

Anu Ojaranta

Opettajien ja kirjastonhoitajien käsitykset informaatiolukutaidosta ja tiedonhaun opetuksesta kouluissa

Johdanto

Tämä kirjallisuuskatsaus käsittelee informaatiolukutaitoa tarkastelevia tutkimuksia, jotka tiiviisti liittyvät oppimisympäristöihin ja siellä toimiviin ihmisiin. Tarkastelun perspektiiveiksi on valittu opettajien näkökulma ja kirjastonhoitajien näkökulma. Artikkelin liittyy väitöskirjatyöhön tiedonhallintataitojen opetuksesta seitsemäsluokkalaisille. Väitöskirjatutkimuksen viitekehyksenä toimii informaatiolukutaito ja Suomen kansallinen opetussuunnitelma. Kirjallisuuskatsaukseen on valittu tutkimuksia, jotka on toteutettu kansainvälisesti suomalaista peruskoulua vastaavalla luokka-asteella. Mukana on myös kaksi tutkimusta, joiden tutkimuskohteina ovat olleet opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat.

Kirjallisuuskatsauksen kohteena on kaksi erilaista ammattiryhmää. Kouluympäristössä ne toimivat yhdessä ajaen samaa asiaa; edistäen informaatiolukutaitoa. Entä miten opettajat ja kirjastonhoitajat näkevät informaatiolukutaidon ja sen opettamisen? Uudenlaiset oppimisstrategiat, kuten ongelmalähtöinen oppiminen, ovat jollain tasolla jo saaneet jalansijaa myös suomalaisessa oppimisympäristössä. Tämä asettaa aikaisempaa enemmän vaatimuksia myös oppilaiden kyvyille hakea itsenäisesti tietoa ja suoritua hyvin koulutehtävistä. Mutta entä miten näitä taitoja opetetaan varsinaisissa oppimistilanteissa, missä oppiaineissa ja millä tavalla?

Informaatiolukutaidon opetuksella on Suomessa vahvempi jalansija korkeakouluopintojen piirissä kuin peruskoulussa ja lukiossa. Toimittamassaan kirjassa *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen* **Eero Sormunen** ja **Esa Poikela** huomauttavat, että mikäli tiedonhankinnan ja sitä myötä myös itsenäisen oppimisen valmiudet eivät kehity viimeistään lukiossa, tulee tästä huomattavia

vaikeuksia oppijoille siirryttäessä ylemmälle koulutusasteelle (Sormunen & Poikela, 2008).

Informaatiolukutaidon opettaminen kouluissa

Informaatiolukutaito nähdään usein joukkona taitoja taikka kykyjä suoritua ongelmatilanteiden edessä (Tuominen & Savolainen & Talja, 2005). Lähemmin tarkasteltuna informaatiolukutaito on paljon monitahoisempi käsite. Tässä kappaleessa informaatiolukutaitoa tarkastellaan näkökulmista, jotka on havaittu mielenkiintoisiksi koskien koulua toimintaympäristönä. Seuraava määritelmä informaatiolukutaidosta on kiinnostava nimenomaan oppimisympäristöä ajatellen:

“Informaatiolukutaito nähdään joukkona taitoja hakea ja käyttää tietoa tarkoituksenmukaisella tavalla suhteessa tehtävään, tilanteeseen ja siihen kontekstiin, mihin tiedonhaun käytänteet ovat juurtuneet” (Limberg & Sundin, 2006, suomennos tekijän)

Vaikka informaatiolukutaitoa ei voida tarkastella pelkkinä yksittäisinä taitoina, perustaidot tiedon hakemisessa, paikallistamisessa ja ymmärtämisessä ovat silti oleellisia. Yllä oleva lainaus on kuvaava kouluympäristössä, missä informaatiolukutaidon sekä tiedonhaun opetus tapahtuu usein tietyn oppiaineen yhteydessä, oppitunnilla ja vakiintuneessa sosiaalisessa ryhmässä.

Informaatiolukutaidon opetuksen tilanteita ohjaavat muutkin tekijät, kuten valtakunnallinen ja siitä sovellettu paikallinen opetussuunnitelma, normit ja koulun oma toimintakulttuuri sääntöjen, käytänteiden ja asenteiden muodossa. Luonnollisesti myös yksittäisillä opettajilla on eri tapoja tuoda informaatiolukutaitoon liittyvät asiat esille opetustilanteissa. Näiden näkökohtien valossa on mielenkiintoista tutkia informaatiolukutaidon käsitettä nimenomaan

sosiokulttuurisesta perspektiivistä. **Limberg, Alexandersson** ja **Lantz-Andersson** (2008) kirjoittavat artikkelissaan, että informaation hakua ja oppimista voi pitää sosiaalisena käytäntönä (social practice) koska se tapahtuu koulun sosiaalisessa ja kulttuurillisessa toimintayhteisössä. **Sundin** ja **Franke** huomauttavat, että sosiaalikulttuurinen perspektiivi voidaan nähdä myös sosioteknisenä toimintona, vuorovaikutuksena työympäristössä toimivien ihmisten, työvälineiden ja aktiviteettien välillä (Sundin & Franke, 2009).

Kuhlthau (2004) on tutkimuksissaan identifioinut 3 dominoivaa lähestymistapaa, kun koulujen tiedonhakua on opetettu: lähdekeskeinen lähestymistapa, polun löytäjän lähestymistapa, prosessimuotoinen lähestymistapa. **Limberg, Hultgren** ja **Jarneving** (2002) sekä **Limberg** ja **Folkesson** (2006) siteeraavat myös tätä jaottelua tutkimuksissaan.

1. Lähdekeskeinen lähestymistapa: opettaja opettaa oppilaille miten löydetään informaationlähteitä ja miten niitä käytetään hyväksi koulutyön tekemiseen. Painotus tässä lähestymistavassa on kirjaston kokoelmilla.

2. Polun löytäjän lähestymistapa: opettaja opettaa oppilaille strategioita löytää tietoa monipuolisesti erilaisista lähteistä, kirjaston yhä ollessa käytettävä tietoympäristö.

3. Prosessimuotoinen lähestymistapa: oppilaalle pitää luoda ymmärrys informaationhausta ongelmanratkaisuprosessina silloin, kun tiedontarve on tiedostettu. **Kuhlthau** korostaa, että tiedonhankinnan opetuksessa tulisi korostaa tätä lähestymistapaa myös ymmärryksen ja merkityksen rakentamisen oppimisprosessina (Limberg, Hultgren & Jarneving, 2002, s. 95, suomennos tekijän).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat usein valitsevat tiedonhaun opetuksessa ensimmäisen lähestymistavan eli lähdekeskeisen lähestymistavan (Limberg, 2005; Limberg & Folkesson, 2006; Tanni, 2005; Williams & Wavell, 2006).

Christine Bruce (1997) tunnisti väitöskirjatutkimuksessaan seitsemän erilaista tapaa kokea informaatiolukutaidon käsite. Brucen mallia on käytetty Suomessa Liisa Niinikankaan (1999) toimittamassa kirjassa *Kirjasto koulussa*, mutta informaatiolukutaito käsitteen sijaan kirjassa käytetään termiä tiedonhallintataidot:

1. Tietoteknologian käyttötaidot: taito saavuttaa tietoa tietotekniikan avulla. Tieto on osa ulkoista ympäristöä ja luonteeltaan objektiivista.

2. Lähteiden paikantamistaidot: tiedonhallintataidoilla tarkoitetaan tässä kykyä paikallistaa tiedonlähteet. Tieto on tiedonlähteissä ja on luonteeltaan objektiivista.

Tiedonhankintaprosessin läpikäyminen: tiedonhallintataitoinen kykenee toimimaan tiedonhaussa prosessiluonteisesti ja tuloksellisesti. Tieto on objektiivista, mutta samalla sidoksissa tilanteeseen ja ympäristöön.

4. Taito löytää ja varastoida tietoa myöhempää käyttöä varten: tiedonhallintataito on kykyä kontrolloida tietoa. Tieto nähdään objektiivisena, muuttumattomana, mutta tilanteeseen ja ympäristöön sidoksissa olevana.

5. Tietämyksen rakentaminen: tiedonhallintataidot mahdollistavat henkilökohtaisen tietämyksen rakentamisen uudesta aihealueesta. Tähän liittyy myös taito tulkitä sekä kriittisesti analysoida kohdattua tietoa ja tuottaa omia argumentteja. Tieto ymmärretään osaksi subjektiivista tietämystä.

6. Tietämyksen laajentuminen: tiedonhallintataidoilla tarkoitetaan henkilökohtaisen tietämyksen ja ymmärryksen laajentumista. Henkilö osaa tietoisesti hankkia uusia näkemyksiä asiaan laajentaakseen tuntemusta ja tietämystä kyseessä olevasta aihealueesta. Keskeistä on tiedon käyttö uuden tiedon luomiseen. Tietotekniikalle jää vain prosessin nopeuttajan tehtävä.

7. Voimavara: tiedonhallintataidoilla tarkoitetaan tiedon viisasta käyttöä muiden hyväksi erilaisissa arkielämän tilanteissa. Tiedonhallinnalla nähdään myös yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tämä tarkoittaa, että henkilö tiedostaa myös omat arvonsa, asenteensa, kulttuuriset kytkentänsä ja eettiset toimintatavat. Tieto muuttuu vuorovaikutuksessa ja se muuttaa ihmistä. (Niinikangas, 1999)

Brucen informaatiolukutaidon askelet ovat hierarkkiset. Aiempi taso sisältyy seuraavaan, aikaisempi taso on myös seuraavan tason edellytys. Tässä seitsemän portaan mallissa informaatiolukutaidon monitasoisuus ja monimerkityksisyys on havaittavissa. Jotta oppilaat koulutyössään suoriutuisivat hyvin, tulisi heidän saavuttaa taso 6, jolloin voidaan katsoa, että oppilaan osalta on tapahtunut tietämyksen kasvua ja merkityksen konstruointia, toisin sanoen oppimista. Bruce on itse vuonna 1997 kommentoinut, että sitä mukaa kun hän olettaa

teknologian kouluissa lisääntyvän, sitä enemmän itse teknologian käytön opettaminen vie jalansijaa muilta informaatiolukutaidon aspekteilta (Bruce, 1997).

Viime vuosina monet asiat elämässämme ovat muuttuneet, kun tietoyhteiskunta on tuonut perustavaa laatua olevia muutoksia elämäämme uusien teknologisten innovaatioiden myötä. Internet, hakukoneet ja sosiaalinen media kaikkine 2.0 implementeineen ovat tuoneet suuria haasteita niin opettamiseen kuin myös oppimiseen. Koulujen sekä kirjastojen traditionaalinen rooli vakaana ja hyväksytyt tiedon laitoksina on joutunut haasteen eteen (Sundin ja Francke, 2009). Samoin kirjoittaa Anna Grafstein: ”Opettajien koulukunnan sisällä on tiedostettu, että oppilaat toimivat tätä nykyä radikaalisti erilaisessa informaatiouni-versumissa, kuin missä heidän opettajansa oppivat harjoittamaan ammattiaan” (Grafstein, 2002, s. 199, suomennos tekijän). Tähän liittyen on mielenkiintoista tuoda esille myös Colin Lankshearin ja Michel Knoblen lanseeraamat käsitteet outsider ja insider. Insider käsitteellä kuvataan niin kutsuttuja diginatiiveja, joille verkossa liikkuminen - voisi jopa sanoa verkossa eläminen - on ollut olennainen osa päivittäisiä toimintoja jo lapsesta asti. Outsider käsitteellä vastaavasti tarkoitetaan sitä osaa väestöstä, joka ei samalla tavalla ole omaksunut tätä informaatioympäristöä ja ovat siten tavalla tai toisella ulkopuolisia teknologian kyllästyvässä arkipäivässä (Lankeshear & Knoble, 2003).

Opettajan näkökulma

Opettajien asema informaatiolukutaitojen opettamisessa on merkittävä. Kun oppilaiden itsenäiselle oppimiselle laitetaan enemmän painoarvoa, tulisi myös luokassa annettun opetuksen olla tasavertaista ja kattavaa. Limberg, Hultgren ja Jarneving *Informationsökning och lärande: en forskningsöversikt*-teoksessa toteavat, että tutkimuskatsauksen perusteella opettajilla on epämääräinen käsitys informaatiolukutaidon käsitteestä (Limberg & Hultgren & Jarneving, 2002). Penny Moore havaitsi saman asian omassa tutkimuksessaan raportoiden, että opettajat ovat hämmentyneitä koko informaatiolukutaidon käsitteestä ja että vain vajaa puolet opettajista pystyi jakamaan informaation haun prosessin eri vaiheisiin. Tiedon arviointi ja tulkinta eivät tulleet esille lainkaan (Moore, 1999).

Moore havaitsi myös, ettei tiedonhaun opetusta ollut johdonmukaisesti liitetty koulun opetussuunnitelmiin. Uudessa-Seelannissa tehty tutkimus paljasti myös sen, että tiedonhaun opettaminen ei ollut osa opettajankoulutusta ja että opettajien ja rehtoreiden mukaan näitä taitoja pitäisi kuitenkin parantaa (Moore, 1999). Opettajankoulutukseen näkökulma löytyy myös Mikko Tannin (2005) kotimaassa tekemässä tutkimuksessa. Sen mukaan opettajankoulutuksessa opittuja tiedonhaun taitoja on käytännössä vaikea siirtää opetettavaksi oppilaille. Tanni tutki Tampereen opettajankoulutuslaitoksen aineenopettajan koulutuksen opiskelijoita. Tannin mukaan opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat näkivät puutteita oppilaiden kriittisessä ajattelussa ja lähdekritiikissä sekä korkeamman tason taidoissa (higher-order thinking skills) mutta opettajaopiskelijoilla ei ollut keinoja tai välineitä puuttua asiaan korjatakseen käsityksiä (Tanni, 2005). Limberg ja Folkesson (2006), DaCosta (2010) sekä Ladbrook ja Probert (2011) raportoivat samankaltaisista löydöksistä. Näistä tutkimuksista voidaan päätellä, että opettajilla on usein vaikeuksia korjata oppilaiden informaationhaussa ja -käsitteilyssä ilmeneviä puutteita.

O’Connell ja Henri tutkivat opettajien näkemyksiä tiedonhankinnan prosessista. He havaitsivat, että opettajien tiedonhankinnan opetus riippuu opettajan omista kyvyistä ja taidoista hakea tietoa (O’Connell ja Henri, 1997). Näin ollen myös tiedonhankinnan opetus tulee olemaan erilaista eri oppilaille. He myös arvelivat, että jos opettaja antaisi vastuun opetuksesta kirjastonhoitajalle, aihe valitettavasti irrotettaisiin luultavasti oppituntien ja aineen kontekstista. O’Connell ja Henri myös kirjoittavat, että mitä vajavaisemmat tiedot opettajalla on tiedonhankinnan taidoissa, sitä varmemmin he uskovat, että oppilaat kehittävät nämä taidot joltain muuta kautta. Samankaltaiseen päätelmään on tullut Penny Moore. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että näiden taitojen odotettiin vaan kehittyvän ilman päämäärätietoista opettamista tai iän myötä (Moore, 1999).

Opettajilla on tapana ohjata oppilaiden tiedonhakuja pitääkseen kontrollin ryhmässä ja opetustilanteessa. Opettajilla on voimakas taipumus esittää omasta mielestään merkityksellisiä lähteitä, ja myös tiettyssä järjestyksessä (Limberg ja Sundin, 2006). Luokkatilanteissa tiedonhaun kontrollointi menee niinkin pitkälle, että usein kerrotaan tietyt internetsivut, joita tulisi käyttää (Bruce, 1997; Limberg & Folkesson,

2002). **Tannin** tutkimuksissa on viitteitä samaan toimintaan (Tanni, 2006). Tämä toimintatapa selitetään myös lähes samalla tavalla; taloudellisen ajankäytön metodina, oppilaiden säästämällä epäorganisoidulta ja aikavievältä tiedonhaulta, sekä myös yleisenä tapana pitää luokka ja opetustilanne hallinnassa. Tässä huomautettakoon, että useasti kirjastonhoitajat/koulukirjastonhoitajat toimivat samalla tavalla, mutta siitä lisää luvussa ”Kirjastonhoitajien näkökulma”.

Yhdysvalloissa ‘Center for International Scholarship in School Libraries’ (CISSL) tehtiin koulukirjastoihin liittyvä tutkimus vuosina 2002-2005. Tutkimukseen osallistui 85 kirjastonhoitajaa ja 45 opettajaa peruskoulusta lukioon. Pääasiallisena tutkimuskohteena oli opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyö eri ainekokonaisuuksissa ja luokkatilanteissa. Merkittävin havainto tutkimuksessa oli, että koulun käytäntöjen ja operatiivisen kulttuurin tulee tukea tätä yhteistyötä. Yhdeksi suurimmista ongelmista kuitenkin nousi se, ettei yhteistyölle oltu opetussuunnitelmassa merkitty aikaresursseja; toisin sanoen yhteiselle suunnittelulle ja työskentelylle ei jäänyt aikaa. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että yhteistyö luokassa tuo kirjastonhoitajan lähemmäs oppilaita sekä nostaa kirjastonhoitajan varmuutta ja arvostusta (Brody, et al, 2007).

Limberg ja **Sundin** vetivät tutkimuksessaan sen johtopäätöksen, että opettajat hyvin usein koettivat keskittyä menettelytapaan ja ”valitsemaan ’oikean’ lähteen, löytämään ’oikean’ vastauksen käyttämällä välineitä ’oikealla’ tavalla” (Limberg & Sundin, 2006, suomennos tekijän). Tämä on siinä suhteessa aika mielenkiintoista, että tästä tiedonhaun mekaniikasta oikeiden vastausten hakemisena syytetään usein oppilaita (Limberg & Alexandersson & Lantz-Andersson, 2008; Limberg & Folkesson, 2002). **Limberg**, **Alexandersson** ja **Lantz-Andersson** myös väittävät, että kouluissa on olemassa hyvin voimakas sosiokulttuurinen tendenssi mikä vie tiedonhankintaa tiettyyn suuntaan: vastausten ja faktatiedon hakemiseen enemmän tapana kuin merkityksellisenä tapahtumasarjana. Faktatiedon hakemisella on pitkät juuret vuosikymmenien oppikirjapohjaiseen oppimiseen. **Limberg** on myös eräässä tutkimuksessaan havainnut, että opettajat harvoin haastoivat tuota käsitystä tiedonhausta oikeiden vastausten hakemisena (Limberg, 2005). Kaiken kaikkiaan tämä herättää mielenkiintoista pohdintaa. Konstruktivistiset

opetusmenetelmät kuten ongelmalähtöinen oppiminen ovat kuitenkin jollain tasolla levinneet jo oppimisympäristöihin, mutta ovatko ne lyöneet itseään läpi opetuksessa ja opetustilanteissa? Oppilailta edellytetään yhä itsenäisempää työskentelyä koulutehtävien hoidossa, mitkä taasen edellyttää heiltä itsenäistä tiedonhakua ja uuden tiedon luomista.

Kirjastonhoitajien näkökulma

Opettajilla ja kirjastonhoitajilla on hyvin erilaiset koulutustaustat ja siksi on mielenkiintoista tutkia, miten heidän käsitykset informaatiolukutaidosta eroavat.

Ensimmäisenä otan esiin tutkimuksen korkeakoulumaailmasta. **Lisa Given** ja **Heidi Julien** tekivät sisältöanalyysin erään LIS-ammattilaisten keskustelupalstan kommentteista vuosilta 1995-2002. Keskusteluista suodatettiin pois kaikki kommentit, jotka eivät koskeneet kirjasto- ja opetushenkilökunnan suhdetta. Ammattiryhmillä on erilainen käsitys toisistaan. Tietämättömyys ja väärinkäsitykset toisen ammattiryhmän työnkuvasta ja ammatillisesta osaamisesta luo lähes ylitsepääsemättömiä törmäystilanteita. Tutkimus tiivistä, että loppujen lopuksi kyse onnistumisesta olisi kummankinpuolisesta ammattitaidon kunnioituksesta (Given ja Julien, 2005).

Kuhlthau ja **McNally** raportoivat artikkelissaan löydöksiä Yhdysvaltalaisesta Library Power koulukirjasto-ohjelmasta. He tutkivat mitä käsityksiä kirjastonhoitajilla oli oppilaiden oppimisesta ja vaikuttivatko nämä käsitykset oppilaiden oppimismahdollisuuksiin. Loppupäätelmänä artikkelissa todettiin, että kirjastonhoitajien käsitykset oppimisesta todella vaikuttavat oppilaille tarjottaviin oppimismahdollisuuksiin. Kun koulun kaikilla toimijoilla on samankaltainen käsitys oppimisesta, koulukirjastonhoitajat olivat paremmin valmistautuneita toiminaan yhdessä opettajien kanssa ja integroimaan koulukirjasto-ohjelmaa opetukseen. Tutkimus korosti erityisesti tutkimusperusteisen oppimiskäsityksen merkitystä oppilaan oppimisessa (Kuhlthau & McNally, 2001). Tutkimuksen tekee Suomen perspektiivistä erityisen mielenkiintoiseksi se, ettei Suomessa kirjastonhoitajien koulutukseen kuulu pedagogisia perusopintoja, vaikkakin ’pedagoginen informaattikko’ -työnimike alkaa Suomessa huomattavasti yleistyä.

Louise Limberg on tutkinut koulukirjastojen pedagogista roolia. Aikaisempien tutkimusten perusteella hän väittää, että suuri osa koulukirjastonhoitajan ajasta menee opettamiseen sekä oppilaiden ohjaamiseen informaatiohaussa (Hedenström, 1997; McCracken, 2001; Turner, 1993 kirjassa Limberg, 2002). Siitä huolimatta koulukirjastonhoitajan työnkuva nähdään paljon traditionaalisemmasta perspektiivistä. **Wolcott, Lawless ja Hobbs** (1999) tutkivat myös opettajiksi opiskelevien uskomuksia koulukirjastonhoitajan ammatista. Kokoamastaan aineistosta he pystyivät päättämään, että ammattiin valmistuvien kuva koulukirjastonhoitajan ammatista on hyvin perinteinen. Kun koulukirjaston eri toimintoja arvotettiin, sai oppimiseen ja opettamiseen liittyvät teemat huonoimmat pisteet ja toiminnot, jotka liittyvät kokoelmaan ja informaation saatavuuteen, saivat eniten painoarvoa (Wolcott & Lawless & Hobbs, 1999). Tutkimuksen vastaajien mielikuvat koulukirjastonhoitajia kohtaan ovat hyvin erilaisia kuin koulukirjastotutkimus toivoisi niiden olevan. Koulukirjastonhoitajan tärkeys kouluympäristössä nähdään hyvin tärkeänä mm. **James E. Herringin** kirjoittamassa kirjassa *Teaching information skills in schools*. Herringin kirjassa kuten myös **Carola A. Dollin** kirjassa *Collaboration and school library media specialist* tulee hyvin selvästi esille, että koulukirjastonhoitajan ja opetushenkilökunnan tulee työskennellä yhdessä opettaakseen informaatiotaitoja ja että, mikä tärkeintä, tämän opetukseen tulee sisältyä opetussuunnitelmaan (Doll, 2005; Herring, 1996).

Limbergin ja Folkessonin kirjassa *IDOL – Informationssökning, didaktik och lärande* on aiheena tiedonhaun opetus kouluissa. He huomasivat, että kuten opettajatkin, kirjastonhoitajat koettivat korjata tehoutta ajankäyttöä oppitunneilla ohjaamalla oppilaita tiettyjen tiedonlähteiden pariin. Sekä opettajat että kirjastonhoitajat ohjasivat oppilaita mieluummin kirjallisten lähteiden pariin kuin Internettiin. Tässä on vedottu ajankäytön seikkoihin, koska oppilaiden tiedonhaun koettiin olevan ajankäytön suhteen tehoutta (Limberg ja Folkesson, 2006).

Samassa tutkimuksessa **Limberg ja Folkesson** selvittivät, mitä tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä olisi tärkeää opettaa. Tärkeänä pidettiin taitoa muotoilla hyvät tutkimuskysymykset, miten käyttää aika tehokkaasti, miten hankkia tietoa monipuolisesti ja taito analysoida tiedonlähteitä kriittisesti. Tästä tärkeänä pitämisestä huolimatta, nämä taidot eivät tunnu tulevan esille opetuksessa (Limberg 2005).

Taulukko 1 tiivistää kolme **Louise Limbergin** erillistä tutkimusta (2005). Taulukossa ilmenee, miten tiedonhakua opetetaan ja toisella puolella nähdään, mitkä asiat oppilaiden kannalta koetaan vaikeiksi. Limberg kirjoittaa: ”kuvaus toivotusta osaamissisällöstä koskettaa monipuolisesti eri ulottuvuuksia oppilaan tehtävien teossa, joista yhdistettynä syntyy koko prosessi aina aiheen valinnasta tutkimuskysymysten laadintaan, tiedonhausta ja käytöstä aina esityksen sisältöön ja merkityksen konstruointiin.” (Limberg,

<p>Tiedonhaun opetus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ohjata oppilaat oikealle lähteelle, internetsivulle tai vain oikeaan suuntaan • suosittelaa tiettyä järjestystä erityyppisten lähteiden käytössä • opettaa tiedonhaun prosessia 	<p>Havaittuja vaikeuksia, kun oppilaat tekevät tiedonhakua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lukutaidot ja lukemisen strategiat • reflektoida omaa tietämystä ja toimintaa • muodostaa hyviä kysymyksiä • hakustrategioiden ja hakulausekkeiden muodostaminen • lähdekritiikki • tiedon käyttö (tulkinta, analysointi ja yhdistäminen omaan tietorakenteeseen) • tehokas ajankäyttö
---	--

Taulukko 1. Opetuksen todellinen sisältö verrattuna siihen, mikä identifioitiin tärkeäksi oppia. Limberg, 2005, s. 46, suomennos tekijän.

2005, s. 46, suomennos tekijän). Limberg myös huomauttaa, että löydökset ovat samansuuntaisia **Christine Bruce**n tutkimustulosten kanssa ja viittaa informaatiolukutaidon opetussuunnitelman uudelleenarvioinnin tarpeeseen (Ibid.).

Tallman ja **Hendersson** tutkivat kirjastonhoitajien mentaalimalleja heidän opettaessa tietokantojen käyttöä ja tiedonhakua. Heidän päätelmänsä oli, että monet opetuksen mallit oli luotu opettamaan tiedonhakua kirjallisista lähteistä. Siksi he toteavat, että siirtyminen opettamaan tiedonhakua laajoista elektronisista informaatiovarannoista vaatisi merkittäviä muutoksia opetukseen myös kirjastonhoitajilta (Tallman ja Hendersson, 1999). **Limberg** ja **Folkesson** ovat omassa tutkimuksessaan todenneet, että kirjastonhoitajien näkökulma tiedonhankintaan on teknologispainotteinen (Limberg ja Folkesson, 2002).

Yhteenveto

Tämä artikkeli luo valoa aiheeseen, miten informaatiolukutaito nähdään opetusympäristöissä ja miten tiedonhaun opetus käsitetään. Suomessa sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelmat korostavat oppimista tiedon ja taitojen rakennusprosessina, joiden kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Myös itsenäisen oppimisen merkitystä korostetaan. Opetussuunnitelmassa myös mainitaan, että oppilaille pitää olla käytettävissä kirjastopalvelut. Informaatiolukutaidon monet aspektit ovat nähtävissä opetussuunnitelmissa ilman että tätä käsitettä kertaakaan mainitaan. Monessa ainekokonaisuudessa mainitaan ainekohtaisen tiedonhankinnan osaaminen ja ymmärtäminen. Mielenkiintoiseksi tutkimuksen kannalta asian tekee, miten informaatiolukutaidon osa-alueiden opettaminen on koulun päivittäisissä aineopetuskokonaisuuksissa huomioitu.

Konstruktivismiin ajatusmallit ovat asettaneet lisävaatimuksia myös oppilaille. Oppiminen on tiedon rakentamista jo olemassa olevien tietorakenteiden päälle. Tällöin myös oppilaille asetetaan enemmän vaateita vaaditun tiedon ymmärrykselle ja konstruoinnille. Vaikkakin itsenäisen työskentelyn vaatimukset ovat opetussuunnitelmassa esillä, tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppilaat eivät mahdollisesti saa parasta mahdollista opastusta itsenäiseen työskentelyyn ja tiedonhakuun. Sekä opettajat

että kirjastonhoitajat näyttävät olevan tietoisia oppilaiden heikkouksista muodostaa hyviä tutkimuskysymyksiä tiedonhaussa, kriittisessä ajattelussa ja lähdekritiikissä ja yleensä tiedon käyttämisestä tietämyksen konstruointiin, mutta ovat jostain syystä kykenemättömiä löytämään oikeita työkaluja ja metodeja tilanteen korjaamiseksi.

Aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa voidaan karkeasti tunnistaa erilaisia kuiluja: 1) kuilu teknologiassa insiders- ja outsiders-ryhmien välillä, mikä osaltaan vaikuttaa kyseessä olevaan asiaan. 2) Kuilu kirjastohenkilökunnan ja opetushenkilökunnan osaamiskentän ja ammattitaidon käsityksen välillä. 3) Väittämäni on, että myös jonkinlainen kuilu sijaitsee opetushenkilökunnan sekä informaatiolukutaidon käsitteen ymmärtämisen välillä. 4) Viimeinen ja neljäs kuilu voidaan määritellä juovaksi sen välille, miten tärkeäksi informaatiolukutaito opetushenkilökunnan taholta eri opetustasoilla määritellään ja miten näitä monitahoisia taitoja loppujen lopuksi opetetaan oppilaitosten arjessa.

Hyväksytty julkaistavaksi 5.12.2011.

Lähteet:

- Brody, Carolyn; Byerly, Greg; Todd, Ross & Heinström, Jannica, 2007. *The changing face of collaboration : research study of the dynamics of classroom teacher – school librarian collaborations.*
- Bruce, Christine, 1997. *The seven faces of information literacy.* Adelaide: Auslib Press.
- DaCosta, Jaqui Weetman, 2010. *Is there an information literacy skills gap to be bridged? An examination of faculty perceptions and activities relating to information literacy in the United States and England.* College & Reserach Libraries, May 2010.
- Doll, Carol A., 2005. *Collaboration and the school library media specialist.* Maryland: Scarecrow Press. [http://bit.ly/gTimeP] Accessed 7.1.2011.
- Given, Lisa M. & Julien, Heidi, 2005. Finding common ground: an analysis of librarians' expressed attitudes towards faculty. *The Reference Librarian.* Numbers 89/90.
- Grafstein, Ann, 2002. A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship.* Vol. 28, no. 4, p. 197-204.

- Hearn, Michael R., 2005. Embedding a librarian in the classroom: an intensive information literacy model. *Reference Service Review*, vol. 33, no. 2.
- Herring, James, 1996. *Teaching information skills in schools*. London: Library Association Publishing.
- Kuhlthau, Carol Collier, 2004. *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. 2. Ed. Westport, Connecticut : Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, Carol C. ja McNally, Mary Jane, 2001. Information seeking for learning: a study of librarian's perceptions of learning in school libraries. *The new review of information behaviour research*, vol 2.
- Ladbrook, Judine & Probert, Elizabeth, 2011. Information skills and critical literacy: where are our digikids at with online searching and are their teachers helping? *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 27, no.1, pp. 105-121.
- Lankshear, Colin & Knoble, Michele, 2003. *New Literacies – changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia : Open University Press.
- Limberg, Louise, 1998. *Att söka för att lära : en studie av samspel mellan informationsökning och lärande*. Borås : Valfrid.
- Limberg, Louise, 2002. *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kuskapsöversikt*. Stockholm : Skolverket.
- Limberg, Louise, 2005. Informing information literacy education through empirical research. In James Henri & Marlene Asselin (Ed.) *Leadership issues in information literate school community*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Limberg, Louise; Alexandersson, Mikael & Lantz-Andersson, Annika, 2008. *What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy* [1]. Libri, Vol. 58, pp. 82-91.
- Limberg, Louise & Folkesson, Lena, 2006. *Undervisning i informationsökning : slutrapport från projektet Informationsökning, didaktik och lärande* (IDOL). Valfrid.
- Limberg, Louise; Hultgren, Frances & Jarneving, Bo, 2002. *Informationsökning och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, Louise & Sundin, Olof, 2006. *Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behaviour*. Information Research, vol. 12, no. 1, October.
- Moore, Penny, 1999. Revealing thinking : teachers working together in information literacy. In *Unleash the power! Knowledge – Technology – Diversity*. P. 133-143. International Association of School Librarianship.
- Niinikangas, Liisa, 1999. *Kirjasto koulussa – opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon*. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu.
- O'Connell, Judy & Henri, James, 1997. Information literacy: teacher's perspectives of the information process. In *Information rich but knowledge poor? Emerging issues for schools and libraries worldwide*. P. 123-134. International Association of School Librarianship.
- Sormunen, Eero & Poikela, Esa (toim.), 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Kirjassa Sormunen, Eero & Poikela, Esa (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere : tampere University Press.
- Sundin, Olof & Francke, Helena, 2009. *In search of credibility: pupils' information practices in learning environments*. Information Research, vol. 14, no.4, December.
- Tallman, Julie I. & Hendersson, Lyn, 1999. Constructing mental model paradigms for teaching electronic sources. *School Library Media Research Online 2*. Accessible at: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume21999/vol2tallman.cfm> Accessed: 6.12.2010.
- Tanni, Mikko, 2005. Teacher trainees of the Internet age : changing conceptions of information literacy instruction? In James Henri and Marlene Asselin (ed.) *Leadership issues in the information literate school community*. Westport, Connecticut : Libraries Unlimited.
- Tuominen, Kimmo; Savolainen, Reijo & Talja, Sanna, 2005. Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, vol. 75, no. 3, pp. 329-345.
- Williams, Dorothy & Wavell, Caroline, 2006. *Untangling spaghetti? The complexity of developing information literacy in secondary school students*. Department of Information Management, Aberdeen Business School, The Robert Gordon University.
- Wolcott, Linda; Lawless, Kimberly A. & Hobbs, Deborah, 1999. Assessing pre-service teachers' beliefs about the role of the library media specialist. In *Unleash the power! Knowledge – Technology – Diversity*. P. 152-159. International Association of School Librarianship.