös ammatillisia opettajia. (Kuusisto, 2004, 24.) Pentti Rauhala on tutkinut ammattikoulun yleisaineiden opettajien ammatti-identiteettiä 1980-luvun lopulla. Juhani Honka on tutkinut ammattikoulun opettajan ammattia ja opettajien täydennyskoulutustarvetta 1980-luvun alussa. Työmenestystä on tutkinut Kaisvuo (1991) ja motivaatioperustaa Luopajarvi (1995).

Opettajuutta on selvitetty sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksissa viime aikoina runsaasti esimerkiksi Olli Luukkainen väitöskirjassaan *Opettajuus* (2004). Ammatillisen opettajuuden tutkimus on ollut vähäistä ennen 1990-lukua, ja julkaistu tutkimus on ollut pääosin yleisopettajatutkimusta. Ammatillisia opettajia koskevissa tutkimuksissa ovat tutkittavina olleet yleensä teknisten alojen opettajat tai opettajiksi opiskelevat. Ilma Tahvanaisen väitöskirjassa *Kasvatat kasvattajat* (2001) tutkittiin kasvatustietoisuutta ja sen kehittymistä käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisen opettajakoulutuksen aikana. Kaikissa näissä edellä mainituissa tutkimuksissa todettiin, että opetettavan ammattialan hallinta on tärkeä osa ammatillisen opettajan työtä (Tahvanainen 2001, tässä Kuusisto 2004, 24).

Opettajan työn muutoksia ennakoitiin Hongan, Lampisen ja Vertasen (2000) toimittamassa teoksessa *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Ilkka Vertasen väitöstutkimus *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010* suuntautui myös ammatillisten opettajien tulevaisuuteen ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Vertasen mukaan keskeisiä elementtejä ammatillisessa opettajuudessa ovat pedagoginen ajattelu, vuorovaikutus ja opettajan persoona, johon sosiaalisuus ja vuorovaikutus ovat yhteydessä (Vertanen 2002, 220). Sirpa Polo (2004) tutki omassa väitöskirjassaan ammatillisten aikuisopettajien valmiuksia selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Jyrki Jokinen tutki (2002) puolestaan aikuisopettajan identiteettiä.

Liisa Tiilikalan (2004a, 35) väitöskirja *Mestarista tuutoriksi* tarkasteli suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutosta ja jatkuvuutta kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Hänen näkemyksensä mukaan opettajuudessa yhdistyvät opettajan omaksuma ammatti-identiteetti, rooli ja opettajan työ. Hän näki ammatillisen opettajuuden eroavan yleissivistävästä opettajuudesta, ja eri ammattialojen opettajuuden olevan erilaista. Hänen tutkimuksensa kohteena olivat terveystieteen, metallialan, kaupan ja hallinnon alan opettajuudessa tapahtuneet muutokset. Tiilikalan mukaan aikaisemmin julkaistut ammatilliseen opettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet käsittelemään opettajan työnkuvaa ja ydintehtäviä, opettajan persoonallisuutta ja minäkuvaa, opettajan tietoa, teoriaa tai kasvatustietoisuutta. (Tiilikala, 2004b, 9.)

Ammattioppilaitosten opettajien ammatillisen tiedon hankintaa ei ole aikaisemmin tutkittu. Muiden oppilaitosten, esimerkiksi yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja peruskoulujen opettajia on tutkittu. Jukka Rantasaari (1996) tutki Harjavallan sosiaali- ja terveystieteen oppilaitoksen opettajien tiedonhankintaa. Mervi Kivirinta (1996) tutki Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajia sekä tutkijan että kouluttajan rooleissa. Tutkimuksessaan Kivirinta etsi vastauksia siihen, millaisia tiedonhankintakanavia opettajat käyttivät. Millä tavoin he pitivät tietonsa ajan tasalla sekä minkälaisia ongelmia heillä ilmeni eri tiedonhankintakanavien käytössä. Aineiston keruumenetelmänä Kivirinnalla oli teemahaastattelu ja haastattelut toteutettiin keväällä 1994, jolloin hän haastatteli kahdeksan opettajaa. Teoreettisena viitekehyksenä hänellä oli Carol Kuhlthaun *Information Search Process* (ISP) -malli ja tutkimuskohteena tiedonhankintaprosessin kolme aloitusvaihetta.

Kivirinnan tutkimuksen (1996) mukaan opettajatutkijat käyttivät tiedonlähteinä ja kanavina toisia kollegoita, toisia opiskelijoita, jatko-opiskeluseminaareja sekä kirjastoja. Yhdeksi merkittäväksi tiedonhankinnan lähteeksi informanteille oli muodostunut vuosien varrella kotiin ja työpaikalle koottu ”oma kokoelma”, johon kuuluivat myös tilatut lehdet. Muita todettuja tiedonhankintakanavia olivat erilaiset henkilölähteet yliopistolla, muut henkilökontaktit, esimerkiksi puoliso, kirjakaupat ja erilaiset konferenssit sekä koulutustilaisuudet. (Kivirinta 1996, 63.)

Lähemmän tarkastelun kohteeksi Kivirinta valitsi opettajien tiedonhankintakanavien joukosta kirjastot ja niiden palvelujen käytön. Tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät kolmea eri kirjastoa: oppilaitoksen kirjastoa, yliopiston kirjastoa ja kaupunginkirjastoa. Oppilaitoksen kirjastoa käytettiin lähinnä opettajan työhön liittyvän pedagogisen aineiston hankintaan. Kaupunginkirjastosta etsittiin yleisempää kasvatukseen ja yhteiskuntaan liittyvää kirjallisuutta. Yliopiston kirjastoa käytettiin

omaan tutkimukseen liittyvissä asioissa. Suurimpina tiedonhankinnan esteinä opettajat mainitsivat aikapulan, olemassa olevan tiedon hajanaisuuden, tiedon paljouden, omien tiedonhankintataitojen ja kielitaidon puutteellisuuden. (Kivirinta 1996, 1.)

Jukka Rantasaaren (1996) tekemä tutkimus *Ympäristö, organisaatio ja rooli opettajien tiedonhankinnan virittäjinä* käsitteli Harjavallan sosiaali- ja terveystalouden oppilaitoksen opettajien tiedonhankintaa. Rantasaari haastatteli viisitoista opettajaa käyttäen teoreettisena viitekehystenä T. D. Wilsonin tiedontarpeiden ja tiedonhankintakäyttäytymisen mallia. Tutkimusmenetelmänä hänellä oli teemahaastattelu ja aineiston analyysi toteutettiin kvalitatiivisena sisällönanalyysinä. Wilsonin mukaan henkilön tiedontarpeisiin ja tiedonhankintakäyttäytymiseen vaikuttavat hänen (työ)roolinsa, organisaatio, jossa rooli toteutuu sekä organisaation sosiokulttuurinen ja poliittis-taloudellinen toimintaympäristö. Rantasaaren tekemän tutkimuksen mukaan opettajan roolin muotoutumiseen vaikuttaa hänen koulutuksensa, tiedonkäsityksensä ja toimintaympäristön sosiokulttuuriset ja poliittis-taloudelliset tekijät sekä etenkin organisaatio, jossa työskennellään. (Rantasaari 1996, 1, 47.)

Rantasaaren (1996) tutkimustulosten mukaan merkittävin opettajien tiedonhankintakäyttäytymisen virittäjä oli oppikurssien suunnittelu. Oppikurssien suunnittelussa opettajat kokivat tarvitsevänsä sisällöllistä tietoa opetettavilta ammattialoilta. Heillä oli tarve pitää itsensä ajan tasalla ja etsiä koko ajan oman alansa uusinta tietoa. Rantasaaren mukaan tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttuminen empiirisestä hermeneuttiseksi ja pragmaattiseksi sekä yhteiskunnallinen murros lisäsivät opettajien orientoivan tiedon tarvetta. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalaan sekä oppilaitoksiin kohdistuneet säästötoimenpiteet kasvattivat opettajien epävarmuutta opiskelijoiden tulevaisuudesta ja omista työpaikoista.

Rantasaaren mukaan opettajat mainitsivat tärkeimmiksi tiedonlähteikseen sosiaali- ja terveystalouden kirjallisuuden, aikakauslehdet, kirjastot ja eri henkilölähteet. Kirjastoista tärkeimmäksi todettiin oman oppilaitoksen kirjasto. Henkilölähteistä eniten hyödynnettiin kollegoja, mutta myös eri alojen asiantuntijat ja tutkijat olivat tärkeitä tiedonlähteitä. Kirjastojen kokoelmätietokantoja lukuun ottamatta opettajat eivät Rantasaaren tutkimuksen mukaan juurikaan käyttäneet muita manuaalisia tai elektronisia tiedonhankinnan apuvälineitä. Merkittävimmät tiedonhankinnan esteet olivat tutkimuksen mukaan opettajien ajan puute, kyvyttömyys käyttää tiedonhaun apuvälineitä, laiskuus sekä kielitaidon, rahan tai motivaation puute. (Rantasaari 1996, 74.)

Maarit Kortelainen (2003) tutki Hämeen ammattikorkeakoulun opettajien ammatillisen tiedon hankintaa käyttäen apunaan Leckien, Pettigrew ja Sylvainin (1996) kehittämää yleistä ammatillisen tiedon hankinnan mallia. Kortelaisen tutkimuksessa selvitettiin teemahaastattelujen avulla, miten HAMKin opettajat hankkivat tietoa, mitä on opettajien ammatillisuus ja millaisia tiedontarpeita ammattikorkeakoulujen opettajilla on. Tutkimuksessa haastateltiin viisitoista opettajaa. Tutkimus osoitti, että opettajien ammatillisen tiedon hankinta on monimuotoista, mutta pitkälti riippuvaista opettajien tietoisuudesta eri tiedonhankintakanavista ja tottumuksista niiden käytössä. (Kortelainen 2003, 2.)

Kortelainen (2003) kartoitti ammattikorkeakoulujen opettajien työtehtäviä ja totesi niiden vastaavan Leckien ja Pettigrewn (1997) yleisen ammatillisen tiedon hankinnan mallin mukaisia työrooleja. Työtehtäviin liittyviä rooleja olivat: opettajan ja ryhmänohjaajan, hallinnoijan, suunnittelijan, opinnäytetöiden ohjaajan, opinto-ohjaajan, työharjoitteluvastaavan ja oman alan konsultin roolit. Suurimmat tiedonhankinnan ongelmat liittyivät Kortelaisen tutkimuksen mukaan Internet - tiedonhankintaan, opettajien tiedonhankintataitojen puutteeseen, Internetistä saadun tiedon luotettavuuden arviointiin ja ajan puutteeseen. Opettajat olisivat tarvinneet enemmän koulutusta tiedon luotettavuuden arviointiin.

Kirjastot sijaitsivat usein fyysisesti kaukana oppilaitoksista, mikä haittasi välitöntä tiedonhankintaa. Kirjastojen tietokantojen käyttö oli mahdollista vain HAMK:n omassa verkossa ja se vaikeutti etäkäyttöä. Tutkimuksen mukaan Internet oli opettajien tärkein tiedonhankintakanava. Syyksi mainittiin se, että Internetiin oli kaikilla vaivaton pääsy ja sen käyttö oli nopeaa. Kirjat ja kollegat olivat toiseksi käytetyimpiä tiedonlähteitä ja kanavia. Kirjoja samoin kuin kollegoita pidettiin luotettavina ja helposti käytettävänä lähteinä. Ammattilehtiä käytettiin ammattikorkeakoulussa myös paljon. Lehtiä pidettiin ajantasaisina ja helposti saavutettavina tiedonlähteinä. (Kortelainen 2003, 66.)

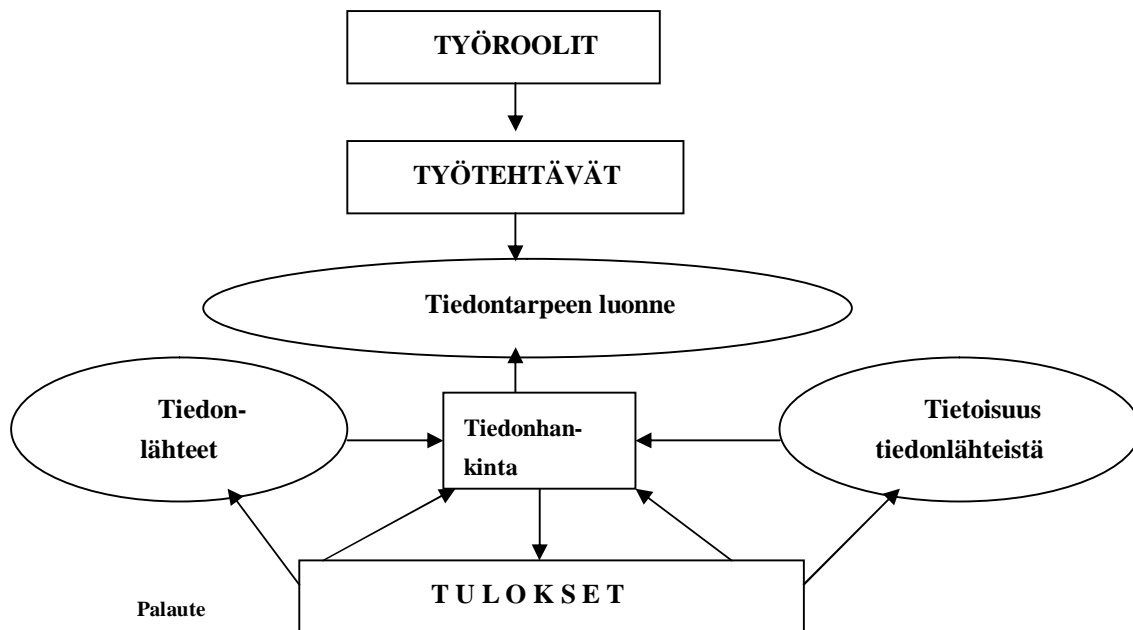
Rantasaaren ja Kivirinnan (1996) tutkimusten mukaan elektronisten tietokantojen käyttö oli 1990-luvun puolivälissä vähäistä. Näiden tutkimusten teon aikaan Internet ei ollut vielä kovinkaan laajasti käytössä yliopisto- ja koulumaailmassa. Verrattaessa aiempia Rantasaaren ja Kivirinnan 1990-luvulla tehtyjen tutkimusten tuloksia Kortelaisen (2003) tutkimukseen havaintoihin, voidaan todeta Internetin vakiinnuttaneen asemansa. Rantasaaren ja Kivirinnan tutkimusten toteuttamisesta on kulunut kohta kymmenen vuotta. Oma tutkimukseni tuottaa tietoa ammatti-identiteetin ja professionaalisuuden vaikutuksesta tiedonhankintaan. Aikaisemmin opettajia tutkittaessa ei ole

otettu riittävässä määrin huomioon esimerkiksi sitä, millainen vaikutus työympäristöllä on tiedonhankintaan. Tiedonhankinta ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa vahvasti myös työyhteisö ja sen sosiokulttuuriset käytänteet.

## 2.3 Ammatillisen tiedon hankinnan malli

Hyödynnän tutkimuksessani Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) yleistä ammatillisen tiedon hankinnan mallia. Yleiset tiedonhankinnan mallit soveltuvat hyvin rajattujen aihealueiden tutkimiseen ja niitä voidaan kutsua miniteorioiksi (Case 2002, 114). Mallia kehitellessään Leckie, Pettigrew ja Sylvain (1996) tutkivat insinöörien, terveydenhuoltoalan ammattilaisten ja lakimiesten tiedonhankintatapoja. Henkilön eri roolit ja niihin liittyvät tehtävät työyhteisössä asettivat tiedonhankinnalle erilaisia vaatimuksia. He havaitsivat tutkimuksessaan eri ammattiryhmien hankkivan pääsääntöisesti työtehtäviin ja toimintoihin liittyvää tietoa. He hahmottelivat omien tutkimustulostensa avulla yleisen ammatillisen tiedonhankinnan mallin, jota tutkijat uskovat voitavan soveltaa kaikkien ammattialojen tiedonhankinnan tutkimiseen (ks. kuva 2.)

**Kuva 2.** Ammatillisen tiedon hankinnan malli suomeksi mukailtuna (Leckie, Pettigrew & Sylvain, 1996)



Mallin perusolettamus on, että työntekijöiden eri ammattiroolit ja niihin kiinteästi liittyvät työtehtävät luovat erilaisia tiedontarpeita, jotka puolestaan saavat aikaan tiedonhankintakäyttäytymistä. Leckien, Pettigrewn ja Sylvain (1996) löytämiä tyypillisiä työrooleja

ovat muun muassa palvelun tarjoajan, johtajan/hallinnoijan, tutkijan, kouluttajan ja opiskelijan roolit. Tässä tutkimuksessa yleisen ammatillisen tiedonhankinnan mallin avulla tarkastellaan, sitä onko mahdollista löytää vastaavia rooleja Jämsän seudun koulutuskeskuksen opettajien työroolien ja tehtävien joukosta. Työtehtävät voivat olla erilaisia eri rooleissa. Esimerkiksi opinto-ohjaajan tai koulutusalaohjaajan roolit edellyttävät erilaisten työtehtävien suorittamista kuin opettajan rooli.

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996, 182-187) mukaan tiedontarpeen luonteeseen vaikuttavat myös yksilölliset tekijät kuten työntekijän ikä, ammatti, erikoistuneisuus tiettyihin tehtäviin, työkokemuksen pituus ja organisaation maantieteellinen sijainti. Tiedonlähteiden helppokäyttöisyys, saatavuus ja henkilön oma mieltymys johonkin tiedonlähteeseen vaikuttaa myös sen valintaan. Myös henkilön tietoisuus tiedonlähteiden olemassaolosta ja niiden sisällöistä vaikuttavat hänen tiedonhankintakäyttäytymiseensä. Samoin tietojärjestelmän toimivuus, helppokäyttöisyys, tuttuus, aikaisemmat onnistumisen kokemukset sen käytössä sekä käyttökustannukset vaikuttavat tiedonlähteiden käyttöön. Merkitystä on myös sillä, kuinka akuutti tai kompleksinen tiedontarve on tai onko tiedontarve uusi vai uudistuva.

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996, 187) kehittämä ammatillisen tiedon hankinnan malli korostaa tiedonhankintaa jatkuvana syklisenä prosessina. Syklisyys ilmenee siten, että jos tiedonhankinnan tuloksena saatu tieto ei tyydytä tiedonhakijaa, tämä tekee uuden tiedonhaun vaihtoehtoisilla tiedonlähteillä ja etsii uusia kanavia päästäkseen itseään tyydyttävään lopputulokseen. Varsinainen tiedonhankinta tapahtuu tiedontarpeiden luonteen, tiedonlähteiden, tiedonlähteitä koskevan tietoisuuden ja tulosten syklisenä vuorovaikutuksena.

Leckie, Pettigrew ja Sylvain (1996) käsittelevät mallissaan tiedonhankintaa melko yleisellä tasolla eivätkä huomioi tiedonkäyttöä lainkaan. He eivät kuvaa tiedonhankinnan tuloksia omassa mallissaan kovin yksityiskohtaisesti, vaan toteavat, että tärkeintä on arvioida lopputulosta. Mallia voidaanakin kritisoida siitä, että organisaation ja ympäröivän työyhteisön vaikutus tiedonhankintaan jää vähäiseksi tai jopa piileväksi. Palautteen arvioinnin syklisyys sen sijaan antaa varsin dynaamisen ja itseään korjaavan kuvan tiedonhankintaprosessista. Toisaalta mallin yleisyys voidaan nähdä myös etuna, sillä mallia voidaan muokata ja lisätä siihen eri komponentteja tarpeen ja kontekstin mukaan.

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) kehittämää yleistä ammatillisen tiedon hankinnan mallia on viime aikoina hyödynnetty onnistuneesti tiedonhankinnan tutkimuksessa. Muun muassa Silja

Saarikoski (1998), Maarit Kortelainen (2003), Katja-Leea Klemola (2003) ja Peter Lindström (2003) ovat käyttäneet tätä lähestymistapaa pro graduissaan. Silja Saarikoski tutki sairaanhoitajien tiedonhankintaa ja käyttöä. Saarikosken mukaan (1998) yleinen ammatillinen tiedonhankinnan malli antoi juuri yleisluontoisuutensa vuoksi liikkumavaraa kvalitatiiviselle tutkimukselle. Kortelainen (2003) tutki ammattikorkeakoulun opettajien tiedonhankintaa Hämeen ammattikorkeakoulussa (hänen tutkimustaan käsiteltiin aiemmin kohdassa 2.2).

Peter Lindström (2003) haastatteli tiedonhankintaa koskevaa tutkimustaan varten 15 Suomen Pankissa työskentelevää tutkijaa ja asiantuntijaa. Lindströmin mukaan ammatillisen tiedon hankintaa tutkittaessa on pyrittävä huomioimaan sekä yksilöstä itsestään, hänen työroolistaan ja työtehtävistä riippuvat tekijät että erilaisten tiedonhankintaympäristöjen vaikutukset. (Lindström 2003, 49.) Lindströmin tutkimuksessa selvitettiin ympäristön, työntekijöiden ja työtehtävien vaikutusta tiedontarpeiden syntymiseen sekä tiedonhankinnan kohdentumista eri kanaviin ja lähteisiin. Hän tutki Suomen Pankin kirjasto- ja tietopalvelujen merkitystä työntekijöiden tiedonhankinnassa. Tiedonkäyttöä tutkittiin osana tiedonhankintaprosessia. Lindströmin tutkimuksen mukaan Suomen Pankin työntekijät hyödynsivät pääsääntöisesti henkilölähteitä. Suulliset lähteet olivat merkittävässä asemassa ja toisia ihmisiä käytettiin varmentamaan oman työn tuloksia. Lindströmin mukaan tiedonhankinta voitiin nähdä selkeästi tilannekohtaisena ja tehtäväriippuvaisena. (Lindström 2003, 105.)

Lindström havaitsi omassa tutkimuksessaan, että Suomen Pankin tutkijoilta löytyi viisi kappaletta Leckien ja Pettigrewn (1997) rooleja vastaavia työrooleja. Palvelun tarjoajan roolia hän ei haastateltavien joukosta löytänyt, mikä selittyy sillä, että tutkijoiden roolit ja työtehtävät eivät suuntaudu asiakaspalveluun. Lindströmin tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että roolien ja työtehtävien välinen ero on häilyvä. Työroolin vaikutus työtehtäviin oli vastavuoroinen: työtehtävä muokkaa yksilön kokemaa työroolia. Tutkijoiden tiedontarpeisiin voitiin nähdä vaikuttavan myös sosiokulttuuriset tekijät. Tutkijayhteisön vaikutus tiedontarpeiden syntymiseen oli merkittävä. Kollegoilla ja sosiaalisesti suuntautuneella tiedonhankinnalla oli ilmeinen vaikutus tutkijoiden tiedonhankintaan. (Lindström 2003, 116-117.)

Lindströmin tutkimuksen mukaan tiedonhankinta oli oleellinen osa tutkijoiden ja asiantuntijoiden päivittäisiä työtehtäviä. Suomen Pankin tutkijat hankkivat paljon tietoa organisaation ulkopuolisista lähteistä. Tiedonhankintaan vaikuttivat työtehtävien lisäksi yksilön omat tiedonhankinnan rutiinit sekä tiedonlähteitä koskevat ennakkokäsitykset. Kirjasto- ja tietopalvelujen sekä tietoteknisten



välineiden saatavuudella oli vaikutusta myös tutkijoiden tiedonhankintakäyttäytymiseen. Tiedonhankinnan suurimmat esteet liittyivät aikapulaan ja tietotekniikkaan. Organisaation tiukka tietoturva haittasi haastateltavien tehokasta elektronisen aineiston hyödyntämistä. Tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että tiedonhankintaa voidaan tehostaa poistamalla esteitä ja tarjoamalla tehokasta ja aikaa säästävää tietopalvelua. Yllättävä havainto oli se, että tutkijat eivät kaivanneet koulutusta tiedonlähteiden ja kanavien käyttöön. (Lindström 2003, 134.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa työroolien ja ammatillisen identiteetin vaikutuksesta opettajien ammatillisen tiedon hankintaan. Työhypoteesina on, että uudet osaamistarpeet ja ammattiroolin muutos luovat opettajille tiedontarpeita, mitkä puolestaan johtavat tiedonhankintaan. Hypoteesi perustuu Olof Sundinin (2003) sairaanhoitajien ammatillista tiedonhankintaa koskevaan tutkimukseen. Sundinin mukaan ammatillisen kouluttautumisen ja oppimisen seurauksena tapahtuu henkilökohtaista ammatillista kasvua ja kehittymistä, mikä johtaa tiedonhallintataitojen kehittymiseen sekä ammatti-identiteetin muuttumiseen (Sundin 2003, 134, 230.)

## 2.4 Professionaalisuus

Sanakirja määrittelee profession ammatiksi tai elinkeinoksi. Professio -termiä käytetään, kun viitataan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu abstrakti, erikoistunut tietoperusta ja suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä. Usein siihen liittyy auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun. (Luukkainen 2005, 27.)

Nykyaikaiselta professioammattilta edellytetään pitkää teoreettista erityiskoulutusta yliopistossa. Toinen profession vaatimus on alan tutkinto ja kolmas kriteeri edellyttää työntekijältä vapautta itsenäiseen työn järjestämiseen ja työn kohdetta koskeviin ratkaisuihin. Eräs professioammatin peruste on myös se, että työ on yhteiskunnan kannalta merkittävää ja että siitä saa korkean palkan ja arvostuksen. Profession edellytys on myös ammattikunnan korkea järjestäytymisaste. Tämän kriteerin suomalainen opettajaprofessio täyttää ehkä parhaiten maailmassa. (Konttinen 1996, 1-3, tässä Patrikainen 2000, 29.)

### 2.4.1 Opettajuus

Opettajan ammattia voidaan siis tarkastella professiona ja löytää siitä erityispiirteitä. Profession keskeisin osatekijä on opettajuus, mutta nämä kaksi käsitettä eivät ole synonyymeja. Opettajuus kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin. Opettajuus on kuva opettajan työstä. Sitä muovaavat arkityössä tarvittavat tiedot ja yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus koostuu kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja yksilön eli opettajan suuntautumisesta tehtävään. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Jos opettajan kuva omasta tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, opettaja voi joutua työssään kriisiin. (Luukkainen 2005, 18.)

Opettajuutta on tutkittu Suomessa viime aikoina melko paljon. Ilkka Vertasen (2002) ilmestyneen väitöskirjan *Ammatillinen opettajuus 2010* mukaan opettajuus ei ole vain kerran hankittu pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy jatkuvasti yhteiskunnan ja työelämän koulutusnäkemysten mukaisesti. Ammatillisen opettajuuden keskeisiä osa-alueita ovat opettajan oma persoonallisuus, sosiaalisuus, kognitiiviset prosessit sekä ammatilliset toimintavalmiudet. Opettajuutta tutkittaessa kohteena on yksilö, joka elää ja kasvaa työnsä mukana ja rakentaa opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan käsin. Kouluyhteisön sisäiset vaatimukset ja ympäröivän yhteisön odotukset asettavat opettajuudelle myös uusia haasteita: näitä ovat oppijoiden erilaisuus ja työympäristön vaihtelu. (Vertanen 2002, 6, 55, 95.)

Professionaalisessa kehityksessään opettajat voivat Patrikaisen mukaan edetä dimensionaalisesti niin, että ensin tapahtuu kypsymistä ihmiskäsityksen ja eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän kasvamiseen liittyy oivallus oppilaille merkityksellisen tiedon ja maailmankuvan rakentumisen sekä opiskelumenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Tämän kehityksen jälkeen opettajat todennäköisesti muuttavat pedagogista ajatteluaan ja aktivoituvat reflektioiviksi, metakognitiotaan käyttäviksi, oman ajattelun ja toimintansa haltijoiksi. (Patrikainen 1997, 255-256, tässä Patrikainen 2000, 26.)

### 2.4.2 Ammatti-identiteetti

Kun ihmisellä on ammatti-identiteetti, hän tuntee itsensä henkilöksi, jolla on ammatin vaatimat taidot ja vastuu. Hän on tietoinen omista resursseistaan ja myös omista rajoituksistaan. Henkilö pyrkii samaistumaan oman ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Tulevaisuudessa eri ammattien rajat voivat hämärtyä eikä ammattiryhmää voida yhtä selkeästi määrittellä. Ammatillinen identiteetti voi sen jälkeen rakentua, ei pelkästään tietyn ammatin tai työn ympärille, vaan osaamisen ympärille. (Stenström 1993, 35-38.) Identiteetit voidaan jakaa myös persoonalliseen identiteettiin ja kollektiiviseen identiteettiin. Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä Pekka Kaunismaan mukaan yhtenä kollektiivisen identiteetin erityistapauksena (Kaunismaa 1997, 220 tässä Heikkinen 2000, 13). Jouko Kari puolestaan määrittää ammatillisen identiteetin niin, että se sijoittuu persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastoon. (Kari 1990, 103 tässä Heikkinen 2000, 13).

Sundinin (2002, 189) mukaan ammatillinen identiteetti omaksutaan jo ammattiin kouluttauduttaessa ja se kehittyy edelleen työssäoloaikana. Ammatillinen identiteetti ilmentää ammattiyhteisön jäsenyyttä. Liittyessään ammattiyhteisön jäseneksi henkilö omaksuu kollektiivisella tasolla myös yhteisön normit, arvot ja odotukset. Ammatti-identiteetti voidaan nähdä myös sosiaalisena identiteettinä, joka vaikuttaa henkilön fyysisiin toimiin ja käyttäytymiseen työelämässä. Sundinin (2003) sairaanhoitajien ammatti-identiteetistä ja tiedonhankintakäyttäytymisestä tekemän tutkimuksen mukaan yksilön tiedonhankinta ja tiedonkäyttö ilmentävät ammatti-identiteettiä, mutta samalla ne vastavuoroisesti vaikuttavat ammatti-identiteettiin. Henkilön on mahdollista hallita työssään useita eri ammatti-identiteettejä, vaikka ei ole mahdollista omaksua niitä kaikkia täydellisesti. Identiteetit eivät ole pysyviä, vaan ne ovat luonteeltaan tilanteen mukaan muuntuvia. (Sundin 2003, 44-45.)

Opettajankoulutus on opettajan identiteetin rakentumisen foorumi, joka mahdollistaa monipuolisesti ammatillisen-identiteetin muotoutumisen ja tiedon rakentumisen prosessin. Identiteetti rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kaikilla niillä sosiaalisilla kentillä, joissa yksilö toimii. Opettaja-opiskelijat voivat käydä opiskelunsa ohella työssä ja harrastaa eri asioita, jotka kaikki muovaavat heitä ihmisinä ja tulevina opettajina. Myös mediat muokkaavat ihmisen ajattelua, identiteettiä ja käyttäytymistä muodostaen näin tärkeän oppimisen kentän. (Heikkinen 2000, 12.)

Opettaja voidaan nähdä myös identiteetin muovaajana, sillä hän osallistuu toiminnallaan oppilaiden identiteetin rakentamiseen. Samalla kun opettaja välittää työssään persoonallisten identiteettien rakentumisessa tarvittavaa informaatiota, hän myös työstää uudelleen kollektiivista identiteettiään. Hän siirtää sellaisenaan joitakin arvoja ja kulttuurin kannalta keskeistä tietoa, mutta toisaalta samalla hän arvottaa niitä uudelleen itsensä kautta suodattaen. Sekä persoonalliset että kollektiiviset identiteetit ovat luonteeltaan narratiivisia, kertomuksiin perustuvia. Samaan tapaan kuin persoonallinen identiteetti muovautuu itseilmaisun kautta, kollektiiviset identiteetit rakentuvat representaatioiden välityksellä. Yhteisö luo itsestään tarinoita ja myyttejä, joita pidetään yllä traditioiden ja symbolien avulla. (Heikkinen 2000, 15.)

### 2.4.3 Uusi asiantuntijuus

Opettajan ammatillista identiteettiä kuvaava käsite ”uusi asiantuntijuus” (*new professionalism*) korostaa tutkivaa työhön suhtautumista, eettistä ammatillisuutta ja toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Muutosagenttina toimiminen edellyttää jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja omakohtaista elinikäisen oppimisen ideologian toteuttamista. Opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkkejä ovat: sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukeminen, vastuunotto oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, vastuu oppimisen johtamisesta ja ohjauksesta, systemaattinen omien käytänteiden reflektointi ja kokemuksellinen oppiminen. Kollegiaaliseen yhteistyöhön osallistuminen kuvastaa myös uutta oppilaitoskulttuuria, jossa koko koulu voidaan nähdä oppivana yhteisönä. (Kohonen 1994, Syrjäläinen 2002, tässä Luukkainen 2005, 34-35.)

Opettajan professionaalinen asiantuntijuus on aiemmin ollut vahvasti yksilöllistä asiantuntijuutta. Olennaista on ollut itsenäisenä asiantuntijana selviytyminen niin työn suunnittelusta, toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Yhteistyö muiden työyhteisön jäsenten kanssa ei ole ollut välttämätöntä. Kun ”uuden asiantuntijuuden” myötä ollaan siirtymässä kohti yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa, voi tästä olla seurauksena rooliristiriitoja. Jos opettaja ei tunnista ristiriitoja tai ei pysty niitä työstämään, siitä saattaa seurata hänelle työssä jaksamisongelmia. (Luukkainen 2005, 37.)

Sundin (2002, 194) tutki sairaanhoitajan ammattia yksilöllisellä ja kulttuurisella tasolla. Hänen mukaansa ammatillisen tiedon hankintaa työyhteisössä voidaan pitää sosiaalisesti rakentuneena osallistumisena tiedeyhteisön sisäiseen viestintään. Kun sairaanhoitajien koulutus siirtyi akateemiselle tasolle, parhaiten muutoksesta selviytyivät ne sairaanhoitajat, jotka pystyivät omaksumaan uuden teoreettiseen tietoon perustuvan ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden. Niillä sairaanhoitajilla, jotka näkivät tämän kehityksen uhkana ja pitäytyivät perinteisessä sairaanhoitajan käytäntöön perustuvassa tiedonkäsityksessä, ilmeni ongelmia työssä.

Opettajien osaamistarpeiden muuttuessa vaaditaan uudenlaista opettajuutta, sillä opettajan ammatillisen tiedon hankinnan on pystyttävä vastaamaan uusien työtehtävien ja roolien mukaisiin tiedontarpeisiin. Tutkin tässä työssä löydänkö uusien osaamistarpeiden vaatimusten alla elävien opettajien työroolien, tiedonhankinnan ja ammatti-identiteetin uudelleen muotoutumisen väliltä vastaavia selviytymiskeinoja, kuin Sundin tutkiessaan sairaanhoitajien tiedonhankintaa.

# 3. AMMATILLINEN KOULUTUS JA OPETTAJUUS

## 3.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus

Koulutuspoliittiset ratkaisut käynnistivät 1980-luvun alussa ammatillisen koulutuksen kehittämisen aallon, joka sisälsi keskiasteen koulutuksen uudistamisen. Ammatillinen koulutus siirtyi tuolloin tiukasti valtion kontrolliin ja valtiolla oli mahdollisuus ohjata ammatillisen koulutuksen kehitystä työelämän muutosten mukaisesti. Tämä johti lopulta koulutuksen ja työelämän etäännyttämiseen toisistaan, koska uudistuksessa synnytyt koulutusammatit eivät vastanneet suunnitellulla tavalla työelämän ammatteja. 1980-luvun lopulla lähdettiin jälleen uudistamaan ammatillista koulutusta, ja lainsäädännön myötä purettiin valtion normiohjausta. Oppilaitoksille annettiin valta päättää omasta koulutustoiminnastaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti. Tämä päätösvallan siirtäminen koulutuksen toteuttajille lisäsi oppilaitoksissa tehtävää opetussuunnitelmatyötä ja kuormitti opettajia. (Heikkinen 2001,19.)

Vuoden 1999 alussa astuivat voimaan nykyiset koulutusta koskevat lait ja asetukset. Lainsäädäntö antaa ammatillisen koulutuksen järjestäjälle aikaisempaa suuremmat mahdollisuudet ottaa koulutustarjonnassa huomioon alueelliset koulutus- ja työvoimatarpeet. Ammatillinen peruskoulutus on ollut 2 – 3-vuotinen vuoden 2000 loppuun saakka. Vuoden 2001 alusta lähtien ammatillinen perusopetus laajentui 3-vuotiseksi ja siihen sisällytettiin työssäoppiminen. *Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998* edellyttää, että opintojen on tähdättävä ensisijaisesti työelämässä tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Ammattitaito ei ole yksiselitteinen käsite, vaan hyvään ammattitaitoon liittyy Vertasen (2002) mukaan monia eri tekijöitä. Ammattitaito voidaan myös ilmaista osaamisena ja kykyinä toimia tietyissä olosuhteissa tarkoituksenmukaisesti ja hyvää laatua tavoitellen. Ammatilliseen osaamiseen liittyy sekä substanssin hallinta että tehtävään liittyvät muut valmiudet. (Vertanen 2002, 47, 60.)

Nykyisen ammatillisen koulutuksen on kehitettävä opiskelijoille sellaisia yrittäjyyden valmiuksia, että he pystyvät valmistuttuaan toimimaan myös itsenäisinä ammatinharjoittajina (*Opetussuunnitelma 2001, 10*). Useiden oppilaitosten opetussuunnitelmiin on sisällytetty yrittäjyyskursseja, joissa kaikille opiskelijoille pyritään antamaan itsenäisen yrittämisen valmiudet. Koulutuksen tavoitteena on näin vastata yhteiskunnan ja työelämän ammatilliselle koulutukselle asettamiin uusiin haasteisiin. Ammatillisen koulutuksen ensisijaisena tarkoituksena on tulevaan ammattiin perehdyttäminen. Lopullinen ammattitaito opitaan vasta työelämässä. Kaikkiin toisen asteen ammatillisiin perustutkintoihin on sisällytetty 20 opintoviikon laajuinen työssäoppimisen jakso, jonka tarkoituksena on lisätä yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä helpottaa opiskelijoiden työllistymistä. Ajallisesti työssäoppiminen kestää vähintään puoli vuotta ([Koulutus ja tutkimus 1999-2000](#), luku 3.6.)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen koulutusrakenteen muuttuminen sekä työssäoppimisen sisällyttäminen koulutusohjelmiin vaikuttavat oleellisesti myös toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien toimenkuviin ja rooleihin. Opettajan ammatillisuuden osuus kapenee, kun ammattikasvatusvastuuta siirretään työelämälle. Sen sijaan yksilölliset opiskeluohjelmat, monimuoto-opiskelun toteuttaminen ja entistä heterogeenisemmat opiskelijaryhmät lisäävät opiskelun ohjaamisen tarvetta. Työssäoppimisen laadukas toteuttaminen edellyttää uudenlaista yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä sekä mittavaa panostusta opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutukseen.

## 3.2 Opettajuus ja ammatillinen kasvu

Perinteisen käsityksen mukaan opettaja ajatellaan aineen tai asian eksperttinä, jonka velvollisuuksiin kuuluu: 1) siirtää ainetietous oppilaille (yleensä asiat, joita opetussuunnitelma sisältää), 2) arvioida oppilaan ymmärtämistä tenteillä ja kokeilla, 3) tarjota apua, kun sitä tarvitaan (Luukkainen 2000). Yhteiskunnassa on tapahtunut rakenteellisia muutoksia ja on siirrytty palveluyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan. Tietoteknologian kehittyminen on lisännyt tiedon määrää ja tieto on muuttunut entistä kompleksisemmäksi. Nämä teknologiassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet kouluttamiseen ja opettajan työhön. Opetusmenetelmät ovat muuttuneet joustavammiksi ja yksilöllisemmiksi. Oppilaitoksista on tullut avoimia oppimisympäristöjä, joissa voi opiskella hyvin eri-ikäisiä oppijoita. Oppilaitoksilta edellytetään verkottumista sekä keskenään

että työelämän kanssa. Opetuksessa korostetaan nykyisin opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsenäistä tiedonhankintaa. Nämä vaatimukset asettavat opettajalle myös uudenlaisia osaamisvaatimuksia. Opettajan tulee osata ohjata myös opiskelijoiden tiedonhankinnan prosessia. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 15.)

Opiskelun luonne on muuttunut yhteistoiminnalliseksi ja sen vuoksi opettajien toimenkuvaan kuuluu tulevaisuudessa enemmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta sekä oppilaiden että kollegoiden kanssa. Opettajan perustaitojen lisäksi tulevaisuuden opettajalta odotetaan myös asenteellista valmiutta oman työnsä arvioimiseen ja kehittämiseen. Tämän päivän työelämä edellyttää kaikilta työntekijöiltä elinikäistä oppimista. (Vertanen 2002, 55).

### *Ammatillinen kasvu*

Opettajaksi kouluttautuminen on osa opettajan koko työiän kestävää ammatillista kasvua ja identiteetin muodostumista. Kasvun keskeisinä alueina ovat opettajan oma persoonallisuus, kognitiiviset prosessit sekä ammatilliset toimintavalmiudet. Opettajan persoonallisuus, käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä on hänen keskeisin työvälineensä. Kehittämisen, ymmärtämisen, arvioinnin ja yhteistyön haasteet edellyttävät halua kehittää itseään, työtään ja työyhteisöään. Opetustyössään opettaja on vastuussa opiskelijoiden oppimisesta, ja toisaalta opettajan omat tiedonhankinta- ja käsittelytaidot ovat jatkuvassa prosessissa. Tätä pedagogista tehtävää tukee yhteistoiminnallisen oppimisen periaate, jossa opettaja toimii tiedonhankinnan käynnistäjänä ja koordinaattorina. Kasvu opettajaksi on prosessiluonteista ja yksilöllistä. (Honka ym. 2000, 44.)

Hildénin (2002) mukaan ammatillinen kasvu käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen osaamisen ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Uusiutuminen on jatkuva koko elämänkaaren kattava prosessi. Ammatillisen kasvun tavoitteena on parantaa omaa suoritusta ja osaamista. Kyseeseen voi tulla uuden tiedon hankkiminen, taitojen ja tekniikoiden kehittäminen ja henkilökohtaisen arvostuksen nostaminen ulkopuolisten silmissä. Uskomukset ammatillisen kasvun hyödyllisyydestä ja saavutettavista palkkioista vaikuttavat siihen, miten halukkaasti henkilö osallistuu ammatillisen osaamisensa ylläpitoon ja parantamiseen. Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä kannustimia tai rajoittavia tekijöitä voivat olla työn luonne ja työjärjestelyt, esimies-alaisuus, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet sekä johtamistavat. (Hildén 2002, 33.)



Opettajan ammatillinen kasvu on muutoksesta selviytymisen edellytys. Se on yhteydessä ihmisen minäidentiteetin muutokseen. Ammatillinen kehittyminen liittyy persoonallisuuden kehittymiseen, ja se koskee yksilön ammatillista roolia ja suhdetta siihen. (Polo 2004, 60.) Käytännön työssä uudistusten toteuttaminen edellyttää opettajilta uusien työtapojen, vuorovaikutteisuuden ja yhteistoiminnallisuuden omaksumista. Näitä uusia opettajuuden vaatimuksia ei opettajan kuitenkaan tulisi nähdä uhkana vaan mahdollisuutena hallita omaa tulevaisuuttaan, joka perustuu jatkuvaan haluun ja kykyyn oppia uutta. (Luukkainen 2005, 97.)

## 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään ammatillisten oppilaitosten opettajien ammatillista tiedonhankintaa ja kartoitetaan haastattelujen avulla opettajien uusia osaamistarpeita sekä opettajan keinoja vastata näihin tulevaisuuden haasteisiin. Tavoitteena on tutkia opettajan ammattiroolien, ammatti-identiteetin ja tiedonhankinnan välisiä yhteyksiä. Työhypoteesina on, että työn ja työroolien muutos luovat opettajille uusia tiedontarpeita, mikä puolestaan johtaa tiedonhankintaan. Hypoteesi perustuu Olof Sundinin (2003) tekemän tutkimuksen oletukseen sairaanhoitajien ammatillisesta tiedonhankinnasta ja ammatti-identiteetin muuttumisesta kasvun ja koulutuksen seurauksena. Sundinin mukaan sairaanhoitajien tiedonhankinta ja tiedonkäyttö voidaan nähdä osana ammatti-identiteettiä. Ammatillisen kouluttautumisen avulla tapahtuva henkilökohtainen ammatillinen kasvu ja kehittyminen johtavat oppimisen seurauksena tiedonhallintataitojen kehittymiseen sekä ammatti-identiteetin uudelleen muotoutumiseen. (Sundin 2003, 134, 230.)

Vertailen myös, eroavatko eri oppilaitosten opettajien tiedonhankintatavat toisistaan. Vertailun kautta pyrin ymmärtämään, selittävätkö tiedonhankintaa enemmän opettajien työroolit ja työtehtävät (ks. kuva 2) kuin heidän opetusalaansa tiedontarpeet tai ammatti-identiteetti. Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) tekemän insinöörien, sairaanhoitajien ja lakimiesten tiedonhankintaa koskevan tutkimuksen perusolettamus on se, että henkilön tiedontarve liittyy vahvasti työrooleihin ja niihin kiinnittyneisiin työtehtäviin. Tutkimuksen pääkysymykseen, mikä on opettajan ammatti-identiteetin ja työroolin vaikutus tiedonhankintaan, haetaan vastausta seuraavien alakysymysten kautta:

- 1) Miten opettajien työroolit ovat muuttuneet?
- 2) Minkälaista osaamista ammatillisen oppilaitoksen opettajalta edellytetään?
- 3) Minkälaisia työhön liittyviä tiedontarpeita opettajilla on?
- 4) Minkälaisia tiedonhankintakanavia ja tiedonlähteitä opettajat käyttävät?
- 5) Miten opettaja vastaa tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin?

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Jämsän seudun koulutuskeskuksen ammattiaineiden opettajat, joita haastateltiin viidessä Jämsän seudun koulutuskeskuksen oppilaitoksessa. Oppilaitokset olivat ammattioppilaitos, kauppaoppilaitos, metsäoppilaitos, maatalous- ja puutarhaoppilaitos sekä sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos.

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87.) Tutkimusmenetelmänä oli avoimiin kysymyksiin perustuva teemahaastattelu. Haastattelut nauhoitettiin ja purettiin kokonaisuudessaan syksyn 2003 ja kevään 2004 aikana. Haastattelukysymykset olivat muodoltaan avoimia ja luonteeltaan neutraaleja. Kysymykset oli sijoitettu aihealueittain eri teemojen alle (ks. Liite 1 Haastattelulomake).

Tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia lisättiin triangulaatiolla eli käyttämällä useita toisiaan tukevia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksessa käytettiin haastattelun lisäksi Diane Sonnenwaldin kehittämää informaatiohorisontin piirtämismenetelmää, jonka avulla voidaan havainnollistaa käytettyjä tiedonlähteitä ja kanavia. Tässä tiedonhankinnan tutkimusmenetelmässä yhdistyvät puhuttu ja visuaalinen esitys. Menetelmä mahdollistaa laajemman ja syvemmän lähestymistavan saamisen tutkittavaan aineistoon. (Sonnenwald 2001, 83.)

### 4.2.1 *Micromoment timeline interview*

Teemahaastatteluissa käytettiin Brenda Dervinin Sense-Making -teoriaan perustuvaa Christine Barryn kehittämää laadullista *research activity timeline* -tutkimusmenetelmää ja *micromoment timeline interview* haastattelumenetelmää. Aikajanahaastattelun tarkoituksena on askel askeleelta selvittää haastateltavien tietyn tiedonhankintatilanteen eteneminen ja tutkia millaisia tiedontarpeita heillä kyseisessä tilanteessa oli, miten he toimivat juuri siinä tilanteessa hankkiessaan tarvitsemaansa tietoa ja millaisia ongelmia he kohtasivat. Micromoment timeline interview on metodi, joka perustuu ennalta määriteltyihin neutraaleihin kysymyksiin (*neutral questioning*), jotka eivät rajoita valmiiksi haastateltavien vastausvaihtoehtoja tai tarjoa valmiita käsitteellistyksiä.

Pyrkimyksenä on tavoittaa haastateltavan tiedonhankintaprosessi kokonaisuudessaan. (Barry 1997, 153.)

#### 4.2.2 Informaatiohorisontti

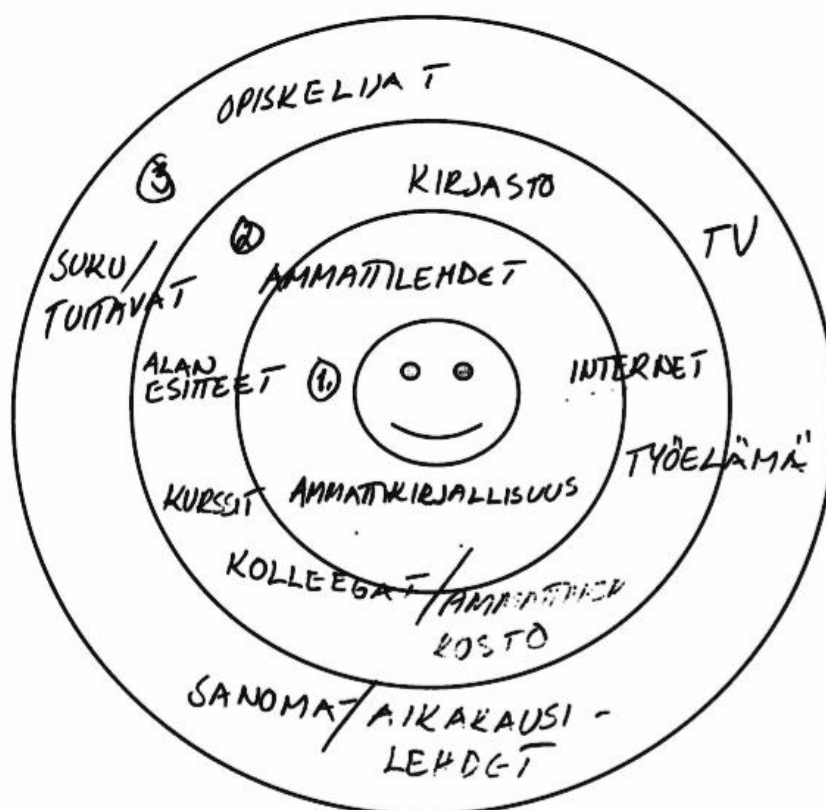
Informaatiohorisontti muodostuu eri tiedonlähteistä ja kanavista, joiden käyttö määräytyy sosiaalisesti ja yksilöllisesti. Diane Sonnenwaldin mukaan informaatiohorisontti voi muodostua erilaisista verkostoista, tiedonhakuvälineistä, dokumenteista, omista kokemuksista tai havainnoista. Informaatiohorisonttia voidaan pitää ratkaisuja täynnä olevana tila-avaruutena. Tiedonhankintatilanteessa henkilö valitsee tästä laajasta tiedonlähteiden avaruudesta itselleen tehokkaimman ja sopivimman tiedonlähteen. Sonnenwaldin mukaan jokaisessa tilanteessa, jossa ihminen toimii, voidaan löytää informaatiohorisontti. (Sonnenwald 1999, 2001, 68.)

Haastateltavia pyydettiin kirjoittamalla sijoittamaan käyttämänsä tiedonlähteet kolmikehäiselle kartalle, jonka keskiöön sijoitettiin henkilö itse. Heitä pyydettiin myös ajattelemaan ääneen samalla, kun he piirsivät tiedonlähdekarttaansa. Opettajia pyydettiin kertomaan työhön liittyvästä viimeisimmästä tiedonhankintatapahtumasta (*critical incident*) (Urquhart ym. 2003, 65). Tiedonlähteiden suosituimmuutta analysoitiin määrällisesti esimerkiksi laskemalla kuinka moni haastateltava sijoitti Internetin ensisijaiseksi tiedonlähteekseen eli informaatiohorisontin vyöhykkeelle (1). Toiseksi tutkittiin informaatiohorisontin piirtämisen aikana tapahtuneen ääneen ajattelun avulla syytä siihen, miksi kyseiseen tiedonlähteeseen oli päädytty. Aineiston analysointi tehtiin tulkitsemalla informaatiohorisonttikarttoja ja pisteyttämällä eri tasojen tiedonlähteitä niiden merkittävyyden mukaan.

Informaatiohorisontin tulkinta otettiin huomioon jo vastauslomaketta laadittaessa. Informaatiohorisontin kehät jaettiin kolmeen eri vyöhykkeeseen niiden tärkeyden mukaan. Lopullisessa analyysissä itseä lähimpänä olevasta tärkeimmästä vyöhykkeestä (1) annetaan analyysissä 3 pistettä, keskimmäisestä, toiseksi tärkeimmästä vyöhykkeestä eli tasosta (2) analyysissä saa 2 pistettä ja vähiten tärkeimmästä kauimmaisesta tasosta (3) saa 1 pisteen.

Kuvassa 3 on erään opettajan omista tiedonlähteistään tekemä informaatiohorisonttipiirros, jossa näkyy (1) **kehällä:** ammattikirjallisuus ja ammattilehdet sekä Internet, joka on sijoitettu niin, että se ulottuu yhtä aikaa sekä (1) että (2) kehille. (2) **kehälle:** hän on merkinnyt työelämän, ammattiverkoston, kollegat, kirjaston, kurssit ja alan esitteet. (3) **kehälle:** opiskelijat, sukulaiset ja tuttavat, television, sanoma- ja aikakauslehdet.

**Kuva 3.** Informaatiohorisontti-kartta



## 4.3 Aineiston keruu

### 4.3.1 Haastateltavien rekrytointi

Valitsin haastateltavani tasapuolisesti eri koulutusaloilta ja eri oppilaitosten edustajista: 5 edustajaa kultakin eri koulutusosalta. Molemmat sukupuolet tulivat edustetuiksi, joskaan eivät aivan tasapuolisesti. Yksittäiset haastateltavani valikoituivat osittain sattumanvaraisesti. Koulutuskeskuksen eri oppilaitoksissa työtehtävissä liikkeessani rekrytoin vastaan tulevia. Jo haastatteluihin suostuneet suosittelivat uusia haastateltavia. Valintaperusteena oli löytää eri koulutusalojen edustajia, jotka tekivät myös erilaista opetustyötä, voidakseni näin vertailla heidän tiedonhankintatapojaan. Haastateltavien rekrytointi onnistui hyvin; ainoastaan yksi pyytämäni henkilö ei suostunut haastateltavaksi. Jämsän seudun koulutuskeskuksen viidestä eri oppilaitoksesta haastateltavia kertyi yhteensä 20.

### 4.3.2 Taustatiedot

Haastatelluista 15 oli naisia ja 5 miehiä. Koulutusaloittain haastateltavat jakautuivat seuraavasti:

- sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksesta, 5 opettajaa
- kauppaoppilaitoksesta, 5 opettajaa
- ammattioppilaitoksesta 5 opettajaa
- luonnonvara-alalta 5 opettajaa (maatalous- ja puutarhaoppilaitos 3, metsäoppilaitos 2)

Haastateltujen ikäjakauma oli 35 vuodesta 60 vuoteen, keski-ikä ollessa 43 vuotta. Opettajat olivat toimineet ammatissaan 2 vuodesta 32 vuoteen, keskiarvon ollessa 13 vuotta. Suurimmalla osalla haastateltavista oli oman ammattialan peruskoulutuksen lisäksi opettajankoulutus ja yli puolella oli jonkin tieteenalan maisterin tutkinto.

### 4.3.3 Haastattelut

Haastattelut toteutettiin Jämsän seudun koulutuskeskuksessa syksyn 2003 ja kevään 2004 aikana. Informantteihin otettiin yhteyttä sähköpostilla ja tarkemmista haastatteluajankohdista sovittiin puhelimitse. Ainoaksi ongelmaksi muodostui se, että jo sovittuja haastatteluajoja jouduttiin muuttamaan joillekin opettajille tulleiden yllättävien menojen vuoksi. Haastattelut suoritettiin useimmiten informanttien omissa työhuoneissa, oppilaitosten luokissa tai neuvottelutiloissa. Haastattelut voitiin suorittaa melko häiriöttömissä olosuhteissa paria poikkeusta lukuun ottamatta. Yksi haastattelu tehtiin opettajan pitäessä saamaan aikaan työnopetustuntia, jolloin haastattelu välillä keskeytyi. Haastattelu valittiin tiedonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, että sen avulla voitiin säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195).

Haastattelussa opettajille esitettiin yli 40 kysymystä eri teema-alueilta (ks. liite 1 haastattelulomake.) Haastattelulomakkeen laatiminen oli yllättävän vaikeaa ja pakostakin kävi niin, että kysymyksistä tuli turhan samanlaisia. Haastateltavat ainakin tulkitsivat eri kysymykset samaa tarkoitaviksi ja vastasivat niihin samalla tavalla. Eri termit aiheuttivat hämmennystä, sillä käsitteitä tiedonlähde ja tiedonhankintakanava ei ymmärretty, eikä myöskään sitä, miten ne eroavat toisistaan. Haastattelijalla oli mahdollisuus haastattelun aikana toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja tai tarpeen mukaan keskustella tiedonantajan kanssa. Tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia lisäävät informaatiohorisonttipiirrokset, sillä ne havainnollistavat konkreettisesti opettajien käyttämiä tiedonlähteitä ja kanavia. (Sonnenwald 1999, 2001, 2005).

Haastatteluissa sovellettiin temahaastattelumenetelmää, joka on lähellä syvähaastattelua. Haastattelussa edettiin tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Haastattelussa pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77.) Haastattelutilanteessa kysymykset esitettiin järjestyksessä, joka sillä hetkellä tuntui sopivimmalta. Joitakin kysymyksiä jätettiin pois, kun huomattiin haastateltavan vastanneen jo aikaisemmin kyseiseen asiaan. Haastattelijan taito kehittyi haastattelukertojen lisääntyessä. Haastateltavat arvioivat haastattelun olleen miellyttävä kokemus, eikä kysymyksiä pidetty liian vaikeina vastata.

Joidenkin käsitteiden epäselvyys saattoi kuitenkin vääristää tuloksia jo aineistonkeruun aikana. Suullisessa haastattelussa jotkut opettajat vastasivat eri tavalla kuin mitä olivat vastanneet informaatiohorisonttia piirtäessään. Haastattelut ja piirtämisen aikainen ääneen ajattelu nauhoitettiin C-kasetille ja ajallisesti nauhoituksia kertyi 540 minuuttia eli 9,5 tuntia. Haastattelut kestivät 30 - 60 minuuttia keskimääräisen ajan ollessa 45 minuuttia. Joillakin opettajilla oli paljonkin sanottavaa ja tarve puhua, jotkut taas olivat lyhytsanaisempia. Haastattelunauhut litteroitiin sanatarkasti. Tekstiä haastatteluista kertyi 100 sivua. Haastattelujen purkaminen nauhoilta ja puhtaaksi kirjoittaminen oli hidasta ja vastausten saattaminen analysoitavaan kuntoon oli työlästä. Haastattelun luotettavuutta saattoi heikentää se, että haastateltavilla on yleensä taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia; tätä kutsutaan halo-efektiksi eli asioiden kaunisteluksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, Savolainen 1995, 28.)

#### 4.4 Aineiston analysointi

Haastattelujen analysointiin sovellettiin kvalitatiivista sisällönanalyysia. Lopullinen analyysi tehtiin, kun kaikki haastattelut oli purettu nauhoilta ja kirjoitettu puhtaaksi. Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 6) mukaan analyysissa lähdetään liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Aineistolta kysytään tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Analyysi perustuu haastattelurungon teemoihin, ja se on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. (Syrjälä ym. 1994, 89.) Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan aineistosta pyritään tunnistamaan asioita, joista tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ja näitä ilmaisevia lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan (luokkaan) ja annetaan kategorialle kuvaava nimi. Analyysia jatketaan yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostamalla yläkategorioita. Yläkategoriat puolestaan nimetään ja yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Alakategorioiden, yläkategorioiden ja niitä yhdistävien kategorioiden antamien vastausten avulla pyritään vastaamaan tutkimusongelmiin. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 6.)



#### 4.4.1 Analyysin teema-alueet

Jäsentääkseni haastatteluaineiston sisältöä ja helpottaakseni analysointia jaoin litteroidun teemahaastatteluaineiston tutkimuksen osaongelmien kannalta 11 pienempään teema-alueeseen. Aineiston jäsentymisen myötä havaintojen tekeminen teema-alueiden pohjalta helpottui. Raakahavaintoja tarkasteltiin teemoittain ja vertailtiin oppilaitoksittain sekä havainnoista pyrittiin löytämään yhteisiä piirteitä ja merkittäviä eroavuuksia. Teema-alueet olivat:

**1) Työtehtävät:** opettajien mainitsemat eri työtehtävät ja arvio siitä, kuinka paljon aikaa kuluu eri työtehtävien osa-alueisiin.

**2) Tiedontarpeet:** mistä opettajat saavat ideat eri työtehtävien suorittamiseen ja kuinka usein heillä on työssään tilanteita, jolloin he joutuvat etsimään tietoa.

**3) Tiedonhankinta:** kuinka tärkeää tiedonhankinta on opettajan työssä ja minkälaisia heidän tyypilliset tiedonhankintatilanteensa ovat.

**4) Tiedonhankintaprosessi:** mistä opettajat lähtevät etsimään tietoa ja mistä löytävät tämän tiedon tai miksi he valitsevat juuri kyseisen tiedonlähteen.

**5) Tiedonhankinnan esteet**

**6) Tiedonhankintakanavat ja tiedonlähteet:** mitkä tiedonhankinnan välineet ja kontaktit ovat opettajille kaikkein tärkeimpiä ja mitkä vähiten tärkeitä.

**7) Internet:** käyttävätkö opettajat Internet lähteidensä hallintaan suosikkeja/bookmarkseja sekä millaisia ongelmia he kohtaavat Internet-tiedonhaussa.

**8) Kirjastot:** minkälaisissa asioissa opettajat kääntyvät yleisten - tai oppilaitoskirjastojen puoleen.

**9) Opettajuus:** millaisena opettajat näkevät nykyiset osaamisvaatimukset sekä ovatko heidän tehtävänsä muuttuneet siitä, kun he aloittivat.

**10) Selviytyminen:** ovatko he joutuneet muuttamaan omia tiedonhankinta- tai opetusmenetelmiään vastaamaan uusia vaatimuksia. Vaativatko nämä uudet osaamisvaatimukset heidän mielestään täydennyskoulutusta? Opettajien ammatillisesta identiteetistä, ammatillisesta kasvusta ja kouluttautumisesta selviytymiskeinona pyritään löytämään viittauksia haastatteluvastauksista.

**11) Haastattelun arviointi:** kuinka opettajat kokevat haastattelun, mikä on helppoa ja mikä vaikeaa haastattelussa.

#### *4.4.2 Tiedonlähteiden luokittelu*

Informaatiohorisonttikarttojen tulkinnassa sovellettiin Reijo Savolaisen ja Jarkko Karin (2004) tutkimuksessaan käyttämää tiedonlähteiden luokittelumenetelmää. Savolainen ja Kari tutkivat 18 tavallisen kansalaisen tiedonhankintakäyttäytymistä näiden etsiessä itsensä kehittämiseen ja harrastuksiin liittyvää tietoa Internetistä. Tutkijat jakoivat vastauksissa esiin nousseet käytetyt tiedonlähteet kuuteen eri ryhmään: henkilölähteet, verkkolähteet, painettu tiedonvälitys, muu tiedonvälitys, organisaatiolähteet ja muut lähteet. En käyttänyt orjallisesti heidän luokittelua, vaan yhdistin joitakin läheisesti toisiinsa kuuluvia aihealueita, jotta sain suurempia laskentayksiköitä. Alan esitteistä ja mainoksista muodostin yhden ryhmän ”alan esitteet” sekä ”ystävät ja tuttavat” yhdistin yhdeksi ryhmäksi ”tuttavat.” Tässä tutkimuksessa sovellettu tiedonlähdeluokitus oli seuraava: 1) henkilölähteet 2) painetut lähteet 3) verkkovälitteinen media 4) organisaatiolähteet 5) joukkotiedotusvälineet 6) muut lähteet.

##### *1) Henkilölähteet*

Savolainen ja Kari (2004, 15) luokittelevat asiantuntijat henkilölähteisiin, mutta itse sijoitin heidät organisaatiolähteiden alakohtaan asiantuntijat eri organisaatioissa. En myöskään yksilöinyt lähisukulaisia henkilölähteiden ryhmässä (esimerkiksi vaimo, äiti, poika tai aviomies), vaan he muodostavat yhden kokonaisuuden ”sukulaiset”. Omassa luokittelussani henkilölähteiden ryhmään kuuluvat: kollegat, ammattiverkosto, sukulaiset, tuttavat, opiskelijat, esimiehet, kansalaiset ja opettajien omat kokemukset.

##### *2) Painetut lähteet*

Savolaisen ja Karin (2004) painettujen lähteiden ryhmään kuuluvat vain kirjat ja kirjallisuus sekä erillisenä sanakirjat. Omassa luokittelussani tämä kategoria muodostui laajemmaksi sisältäen myös ammattilehdet, ammattikirjallisuuden, oppikirjat, aikakauslehdet, sanomalehdet, alan esitteet ja ohjekirjat. Pohdin sitä, olisiko alan säädökset ja ohjekirjat voinut tulkita ammattikirjallisuudeksi, mutta päätin jättää ne kuitenkin omiksi ryhmikseen. Monet opettajat mainitsivat eri tiedonlähteiksi oppikirjat ja ammattikirjallisuuden, joten ne eroteltiin myös. Opettajat eivät pitäneet oppikirjoja ammattikirjallisuutena.

### 3) Verkkovälitteinen media

Verkkovälitteisen median kategoriaan sijoitin kaikki tiedonlähteet ja kanavat, joita voitiin käyttää tai lähestyä tietokoneen avulla, esimerkiksi Internet, multimedia-aineistot, tietokoneohjelmat ja ammatilliset tietokannat.

### 4) Organisaatiolähteet

Organisaatiolähteisiin luokitin kaikki työelämän edustajat ja asiantuntijat muissa kuin työelämää edustavissa organisaatioissa. Työelämällä tarkoitetaan tässä lähinnä opiskelijoiden työharjoittelupaikkoja ja opettajien työssäoppimispaikkoja. Kirjastot luettiin organisaatiolähteisiin kuuluviksi. Sen sijaan ammattiverkosto, joka muodostui eri organisaatioissa (oppilaitoksissa) työskentelevistä vertaistukea antavista ihmisistä, luettiin henkilölähteiden ryhmään kuuluvaksi.

### 5) Joukkotiedotusvälineet

Joukkotiedotusvälineet luokitettiin suppeasti käsittämään vain sähköiset joukkoviestimet: television ja radion. Painetut joukkoviestimet eli ammattilehdet, aikakauslehdet ja sanomalehdet luettiin painettuihin lähteisiin.

### 6) Muut lähteet

Savolainen ja Kari (2004) sijoittavat informanttien ”omat kokoelmat” painettujen tiedonlähteiden kategoriaan, mutta sijoitin ne kategoriaan ”muut lähteet” siitä syystä, että opettajien ”omiin kokoelmiin” voi kuulua muutakin kuin pelkästään painettua materiaalia, esimerkiksi videoita tai multimedia-aineistoa. Useimmat haastateltavien mainitsemat tiedonlähteet oli helppo sijoittaa luokkiin. Ongelmaksi muodostui, mihin sijoittaa taide ja kulttuuri, joista jotkut opettajat mainitsivat saavansa virikkeitä opetukseensa. Pohdinnan jälkeen päädyin sijoittamaan taiteen ja kulttuurin *muihin lähteisiin*, kuten myös opettajien kurssit, koulutukset ja erilaiset messutapahtumat. Tiedonlähteiden sijoittelu eri kategorioiden alle on hyvin tulkinnanvaraista, sillä tiedonlähteet voitaisiin sijoittaa useisiin kategorioihin.

## 5. TULOKSET

Tutkimuksen viitekehyksenä käytetyn Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) ammatillisen tiedon hankinnan mallin osioiden mukaisesti tutkimuksen tuloksissa käydään läpi: opettajien työympäristö, työroolit, tiedontarpeet ja tiedonhankinta. Opettajan ammatillista identiteettiä tarkastellaan malliin lisättyä uutena vaikuttavana tekijänä. Leckie, Pettigrew ja Sylvain (1996) eivät omassa ammatillisen tiedon hankinnan mallissaan erittele tarkemmin organisaation ja työympäristön vaikutusta tiedonhankintaan, vaan he toteavat ainoastaan, että täytyy ymmärtää laajempi konteksti, jossa tiedonhankinta tapahtuu. Työoloilla, työympäristöllä ja yksilön persoonallisella profession kuuluvalla ammatti-identiteetillä voi olla hyvinkin paljon vaikutusta tiedonhankintakäyttäytymiseen.

### 5.1 Jämsän seudun koulutuskeskus työympäristönä

Jämsän seudun koulutuskeskus on kahden kaupungin alueella toimiva koulutuskeskus, jonka tehtävänä on tuottaa aktiivisia, kilpailukykyisiä ja itseään kehittäviä kansalaisia sekä edistää hyvinvointia ja työllisyyttä toiminta-alueellaan. Jämsän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä on kouluttanut jo yli 45 vuotta työntekijöitä alueen yritysten tarpeisiin. Tänä aikana yhteiskunnan muutokset ovat seuranneet toisiaan ja koulutuskuntayhtymän on pitänyt pysyä muutosten mukana. Metsäoppilaitos siirtyi valtion omistuksesta 1996 ja Jämsän maatalous- ja puutarhaoppilaitos sekä terveydenhuolto-oppilaitos siirtyivät Jämsän kaupungin omistuksesta koulutuskuntayhtymän hallintaan vuonna 1999. Tavoitteena on ollut löytää eri koulutusalojen osaamisen keskinäisestä hyödyntämisestä vahvuus, jonka avulla vastataan tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin. (Heino 2003, 38.)

Jämsän seudun koulutuskeskusta ylläpitää Jämsän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä, jonka jäsenkuntia ovat Jämsä, Jämsänkoski, Korpilahti ja Kuhmoinen. Koulutuskeskuksen oppilaitoksissa voi suorittaa 30 erilaista ammatillista tutkintoa viidellä eri koulutuslallalla.

Lukuvuonna 2003 - 2004 Jämsän seudun koulutuskeskuksessa oli opiskelijoita yhteensä 1138, opettajia 120 ja muuta henkilökuntaa 76. Opiskelijamäärä oppilaitoksittain oli seuraava:

- Ammattioppilaitos 512 opiskelijaa
- Kauppaoppilaitos 171 opiskelijaa
- Metsäoppilaitos 129 opiskelijaa
- Maatalous- ja puutarhaoppilaitos 141 opiskelijaa
- Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos 185 opiskelijaa

### *5.1.1 Opettajien toimenkuvan muutos*

Opettajan työ oli ennen 1980-lukua kaikilla koulutuskeskuksen neljällä eri koulutusalueella pääasiassa ammatin opetusta. Liisa Tiilikalan (2004a) tutkimuksen mukaan kasvatuksen osuus lisääntyi 1980-luvulla ammatillisuuden kustannuksella. Omassa tutkimuksessani löysin aivan samoja muutospiirteitä kuin Tiilikalakin. Tärkeimpiä muutoksia opetuksen kannalta on ollut opiskelija-aineiden muuttuminen ja verkko-opetuksen tulo oppilaitoksiin. Omaa roolimutostaan ja opettajan työn kapenemista kuvaa eräs opettaja näin:

Hirveesti on [opettajan työ muuttunut] eli siis, kun se tiedonhankinta on mennyt siihen, että opiskelija hankkii sitä tietoa, niin se opettajan rooli on kaventunut. Tavallaan tää tämmöinen, et kun opettaja on ohjaaja, mistä on paljon puhuttu, ja opiskelija hankkii itse sitä tietoa. (Op 8.)

Keskiasteen koulun uudistus alkoi näkyä oppilaitoksissa 1980-luvun puolivälin jälkeen. 1990-luvulla ammatillisuuden osuus väheni edelleen, kun taas kasvatuksellisuus ja vuorovaikutus lisääntyivät. Tiilikalan tutkimuksen mukaan opettajien työssä tapahtunut muutos oli merkittävä ja vaikutti heidän työhönsä dramaattisesti: opiskelija-aines nuorentui, kouluihin ei ollut enää karsintaa ja lähes kaikki pääsivät johonkin oppilaitokseen. Opettajan työ muuttui vähitellen opiskelijoiden motivoinniksi, järjestyksen pidoksi ja kasvatukseksi ammatin opetuksen jäädessä vähemmälle. (Tiilikala 2004b, 16.) Omassa tutkimuksessani opettajat kertoivat aivan samoja asioita kuin Tiilikalankin tutkimuksessa tuli esiin: opettajan rooli on muuttunut järjestyksenvalvojaksi, kurinpitäjäksi ja opiskelijoiden motivoijaksi.

1990-luvulla muodostetut yhdistetyt oppilaitokset ovat pyrkineet häivyttämään alakohtaista oppilaitoskulttuuria ja ammattialaan sitoutunutta opettajuutta. Oppilaitosten toimintoja on pyritty yhtenäistämään ja luotu yhteisiä tavoitteita ja strategioita. Laatu- ja arviointijärjestelmillä on haluttu nostaa koulutuksen tasoa ja parantaa tehokkuutta. Tämän päivän ammatillisten oppilaitosten

keskeinen koetinkivi on tulevaisuuden ennakointi. Jämsän seudun koulutuskeskuksen tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintatapaa kuvaa hyvin koulutuskeskuksen edellisen johtajan Ilkka Piiraisen motto:

Muutosvauhti on nopeaa eikä voida pysähtyä nauttimaan saavutuksista: on juostava, jotta pysyisi edes paikallaan, muuten jää jälkeen. Muutos on pysyvää, mutta vain jatkuva muutos takaa kehityksen. (Piirainen 1996, 4.)

Muutosten ennakoimisen ja tulevaisuustietoisuuden pohjalta Jämsän seudun koulutuskeskuksen eri oppilaitosten tulisi tehdä omat toiminta- ja kehittämisstrategiansa vuosiksi eteenpäin. Tulevaisuuden työtehtävät ja osaamistarpeet ovat erilaisia eri oppilaitoksissa, ja ne suuntaavat opettajien tiedontarpeita.

### 5.1.2 Opiskelija-aineksen muuttuminen

Opettajat kertoivat haastatteluissa, että opiskelija-aines on muuttunut siitä, kun he aloittivat oman työnsä opettajana. Informanttien mukaan opiskelija-aineksen muuttuminen (opiskelijoiden ikä, taso ja opiskelumotivaatio) saattaa vaikuttaa opettajan toimenkuvan muotoutumiseen enemmän kuin opetussuunnitelmat tai ammattiala.

Kyllä on, joo opiskelija-aines on muuttunut. Just se, että ennen oli erilainen käsitys opiskelijoilla, jos tullaan kouluun, niin tullaan oppimista varten ja ollaan paikalla, tunneilla ja osallistutaan. Nyt se ei ole ollenkaan kaikille selvä. Joillakin on sellainen asenne, että valitaan se, mistä ollaan kiinnostuneita ja se voi olla pieni osa siitä kokonaisuudesta. Ja sitten on lintsaamisilmiö ja monennäköistä, ei viitsitä valmistautua kokeisiin, ja eikä välitetä vaikka on nolliä. Sekin on semmoinen...jotenkin sellainen, hetkellinen elämän tyyli on yleistynyt. (Op 13.)

Haastateltavat korostivat sitä, että opiskelijoihin liittyvät ominaisuudet määrittävät sen, millaiseksi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa muodostuu ja millaisia opetusmenetelmiä opettajan on mahdollista käyttää. Tämän päivän opiskelijat ovat luonteeltaan avoimempia, mutta toisaalta he voivat olla myös lyhytjänteisempiä ja vastuuntunnottomampia kuin aiemmin. Opettajien kokemuksen mukaan oppilaat tuovat kotiensa ongelmat kouluun, jossa ne näkyvät lisääntyneenä rauhattomuutena, poissaoloina ja väsymyksenä. Informanttien mukaan opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä luentomuotoisen opetuksen kuuntelemiseen. Myös opetuksen tasoa on jouduttu laskemaan, koska opiskelijat eivät pysty enää omaksumaan opetettavia asioita samassa ajassa ja siinä määrin kuin aikaisemmin.

On muuttunut ja valtavasti on muuttunut ja nimenomaan sillä tavalla muuttunut, että huonompaan suuntaan. Tuo opiskelijoiden vastaanottokyky on heikentynyt pääosin. Se taas asettaa semmoiset vaatimukset, että tietyissä aineissa on ihan selkeästi pitänyt pudottaa tasoa: matematiikka ja fysiikka, kun otetaan nyt ihan ensimmäisenä. (*Op 18.*)

Opettajien kertoman mukaan opiskelijat eivät tee kotitehtäviään tai eivät edes ota kansiotaan pois kasseista kotona käydessään. Toisaalta aikuisopiskelijoiden tulon nuorisoryhmien joukkoon on huomattu tasapainottavan koko ryhmän toimintaa.

Sen ymmärtäminen, että ne opiskelijat on erilaisia, ja että ehkä oppilasaines on muuttunut siitä kun itse esimerkiksi on opiskellut... Meillä on kasvatuksellinen tehtävä myöskin, jonka rooli on lisääntynyt koko ajan, se on aika tärkeä. Ja se, että pystyy eri ryhmien kanssa toimimaan eri tavalla. Tavallaan se, että pystyy toimimaan asiakkaittensa mukaan, sen on aika haastavaa myöskin, ja se vaikuttaa tähän tiedonhankintaan. Ryhmät ovat vähän erilaisia vähän eri ikäisiäkin ... Sen oivaltaminen, että ryhmät ovat erilaisia, vaikka ne olisivat saman ikäisiäkin. (*Op 9.*)

Opiskelijoiden erilaisuus tuli monesti esiin haastateltavien puheissa. Opettajat kaipasivat tietoa siitä, kuinka kohdataan erilaisia oppijoita.

Kyllä, ne vaatii ennen kaikkea tällaisia pedagogiselle puolelle liittyviä asioita. Tarvittais tällaiseen erityisopetukseen liittyviä asioita, erilaisten oppijoiden huomioiminen ja tähän täällä. Varmaan muutkin tartteis koulutusta, erilaisten opetusmenetelmien käyttöön tällöisten opiskelijoiden kanssa. (*Op 11.*)

Tutkimuksessa tuli esiin selvästi se, että opettajat halusivat saada erityiskasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvää lisäkoulutusta, voidakseen paremmin ottaa huomioon tukiopetuksen tarpeessa olevat opiskelijat.

## 5.2 Työtehtävät eri oppilaitoksissa

### *Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos*

Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa voi opiskella lähihoitajan, välinehuoltajan, koulunkäyntiavustajan ja perhepäivähoitajan ammatteihin tai suorittaa vanhustyön tai johtamisen erityisammattitutkinnot. Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen opettajien toimenkuviin kuului hyvin monipuolisia tehtäviä: opetustyötä, tuntien ja tulevien koulutusten suunnittelua, verkkokurssien suunnittelua, työssäoppimisen ohjaamista, lukujärjestysten tekoa, yritysryhmän vetämistä, näyttötutkintojen vastaanottoa, arviointia, projektien johtoa ja siihen liittyviä toimistotöitä, kokouksia, markkinointiin liittyvää tiimityötä, yhteistyötä eri oppilaitosten, työelämän ja työyhteisöjen kanssa. Pelkän opetuksen osuus työtehtävistä vaihteli **25 - 85 %** kokonaistyöajasta eri opettajilla, keskiarvon ollessa **55 %**.

Jukka Rantasaaren (1996) tutkimuksen mukaan Harjavallan sosiaali- ja terveystieteiden opettajien työtehtävät olivat: opettaminen, opetuksen suunnittelu, muu suunnittelu, käytännön harjoittelun ohjaus, opiskelijoiden ohjaus ja erilaiset kehittämistehtävät. Rantasaari haastatteli 15 opettajaa. Verrattaessa Rantasaaren tutkimuksen esiin tuomia opettajien työtehtäviä tässä tutkimuksessa esiin tulleisiin tehtäviin, voidaan todeta opettajien työn monipuolistuneen sekä erilaisten opetuksen ulkopuolisten tehtävien lisääntyneen huomattavasti.

Verkostoitumiskokouksia meillä on hirveen paljon. Joka toinen viikko on verkostoitumisjuttu, jolloin me jaetaan niitä kokemuksia ja jokainen tuo sinne jotakin tietoa [siitä] voidaan sopia etukäteen. Joku saattaa mennä kysymään, vaikka Kelalta millaisia etuuksia esimerkiksi opiskelija voi menettää, jos perustaa tietynlaisen yrityksen. Niin tällaisia asioita me selvitetään sitten. (*Op 1.*)

Opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä yli oppilaitos- ja maakuntarajojen erilaisissa projekteissa. He verkottuivat ja verkostoituvat kukin tahoilleen.

### *Kauppapilaitos*

Kauppapilaitoksessa voi opiskella merkonomien ja datanomien ammatteihin tai suorittaa sihteerin, taloushallinnon sekä audiovisuaalisen viestinnän ammattitutkinnot. Kauppapilaitoksen opettajien työtehtävät olivat myös melko monipuolisia: opetustehtäviä: tuntien suunnittelua, arviointia, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoa, oppilaanohjausta, kokouksia, luokanvalvojan



tehtäviä, työssäoppimisen koordinoitua, oppilaitoksen markkinointia, verkkokurssien suunnittelua, erilaisia kehittämistehtäviä ja koulutuslinjan vetäjän tehtäviä. Opetustyön osuus työtehtävistä vaihteli eri opettajilla **5 – 100 %** ollen keskimäärin **65 %** työajasta.

Jos ajatellaan tämmöistä ammatillista opettajaa niin, hänen pitäisi olla hirveen tietoinen niin kun tästä oman alansa työelämästä, mitä se on tänä päivänä. Se on yksi tärkeimpiä juttuja ja muutenkin just se alan seuraaminen ja omien tietojensa päivittäminen. Sitten tämmöinen menetelmällinen puoli tulee siihen, miten opiskelijoita opetetaan. Kaikki on sidoksissa kaikkeen ja näihin tavoitteisiin. (*Op 10.*)

Edellä oleva sitaatti on erään kauppaoppilaitoksen opettajan kuvaus oman koulutusalan osaamisvaatimuksista. Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön ja opetusmenetelmien hallitsemisen merkitys on korostunut entistä enemmän.

### *Maatalous- ja puutarhaoppilaitos/Metsäoppilaitos*

Maatalous- ja puutarhaoppilaitoksessa voi opiskella puutarhuriksi, maaseutuyrittäjäksi, hevosvalmentajaksi tai luonto- ja eräoppaaksi. Oppilaitoksessa voi myös suorittaa maatalousalan sekä luonto- ja ympäristöalan perustutkinnot. Metsäoppilaitoksessa voi opiskella metsäkoneasentajaksi ja metsäkoneenkuljettajaksi. Siellä voi suorittaa puutavaran autokuljetuksen ammattitutkinnon tai metsäkoneenkuljettajan erikoisammattitutkinnon. Maatalous- ja puutarhaoppilaitoksen sekä metsäoppilaitoksen opettajien työtehtävät olivat pääsääntöisesti: opettamista, opinto-ohjausta, opetuksen suunnittelu- ja valmistelutyötä, lukujärjestysten tekoa ja oppilaiden kurinpidollisia tehtäviä. Pelkkää opetustyötä oli **50 - 100 %** kaikesta työstä, keskiarvon ollessa yli **80 %** opetustyötä.

### *Ammattioppilaitos*

Ammattioppilaitoksessa voi opiskella monelle eri ammattialalle: vaatetus, kone- ja metallitekniikka, autoala, logistiikka, rakennusala, laboratorioala, paperiteollisuus, sähköala, hotelli- ja ravintola-ala ja matkailuala. Siellä voi suorittaa kunnossapidon, laitoshuoltajan, suurtaloukokin ja sähköasentajan ammattitutkinnot. Ammattioppilaitoksen opettajien kertomia työtehtäviä olivat: opetuksen suunnittelu, työjärjestysten teko, näyttöjen arviointi, projekteissa toimiminen, projektien ja työssäoppimisen ohjaus, osastonjohtajan tehtävät, kokoustoiminta, hallintoon liittyvät tehtävät, hankintojen organisointi, järjestys- ja kurinpitotehtävät. Opettajien tehtävät olivat melko

monipuolisia yksilöittäin, mutta pelkää opetustyötä he tekivät ehkä eniten, keskimäärin yli **86 %** työtehtävistä oli opetusta. Eräs opettaja totesi, että

...kun sä olet ammattiopettaja, sillä pitää olla vankka se ammatillinen tuntemus siitä ammattialasta ja myös käden taitoa siihen ammattiin. Se on kyllä se ykkös vahvuus ehdottomasti. (*Op 16*)

Ammattioppilaitoksen opettajia haastateltaessa tuli esiin, että siellä työskentelevät opettajat arvostivat opettajan osaamisalueista substanssin osaamista ja kädentaitoja enemmän kuin muissa oppilaitoksissa.

### 5.3 Ammatillisten opettajien työroolit

Hongan ym. (2000) mukaan tulevaisuuden opettajan on oltava tietojen ja taitojen siirtäjän lisäksi myös pedagogisesti ajatteleva laaja-alainen ohjaaja ja kasvattaja sekä yhteyksien luoja. Tulevaisuuden opettajan työrooleja voivat olla myös oppimisen ohjaaja, tutor, mentor, opetuksen suunnittelija ja kehittäjä, oppimisympäristön suunnittelija, oppimisedellytysten ja ilmapiirin luoja. (Honka ym. 2000.) Kaikkia edellä mainittuja rooleja voitiin löytää Jämsän seudun koulutuskeskuksen opettajien keskuudesta. Opettajan ammatillisen tiedon hankinnan on tulevaisuudessa pystyttävä vastaamaan kaikkien näiden uusien työroolien ja työtehtävien vaatimiin osaamisen ja tiedontarpeisiin

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) löytämiä tyypillisiä työrooleja olivat muun muassa palvelun tarjoajan, johtajan/hallinnoijan, tutkijan, kouluttajan ja opiskelijan roolit. Maarit Kortelainen (2003) löysi tutkimuksessaan seuraavat työtehtäviin liittyvät roolit: opettajan ja ryhmänohjaajan rooli, hallinnoijan, suunnittelijan, opinnäytetöiden ohjaajan, opinto-ohjaajan, työharjoitteluvastaavan ja oman alan konsultin roolit. Kortelaisen luokituksesta poiketen katson työharjoittelun ohjauksen ja opinnäytetöiden ohjauksen kuuluvan opettajan varsinaiseen työhön eivätkä ne muodosta omia erillisiä työrooleja. Kortelaisen löytämät roolit ovat yksityiskohtaisempia kuin omani, jotka puolestaan ovat lähempänä Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) sekä Lindströmin (2003) löytämiä rooleja. Lindströmin löysi omassa Suomen Pankin tutkijoita koskevassa tutkimuksessaan viisi eri roolia, jotka olivat: 1) tutkijan rooli, 2) opiskelija rooli, 3) ekonomistin rooli, 4) tutkimusohjaajan rooli ja 5) esittelijän/kouluttajan rooli.

Omassa tutkimuksessani löysin seuraavat roolit: 1)kouluttajan/opettajan/suunnittelijan roolit, 2) palveluntarjoajan/asiantuntijan roolit, 3) johtajan/hallinnoijan roolit, 4) tutkijan rooli, 5) opiskelijan rooli, 6) kasvattajan ja 7) sosiaalityöntekijän roolit.

### *5.3.1 Työroolit*

#### *1) Kouluttajan/opettajan/suunnittelijan roolit*

Kouluttajan/opettajan rooliin kuuluu opettajan pääasiallinen työ eli oman substanssialueen opettaminen ja siihen liittyvät tehtävät. Kouluttajan/opettajan rooliin kuuluvia tehtäviä ovat: tuntien suunnittelu, oppikurssien arviointi, näyttöjen vastaanotto, verkkokurssien suunnittelu, työssäoppimisen ohjaus, opinto-ohjaus ja luokanvalvojuuteen liittyvät tehtävät. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekeminen opiskelijoille näytti myös yleistyneen kaikissa oppilaitoksissa.

Yhtenä tämän tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista voidaan pitää suunnittelija-opettajan roolin vahvaa ilmenemistä. Suunnittelun osuus opettajan varsinaisesta työstä on lisääntynyt huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Sosiaali- ja terveysalan opettajien työajasta enää keskimäärin 55 % näyttää olevan opetustyötä ja kauppaoppilaitoksen opettajien työajasta vain keskimäärin 65 % on opetusta. Informanttien mukaan yhä enemmän aikaa kului muuhun opettajan varsinaisen toimen ulkopuoliseen työhön.

Verkko-opetuksen suunnittelu oli oma uusi suunnittelijan rooliin kuuluva alue, jota ei aikaisemmissa 1990-luvulla tehdyissä Rantasaaren ja Kivirinnan tutkimuksissa vielä esiintynyt. Tässä tutkimuksessa moni opettaja kertoi suunnittelevansa verkkokursseja. Samoin näyttötutkintojen vastaanottaminen oli uutta osaamista vaativaa toimintaa, jota on tehty vasta muutaman vuoden ajan. Haastatteluissa tuli ilmi myös se, että verkko-opetukseen mukaan lähteminen ei ole kaikilta opettajilta sujunut ongelmitta. Kaikki opettajat eivät olleet suunnittelutyöstä kovin innostuneita. Jotkut opettajat kokivat, ettei heillä ole riittäviä kykyjä verkkokurssien suunnitteluun eikä myöskään tarvittavia pedagogisia taitoja verkko-ohjaajana toimimiseen. Kaikki eivät myöskään kokeneet saavansa mitään konkreettista hyötyä siitä, että oma aineisto siirrettiin verkkoon.

## 2) *Palvelun tarjoajan/asiantuntijan roolit*

Palvelun tarjoajan rooliin luettiin kuuluvaksi opettajan kouluttajana ja asiantuntijana toimiminen. Kortelaisen (2003) tutkimuksessa asiantuntijoita nimitettiin sen sijaan konsulteiksi. Tässä tutkimuksessa opettajat saattoivat osallistua oppilaitoksen resurssien hankkimiseen antamalla täydennyskoulutusta maksullisena palvelutoimintana oppilaitoksen ulkopuolisille tahoille.

Opettajien haastatteluissa mainitsema omien tietojen päivittäminen ja ajan tasalla pysyminen voitiin mieltää useimpiin rooleihin kuuluvaksi, mutta erityisesti kouluttajan tai asiantuntijan rooleihin kuuluvaksi. Olof Sundinin (2003, 159) sairaalan osastonhoitajien ammatillista tiedonhankintaa koskevan tutkimuksen mukaan *att hålla sig à jour* –tyyppinen ajan tasalla pysymiseen tähtäävä tiedonhankinta oli yleistä sairaalamaailmassa. Samoin tämän tutkimuksen eräs informantti korosti, että aikuisopiskelijoiden kohonneet odotukset pakottavat jatkuvaan oman alan seurantaan.

Siinä on pakko pysyä ajan tasalla sillä nää oppilaat on nykyään, erityisesti aikuisopiskelijat, on niin valveutunutta sakkia, ett niille ei passaa lähteä tarjoamaan turhan vanhaa, koska ne huomaa sen. Ei munkaan etiikka kyllä kestäis sitä. (*Op 15.*)

Kuusitoista opettajaa kahdestakymmenestä mainitsi, että omien tietojen ajan tasalla pitäminen oli erittäin tärkeää, muuten ei opettajan työtä voi tehdä. Tämän havainnon pohjalta voidaan todeta, että suurin osa opettajista on omaksunut ns. uuden opettajuuden edellyttämän ajan tasalla pysymisen vaatimuksen omaksi toimintatavakseen.

## 3) *Johtajan/hallinnoijan roolit*

Hallinnointityötä tekivät poikkeuksetta kaikki opettajat osallistumalla kokouksiin, projekteihin ja erilaisiin verkostoitumistapaamisiin. Projekteissa toimiminen on yleistynyt viime vuosina kaikissa Jämsän seudun koulutuskeskuksen oppilaitoksissa. Projektisihteerinä tai projektijohtajana toimiminen voitiin mieltää tässä tutkimuksessa johtajan/hallinnoijan rooliin kuuluvaksi. Samoin eräs tämän tutkimuksen informantti kertoi siitä, kuinka täytyy hallita kokous- ja neuvottelutaitoja.

Sitten sun pitäisi osata vähän noita hallinnollisia asioita tätä paperisotaa, kaiken näköistä laskua ym. kiertää ja sitten sulla pitää olla sihteerin taitoja, pitää pöytäkirjoja ja johtaa kokouksia. Sun pitää tavallaan katsoa niin kun oman työsi kannalta ne työtehtävät ja sitten myös miten se siihen kokonaisuuteen liittyy ensinnäkin osaston työhön ja niin kun koko talon toimintaan. (*Op 9.*)

Muutama opettaja kertoi toimivansa koulutusohjelman johtajana tai osastonjohtajana. Osastonjohtajan tehtävät edellyttivät erilaisten hallinnollisten tehtävien hoitamista, talousarvion laadintaa, hankintojen tekemistä ja laskujen seuranta.

#### *4) Tutkijan rooli*

Tutkijan rooli voitiin löytää kaikkien opettajien kohdalla, jos he olivat omaksuneet ns. uuden opettajuuden vaatiman tutkivan työtteen tai tekivät omassa organisaatiossaan jonkinasteista tutkimus- tai kehittämistyötä. Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) mainitsemissa tutkijan rooliin liittyviä työtehtäviä olivat artikkeleiden ja julkaisujen kirjoittaminen tai kokouksissa ja konferensseissa puhuminen. Opettajat kertoivat kaikissa oppilaitoksissa joutuvansa kirjoittamaan erilaisia selvityksiä ja raportteja projekteissa toimiessaan.

#### *5) Opiskelijan rooli*

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) esittämiä opiskelijan rooliin liittyviä tehtäviä ovat oman ammattitaidon ylläpitäminen ja uuden oppiminen. Siihen kuuluu myös ammattikirjallisuuden lukeminen sekä erilaisiin koulutuksiin osallistuminen. Tiimioppimisen toimintatavan mukaan opettaja on tasaveroinen oppija muiden oppijoiden kanssa ja oppiminen tapahtuu nimenomaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa.

Opettajan ja oppijan rooli on muuttunut ihan selkeästi, siinä tapahtuu molemminpuolista vuorovaikutusta. Opiskelijat tietää monia asioita, mitkä liittyy tähän tietotekniikkaan, sen tosiasian tunnustaminen, on kaiken viisauden alku. Varsinkin kun on tekemisissä datanomien kanssa, siellä on osaamista paljon. (*Op 9.*)

Opettajan voidaan katsoa toimivan opiskelijan roolissa silloin, kun hän oppii itsekin muita opettaessaan. Suurin osa informanteista kertoi opiskelevansa työnsä ohella oman ammattitaitonsa ylläpitämiseksi. Opettajat kertoivat pitävänsä täydennyskoulutusta tärkeänä osana ammatillista kehittymistä, vaikka olivat myös sitä mieltä, ettei heillä nykyisellään ole siihen riittävästi aikaa. Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja tiimioppiminen kuvastavat myös uuden opettajuuden piirteitä.

### 5.3.2 Uudet roolit

Lisäksi voitiin löytää uusia ns. toissijaisia kasvatukseen liittyviä rooleja, joita kuvataan seuraavassa sitaatissa.

#### 6) Kasvattajan rooli

Ammattioppilaitoksen ja luonnonvara-alan puolella opettajat näyttivät omaksuneen selkeämmin kasvattajan roolin ohjatesaan opiskelijoita kädestä pitäen oppimiseen ja ammatin saloihin.

Kyllä se on, se kasvatuksellinen vaatimus on joskus pikkuisen liian suuri, kun pitäis olla isänä ja äitinä. Kyllähän ammatin osaa ja ammatin asioita pystyy opettaan. Mutta että ne saa kiinnostumaan siitä oppimisesta. Sitten, että ne osaa pestä käsiä ja pitää muistiinpanoja ja kansioo kunnossa. Ja saavat sieltä sen tiedon, että ne ei jätä niitä kirjoittamatta. Se, että siellä tunnilla ollaan ja käyttäydytään, se on hyvin suuri osuus siitä työstä ainakin ykkösluokilla, ainakin puolet menee siihen. (*Op 17.*)

Haastattelussa opettajat kertoivat, että suuri osa työajasta menee siihen, että he opettavat opiskelijoita olemaan ”ihmisiksi” ja neuvovat sitä, kuinka koulussa tulee käyttäytyä.

#### 7) Sosiaalityöntekijä

Haastateltavien kertomusten mukaan opiskelija-aineksen nuorentuminen muutti ratkaisevalla tavalla myös opettajan työtä. Suoraan peruskoulusta tulevien nuorten opettajan oli omaksuttava erilaisia rooleja: poliisi, psykologi, sosiaalivirkailija tai järjestyksen pitäjä. Vielä 10 - 20 vuotta sitten opettajan työnkuva koostui pelkästään opettamisesta ja käytännön harjoittelun ohjaamisesta, mutta nykyisin se ei enää riitä.

Se oli ennen enemmän vaan sitä opettamista. Nytten sitä miettii enemmän tapoja toimia ja enemmän sitä opiskelijoiden omaa työtä, jos se vaan on mahdollista järjestää. On tullut tämmöisiä uusia vaatimuksia tämmöiset sosiaaliasiat ja miten saa ihmisiä tulemaan paikalle ja pysymään on niin kun tavallaan uusia. Se ei ole enää se tiedonsaaminen ja oppimisen järjestäminen, vaan siinä on niin kun muita juttuja mukana nykyään enemmän. Niin että opiskelijoitten, ihmisten elämässä on semmoisia kaiken näköisiä asioita, ongelmia, että tavallaan joutuu muihinkin rooleihin tämmöisiin sosiaali-ihmisten rooleihin. (*Op 13.*)

Kurin ja järjestyksen pitoon liittyvät tehtävät lisääntyivät opettajien kertoman mukaan myös vuosi vuodelta kaikissa oppilaitoksissa.

## 5.4 Opettajien tiedontarpeet ja tiedonhankinta

Suurin osa haastatelluista opettajista piti tiedonhankintaa hyvin tärkeänä omassa työssään. Sattumanvarainen selailu ja vaiston varassa toimiminen olivat kuitenkin yleisiä tiedonhankintatapoja. Eräs opettaja kuvasi haastattelussa tiedonhankintaansa seuraavasti:

Erittäin tärkeä osa työnteossa oikeastaan se on edellytys työnteolle opetustyössä (*Op 5*).

Informattien joukosta löytyi myös muutama opettaja, jotka luottivat omaan vuosien tuomaan tietämykseen asioista. Kuvauksista oli löydettävissä seuraavia tiedonhankintatapoja kuvaavia tyylejä: vaiston varasesti, sattumalta, helpoimman kautta, vähimmän vaivan -periaatteella, nopeimmin tavoitettavissa, käden ulottuvilla tai läpäisyperiaatteella. Muutama opettaja kertoi seuraavansa omaa opetusalaansa käymällä aika ajoin kirjakaupassa tutkimassa, mitä uutta oli ilmestynyt. Haastateltavien kertomia tyypillisiä tiedontarpeita ja tiedonhankintatilanteita olivat:

- 1) omien **tietojen päivittäminen ja ajan tasalla pysyminen** oli tyypillisin tiedonhankintatilanne, jonka melkein kaikki opettajat mainitsivat (16/20).
- 2) **tiedon etsiminen** jotakin **yksittäistä tarvetta varten** oli toiseksi yleisin tiedonhankintatilanne. Joka toinen opettaja kertoi etsivänsä tietoa jotakin yksittäistä tarvetta varten (10/20).
- 3) **oppitunnin suunnittelu ja valmistelu** oli kolmanneksi yleisin tiedonhankinnan virittäjä (7/20).
- 4) **omaan opiskeluun liittyviä** tiedontarpeita oli viidellä opettajalla.

Muita harvemmin esiin tulleita tiedontarpeita olivat projekteissa toimimiseen, oppilaanohjaukseen, opetusmenetelmiin ja verkostoitumiseen liittyvät tiedontarpeet. Yllä olevasta tiedontarpeita kuvaavasta listasta voidaan johtaa opettajien työtehtäviä ja niihin liittyviä työrooleja. Omien tietojen päivittäminen ja ajan tasalla pysyminen olivat kaikkein tyypillisimpiä tiedonhankintatilanteita opettajilla. Seuraavaksi tyypillisimpiä tiedonhankintatilanteita olivat tiedon etsiminen jotakin yksittäistä tiedontarvetta varten tai tarve varmistaa jonkin asian paikkansapitävyys. Kolmanneksi tyypillisimpänä tiedonhankintatilanteena mainittiin oppituntien suunnittelu.

Olli Luukkaisen (2004, 2005) mukaan uuteen opettajuuteen liittyviä tiedontarpeita ovat: jatkuva omien tietojen päivittämiseen, ajan tasalla pysymiseen, projekteissa toimimiseen ja verkostoitumiseen sekä omaan opiskeluun liittyvät tiedontarpeet. Omien tietojen jatkuvan päivittämisen ja ajan tasalla pysymisen tarpeen mainitsi kuusitoista opettajaa kahdestakymmenestä, joten haastatteluaineisto tukee Luukkaisen havaintoa, jonka mukaan tiedonhankinta on keskeinen toimintatapa ns. uudessa opettajuudessa.

#### *5.4.1 Käytetyt tiedonlähteet*

Opettajien käyttämiä tiedonlähteitä kartoitettiin teemahaastattelun ja informaatiohorisontin tuottaman tiedon pohjalta. Tutkimukseen osallistuvia pyydettiin muistelemaan jotakin viimeisintä tiedonhankintatilannetta ja sen jälkeen sijoittamaan käyttämänsä tiedonlähteet kolmikehäiselle informaatiohorisonttikartalle. Informaatiohorisontin tulkintaa helpotettiin jo vastauslomaketta laadittaessa jakamalla informaatiohorisontin kehät kolmeen eri vyöhykkeeseen niiden tärkeyden mukaan.

Saatu aineisto mahdollisti niin määrällisen kuin laadullisenkin lähestymistavan. Ensiksi tutkittiin tiedonlähteiden suosituimmuutta määrällisesti laskemalla, kuinka moni haastateltava sijoitti jonkin tietyn lähteen ensisijaiseksi tiedonlähteekseen eli tasolle (1), (2) tai (3) (ks. taulukko 1, s. 50.) Taulukosta voidaan havaita eri tiedonlähteiden määrällinen sijoittuminen eri tasoille. Luvut kuvastavat sitä, kuinka usein tiedonlähde mainitaan. Informaatiohorisontin piirtämisen aikana tapahtuneen ääneen ajattelun avulla saatiin tietoa siitä, miksi kyseisiin lähteisiin oli päädytty ja tarkempaa tietoa henkilölähteistä.

Opettajien käyttämiä tiedonlähteitä ja kanavia oli merkitty informaatiohorisonttikarttoihin huomattava määrä, mikä osoittaa sitä, että opettajien käytettävissä on laaja tiedonlähteiden kirjo. Haastattelujen ja karttojen piirtämisen aikana mainittiin yli 258 tiedonlähdettä (ks. taulukko 1 s. 50). Taulukosta voidaan todeta, että *ammattikirjallisuus* ja *Internet* olivat määrällisesti eniten mainittuja tiedonhankintakanavia ja myös käytetyimpiä tiedonlähteitä, sillä kaikki kaksikymmentä haastateltavaa mainitsivat ne. Kollegat ja ammattilehdet olivat seuraavaksi eniten hyödynnettyjä tiedonlähteitä.



Käytettyjen tiedonlähteiden ja -kanavien määrä kutistui kuitenkin alle neljäänkymmeneen siitä syystä, että samoja tiedonlähteitä mainittiin useasti. Joidenkin informaatiohorisonttipiirrosten tulkinnessa ilmeni myös ongelmia, sillä haastateltavat olivat merkinneet tiedonlähteet niin, että ne sijoituivat yhtä aikaa kahdelle eri tasolle (ks. esimerkiksi kuva 2 s. 29). Mutta piirros tulkittiin siten, että tiedonlähteet laskettiin kuuluvaksi ensisijaisesti sille tasolle josta merkintä alkoi.

Haastateltavat merkitsivät itselle tärkeimmät ja useimmin käyttämänsä tiedonlähteet lähimmäksi itseään **tasolle 1** ja seuraavalle **tasolle 2** ne tiedonlähteet, joita he hyödynsivät seuraavaksi eniten. Kauimmaksi itsestä pyydettiin merkitsemään ne tiedonlähteet, joita he käyttivät vähiten eli **tasolle 3**. Haastattelun ja informaatiohorisontin piirtämisen aikana opettajat mainitsivat kaiken kaikkiaan **258** tiedonlähdettä ja kanavaa. 258 mainitusta tiedonlähteestä ja kanavasta 97 (**37,6 %**) sijoitettiin sisimmälle kehälle eli **tasolle 1** ja keskimmaiselle tasolle eli **tasolle 2** sijoitettiin 92 (**35,7 %**) sekä **3 tasolle** sijoitettiin 69 (**26,7 %**) kaikista tiedonlähteistä ja kanavista (ks. taulukko 1, s. 50.)

**Taulukko 1. Tiedonlähteet määrällisesti**

TIEDONLÄHDETYYPPI	Taso 1	% -	Taso 2	%	Taso 3	%
<b>HENKILÖLÄHTEET</b>	26	26,8	15	16,3	23	33,3
- kollegat	10		4		3	
- ammattiverkosto	5		4		1	
- sukulaiset (aviomies, vaimo)	3		2		9	
- tuttavat, ystävät	1		1		5	
- opiskelijat	2		4		3	
- esimies	1		-		1	
- omat kokemukset	3		-		1	
- kansalaiset	1		-		-	
<b>PAINETUT LÄHTEET</b>	32	33,0	25	27,2	15	21,7
- ammattilehdet	11		4		1	
- ammattikirjallisuus	13		7		-	
- alan esitteet	2		6		3	
- aikakauslehdet	-		2		5	
- sanomalehdet	4		5		5	
- alan säädökset/ohjek.	2		1		-	
- oppikirjat	-		-		1	
<b>VERKKOVALITTEINEN MEDIA</b>	14	14,4	12	13,0	4	5,8
- Internet	12		6		2	
- tietokoneohjelmat	1		-		-	
- cd-rom	-		2		1	
- multimedia	-		1		1	
- tietokannat (ammatilliset)	1		3		-	
<b>ORGANISAATIOLÄHTEET</b>	12	12,4	19	20,7	5	7,2
- työelämät	2		9		1	
- kirjastot	2		5		1	
- oppilaitoskirjasto	4		1		-	
- asiantuntijat eri org.ssa	4		4		3	
<b>JOUKKOTIEDOTUSVÄLINEET.</b>	3	3,1	9	9,8	10	14,5
- TV	2		5		7	
- radio	1		4		3	
<b>MUUT LÄHTEET</b>	10	10,3	12	13,0	12	17,4
- kurssit	3		5		6	
- koulutukset	5		4		4	
- omat kokoelmat	2		3		-	
- taide/kulttuuri	-		-		1	
- messut	-		-		1	
<b>KAIKKI</b>	97		92		69	
<b>KAIKKI YHTEENSÄ</b>	Taso 1-3 yhteensä 258 tiedonlähdetä					

Kaikkia informaatiohorisonttitasojen yhteenlaskettuja tiedonlähteitä analysoitaessa voidaan todeta, että 1) *painetut lähteet* muodostivat määrällisesti mitattuna suurimman osan **27,9 %** koko tiedonlähteiden mainitusta kirjosta (**72/258**). Toiseksi suurimman osan muodostivat 2) *henkilölähteet* **24,8 %** kaikista mainituista lähteistä (**64/258**) ja kolmanneksi suurimman osan muodostivat 3) *organisaatiolähteet* **14 %** (**36/258**) mainintaa. Muiden lähteiden, verkkovälitteisen median (Internet) ja joukkotiedotusvälineiden osuus tässä kokonaisvertailussa jäi melko vaatimattomaksi (ks. taulukko 1, s. 50.)

Tiedonlähteiden merkittävyyttä opettajille mitattiin kertoimilla 3, 2, ja 1. Ykköstasolle merkittyjen tiedonlähteiden määrä kerrottiin kolmella, 2 taso tiedonlähteiden määrä kerrottiin kahdella ja 3 tasolle merkityt tiedonlähteet saivat yksinkertaisen pistemäärän. Informaatiohorisonttikarttojen tulkintojen perusteella ja edellä mainittu pisteytys huomioon ottaen 1) *painetut lähteet* muodostuivat opettajille kaikkein tärkeimmiksi tiedonlähteiksi pistemäärällä **161** pistettä. 2) Toiseksi merkittävimpiä tiedonlähteitä opettajille olivat *henkilölähteet* pistemäärällä **131** pistettä ja 3) kolmanneksi merkittävimmäksi muodostuivat *organisaatiolähteet* **79** pisteellä (ks. taulukko 2, s. 52.)

**Taulukko 2. Käytetyt tiedonlähteet**

TIEDONLÄHDETYYPIT	Taso1	pist.	Taso2	pist.	Taso 3	Kaikki yht.
<b>HENKILÖLÄHTEET</b>						131.p
- kollegat	10x3	30	4x2	8	3	41.p.
- ammattiverkosto	5x3	15	4x2	8	1	24.p.
- sukulaiset (aviomies, vaimo ym.)	3x3	9	2x2	4	9	22.p.
- tuttavat, ystävät	1x3	3	1x2	2	5	10.p.
- opiskelijat	2x3	6	4x2	8	3	17.p.
- esimies	1x3	3	-		1	4.p.
- omat kokemukset	3x3	9	-		1	10.p.
- kansalaiset	1x3	3	-		-	3.p.
		78		30	23	
<b>PAINETUTLÄHTEET</b>						161.p
- ammattilehdet	11x3	33	4x2	8	1	42.p.
- ammattikirjallisuus	13x3	39	7x2	14	-	53.p.
- alan esitteet	2x3	6	6x2	12	3	21.p.
- aikakauslehdet	-	-	2x2	4	5	9.p.
- sanomalehdet	4x3	12	5x2	10	5	27.p.
- alan säädökset/ohjekirjat	2x3	6	1x2	2	-	8.p.
- oppikirjat	-	-	-	-	1	1.p.
		96		50	15	
<b>VERKKOVÄLITTEINEN MEDIA</b>						70.p.
- Internet	12x3	36	6x2	12	2	50.p.
- tietokoneohjelmat	1x3	3	-	-	-	3.p.
- cd-rom	-	-	2x2	4	1	5.p.
- multimedia	-	-	1x2	2	1	3.p.
- tietokannat (ammattilliset)	1x3	3	3x2	6	-	9.p.
		42		24	4	
<b>ORGANISAATIO-LÄHTEET</b>						79.p.
- työelämät	2x3	6	9x2	18	1	25.p.
- kirjastot	2x3	6	5x2	10	1	17.p.
- oppilaitoskirjasto	4x3	12	1x2	2	-	14.p.
- asiantuntijat eri organisaatioissa	4x3	12	4x2	8	3	23.p.
		36		38	5	
<b>JOUKKOTIEDOTUSVÄLIN.</b>						37.p.
- TV	2x3	6	5x2	10	7	23.p.
- radio	1x3	3	4x2	8	3	14.p.
		9		18	10	
<b>MUUT LÄHTEET</b>						66.p.
- kurssit	3x3	9	5x2	10	6	25.p.
- koulutukset	5x3	15	4x2	8	4	27.p.
- omat kokoelmat (op.materiaali)	2x3	6	3x2	6	-	12.p.
- taide/kulttuuri	-	-	-	-	1	1.p.
- messut	-	-	-	-	1	1.p.
		30		24	12	
<b>KAIKKI YHTEENSÄ</b>						544.p.

### 5.4.2 Tärkeimmät tiedonlähteet ja kanavat (1-taso)

Edellisellä sivulla olleesta informaatiohorisonttipiirrosten yhteenvedotaulukosta 2 voidaan todeta, että **(1) tasolla** yksittäisistä tiedonlähteistä opettajat mainitsivat useimmin eli 13 kertaa *ammattikirjallisuuden*, mikä määrällisesti mitattuna muodosti **13,4 %** kaikista (1) tason tiedonlähteistä (13/97). Seuraavaksi useimmin 12 kertaa opettajat mainitsivat *Internetin* tiedonhankintakanavakseen (12/97), mikä muodosti **12,4 %** kaikista tiedonlähteiden maininnoista. 3) Kolmanneksi useimmin **(1) tasolla** mainittiin 3) *ammattilehdet* 11 kertaa, mikä oli **11,3 %** kaikista maininnoista (11/97) (ks. Taulukko 3.)

**Taulukko 3.** Informaatiohorisontin taso 1

TIEDONLÄHDE TYYPIT	F	100 %-
TASO 1	97	
PAINETUT LÄHTEET	32	33,0 %
- ammattilehdet	11	11,3
- ammattikirjallisuus	13	13,4
- alan esitteet	2	
- aikakauslehdet	-	
- sanomalehdet	4	
- alan säädökset/ohjekirjat	2	
- oppikirjat	-	
HENKILÖLÄHTEET	26	26,8 %
- kollegat	10	
- ammattiverkosto	5	
- sukulaiset (aviomies, vaimo ym.)	3	
- tuttavat, ystävät	1	
- opiskelijat	2	
- esimies	1	
- omat kokemukset	3	
- kansalaiset	1	
VERKKOVÄLITTEINEN MEDIA	14	14,4 %
- Internet	12	12,4
- tietokoneohjelmat	1	
- cd-rom	-	
- multimedia	-	
- tietokannat (ammatilliset)	1	

ORGANISAATIOLÄHTEET	12	12,4 %
- työelämä	2	
- muut kirjastot	2	
- oppilaitoskirjasto	4	
- asiantuntijat eri organisaatioissa	4	
MUUT LÄHTEET	10	10,3 %
- kurssit	3	
- koulutukset	5	
- omat kokoelmat (opetusmateriaali)	2	
- taide/kulttuuri	-	
- messut	-	
JOUKKOTIEDOTUS	3	3,1 %
- TV	2	
- radio	1	
KAIKKI YHTEENSÄ	97	100 %

### *I. Painetut lähteet*

Rantasaaren tutkimuksen mukaan (1996) käytetyimpiä tiedonlähteitä olivat oman alan kirjallisuus ja lehdet. Omassa tutkimuksessani hieman yllättäen *painetut lähteet* olivat informaatiohorisontin (**1 tason**) määrällisesti mitattuna eniten käytettyjä tiedonhankinnanlähteitä opettajien keskuudessa oppilaitoksesta riippumatta. Painettujen lähteiden maininnat muodostivat **33 %** koko **1 tason** tiedonlähteiden kirjosta (32/97 mainintaa). Opettajilta kysyttiin suullisissa haastatteluissa myös sitä, mistä he lähtivät etsimään tarvitsemaansa tietoa. Kaksitoista opettajaa kahdestakymmenestä eli yli puolet opettajista vastasi aloittavansa etsinnän nimenomaan painetuista lähteistä; menemällä kirjastoon tai etsimällä muuten ammattikirjallisuudesta tai lehdistä. Haastatteluissa melkein kaikki opettajat kertoivat painettujen lähteiden olevan heille kaikkien tärkeimpiä tiedonlähteitä. Internet ja elektroniset tiedonlähteet eivät tämän tutkimuksen mukaan ole vielä syrjäyttäneet painettuja lähteitä täysin. Oppikirjoja arvostettiin opetuksen lähtökohtana vielä joillakin koulutusaloilla:

Kirjathan on sillä tavalla, kun ne on kirjoitettu, tavallaan oppikirjoiksi taikka sellaisia kirjoja hain. Ne on siinä mielessä helppoja, jo joku miettinyt miten niistä opetetaan. Ja ettei tarvii sitä lähteä rakentamaan, jostakin pitkistä selosteista tekemään lyhennelmiä, vaan se joku on jo kerran muokannut sen ja minä muokkaan sitten vielä pienempään osaan sitten sen. (*Op 17.*)

Jos aiheeseen liittyvää aikaisempaa painettua materiaalia ei ollut saatavilla, valittiin Internet tiedonhankintakanavaksi.

Haastatteluista ilmeni myös melko yllättävä seikka, että kaikki opettajat eivät arvostaneet oman opetusalan oppikirjoja kovin korkealle. Vielä kymmenen vuotta sitten alan oppikirjoja arvostettiin, mutta nyt jotkut opettajat kertoivat, että he eivät välttämättä käytä oppikirjaa ollenkaan opetuksessaan, vaan korvaavat sen omilla tiedonlähteillään tai Internetistä saatavalla aineistolla. Tämän tutkimuksen tulos tukee myös Rantasaaren (1996) tutkimuksessa esiin tullutta tulevaisuuden suuntausta, jonka mukaan opettajien itse tuottaman tiedon osuus opetuksessa tulee lisääntymään. Oman tutkimukseni mukaan opettajat hyödyntävät itse muokkaamaa ja tuottamaa materiaalia ja omiin kokoelmiinsa kuuluvia painettuja lähteitä eikä oppikirjojen auktoriteetti ole enää itsestäänselvää.

## *II. Henkilölähteet*

### *Kollegat*

Seuraavaksi käytetyin informaatiohorisontin (1) tason tiedonlähde oli *henkilötiedonlähteet* **26,8 %** osuudella (26/97 mainintaa). Niin Kivirinnan (1996) kuin Rantasaarenkin tutkimuksissa (1996) tärkeimpiä tiedonhankinnan lähteinä nousivat esiin kollegat. Myös oma tutkimukseni tukee havaintoa, että kollegat ovat hyödynnetyimpiä henkilölähteitä (10/20 mainintaa) eli joka toinen opettaja kääntyy kollegan puoleen omissa tiedonhankintaan liittyvissä ongelmissaan. Suullisessa haastattelussa eräs opettaja kertoi pääsääntöisesti luottavansa ihmiskontakteihin, niiden helpon saavutettavuuden ja vuorovaikutteisuuden vuoksi.

Ihmiskontaktit, koska musta se on niin helppoa, on niin helppo kysyä ihmisiltä heti. Koska mä olen tämmöisessä työympäristössä, mulla on koko ajan tässä eri alojen asiantuntijoita. Sitt nuo opiskelijat tietää ja ne osaa neuvoa siinä mikä olis hyvä menetelmä. Ne antaa palautetta, kun tää on tällaista vuorovaikutteista työtä. (*Op 8.*)

Yhteistyö muiden työyhteisön jäsenten kanssa näyttäisi lisääntyneen verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin. Formaalia tietoa opettajat saivat työyhteisön erilaisissa palavereissa ja informaalia tietoa välittyi kahvipöytäkeskusteluissa. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että opettajat kaipasivat enemmän koko työyhteisön välistä kasvatuksellista arvokeskustelua. He kokivat monesti olevansa melko yksin työssään. Yllättävä havainto tutkimuksessa oli se, kuinka paljon opettajat arvostivat opiskelijoiden tietämystä.

Mä olen kauhean kova kysymään, siis sillai, jos mä en tiedä jotakin asiaa mun on tosi helppo kysyä: opiskelijoilta, kollegoilta, oma mies, siltä mä kysyn tosi paljon. Opiskelijoilta voi kysyä ja tutuilta. Sitten, jos mä vaan tiedän, ett joku on jossain asiantuntija, niin mä kysyn. (*Op 8.*)

Kollegat, ystävät, tuttavat ja omat läheiset koettiin helposti lähestyttävänä ja luotettavana tiedonhankintakanavana. Kollegalta samassa huoneessa tai seinän takana oli helppoa ja nopeaa kysyä mielipidettä vaikkapa johonkin tietotekniikkaan liittyvään ongelmaan.

Kollegat on äärimmäisen hyviä ja mä tykkään niistä kontakteista. Mutta se yhteisen ajan hakeminen ja mennä häiritsemään toisten työtä on pieni kynnyks. Kollegat, mikrotukihenkilöt ja tekniikan pojat [ovat ensisijaisia tiedonlähteitä]. (Op 6.)

Opettajille muodostui vuosien kuluessa oma verkosto, jonka puoleen käännettiin aina tietyissä tilanteissa, esimerkiksi tietoteknisissä ongelmissa käännettiin mikrotukihenkilöiden puoleen. Tähän verkostoon saattoi kuulua muita opettajia ja asiantuntijoita omassa oppilaitoksessa tai eri organisaatioissa.

### *III. Verkkovälitteinen media*

Opettajat mainitsivat *verkkovälitteisen median* kolmanneksi useimmin tiedonlähteekseen (1) tasolla ja 14.4 % kaikista maininnoista (14/97 mainintaa). Opettajat käyttivät Internetiä paljon, mutta totesivat myös sieltä saadun tiedon epäluotettavuuden. Internetiä pidettiin nopeana ja helppona tapana etsiä tietoa, mutta suurin osa opettajista oli myös kokenut vastoinkäymisiä etsiessään tietoa hakukoneiden avulla. Puolet opettajista kertoi haastattelussa tiedonhankinnan aloituspaikakseen Internetin.

Minusta se on aika helppoa ollut sillä aikana, kun mä olen ollut. Kun on tuo Internet tavallaan aina ollut koko ajan käytössä. Mä olen joskus miettinyt sitä, että minkähän laista olisi ollut olla opettaja, jos ei olisi ollut tällaisia, miten sen nyt sanois, tätä tiedon valtaväylää ja Office-paketteja. Mun aikana koko ajan nää on tavallaan ollut käytössä. (Op 14.)

Yli puolet opettajista kertoi käyttävänsä Internetiä päivittäin (11/20 vastaajaa) ja 7 opettajaa viikoittain sekä 2 opettajaa kuukausittain. Koulutusalaakohtaisena erona voidaan todeta, että sosiaali- ja terveysalan sekä tietotekniikan, matkailun ja yritystoiminnan opettajat käyttivät Internetiä päivittäin. Vähäisintä Internetin käyttö näyttäisi olevan ammattioppilaitoksen ja luonnonvara-alan opettajilla. Kaikkien koulutusalojen opettajien Internetin käyttö liittyi lähinnä opetettavaan ammattialaan. Haastateltavat kertoivat etsivänsä Internetistä faktatietoa, organisaatioiden verkko-



osoitteita ja puhelinnumeroita tai sieltä tarkistettiin yksittäisten tietojen ajantasaisuutta. Omaan alaan liittyvien organisaatioiden, viranomaisten ja järjestöjen sivuilla vierailtiin myös useasti.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat kohtaavansa samoja tiedonhaun ongelmia kuin Kortelainenkin (2004) mainitsi tutkiessaan ammattikorkeakoulun opettajia. Ammattiopettajat kaipasivat ohjausta Internet -tiedon laadun arviointiin sekä opastusta hakukoneiden ja tietokantojen käyttöön. Rantasaaren tutkimuksessa (1996) mainittuja yleisimpiä tiedonhankinnan esteitä olivat opettajilla ajan puute ja omien tiedonhankintataitojen puutteellisuus. Kivirinnan (1996) tutkimuksen mukaan opettajien tiedonhankintaa haittasi tiedon paljous ja hajanaisuus, kielitaidon puute sekä tietokantojen heikko käyttötaito.

Informantit kertoivat tietoverkko-ongelmien haitanneen monesti Internet -tiedon hankintaa. Opettajat eivät pitäneet Internetistä opetus tarkoitukseen saatavaa aineistoa aina sopivan tasoisena, jotta sitä olisi voinut sellaisenaan tarjota opiskelijaryhmien käyttöön. Aineistot olivat opettajien mielestä sisällöltään joko liian spesifejä tai liian yksinkertaisia. Monet sivustot olivat myös vanhentuneita tai niissä esiintyi navigointiongelmia. Haastateltavien mukaan oli vaikeaa oppia arvioimaan sivustojen luotettavuutta; omiin kykyihin ei tässä suhteessa luotettu.

Tietoa on liikaa ja sitä ei pysty yksilöimään ja se, että osa tiedoista on sellaisia opinnäytteitä tai semmoisia, kun hakukoneella hakee. Että niitten arviointi voi olla sellainen. Oppikirjoja ei kovin paljon vielä löydy. Se että, ne on päättötöitä, opinnäytetöitä. Mä olen kyllä niitä käyttänyt joskus. Ne kyllä on hyväksytyjä jossain. Tiedon laadun arviointi, joskus asiantuntemus riittää, joskus taas ei. (Op 9.)

Opettajien kertoman mukaan nopeasti kehittyville koulutusaloille Internetistä saatu aineisto on välttämättömyys: kaupallisen alan, tietotekniikan sekä sosiaali- ja terveystieteiden opetus vaativat opettajilta jatkuvaa ajan tasalla pysymistä. Savolaisen ja Karin (2004, 21) tutkimuksen mukaan Internetistä saatu tieto täydensi ja tuki muista tiedonlähteistä hankittua tietoa. Haastateltujen opettajien mielestä Internet -tiedon laadun arviointi oli ongelmallista ja liikaa aikaa vievää, mutta Internet -aineistoa käytettiin silti täydentämään ja ajantasaistamaan omaa tietämystä.

Ongelmana netissä on se valtava tiedonmäärä ja sitten se, että siellä on myös sellaista mihin ei voi luottaa. Pikkasen pitää olla sillai läpät silmillä, kun katselee. Ei nyt ihan kaikkea pidä uskoa noin suoralta kädeltä. Silloin kun tää netti oli ihan uus, niin silloin mä etin ihan asiatietoa ja yhtä äkkiä huomasin olevani marijuan tuotantosivuilla. Se meni ihan hakusanojen kautta, että luulin meneväni ihan järkevään...(Op 15.)

Haastatteluissa opettajat kertoivat, että he eivät osaa tai eivät ole tottuneet käyttämään tietokoneen suosikkeja tai kirjanmerkkejä. Opettajat kärsivät kiireestä eikä heillä ollut useinkaan aikaa laajan nettiaineiston selaamiseen eikä oleellisen tiedon etsimiseen löydetystä aineistosta.

#### 5.4.3 Toiseksi tärkeimmät tiedonlähteet ja kanavat (2-taso)

Informaatiohorisontin (2) tasolle opettajat merkitsivät itselleen toiseksi tärkeimpiä tiedonlähteitä ja tiedonhankintakanavia. Informaatiohorisontin 2 tasolla tärkeimmäksi tiedonlähteeksi määrällisten mainintojen mukaan muodostui 1) *painetut lähteet*, joiden osuus kaikista sen tason maininnoista oli **27,2 %** (25/92 mainintaa). 2) Toiseksi useimmin opettajat mainitsivat *organisaatiolähteet* **20,7 %** osuudella (19/92 mainintaa) sekä 3) kolmanneksi useimmin mainittiin *henkilölähteet* **16,3 %** eli (15/92) mainintaa. Käytetyin yksittäinen 2 tason tiedonlähde oli *työelämä* ja sen edustajat (9/92 mainintaa) (ks. Taulukko 4.)

**Taulukko 4. Informaatiohorisontin taso 2**

TIEDONLÄHDE TYYPIT	Taso 2	100 %
TASO 2	F	
PAINETUTLÄHTEET	25	27,2 %
- ammattilehdet	4	
- ammattikirjallisuus	7	
- alan esitteet	6	
- aikakauslehdet	2	
- sanomalehdet	5	
- alan säädökset/ohjekirjat	1	
- oppikirjat	-	
ORGANISAATIOLÄHTEET	19	20,7
- työelämä	9	
- muut kirjastot	5	
- oppilaitoskirjasto	1	
- asiantuntijat eri organisaatioissa	4	
HENKILÖLÄHTEET	15	16,3
- kollegat	4	
- ammattiverkosto	4	
- sukulaiset (aviomies, vaimo ym.)	2	
- tuttavat, ystävät	1	
- opiskelijat	4	
- esimies	-	
- omat kokemukset	-	
- kansalaiset	-	

VERKKOVÄLITTEINEN MEDIA	12	13,0 %
- Internet		
- tietokoneohjelmat	-	
- cd-rom	2	
- multimedia	1	
- tietokannat (ammatilliset)	3	
MUUT LÄHTEET	12	13,0 %
- kurssit	5	
- koulutukset	4	
- omat kokoelmat (opetusmateriaali)	3	
- taide/kulttuuri	-	
- messut		
JOUKKOTIEDOTUSVÄLINEET	9	9,8 %
- TV	5	
- radio	4	
KAIKKI YHTEENSÄ	92	100 %

### *I. Painetut lähteet*

*Painetut lähteet* olivat myös (2) tasolla käytetyimpiä tiedonlähteitä. Niitä käsiteltiin jo lähemmin tason (1) yhteydessä.

### *II. Organisaatiolähteet*

*Organisaatiolähteet* olivat opettajien toiseksi useimmin käytettyjä tiedonlähteitä (2) tasolla. Organisaatiolähteisiin luettiin kuuluvaksi työelämä ja sen asiantuntijat sekä kirjastot.

#### *Työelämä*

Tämän tutkimuksen haastatteluissa usein esiin tullut uusi toimintamuoto oli yhteistyö työelämän kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan näytti siltä, että oppilaitokset ja opettajat ovat omaksuneet selviytymisstrategiakseen työelämän kanssa tehtävän yhteistyön. Verkostoituminen ja yhteistoiminta erilaisten organisaatioiden kanssa kuuluvat kiinteästi uuteen asiantuntijuuteen ja opettajuuteen.

### *Kirjastot*

Haastattelun mukaan melkein kaikki opettajat käyttivät jotakin kaupunginkirjastoa. Kaupunginkirjastoilla oli opettajille selkeästi viihteellinen rooli. He hakivat kirjastoista omiin harrastuksiinsa liittyvää lukemista, lapsille lukemista, vapaa-aikaan ja rentoutumiseen liittyvää lukemista sekä kodinhoitoon ja puutarhanhoitoon liittyvää kirjallisuutta. Kaikki opettajat käyttivät myös oppilaitoskirjastoa jossakin vaiheessa. Lisäksi yksi opettaja kertoi käyttäneensä toisen oppilaitoksen kirjastoa, koska siellä oli paremmat kokoelmat kuin oman oppilaitoksen kirjastossa. Kauppaoppilaitoksen kirjastossa joskus asioinut opettaja kertoi, että hän kävisi omassa oppilaitoskirjastossaan, jos siellä olisi enemmän hänen alansa kirjoja. Oppilaitoskirjastosta haettiin yleensä ammattilehtiä ja ammattikirjallisuutta sekä omaan opiskeluun ja harrastuksiin liittyvää kirjallisuutta. Oppilaitoskirjastojen tilanne eri oppilaitoksissa oli erilainen.

Paras tilanne oli sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen kirjastossa, jolla oli omat kattavat, ajantasaiset kokoelmat ja riittävästi ammattitaitoista henkilökuntaa. Maatalous- ja puutarhaoppilaitoksen opettajat kertoivat, että heidän kirjastonsa hyödyntäminen hankaloitui sen jälkeen, kun kirjasto siirtyi viereiseen rakennukseen. Haastateltavat kertoivat, ettei heidän tule enää niin helposti kuin aikaisemmin lähdettyä hakemaan yksittäistä teosta entistä kauempana sijaitsevasta kirjastosta. Samoin opettajat kertoivat, että heillä on kattava käsikirjasto opettajanhuoneessa, jonka teoksilla he pärjäävät. Oppilaitoskirjastojen fyysinen sijainti ja aukioloajat saattavat estää niiden joustavaa käyttöä. Haastatteluissa ja käytettyjen tiedonlähteiden kartoituksessa tuli vahvasti esiin ammattikirjallisuuden ja lehtien arvostus, mikä kuvasti myös uuden opettajuuden piirteitä.

### *Asiantuntijat*

Tiedonhankinnan ensisijaista aloituspaikkaa kysyttäessä neljä opettajaa vastasi, aloittavansa tiedonhankinnan soittamalla jollekin asiantuntijalle, jolta tiesi saavansa varmasti luotettavaa tietoa. Kolme näistä neljästä opettajasta olivat luonnonvara-alan opettajia. Opettajat mainitsivat myös käyttävänsä oman oppilaitoksen muita opettajia asiantuntijoinaan.

#### 5.4.4 Vähiten tärkeät tiedonlähteet ja kanavat (3 taso)

##### I. Henkilölähteet

Informaatiohorisontin (3) tason (perifeeriset lähteet) useimmin mainittu tiedonlähde oli 1) henkilölähteet **33 %** osuudella (23/69 mainintaa). 2) toiseksi useimmin mainittiin *painetut lähteet* **21,7 %** osuudella (15/69 mainintaa), ja 3) kolmanneksi useimmin mainittiin tiedonlähteitä osiosta *muut lähteet* **17,4 %** (12/69 mainintaa). Eniten mainittu yksittäinen henkilölähteisiin kuuluva tiedonlähde 3 tasolla oli *sukulaiset ja tuttavat*, jotka muodostivat yli **13 %** koko (3) tason tiedonlähteiden maininnoista (ks. Taulukko 5.)

Vaimon kanssa pohditaan asioita, hän on opettanut osittain samoja asioita ja pikkuveli on työelämässä. (Op 14.)

Oma puoliso, sukulaiset tai omat lapset olivat helposti saavutettavia ja lähestyttäviä tiedonlähteitä. Myös opiskelijoita ja kollegoita käytettiin tiedonlähteinä melko usein.

**Taulukko 5. Informaatiohorisontin taso 3**

TIEDONLÄHDETYYPIT	F	100
TASO 3	69	%
HENKILÖLÄHTEET	23	33,3 %
- kollegat	3	
- ammattiverkosto	1	
- sukulaiset (aviomies, vaimo ym.)	9	
- tuttavat, ystävät	5	
- opiskelijat	3	
- esimies	1	
- omat kokemukset	1	
- kansalaiset	-	
PAINETUT LÄHTEET	15	21,7 %
- ammattilehdet	1	
- ammattikirjallisuus	-	
- alan esitteet	3	
- aikakauslehdet	5	
- sanomalehdet	5	
- alan säädökset/ohjekirjat	-	
- oppikirjat	1	

MUUT LÄHTEET	12	17,4 %
- kurssit	6	
- koulutukset	4	
- omat kokoelmat (op.materiaali)	-	
- taide/kulttuuri	1	
- messut	1	
JOUKKOTIEDOTUSVÄLINEET	10	14,5 %
- TV	7	
- radio	3	
ORGANISAATIOLÄHTEET	5	7,2 %
- työelämä	1	
- muut kirjastot	1	
- oppilaitoskirjasto	-	
- asiantuntijat eri organisaatioissa	3	
VERKKOVÄLITTEINEN MEDIA	4	5,8 %
- Internet	2	
- tietokoneohjelmat	-	
- cd-rom	1	
- multimedia	1	
- tietokannat (ammattilliset)	-	
KAIKKI YHTEENSÄ	69	100 %

## *II. Painetut lähteet*

*Painetut lähteet* olivat (3) tasolla myös opettajien toiseksi tärkeimpiä tiedonlähteitä, joita tarkasteltiin jo tarkemmin tasolla (1).

## *III. Muut lähteet*

Tiedonlähteiden osio *muut lähteet* sisälsi muun muassa kaikki opettajien kurssit, koulutukset ja opettajien omat oppimateriaalikokoelmat. Kivirinnan (1996) tutkimuksen mukaan opettajien omat kokoelmat olivat merkittävässä asemassa tiedonlähteinä. Omassa haastattelussani tuli myös selvästi ilmi se, että opettajat hyödynsivät toistuvasti omia oppimateriaalikokoelmiaan.

## *Kurssit ja koulutukset*

Suurin osa opettajista mainitsi *muihin lähteisiin* kuuluvat kurssit ja koulutukset. Opettajat kertoivat pitävänsä jatkuvaa kouluttautumista ja itsensä kehittämistä erittäin tärkeänä. Opettajien antaman merkittävyyden perusteella kouluttautumista ja ammatillista kasvua voidaankin pitää yhtenä opettajien selviytymiskeinona muuttuvassa yhteiskunnassa.

Vaatii koko ajan sellaista omaan aineen, omaan alaan liittyvää koulutusta. Mä en ole koskaan yhtään innostunut sellaisista yhteisistä koulutuksista, missä joku rapisee jotakin hallintoon liittyvää tai jotain, joka ei ole kohdennettua. Mä tykkään ihan täsmä koulutuksesta oman alan ja sen syventämistä ja uusia ideoita ja tämmöistä. Kollegojen tapaamista ja miten ne tekee ja saa varmuutta itelleen, ett ai jaa, ett joku muukin on tehnyt noin. Niiltä saa sitten ideoita ja tietoa. (*Op 8.*)

Moni opettaja kaipasi itselleen täydennyskoulutuksen kautta erityisopetukseen liittyviä taitoja ja tietoa siitä kuinka kohdataan ”erilaisia oppijoita.”

Siihen [erityispedagogiikkaan] pitäs sitten lähteä kouluttaan lisää itteensä, että jaksaa ja osaa kohdata niin kun hyvin erilaisia oppilaita. Sitten tämä ihan normaali oppilaiden kohtaaminen eli ne kasvatustaidot ja pedagogiset taidot sitten, kyllähän ne on ihan oleelliset. (*Op 16.*)

Haastateltavat kertoivat, että uusia opetusmenetelmien käyttösuosituksia on tullut oppilaitoksiin muutaman vuoden välein. Tällä hetkellä opettajat kouluttautuvat tiimioppimisen käyttöön.

Opettajien kertoman mukaan sanomalehtien lukeminen ja joukkotiedotuksen osuus tiedonhankintakanavana jäi melko marginaaliseksi. Jotkut opettajat mainitsivat kuuntelevansa radiota, mutta lähinnä muun toiminnan taustalla. Televisiosta sen sijaan seurattiin jonkin verran ja nauhoitettiin joitakin tiettyjä oman alan televisio-ohjelmia. Nauhoitettuja videoita katseltiin ja niiden sisällöistä keskusteltiin opiskelijoiden kanssa tunneilla.

## 5.5 Opettajien ammatillinen identiteetti

Tulevaisuuden osaaminen vaatii kykyä käsitellä tietokokonaisuuksia, taitoa sopeutua nopeasti uusiin tilanteisiin, sosiaalista joustavuutta, soveltamistaitoa ja kykyä irtaantua vanhentuneista toimintamalleista. Tämä edellyttää uudenlaista identiteettiä ja käsitystä itsestä. Identiteetti ei muuttuvissa olosuhteissa pysy samana, vaan muuntuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön

kanssa. (Laine 2004, 43.) Opettajat kertoivat kuinka heidän ammatillinen identiteettinsä on muuttunut: eräs haastateltava luonnehti muutosta ”puhtaasta tiedonjakajasta” ”tiedonmuokkaajaksi.”

Puhtaasta tiedonjakajasta on joutunut muuttumaan huomattavasti. En tiedä millä sanalla sitä voisi kuvata, olisiko se lähinnä niin kuin tiedonmuokkaaja. Muokkaa sitä tietoa sellaiseen muotoon, että opiskelijat sitä ymmärtää. (*Op 12.*)

Monet opettajat ovat mukauttaneet ammatti-identiteettinsä perinteisestä tiedonjakajasta tiedonmuokkaajaksi. Ammatti-identiteetiltään vahvat ihmiset näyttivät pystyvän paremmin sulauttamaan uudet roolit ja vastuut omaan identiteettiinsä. Ammatillinen opettajuus ilmeni eri tavalla kaikilla Jämsän seudun koulutuskeskuksen neljällä koulutusallalla. Opettajuuden rakentumiseen vaikuttivat voimakkaasti opiskelija-aineksen nuorentuminen ja oppilaitoskohtaiset perinteiset tavat toimia. Ammattialan ja työyhteisön sosiokulttuuriset käytänteet näyttivät muokkaavan opettajuutta varsin voimakkaasti. Eri oppilaitoksissa oli huomattavissa erilaisia käytänteitä ja näkemyksiä opettajuudesta. Ammattioppilaitoksen opettajat suosivat mallioppimista ja arvostivat perinteisiä opetusmenetelmiä enemmän kuin muiden oppilaitosten opettajat. Eräs opettaja kertoo omista opetusmenetelmistään:

Ehkä ne enempi kuitenkin opettaa ne tehtävät, mitä annetaan. Ne valvotaan, että ne tehtävät tulee tehtyä. Siinä kuitenkin joutuu ajattelemaan. Se kuvan lähettäminen ja sieltä kautta oppiminen, se on tietenkin sitä silmien kautta muistiin. Tuossa kun ne isolla luokalla tekevät niin siinä aina joku tekee sen ensimmäisenä ja se tulee sen mallioppimisen kautta hyvin pitkälle ja toiset matkii. En vielä Power Point esityksiä ole yhtään tehnyt oppilaille ja piirtoheittimen, videonauhujen ja liidun kanssa vielä olen pelannut. (*Op 17.*)

Ammattiopetuksen puolella oli huomattavissa vahva käsillä tekemisen perinne ja opetus heijasti mestari-oppipoika –mallia, jossa opettaja ensin näytti ja opiskelijat tekivät saman perässä. Joistakin haastateltavista tuntui jopa siltä, että heillä ei ollut tarpeeksi haastetta omassa työssään.

Se ei ole, siis tällä asteella nyt millä oon, niin tiedollisesti se vaatimus ei ole niin kauheen vaativa. Kun joskus tuntuu, että mä kaipaaisin enemmän haasteellisuutta. (*Op 8.*)

Oppilaitos- ja alakohtaiset näkemykset opettajuudesta ja opettamisesta ovat yleensä pysyviä ja heijastelevat sekä oppilaitoskulttuuria että ammatillista kulttuuria ja sukupuolta (Sahlberg 1996, 86). Eräs opettaja kertoo siitä, kuinka kokemus on opettanut toimimaan tietyllä tavalla.

Ehkä jo vois sanoa, että kokemuskin on antanut semmoisen vinkin, että nykypäivänä opiskelijan nimenomaan pitää tehdä ja nähdä nämä hommat. Ja hyvin suuri osa näistä töistä, ne on tehtävä niin,



että opiskelija tekee sen. Harjoittelee ensin yksinkertaisilla suht` puhtailla välineillä tämän homman ja tekee siitä havaintoo. Ja sitten vähän yritetään katsella mitä kirjantekijät on moisesta asiasta sanoneet. Vähän niitä niin kun linkittää yhteen, että ne ymmärtäis mistä on kysymys. Oma kokemus on hyvin vahva ja kyllähän sitä joskus tulee kyselyä opiskelijoiltakin, että miltä tuntuu, että... mitenkä haluaisit tämän... (Op 18.)

Edellä olevat sitaattia näyttäisivät heijastavan perinteistä opettajuutta ja oppilaitoskulttuuria. Eri koulutusalojen yhteisenä piirteenä voidaan kuitenkin todeta, että opettajat kokivat olevansa melko yksin omassa työssään. Samanaikaisesti heitä velvoitettiin työnantajan taholta yhteisöllisyyteen, tiimityöhön, verkottumiseen ja yhteistyöhön yli koulutus- ja maakuntarajojen. Jotkut opettajat kertoivat, että heidän työpanostaan on jouduttu jakamaan eri oppilaitosten kesken, mistä on seurannut epävarmuutta oman työn pysyvyydestä.

### 5.5.1 Ammatillinen kasvu

Tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnan opettajuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen vaatimus. Opettajan koulutuksen ja työolosuhteiden tulisikin tarjota ympäristö, joka edistää opettajien oppimista ja auttaa heitä kehittymään sekä kehittämään työtään. Opettajan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, vuorovaikutuksessa muiden työyhteisön jäsenten kanssa. (Lauriala 2000, 89.) Eräs opettaja kertoi siitä, kuinka hän kokee omalla kohdallaan jatkuvan itsensä kehittämis- ja kouluttautumisvaatimuksen:

Elikkä sanotaanko, että pitää olla tehokas ja nopea, nopeaälyinen, nopea oppimaan ja nopea muuttumaan. Että siinä mielessä opettajuus on mun mielestä muuttunut, jos aattelee, sitä minkälainen kuva itsellä oli opettajuudesta 5 vuotta sitten ja mitä tää viimeiset neljä vuotta on nyt antanut. Niin kyllä tää aika tiukkaa on, aika vaativaa on, just koko ajan tulee uutta. Ett se semmoinen uuden oppimisen vaatimus ja semmoinen niin kun jatkuva itsensä kehittämisen ja muutoksen vaatimus on aika kova kuitenkin. (Op 20.)

Ruohotien (2000) mukaan ammatillista kasvua laukaisevia tekijöitä voi löytää yhteiskunnasta, organisaatiosta, työroolista ja yksilöstä itsestään. Opettajan ammatin asemaa yhteiskunnassa voidaan vahvistaa myös opettajien oman toiminnan kautta ja ammatillisuutta kuvastavan työotteen avulla. (Luukkainen 2004, 317.) Haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ mahdollistaa opettajan jatkuvan itsensä kehittämisen. Opettajat olivat tunnistaneeet olevansa osallisena opiskelijan

oppimisprosessissa ja samalla opettajan omat tiedonhankintataidot kehittyvät. Oman oppimisprosessin tuntemusta ja kykyä elinikäiseen oppimiseen, voidaan pitää opettajan henkilökohtaisen kasvun edellytyksenä.

Tavallaan se on sekä opettajan että opiskelijan yhteinen juttu tämä oppiminen. Se ei ole enää sillä tavalla, että vaan opiskelija oppii vaan siinä opettaja on samassa prosessissa mukana nimenomaan tämän tiedonhankinnan näkökulmasta. (*Op 5.*)

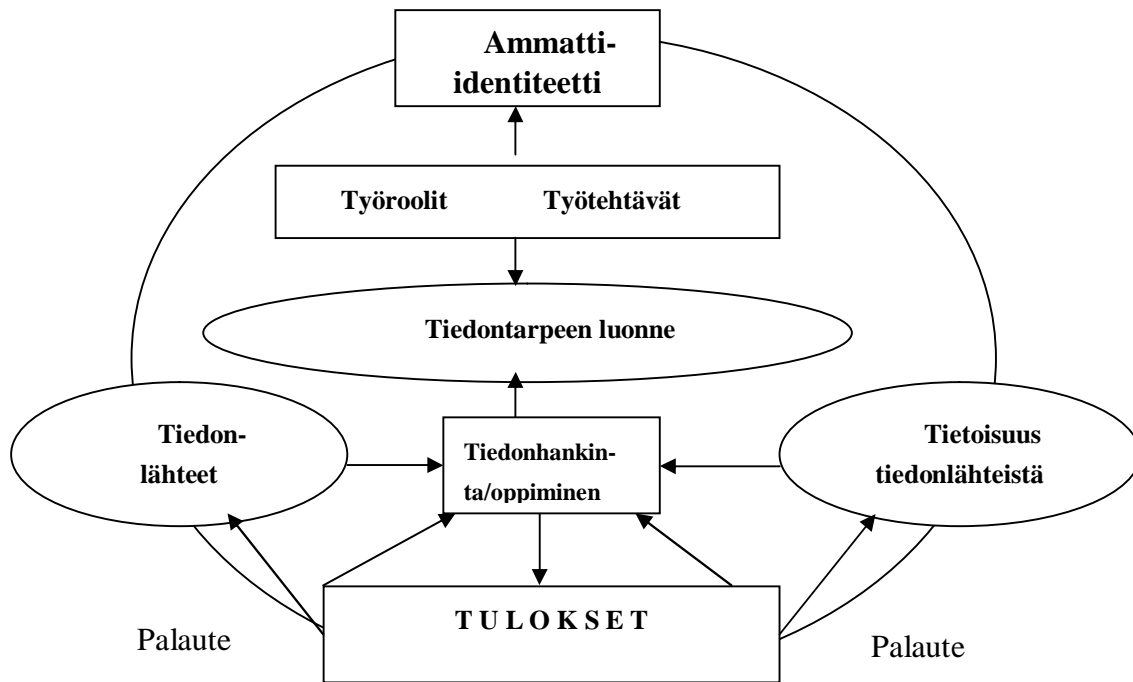
Opettaja voi olla oman alansa asiantuntija ja mutta samalla myös uuden oppija. Merkittävät oppimiskokemukset voivat osaltaan muuttaa tai vahvistaa opettajan ammatillista identiteettiä. Opettajat voivat joutua myös rooliristiriitoihin, jos uudet opetusmenetelmät markkinoidaan heille positiivisina asioina, mutta he eivät kuitenkaan aina ymmärrä niiden merkitystä ja yhteyttä omaan työhönsä. Rantasaaren (1996) ja Kivirinnan (1996) tutkimuksissaan tekemät havainnot työn monipuolistumisen ja suunnitteluvastuun lisääntymisen vaikutuksesta opettajien tiedontarpeisiin, saavat tukea myös tästä tutkimuksesta. Ammatillisen kasvu merkitsee sitä, että opettajat hankkivat tietoja, taitoja ja kykyjä, joilla vastaavat muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin.

### *5.5.2 Tiedonhankinta ja ammatti-identiteetti*

Seuraavalla sivulla oleva kuvio 3 kuvaa sitä, miten ammatti-identiteetti liitetään tiedonhankintaan ja oppimiseen vaikuttavaksi komponentiksi Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin yleiseen ammatillisen tiedon hankinnan malliin. Sundinin (2003) tutkimuksen mukaan yksilön tiedonhankinta ja tiedonkäyttö ilmentävät ammatti-identiteettiä, mutta samalla vastavuoroisesti vaikuttavat ammatti-identiteettiin ja muuttavat sitä. Henkilön on mahdollista hallita työssään useita eri ammatti-identiteettejä, vaikka ei ole mahdollista omaksua niitä kaikkia täydellisesti. Identiteetit eivät ole pysyviä, vaan ne ovat luonteeltaan tilanteen mukaan muuntuvia. (Sundin 2003, 44-45.)

Tiedonhakija/toimija on aktiivinen tiedon muokkaajana ja luoja, joka voi vaikuttaa tiedonlähteeseen ja kanavaan niin, että se vastaa paremmin hänen tiedontarvettaan. Opettajat muokkaavat esimerkiksi oppikirjojen sisältöä tai verkosta saatavaa aineistoa niin, että se on paremmin omaksuttavassa muodossa. Sundinin tutkimustuloksiin ja omaani tukeutuen ammatti-identiteetti vaikuttaa tiedonhankintaan sitä suuntaavasti ja motivoivasti. Tiedonhankinta ja oppiminen voivat vastavuoroisesti vaikuttaa ammatti-identiteettiin.

**Kuva 3.** Ammatti-identiteetti komponentilla täydennetty yleinen tiedonhankinnan malli.



Ammatillinen kehittyminen on jatkuva oppimisprosessi, joka jatkuessaan vahvistaa opettajien ammatti-identiteettiä ja voidaan nähdä yhtenä opettajien merkittävänä selviytymiskeinona.

## 6. YHTEENVETO

### 6.1 Opettajien uudet tiedontarpeet

Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin (1996) tutkimuksen mukaiset roolit voitiin kaikki löytää tässä tutkimuksessa: palvelun tarjoajan, johtajan/hallinnoijan, tutkijan, kouluttajan ja opiskelijan roolit. Myös uudenlaisia työrooleja löytyi. Uutena roolina nousi esiin suunnittelija-opettajan rooli kaikkein voimakkaimmin. Haastattelussa opettajat kertoivat heillä olevan myös toissijaisia rooleja, kuten toimiminen järjestyksenvalvojina, kasvattajina, sosiaalityöntekijöinä tai psykologeina. Johtajan/hallinnoijan roolin vahvistuminen näkyi myös selvästi. Opettajat kertoivat toimivansa entistä enemmän erilaisissa tiimeissä, projekteissa ja hankkeissa.

Työhypoteesina oli, että uudet osaamistarpeet ja ammattiroolin muutos luovat opettajille tiedontarpeita, mitkä puolestaan johtavat tiedonhankintaan. Sundinin mukaan ammatillisen koulutautumisen ja oppimisen seurauksena tapahtuu henkilökohtaista ammatillista kasvua ja kehittymistä, mikä johtaa tiedonhallintataitojen kehittymiseen sekä ammatti-identiteetin muuttumiseen (Sundin 2003, 134, 230.) Sundinin (2003, 44-45) tutkimustuloksiin ja omaani tukeutuen ammatti-identiteetti vaikuttaa henkilön tiedonhankintaan sitä suuntaavasti ja motivoivasti. (ks. kuva 3 s. 67). Tiedonhankinta ja oppiminen vaikuttavat vastavuoroisesti ammatti-identiteettiin. Ammatillinen kehittyminen on jatkuva oppimisprosessi, joka jatkuessaan vahvistaa opettajien ammatti-identiteettiä.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa opettajat kertoivat kaipaavansa erityisesti taitoja kohdata sosiaalisista tai oppimiseen liittyvistä erityisongelmista kärsiviä opiskelijoita. Täydennyskoulutukselta odotettiin paljon tässä suhteessa. Näyttötutkintojen tulo oppilaitoksiin nähtiin uutena haasteellisena toimintamuotona, johon kaivattiin koulutusta. Yhä laajempi osa ammatin oppimisesta tapahtuu työpaikoilla, mikä lisää oppilaanohjauksen tarvetta. Opettajien ohjaukselliset kyvyt korostuivat tehtäessä yhteistyötä työelämän kanssa.

Rantasaari (1996) havaitsi tutkimuksessaan tiimityön, erilaisten projektien ja yhteistyövelvoitteiden lisääntyneet, mutta opettajia ei hänen mukaansa kannustettu riittävästi organisaation taholta systemaattiseen yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat, että heitä kannustetaan yhteistyöhön yli oppilaitosrajojen. Työelämäyhteistyön nähtiin molempia osapuolia hyödyttäväksi ja välttämättömyydeksi.

## 6.2 Opettajien työroolin muutos

Tutkimuksen mukaan opiskelija-aineksen muuttuminen vaikutti opettajan toimenkuvan muotoutumiseen yhtä paljon kuin opetussuunnitelmat tai ammattiala. Haastateltavat kertoivat, että opiskelijoiden ominaisuudet määrittivät sen, millaiseksi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa muodostui ja millaisia opetusmenetelmiä opettajan oli mahdollista käyttää. Informanttien mukaan opiskelijat eivät jaksaneet keskittyä kovin pitkään luentomuotoisen opetuksen kuuntelemiseen ja opetuksen tasoa oli jouduttu laskemaan joissakin aineissa. Uudenlainen oppimiskäsitys muutti opettajien työskentelytapoja, mutta haastatteluissa esitettiin epäilyjä siitä onko opettajan työ todellisuudessa muuttunut.

Opettajan työ on ainakin periaatteessa muuttunut, mutta onko se aina käytännössä muuttunut. Vaatimukset on muuttuneet, mutta opettajan työhän on loppujen lopuksi perinteisesti ollut semmoista yksilötyöskentelyä. Mutta tähänkin suuntaan pitäisi mennä, että opettajat tekisivät enemmän yhteistyötä keskenään. (*Op 10.*)

Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna haastatteluissa tuli esiin uuteen opettajuuteen liittyviä uudenlaisia omaksuttuja tiedonhankintatapoja. Kun opettajilta kysyttiin, mistä he saivat ideat työtehtäviensä suorittamiseen, useimmat vastasivat toimivansa yhteistoiminnallisesti kollegoiden, työelämän tai opiskelijoiden kanssa. Nämä toimintatavat täyttävät selvästi Luukkaisessa tutkimuksessa mainitut (2004, 2005, 34) ”uuden asiantuntijuuden” tunnusmerkit. Näitä ovat: sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukeminen, vastuunotto oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, vastuu oppimisen johtamisesta ja ohjauksesta, systemaattinen omien käytänteiden reflektointi ja kokemuksellinen oppiminen (Kohonen 1994, Syrjäläinen 2002, tässä Luukkainen 2005, 34). Oppimiskäsityksen muuttuminen on vaikuttanut opettajan toimenkuvaan muuttumiseen niin, että opettajan työn painopiste on siirtynyt opettamisesta ohjaamiseen ja oppimisen johtamiseen. Uudenlaiseen opettajuuteen kuuluu myös muutosagenttina

toimiminen, mikä edellyttää jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja omakohtaista elinikäisen oppimisen ideologian toteuttamista.

### 6.3 Opettajien tiedonhankinta

Opettajien ensisijaisten tiedonlähteiden ja kanavien tutkimiseen käytettiin suullisen haastattelun lisäksi informaatiohorisonttipiirrosten analyysia. Piirrosten kautta saatiin lisätietoa, joka täydensi olennaisesti haastatteluissa saatua tietoa. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että omaehtoinen tiedonhankinta ja jatkuva ajan tasalla pysyminen on heille elintärkeää, jotta opettajan työtä yleensä voi tehdä.

Haastattelujen ja informaatiohorisonttikarttojen perusteella voidaan todeta, että opettajien tärkein yksittäinen tiedonlähde on 1) *ammattikirjallisuus* ja 2) toiseksi tärkein *Internet*, ja 3) kolmanneksi tärkein *ammattilehdet* ja neljäntenä 4) *kollegat*. Tiedonlähdetyyppien kokonaisuuksia merkittävyyden perusteella tarkasteltaessa *painetut lähteet* olivat kaikkein merkittävimpiä opettajille. 2) Toiseksi tärkeimmäksi tiedonlähteeksi merkittävyyden perusteella muodostuivat *henkilölähteet*, ja 3) kolmanneksi tärkeimmäksi *organisaatiolähteet*.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajat käyttivät pääsääntöisesti luotettaviksi ja hyviksi havaitsemiaan tiedonlähteitä ja asiantuntijoita. Heille oli tärkeää lähteen helppo saatavuus ja lähteen tuttuus. Haastateltavat kertoivat, että sattuma vaikutti myös siihen, mikä tiedonlähde valittiin. Tiedonlähteen ja kanavan valintaan vaikutti myös tiedontarpeen aihealue. Opettajat luottivat melko hyvin omiin tiedonhankintakykyihinsä, sillä lähes puolet opettajista kertoi, että heidän tiedonhankintaansa sujui kyseisessä tilanteessa hyvin. Tietoliikenneyhteydet reistailivat kahdessa tapauksessa ja oman asiantuntemuksen puute haittasi kolmea opettajaa tiedonhakutilanteessa. Muutama haastateltava kertoi kiireen vaivanneen tiedonhankintatilanteessa, mikä vaikutti siihen, että valittiin helpoin ja nopein tiedonhankintatapa.

## 6.4 Osaamisvaatimusten muutokset

Opettajat vastasivat uusiin osaamisvaatimuksiin hakeutumalla työelämäjaksoille uudistamaan osaamistaan. Opettajat tekivät yhteistyötä työelämän kanssa käymällä säännöllisesti niillä työpaikoilla, joissa heidän opiskelijansa harjoittelevat. Kaikki haastatellut opettajat halusivat osallistua jonkinlaiseen täydennyskoulutukseen. Kaikkein eniten toivottiin pääsyä johonkin erityiskasvatusta käsittelevään täydennyskoulutukseen. Muita koulutustoiveita olivat: projektityö, tiimikoulutus, opetusmenetelmät, verkko-opetus, tietokoneen ajokortti, näytöt sekä Internet-tiedonhankinta ja oma substanssiala. Esimiesten toivottiin kannustavan opettajien kouluttautumista ja työelämäjaksoille hakeutumista.

Haastatteluista oli siis nähtävissä opettajien uudenaikaiset osaamisvaatimukset ja uudet roolit. Yhteistyön ja verkottumisen vaatimukset omassa maakunnassa eri oppilaitosten kesken ja jopa valtakunnan tasolla samanlaisten oppilaitosten kesken tulivat esille haastatteluissa. Luukkaisen (2004, 203) tutkimuksessaan mainitsema yhteinen opettajuus eli oppilaitosrajat ylittävä asiantuntijuus kuvaa tätä suuntausta. Moni opettaja mainitsi toimivansa oman oppilaitoksensa markkinointiin ja kehittämiseen liittyvissä rooleissa. Käytännössä markkinointia tehtiin esimerkiksi esittelemällä oppilaitoksen toimintoja valtakunnallisilla koulutusalan messuilla.

Yksi tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja oli opettajien ammatti-identiteetin kehittyminen kaikissa oppilaitoksissa suunnittelija-opettajan suuntaan. Selkeimmin tämä näkyi sosiaali- ja terveysalan opettajien toimenkuvissa, joissa opettamisen osuus kaikista työtehtävistä oli vähentynyt keskimäärin 55 %:iin. Syynä tähän oli, että oppilaitos on lähtenyt laajentamaan omaa perustehtäväänsä hakeutumalla uusille koulutusaloille ja antamalla lisä- ja täydennyskoulutusta. Opettajat joutuivat uudella tavalla suunnittelemaan ulkopuolisille tahoille suunnattavaa koulutusta ja markkinoimaan omaa asiantuntijuuttaan. Haastateltujen kertomusten mukaan suurin osa opettajista ilmensi uutta opettajuutta omassa toiminnassaan. Ainoastaan muutaman opettajan kertomuksissa omista toimintatavoistaan ja ajatuksistaan voitiin löytää perinteisen opettajuuden piirteitä ja tämä oli lähinnä koulutusalan luonteeseen liittyvää.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen työhypoteesina oli, että työn ja työroolien muutos luovat uusia osaamis- ja tiedontiedontarpeita, mikä muuttaa puolestaan tiedonhankintatapoja. Hypoteesi perustui Olof Sundinin (2003) tutkimuksen havaintoon sairaanhoitajien ammatillisesta tiedonhankinnasta ja ammatti-identiteetin muuttumisesta ammatillisen kasvun ja koulutuksen seurauksena. Ammatillisen koulutautumisen ja tiedonhallintataitojen kehittymisen myötä ammatti-identiteetti muotoutui uudelleen. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Sundinin havaintoja. Tutkimuksen odotettu tulos oli, että opettajat olivat joutuneet myös muuttamaan omia opetusmenetelmiään ja tiedonhankintatapoja vastaamaan uusia osaamisvaatimuksia. Oman aihealan jatkuva seuraaminen ja ajan tasalla pysyminen näytti myös vahvistavan opettajan ammatillista identiteettiä.

Suhteutettaessa tutkimuksen tuloksia Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin ammatilliseen tiedonhankinnan malliin työtehtävät ja työroolit osoittautuivat enemmän rinnakkaisiksi ja vuorovaikutteisiksi kuin lineaarisiksi. Raja tehtävien ja roolien välillä oli häilyvä. Lisäisin Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin malliin työtehtävien ja työroolien yläpuolelle opettajan professioon kuuluvan ammatillisen identiteetin tiedonhankintaan oleellisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Opettajalla voi olla joko perinteinen tai ns. uuteen opettajuuteen perustuva ammatti-identiteetti, joka vaikuttaa siihen, millä intensiteetillä opettaja etsii tietoa. Ammatti-identiteetti vaikuttaa koko tiedonhankintaprosessiin ja siihen minkälaisia tiedonlähteitä käytetään.

Tutkimus osoitti, että työtehtävillä on vaikutusta tiedontarpeen luonteeseen, koska ne luovat uudenlaisia osaamisen tarpeita. Tiedon- ja osaamisen tarpeet puolestaan johtavat tiedonhankinnan kautta uuden oppimiseen. Tiedonhankinta ja oppiminen tapahtuvat symbioosissa tiedonlähteitä koskevan tietoisuuden ja lähteiden saatavuuden kanssa. Oppimisen kautta ammatti-identiteetti vahvistuu. Tätä tapahtumaa voidaan verrata David A. Kolbin (1984) teoriaan kokemuksellisesta oppimisesta. Hänen mukaansa oppiminen on jatkuvaa toimintaa, joka perustuu oppijan omiin kokemuksiin ja opittavan aineksen prosessointiin. Puhutaan kokemuksellisen oppimisen kehästä ja oppiminen ilmenee muutoksena käytännön toiminnassa.



Tiedonhakija voi olla myös aktiivinen tiedon muokkaaja sekä voi vaikuttaa tiedonlähteeseen ja kanavaan, että se muokkauksen jälkeen tyydyttää paremmin tiedontarpeen. Opettajat voivat muokata esimerkiksi oppikirjojen sisältöä tai verkosta saatavaa aineistoa, että se on paremmin omaksuttavassa muodossa. He voivat toimia myös tiedontuottajina laatimalla uusia opetusmateriaaleja.

Leckien, Pettigrewn, Sylvainin ammatillisen tiedon hankinnan malli soveltui hyvin opettajien ammatillisen tiedon hankinnan tutkimiseen. Siihen oli kuitenkin mahdollista lisätä ammatillinen identiteetti tiedonhankintaan ylätasolla vaikuttavaksi tekijäksi. Tämän tutkimuksen pohjalta ei välttämättä voida yleistää ammatti-identiteetin vaikutusta koskemaan kaikkia ammatillista tai opettajien tiedonhankintaa.

Tiedonlähteiden kartoituksen osalta tutkimuksen validiutta lisäsi kahden toisia tukevan tutkimusmenetelmän. Opettajilta haastattelemalla saatu tiedonlähteitä ja tiedonhankintakanavia koskeva tieto ja informaatiohorisonttikartat tukivat sopivasti toisiaan. Haastattelussa jokin opettajan antama vastaus saattoi jäädä hieman epäselväksi, mutta informaatiohorisontin piirros selvensi konkreettisesti vastausta. Informaatiohorisonttien tutkiminen oli mielenkiintoista, koska opettajat itse analysoivat oman tiedonlähdemaisemansa sijoittamalla käyttämänsä tiedonlähteet valmiiksi eri kehille. Pelkkää haastatteluaineistoa analysoitaessa tutkija joutuu itse arvottamaan haastateltavan vastaukset johonkin kategoriaan kuuluviksi, jonka vuoksi informaatiohorisonttipiirroksia voidaan pitää luotettavampana mittarina. Nämä tutkimusmenetelmät mahdollistivat luotettavan ja monipuolisen kuvan saamisen opettajien tiedonhankintakäyttäytymisestä.

Opettajien toimenkuvan muuttumista ja uusia osaamistarpeita tutkittiin analysoimalla Leckien, Pettigrewn ja Sylvainin ammatillisen tiedon hankinnan mallin mukaisia rooleja. Opettajien työtehtävistä löytyi selkeitä rooleja: opettajan/kouluttajan/suunnittelijan rooli, palveluntarjoajan/asiantuntijan, johtajan/hallinnoijan, tutkijan ja opiskelijan roolit. Myös uusia rooleja löytyi, esimerkiksi järjestyksen pitäjän, sosiaalityöntekijän, psykologin tai kasvattajan roolit. Lisäksi löydettiin uusia yhteistyöhön ja verkostoitumiseen liittyviä rooleja.

Yksi tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja oli opettajien ammatti-identiteetin kehittyminen kaikissa oppilaitoksissa suunnittelija-opettajan suuntaan. Selkeimmin tämä näkyi sosiaali- ja terveystieteiden opettajien toimenkuvissa, joissa pelkän opettamisen keskimääräinen osuus työtehtävistä oli vähentynyt lähes puoleen. Haastattelujen mukaan suurin osa opettajista ilmensi uutta opettajuutta

omassa ajattelussaan. Ainoastaan muutaman opettajan kertomuksissa omista toimintatavoistaan voitiin löytää perinteisen opettajuuden piirteitä ja tämäkin oli koulutusalaan liittyvää.

Tutkimus osoitti, että akuutteja tiedontarpeita syntyi eniten nopeaa kehitystä edustavilla opetusaloilla kuten tietotekniikan alalla, matkailu- ja hoitoalalla. Oppilaitosten kesken oli huomattavissa selviä eroja tehtävien monipuolisuudessa tai pirstaleisuudessa. Ammattioppilaitoksen sekä luonnonvara-alan oppilaitosten opettajat tekivät selkeimmin perinteistä opetustyötä. Sen sijaan kauppaoppilaitoksen ja sosiaali- ja terveysalan oppilaitosten opettajien työtehtäviä kuvasi parhaiten suunnittelija-opettajan tehtävät. Kaikkien oppilaitosten opettajien työtehtävissä oli huomattavissa selvästi Luukkaisen (2004, 2005) määrittelemiä uuden opettajuuden piirteitä.

Opettajien tiedontarpeiden osalta voitiin todeta, että 1) omien tietojen päivittäminen ja ajan tasalla pysyminen oli kaikkein tyypillisin opettajien tiedonhankintatilanne. 2) Seuraavaksi yleisintä oli tiedon etsiminen jotakin yksittäistä tiedontarvetta varten, jolloin esimerkiksi haluttiin vain varmistaa jonkin asian paikkansapitävyys. 3) Kolmanneksi tyypillisimpänä olivat oppituntien suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät tiedontarpeet. Tämän tutkimuksen tulos poikkeaa huomattavasti niin Kivirinnan (1996) kuin Rantasaarenkin (1996) tutkimusten tuloksista, joissa todettiin oppituntien suunnittelun olleen opettajien tärkein tiedonhankintaa virittävä tekijä. Uutta opettajuutta ilmensivät nimenomaan jatkuva omien tietojen päivittäminen, ajan tasalla pysyminen, projekteissa toimiminen ja verkostoituminen sekä omaan opiskeluun liittyvä tiedonhankinta.

Haastattelujen ja informaatiohorisonttikarttojen tulkinnan avulla voidaan todeta, että opettajien kaikkein tärkein yksittäinen tiedonlähde oli 1) *ammattikirjallisuus* ja 2) toiseksi tärkein oli *Internet* ja 3) kolmanneksi tärkein *ammattilehdet*. Tiedonlähdetyyppien kokonaisuuksia merkittävyyden perusteella tarkasteltaessa 1) *painetut lähteet* olivat kaikkein tärkeimpiä. 2) Toiseksi tärkein tiedonlähdetyyppi oli *henkilölähteet*, ja 3) kolmanneksi tärkeimpiä olivat *organisaatiolähteet*.

Tutkimus tuotti paljon tiedonhankintaan ja tiedonlähteisiin liittyvää aineistoa, jonka analyysia olisi mielenkiintoista vielä jatkaa. Eri oppilaitosten opettajien tiedonhankintatapojen vertailu jäi tässä tutkimuksessa minimaaliseksi, koska niitä ei voinut sisällyttää ilman, että työ olisi paisunut liikaa. Eri tiedonlähdetyyppien prioriteettijärjestyksen muodostumista eri oppilaitosten opettajilla olisi voinut vielä tutkia tarkemmin: mitä lähteitä suosittiin, mitkä jäivät perifeerisiksi; miksi joissakin oppilaitoksissa päädyttiin valitsemaan eri tiedonlähteitä ensisijaisiksi lähteiksi.

Ammatti-identiteetin tutkiminen on vaikeaa, koska se ilmenee ensisijaisesti käytännön toimintana ja käyttäytymisenä työyhteisössä. Ammatti-identiteettiä ei voi kartoittaa siitä suoraan kysymällä. Mutta opettajilta olisi voinut kysyä muun muassa heidän työssä jaksamisestaan tai siitä, olivatko he kokeneet rooliristiriitoja työssään. Opettajien rooliristiriitojen kokemukset ja jaksamisongelmat olisivat paremmin ilmentäneet erilaisia ammatti-identiteetin aspekteja.

Kun tiedonhankinnan osuus opettajien päivittäisestä työssä on lisääntynyt, on oletettavaa, että kirjastojen ja opettajien tuottamien tiedonlähteiden merkitys opetuksessa kasvaa. Opettajia voidaan parhaiten tukea tiedonhankinnassa tarjoamalla heille tietoa erilaisista tiedonhankinnan kanavista ja tiedonlähteistä sekä koulutusta niiden hyödyntämiseen. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien ammatillista tiedon hankintaa voidaan pitää yhtenä merkittävänä opettajien selviytymiskeinoista. Siksi työnantajan tulisi tukea opettajien asiantuntijuuden ja opettajuuden kehittymistä, mahdollistamalla opettajien jatkuvan kouluttautumisen ja itsensä kehittämisen.

## LÄHTEET

Barry, C. A. 1997. The research activity timeline: a qualitative tool for information research. *Library & Information Science Research*, 19(2), 153-179.

Case, D.O. 2002. Looking for information. A survey of research on information seeking, needs and behaviour. San Diego: Academic Press.

Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Opetus & Kasvatus-sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Haasio, A. & Savolainen, R. 2004. Tiedonhankintatutkimuksen perusteet. Helsinki: BTJ. Kirjastopalvelu.

Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 1. Helsinki: OKKA-säätiö, 8-19.

Heino, T. 2003. (toim.) Opettaa ja oppia. Ilkka Piirainen 25 vuotta kouluttajana Jämsänkoskella. [Jämsänkoski]: Jämsän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä.

Hildén, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Hygieia –sarja. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000. (toim.) Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Viitattu: 11.11.2005 < <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro10.pdf> >

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 898. Väitöskirja.

Viitattu: 11.11.2005 < <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5519-3.pdf> >

Jämsän seudun koulutuskeskus. Vuosikertomus 2003 – 2004. Jämsänkoski.

Kivirinta, M. 1996. Ammatillisen alan opettajatutkijoiden tiedonhankintakäyttäytyminen: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimusta tekevien opettajien tiedonhankintakanavat ja tiedonhankintataidot. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Ewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

Kortelainen, M. 2003. Opettajien ammatillisen tiedon hankinta Hämeen ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu: 11.11.2005 < <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00218.pdf> >

Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 - 2000. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 5.11.2005: <<http://www.minedu.fi/julkaisut/KESU2004/KESUsis.html>>

Kuusisto, L. 2004. Luojan apulaisista loimaajiksi – ompelijoista itsensä työllistäjiksi. Tekstiili- ja vaatetusalojen opettajien paradigman muutos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis B1097. Väitöskirja. Viitattu: < <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6161-4.pdf> >

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3-12.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Väitöskirja. Viitattu: 11.11.2005 < <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf> >

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.

Viitattu 11.11.2005 < <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/1998/19980081.pdf> >

Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 1. Helsinki: OKKA-säätiö.

Leckie, G.J. & Pettigrew. K.E. & Sylvain, C. (1996) Modelling the information seeking of professionals: a general model derived from research on engineers, health care professionals and lawyers. Library Quarterly 66 (2), 161-193.

Leckie, G. J. & Pettigrew. K.E. (1997) A general model of information seeking of professionals: role theory through the back door. Teoksessa P. Vakkari., R. Savolainen & B. Dervin (toim.) Information need, seeking and use in different context, 14-16 August 1996, Tampere, Finland. London: Taylor Graham, 99-122.

Lindström, P. 2003. Tiedonhankinta Suomen Pankin tutkimus- ja selvitystyössä. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu - tutkielma. Viitattu: 11.11.2005 < <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00314.pdf> >

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennys-koulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu: 11.11.2005 < <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro15.pdf> >

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja. Viitattu: 11.11.2005 < <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf> >

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetussuunnitelma.2001. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Helsinki:Opetushallitus. Viitattu 11.11.2005. < [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/sosiaali\\_korjattu14062001.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/sosiaali_korjattu14062001.pdf) >

- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 1. Helsinki: OKKA-säätiö, 20-31.
- Piirainen, I. 1996. Henkilöstöpalaute oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 488. Väitöskirja.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1043. Väitöskirja. Viitattu: 11.11.2005 < <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6127-4.pdf> >
- Rantasaari, J. 1996. Ympäristö, organisaatio ja rooli opettajien tiedonhankinnan virittäjinä. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Rauhala, P. 1988. Ammattikoulun yleisaineiden opettajan ammatti-identiteetti. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston julkaisuja 34. Hämeenlinna: Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Saarikoski, S. 1998. Sairaanhoidtajien työssään tarvitsema tieto, sen hankinta ja käyttö. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research, 119. Väitöskirja.
- Savolainen, R. 1995. Tiedonhankinnan arkipäivää. Vertaileva tutkimus teollisuustyöntekijöiden ja opettajien arkielämän tiedonhankinnasta elämäntavan viitekehityksessä. Informaatiotutkimuksen laitoksen julkaisuja 40. Tampereen yliopisto.
- Savolainen, R. 1999. Tiedontarpeet ja tiedonhankinta Teoksessa I. Mäkinen (toim.) Tiedon tie: johdatus informaatiotutkimukseen. 3. painos. Helsinki: BTJ. Kirjastopalvelu.
- Savolainen, R. & Kari, J. 2004. Placing the Internet in information source horizons. A study of information seeking by Internet users in the context of self-development. Library & Information Science Research, 26, 415-433.
- Sonnenwald, D. H. 1999. Evolving perspective of human information behavior: Context, situations, social networks and information horizons. Teoksessa: T. D. Wilson & D.K. Allen (toim.) Exploring the context of information behavior. ISIC. London: Taylor Graham, 176-190.
- Sonnenwald, D. H., Wildemuth, B. M., & Harmon, G. L. 2001. A research method to investigate information seeking using the concept of information horizons: an example from a study of lower socio-economic students' information seeking behaviour. The New Review of Information Behaviour Research (2), 65-86.
- Sonnenwald, D. H. 2005. Information horizons. Teoksessa K. E. Fisher., S. Erdelez & L. McKeachie (toim.) Theories of information behavior. A researcher's Guide. Medford: Information Today, 191-197.

Stenström, M. L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammatitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden 25-vuotisjuhla-julkaisu. Opetus & Kasvatus-sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 31-45.

Sundin, O. 2003. Informationsstrategier och yrkesidentiter: en studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen. Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap /Biblioteks-högskolan. Valfrid, 25. Högskolan i Borås, Göteborgs Universitet. Väitöskirja.

Sundin, O. 2002. Nurses' information seeking and use as participation in occupational communities. The Annual Review of Information Behavior Research 2002, 187-202.

Sundin, O. & Hedman, J. 2005. Professions and occupational identities. In K.E. Fisher., S. Erdelez & L. McKeachie (toim.) Theories of Information behavior: A researcher's Guide. Medford: Information Today, 293-297.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tiilikkala, L. 2004a. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän studies in education psychology and social research, 236. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu: 11.11.2005  
< <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917215.pdf> >

Tiilikkala, L. 2004b. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 6 (4), 8-19.

Tuomi, J. & Sarajärvi, 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.- 2. panos. Helsinki: Tammi.

Urquhart, C., Light, A., Thomas R., Baker, A., Yeoman, A., Cooper, J., Armstrong, C., Fenton, R., Lonsdale, R. & Spink, S. 2003. Critical incident technique and explication interviewing in studies of information behavior. Library & Information Science Research 25, 63-88.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Wilson, T. D. 1999. Models in information behaviour research. The Journal of documentation 55 (3), 249-270.

Wilson, T. D. 2000. Human information behavior. Informing Science 3 (2), 49-56. Viitattu 21.7.2005 < URL: <http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdt> >

# LIITE 1

## HAASTATTELULOMAKE

### I Taustatiedot

1. Ikä: \_\_\_\_\_ 2. Sukupuoli mies \_\_\_\_\_ nainen \_\_\_\_\_
3. Pohjakoulutus: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Millainen on ammatillinen koulutuksesi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? \_\_\_\_\_
6. Muu työkokemus \_\_\_\_\_
7. Nykyinen työpaikkasi \_\_\_\_\_

### II Ammatillisuus

8. Kuvaile millaista on työsi ja työtehtäväsi
9. Miten työaikasi on jakautunut näiden työtehtävien kesken?

### III Tiedontarpeet, tiedonhankinta

11. Mistä saat ideat erilaisten työtehtävien hoitamiseen?
12. Millaisena näet tiedonhankinnan roolin työssäsi?
13. Kuinka usein sinulla on työssäsi tilanteita, jolloin joudut etsimään tietoa?
14. Minkälaisia tilanteita ne ovat, mainitse 3 tyypillisintä tiedonhankintatilannetta tärkeysjärjestyksessä.



**VIIMEISIN TYYPILLINEN TIEDONHANKINTATAPAHTUMA.**

Ideana on rakentaa kokonaiskuva jostain tiedonhankintatilanteesta. Tarkoituksena on edetä mainitsemassasi tiedonhankintatilanteessa alusta loppuun askel askeleelta.

**Tiedonhankintatilanteen valitseminen.**

15. Muistele jotakin ammatillista tiedonhankintatilannetta. Mikä olisi sellainen tilanne mistä haluaisit kertoa esim. jokin edellä mainituista 3:sta tyypillisestä tiedonhankintatilanteesta.

**Tilanne**

16. Kuvittele tilanne uudelleen ja muistele mikä johti siihen, että tarvitsit tietoa?

**Seuraava askel**

17. Mitä tapahtui seuraavaksi? Mitä kysymyksiä sinulla oli mielessä?

18. Mistä lähdit etsimään tietoa tai kenen puoleen käännyit ensin?

19. Kuinka löysit tiedon? Jouduitko etsimään tietoa useista eri paikoista ja lähteistä?

20. Mikä vaikutti siihen, että valitsit juuri tämän välineen?

21. Estikö tai häirtasiko jokin tiedonhankintaasi?

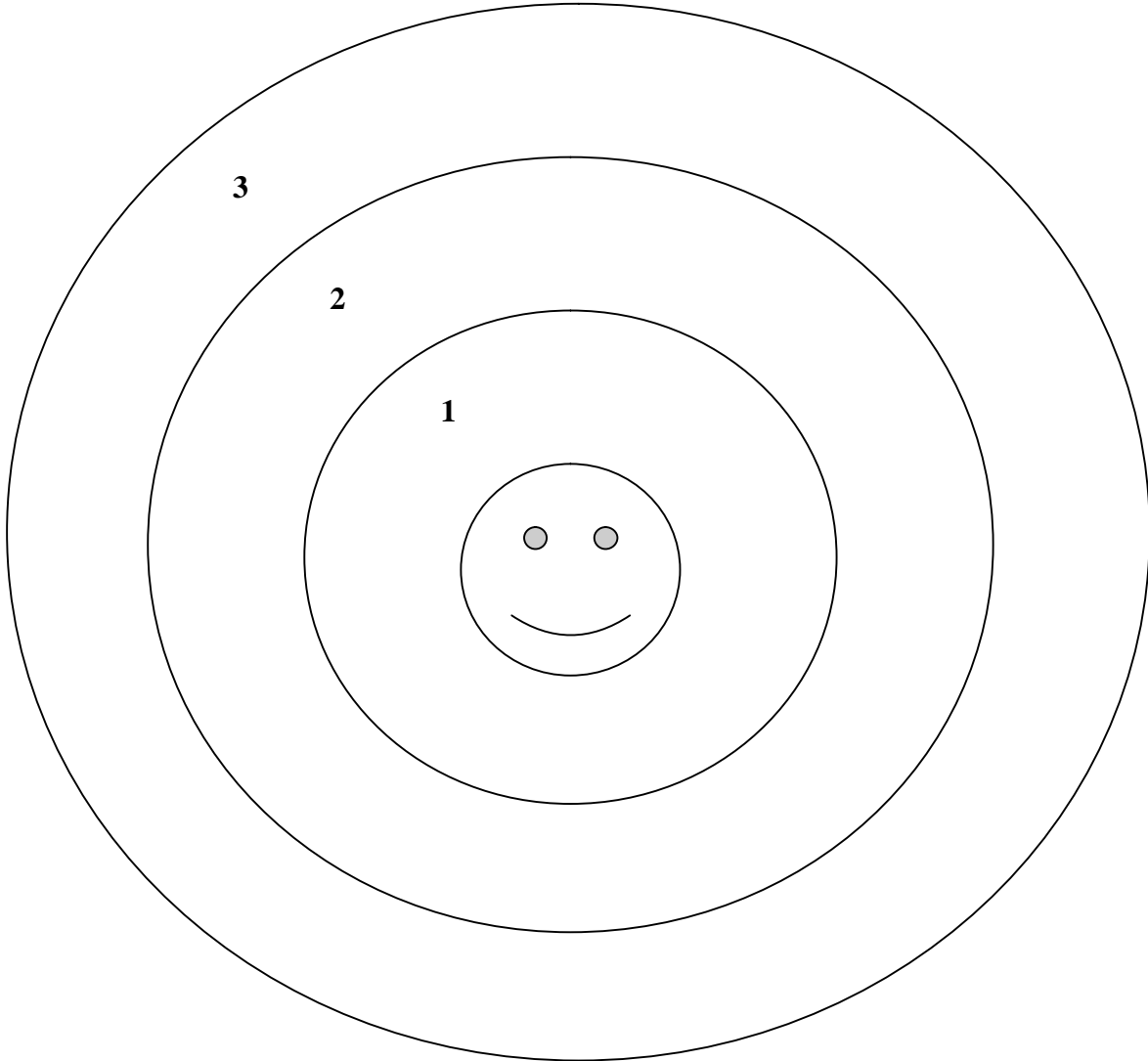
22. Mitä hyötyä hankkimastasi tiedosta oli?

23. Vastasiko hankittu tieto odotuksiasi? Jos ei vastannut, niin mistä se johtui?

24. Oliko sinulle haittaa siitä, kun et löytänyt tietoa?

25. Tarvitsetko vielä ko. tietoa ja etsitkö sitä vielä?

**26. Mistä/miten yleensä hankit ammatissasi tarvitsemaa tietoa? Mitä välineitä käytät tiedonhankintaan? Keiden henkilöiden/asiantuntijoiden puoleen käännyt? Piirrä informaatiohorisonttisi, piirrä tärkein ja useimmin käytetty tiedonlähteesi lähimmäksi itseäsi ja kauimmaksi itsestäsi ne tiedonlähteet, joita käytät vähiten.**



- 
- sanomalehdet, aikakauslehdet
  - ammattikirjallisuus, ammattilehdet
  - oman alan esitteet, asiantuntijat, mainokset
  - kirjastot, internet, tietokannat, CD-rom
  - ammattiverkosto, kollegat, esimies
  - henkilökohtaiset kontaktit, työelämä
  - sukulaiset, tuttavat
  - opiskelijat
  - kurssit, koulutukset
  - TV, radio, sähköiset viestimet
  - jokin muu, mikä \_\_\_\_\_

27. Mitkä tiedonhankinnan välineet ja kontaktit ovat sinulle kaikkein tärkeimpiä ja miksi?
28. Mitkä välineet ja kontaktit ovat sinulle vähiten tärkeitä ja miksi?
29. Kerro lähemmin eri henkilölähteiden osuudesta tiedonhankintaasi
30. Kuinka usein käytät Internetiä tiedonhankintaan?
31. Millaista tietoa etsit Internetistä?
32. Millaisia bookmarkseja/kirjanmerkkejä tai suosikkeja kuuluu tietokoneella oleviin tiedonlähteisiisi?
33. Onko sinulla ollut ongelmia internet tiedonhankinnassa, millaisia ongelmia?
34. Millainen rooli yleisellä kirjastolla on sinulle?
35. Millaisissa asioissa käännyt yleisen kirjaston puoleen?
36. Millainen rooli oppilaitoskirjastolla on sinulle?
37. Millaisissa asioissa käännyt oppilaitoskirjaston puoleen?

### **V Opettajuus**

38. Millaisena näet opettajan osaamisvaatimukset?
39. Onko työsi opettajana muuttunut siitä kun aloitit opettajana, miten ?
40. Oletko joutunut muuttamaan omia tiedonhankinta- tai opetusmenetelmiäsi vastaamaan uusia osaamisvaatimuksia. Miten?
41. Vaativatko uudet osaamisvaatimukset täydennyskoulutusta? Millaista koulutusta omasta mielestäsi tarvitsisit?

### **Haastattelun arviointi**

42. Miten koit tämän haastattelun? Mikä oli helppoa ja minkä koit vaikeaksi tässä haastattelussa?

**Kiitoksia osallistumisestasi haastatteluun!**