

Oulun yliopisto  
Humanistinen tiedekunta

Saija Härkönen

**KOULUKIRJASTO OPPILAIDEN OSALLISUUDEN EDISTÄJÄNÄ**

Tapaustutkimus Linnanmaan alakoulun koulukirjastosta

Informaatiotutkimuksen  
pro gradu -tutkielma  
Oulu 2017

# Sisällys

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 KOULUKIRJASTOTOIMINTA SUOMESSA</b> .....	<b>6</b>
2.1 Koulukirjastojen asema Suomessa tutkimusten mukaan .....	8
2.2 Koulukirjastojen tehtävät ja asetetut velvoitteet .....	11
2.3 Koulukirjastot oppimisympäristöinä.....	14
2.4 Koulukirjastotyön pääpiirteitä .....	15
2.5 Koulukirjastojen kokoelmatyö.....	17
<b>3 OPPILAIDEN OSALLISUUS KOULUKIRJASTOTOIMINNASSA</b> .....	<b>20</b>
3.1 Osallisuus koulussa.....	20
3.1.1 Osallisuus perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	24
3.1.2 Tutkimuksia osallisuudesta koulukontekstissa.....	26
3.2 Osallisuus lainsäädännössä ja sopimuksissa .....	27
3.3 Lasten ja nuorten osallisuus päätöksenteossa Suomessa .....	29
3.4 Osallisuuden teoreettisia malleja .....	30
<b>4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTOT</b> .....	<b>33</b>
4.1 Tapauksena Linnanmaan alakoulun koulukirjasto.....	33
4.1.1 Oulun normaalikoulu.....	33
4.1.2 Koulukirjastotoiminta Oulussa.....	35
4.1.3 Linnanmaan alakoulun koulukirjasto.....	36
4.2 Tutkimusstrategia .....	38
4.3 Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu.....	39
4.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	40
4.3.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä.....	41
4.4 Aineiston analyysi .....	43
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>45</b>
5.1 Opettajien näkemyksiä osallisuudesta .....	45
5.2 Oppilaiden näkemyksiä koulukirjastotoiminnasta .....	50
<b>6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>55</b>
6.1 Koulukirjaston rooli koulun toiminnassa.....	55
6.2 Koulukirjasto osallistajana.....	57
6.3 Tutkimuksen arviointi.....	60
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>64</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>73</b>
Liite 1. Opettajien vastausten analysointi .....	73

Liite 2. Oppilaiden vastausten analysointi .....	77
Liite 3. Haastattelukysymykset.....	80
Liite 4. Kyselylomakkeen kysymykset .....	81

# 1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassani tavoitteenani on tutkia koulukirjaston roolia koulun toiminnassa ja sitä, kuinka koulukirjasto lisää tai voisi lisätä oppilaiden osallisuutta. Aiheen valintaan vaikuttivat oma kiinnostukseni sekä aiemmat opintoni. Olen suorittanut kandidaatintutkinnon kasvatustieteiden puolella ja halusin, että pro gradu -tutkielmassani yhdistyisivät molemmat opintoalani. Halusin myös päästä tekemään tutkimuksen, jolla toivottavasti on käytännön hyötyä.

Aiheeni on ajankohtainen, sillä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 20, 28) korostetaan sekä koulukirjastotoiminnan että osallisuuden merkitystä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20) mukaan koulukirjastoilla on tärkeä rooli muun muassa edistää ja toteuttaa laaja-alaista oppimista. Koulukirjastotoiminnalla voidaan Frantsin, Kolun ja Salmisen (2014, 16) mukaan edistää myös oppilaiden ajattelutaitoja, oppimaan oppimisen taitoja, monilukutaitoja sekä tieto- ja viestintäteknologia taitoja. Osallisuuden merkitys näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24, 35) siten, että suunnitelman mukaan koulujen tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta ja järjestää koulutyö siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen.

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka kohde on Oulun normaalikoulun Linnanmaan yksikön alakoulun koulukirjasto. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää Linnanmaan alakoulun opettajien ja oppilaiden käsityksiä koulukirjaston roolista koulun toiminnassa sekä sitä, kuinka koulukirjastotoiminta lisää tai voisi lisätä oppilaiden osallisuutta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen rooli koulukirjastolla on tutkimuksen kohteena olevan koulun toiminnassa?
2. Miten koulukirjasto lisää tai voisi lisätä oppilaiden osallisuutta?

Johdantoluvun jälkeen käsittelen luvussa kaksi koulukirjastotoimintaa Suomessa. Kerron aluksi yleisesti Suomen koulukirjastotoiminnasta sekä aiemmista tutkimuksista. Tämän jälkeen kerron koulukirjastojen asemasta Suomessa tutkimusten valossa sekä koulukirjaston tehtävistä ja velvoitteista, joita koulukirjastoille on asetettu. Seuraavaksi

käsittelen koulukirjastoa oppimisympäristönä, jonka jälkeen käyn läpi koulukirjastotyön pääpiirteitä sekä kokoelmatyötä. Kolmas luku käsittelee oppilaiden osallisuutta koulukirjastotoiminnassa. Käyn aluksi läpi osallisuuden käsitettä sekä osallisuutta koulussa, joiden jälkeen käsittelen sitä, kuinka osallisuus näkyy lainsäädännössä ja sopimuksissa. Seuraavaksi kerron lasten ja nuorten osallisuudesta päätöksentekoon Suomessa ja luvun lopuksi esittelen osallisuuden teoreettisia malleja. Neljäs luku käsittelee tutkimukseni tutkimusmenetelmiä ja -aineistoja. Esittelen luvun aluksi tutkimukseni tapauksen, jonka jälkeen käyn läpi tutkimukseni tutkimusstrategian, tutkimusprosessin ja aineiston keruun sekä aineiston analyysin. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja kuudennessa luvussa esitän tuloksiin ja tutkimusmenetelmiin liittyvät johtopäätökset ja pohdinnan.

## 2 KOULUKIRJASTOTOIMINTA SUOMESSA

Koulukirjastolla tarkoitetaan Frantsin ym. (2014, 4) mukaan koulun oppilaiden, opettajien sekä muun henkilökunnan käytössä olevaa oppi- ja opetusmateriaalin kokoelmaa, joka sisältää pääsyy paikallisiin, valtakunnallisiin sekä maailmanlaajuisiin tietoihin. Koulukirjastoilla on pitkä historia, sillä jo vuoden 1866 kansakouluasetuksen pykälässä 122 sanottiin, että koulut täytyy varustaa tarpeellisilla opetusvälineillä ja kouluihin tulisi perustaa jossain vaiheessa kirjasto. Kirjaston ja kansakoulun tehtävänä oli järjestää yhteistyönä lasten kirjastopalvelut. Ajateltiin, että kirjastot tarvitsivat kouluja, koska ilman koulua ei ole lukutaitoa ja koulut taas kirjastoa, koska ilman kirjoja lukutaidolla ei ole merkitystä. Yhteistyö kuitenkin lähti hitaasti liikkeelle; kirjaston rooli opetuksessa oli melko vähäinen, koska opetukseen sopivaa kirjallisuutta oli vain vähän tarjolla. 1900-luvun alkupuolella oppilaskirjastot olivat enemmän keskustelussa ja ajateltiin, että lapset tarvitsivat muutakin kirjallisuutta kuin läksyt, jolloin kirjastojen roolia alettiin korostamaan. Kouluylivaltio alkoi ohjeistamaan kouluja oppilaskirjastojen käytöstä ja kehotti ohjaamaan oppilaita lukemaan ikäänsä ja tasoonsa sopivaa kirjallisuutta. Vähitellen oppilaskirjastot alkoivat eriytyä yleisistä kirjastoista omakseen ja Kouluylivaltion niille myöntämä tuki lisäsi oppilaskirjastojen määrää ja niiden itsenäisyyttä. (Vatanen 2009, 235, 240–242.) 1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa koulukirjastot alettiin jo nähdä osana pedagogiikkaa ja opetusta (Niinikangas & Poikela 2011, 267).

Frantsin ym. (2014, 10) mukaan koulukirjastojen tärkeimpiä tehtäviä ovat lukemaan innostaminen sekä tiedonhallintataitojen kehittäminen ja koulukirjaston tilojen, aineiston, toiminnan ja henkilökunnan tulee toimia siten, että ne tukevat oppimista. Koulukirjaston toiminnan tavoitteena on luoda käytännöllinen sekä esteettisesti miellyttävä oppimisympäristö, jossa toimitaan pedagogisten toimintamallien mukaan ja josta löytyy nykyaikaisia digitaalisia oppimateriaaleja ja -välineitä (Sinko 2013; Frantsi ym. 2014, 10). Parhaimmillaan koulukirjasto tarjoaa aloittelevalle koululaiselle pääsyy kirjaston ja kirjojen käytön pariin sekä täydentää jo pidemmälle ehtineen oppilaan omatoimista kirjojen ja kirjaston käyttöä (Stockmann, Bengtsson & Repo 2000, 68). Kuparin ja Välijärven (2005, 62) mukaan hyvä ja monipuolinen koulukirjasto kertoo myös siitä, että koulu arvostaa kirjallista kulttuuria ja lukemista, mikä olisi tärkeä viesti välittää myös koulun oppilaille.

Frantsin ym. (2014, 10) mukaan koulukirjaston tulisi mahdollistaa oppilaiden sekä opettajien pääsy ajankohtaisen ja monipuolisen tiedon äärelle. Koulukirjastojen tulisi myös tukea kirjallisuuden opetusta ja tehdä yhteistyötä yleisen kirjaston kanssa, vaikka koulussa olisikin koulukirjasto, sillä yhteistyö olisi hyödyllistä laadun ja tehokkuuden edistämiseksi (Opetusministeriö 2009, 26; Frantsi ym. 2014, 10). Lappalaisen (2005, 117) mukaan yleisen kirjaston ja koulukirjaston intressit kohtaavat muun muassa käytännön toiminnan tasolla sekä hallinnossa. Toisiaan lähellä olevat tai kokonaan yhteiset toimitilat ovat yksi edellytys koulun ja yleisen kirjaston yhteistyölle ja fyysinen läheisyys myös hyödyttää molempia ja tarkasti mietittynä yhteistilat tuovat säästöjä. Tärkeää on myös lisätä kirjasto- ja koulutoimen johdon ja päättäjien yhteistyötä koskien suunnittelua ja rahoitusta sekä yhteisen työvoiman palkkausta. (Lappalainen 2005, 117–119.)

Opetusministeriön (2009, 14–15) mukaan tulevaisuuden kirjastojen tulisi olla kohtaamis- ja tapahtumapaikkoja, jotka tukevat yhteisöllisyyttä ja oppimista. Parhaimmillaan kirjastojen toiminta tukee koko informaatio- ja tiedon hankkimista, hyödyntämistä sekä uuden tiedon luomista (Opetusministeriö 2009, 15). Edellinen pätee myös koulukirjastoihin; oppilaat voivat mennä päivän aikana koulukirjastoon viettämään aikaa, näkemään koulukavereita, tutustumaan kirjoihin ja lukemaan sekä samalla löytämään hyödyllistä tietoa koulutyöhön. Koulukirjastot tarjoavat oppilaille myös uusia kokemuksia ja havaintoja. (Ojaranta 2013, 24.) Lindhin (2013, 67) mukaan koulukirjastoilla on tärkeä rooli kouluissa ja hyvillä koulukirjastoilla on todettu olevan selkeästi positiivinen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen sekä hyviin oppimistuloksiin.

Suomalaisista koulukirjastoista löytyy jonkin verran tutkimuksia. Esimerkiksi Eeva Kurttila-Materon (2011, 28) väitöstudiumin, *School library : a tool for developing the school's operating culture*, tavoitteena oli lisätä ymmärrystä yleisesti koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksista ja pedagogisista käytännöistä vuosina 2002–2004 Oulussa toteutetun *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto* -hankkeen aikana. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti tutkimaan koulun toimintakulttuurissa tapahtunutta kehitystä opettajien ja rehtorien näkökulmasta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusaineisto muodostui koulujen projektisuunnitelmista, koulukohtaisista

ryhmähaastatteluista ja koulujen projektin aikana tuotetuista vuosiraporteista. (Kurttila-Matero 2011, 29, 65, 67–70.)

Kurttila-Materon (2011, 151–152) tutkimustulosten mukaan koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksista kehittyivät eniten välineet sekä yhteisöllinen toiminta. Tuloksista tuli ilmi myös se, että yhteistyö koulujen kesken lisääntyi huomattavasti hankkeen myötä. Opettajien käsitys koulukirjaston pedagogisesta roolista ja mahdollisuuksista vahvistui ja samalla myös opettajien tietoisuus tiedonhankinnan malleista ja informaatiolukutaidoista laajeni. Hankkeen aikaansaamat muutokset koulujen toimintakulttuurissa olivat pysyviä. (Kurttila-Matero 2011, 151–154.)

Koulukirjastoja on tutkittu myös kansainvälisesti. Esimerkiksi Small, Snyder ja Parker (2009, 1) tutkivat koulukirjastojen vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon. Tulosten mukaan koulukirjastoilla oli positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin riippumatta koulusta tai koulun taloudellisista resursseista. Myös kirjastossa työskentelevä ammattitaitoinen työntekijä vaikutti positiivisesti oppilaiden opiskeluun. (Small ym. 2009, 9, 21.) Cokerin (2015, 7) tutkimuksessa tutkittiin koulukirjastojen nykyistä asemaa ja arvioitiin laadukkaana koulukirjasto-ohjelman sekä ammattitaitoisen koulukirjasto-opettajan vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Tulosten mukaan laadukkaalla koulukirjastolla ja ammattitaitoisella kirjasto-opettajalla oli vaikutusta muun muassa oppilaiden hyvään informaatiolukutaitoon, tiedonhankinnan ja -käytön oppimiseen, teknologisten valmiuksien kehittymiseen sekä hyvään suoriutumiseen erilaisista testeistä (Coker 2015 7, 35).

## 2.1 Koulukirjastojen asema Suomessa tutkimusten mukaan

PISA (*Programme for International Student Assessment*) on OECD:n (*Organization for Economic Cooperation and Development*) maiden yhteinen tutkimusohjelma, jonka tarkoitus on tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista kansainvälisessä vertailussa (Arffman & Nissinen 2015, 29). Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa kävi ilmi, että koulujen oppilaat eivät juuri käytä koulukirjastoa. Tutkimuksessa selvisi, että vain 15 % oppilaista käytti koulun koulukirjastoa vähintään kerran kuussa. Vuoden 2003 PISAn koulukyselyssä kysyttiin koulujen rehtoreilta haittaavatko kirjastomateriaalin puute tai heikkoudet opetuksen järjestämisestä. Tulosten mukaan pohjoismaisesti verrattaessa



heikoin tilanne koulukirjastojen materiaalien tarjonnassa oli Suomessa. Suomessa 48 % oppilaista oli sellaisissa kouluissa, joissa kirjastomateriaalin puute haittasi rehtorien mukaan opetusta ainakin jossain määrin (41 %) tai paljon (7 %). Tilanne oli yhtä huono suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Paras tilanne koulukirjastojen suhteen oli Islannissa, jossa vain 18 % oppilaista oli kouluissa, joissa kirjastomateriaalin puute haittasi opetusta. Tanskassa ja Ruotsissa tilanne oli myös Suomea parempi. Norjassa taas tilanne oli lähes yhtä heikko kuin Suomessa, sillä siellä 47 % oppilaista oli heikon tason kirjaston kouluissa. OECD-maiden keskitasoon verrattuna Suomi sijoittui viimeisten joukkoon. OECD-maista noin 37 % oppilaista kävi kouluissa, joissa opetusta haittasi kirjastomateriaalin vähäisyys. (Kupari & Välijärvi 2005, 61–62.)

Vuonna 2001 Opetushallituksen tekemässä arviointitutkimuksessa tutkittiin yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin äidinkielen oppimistuloksia PISA-tutkimusta monipuolisemmin ja esiin nousi ongelmia pääasiassa oppilaiden kirjoitustaidoissa. PISA-tulokset vuosilta 2000 ja 2003 herättivät tutkijoiden huolen, sillä tyttöjen ja poikien ero lukutaidoissa oli vertailumaiden suurimpia ja myöskin heikosti menestyneitä oppilaita oli enemmän. Huippuosaaajien määrä oli myös vähentynyt huomattavasti. Tulosten perusteella Opetushallitus käynnisti *Luku-Suomi* -hankkeen vuonna 2001, jonka tarkoituksena oli koululaisten luku- ja kirjoitustaidon parantaminen sekä oppilaiden kirjallisuudentuntemuksen lisääminen. Edellisten lisäksi hankkeen tavoitteena oli koulukirjastojen sekä kirjastoyhteistyön kehittäminen, koska niillä nähtiin olevan vaikutuksia oppilaiden lukutaidon parantamiseen. Hankkeen tavoitteena oli myös kehittää ja tehostaa koulujen ja kirjastojen yhteistyötä sekä parantaa koulukirjastojen tilaa. (Sinko, Pietilä & Bäckman 2005, 9–10.)

Vuonna 2009 tehdyssä PISA-tutkimuksessa tutkimuskohteena oli pääasiassa yläkouluiäikäisten lukutaito. Tuloksista ilmeni, että lukutaito oli hienoisessa laskussa verrattuna vuoden 2000 tuloksiin. Heikkojen lukijoiden määrä oli lisääntynyt ja samalla erinomaisten lukijoiden määrä oli vähentynyt vuoteen 2000 verrattuna. Erityisesti muutokset näkyivät tiedonhaun ja luetun ymmärtämisen sekä tulkinnan osa-alueilla. Muutokset eivät olleet merkittäviä, mutta niiden suunta oli huolestuttava, eikä voida olettaa, että hyvä suoritustaso pysyisi ennallaan itsestään. (Sulkunen ym. 2009, 23–25.)

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) on kansainvälinen lukutaitotutkimus, jossa arvioinnin kohteena on neljäsluokkalaisten luetun ymmärtäminen. Tutkimukset toteutetaan viiden vuoden välein ja niitä koordinoi kansainvälinen IEA-järjestö (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Vuoden 2011 PIRLS-tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten neljäsluokkalaisten lukutaito oli kansainvälistä kärkeä, mutta huolestuttavaa oli se, että oppilaiden lukemismotivaatio ja sitoutuminen lukemiseen olivat vertailumaiden heikoimpia. Myös erot tyttöjen ja poikien lukutaidoissa olivat huomattavia. Poikien lukutaidot olivat selvästi heikompia verrattuna tyttöjen lukutaitoihin ja ero oli vertailumaiden suurimpia. Tutkimuksessa oli mukana 45 maata. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 5, 17, 42–43.) Vuonna 2012 tehdyn PISA-tutkimuksen mukaan lukutaito oli entisestään heikentynyt ja muutos oli myös tilastollisesti merkitsevä. Lukutaidon lasku oli myös kansainvälisesti huomattavaa, sillä vuosien 2000–2012 PISA-arviointeihin osallistuneiden maiden joukossa suomalaisten lukutaidot olivat laskeneet jopa kolmanneksi eniten muihin maihin verrattuna. Vuonna 2012 PISA-tutkimukseen osallistui 65 maata. (Kupari ym. 2013, 10, 30)

Tutkimukset kertovat, että lasten ja nuorten oppimisedellytyksiä tulisi ehdottomasti parantaa. Koulukirjastot voisivat Ojarannan (2013, 26) mukaan vastata tähän haasteeseen, mutta ongelmana on resurssien puute. Niinikankaan ja Poikelan (2011, 267) mukaan suomalainen koulukirjasto on pikemminkin eräänlainen kulttuurilaitos kuin koulun sisällä oleva koulutuksellinen prosessi ja koulukirjastoissa vallitsee oppikirjasuuntautuneisuus. Heidän mukaansa hallituksen tuki koulukirjastoille on lähinnä muodollista, mikä näkyy myös siinä, että koulukirjastoissa työskentelevillä ei välttämättä ole tehtävään tarvittavaa koulutusta ja osa koulukirjastoista toimii pelkästään kirjavarastoina ja niiden ainoa tarkoitus on tarjota lukemista vain huvia vuoksi. Suomessa koulukirjastoilla ei ole omaa kirjastopolitiikkaa eikä niillä ole omaa lakia, kuten esimerkiksi yleisillä kirjastoilla, joihin Kirjastolaki (1998/904) vaikuttaa. Yleiset kirjastot seuraavat lisäksi kansainvälistä kirjastopolitiikkaa ja pyrkivät vastaamaan pääasiassa kuntalaisten tarpeisiin ja toiveisiin, kun taas koulukirjaston toiminta tähtää koulun opetus- ja toimintasuunnitelmaan liittyvien jäsenten tarpeiden toteutukseen. Yleisten kirjastojen kirjastostrategiassa sanotaan kuitenkin, että yleisten kirjastojen pitäisi tehdä yhteistyötä ja kehittää kirjastopalveluja yhteistyössä koulukirjastojen kanssa. (Niinikangas & Poikela 2011, 267–268; Frantsi ym. 2014, 12.)

Tekijänoikeusjärjestö Kopiosto on myös kiinnittänyt huomiota koulukirjastojen heikompaan asemaan ja järjestänyt vuosina 2004–2005 *Kohennetaan koulukirjastoa* -kampanjan ja vuonna 2010 *Koulukirjasto – tilaa luovuudelle* -kampanjan, joiden tarkoituksena oli saada kaikki Suomen koulukirjastot ideoimaan oman koulukirjastonsa kohentamista ja kehittämistä tehden niistä vetovoimaisempia. Kopiosto jakoi kannustinrahaa yhteensä 600 000 euroa ja kannustinrahaa jaettiin niille kouluille, joiden kehittämisideassa painotettiin koulukirjaston keskeistä asemaa koko koulun toiminnassa niin oppilaiden kuin opettajien kannalta. Kampanja rahoitettiin Kopioston kulttuurin edistämiseen suunnatuista varoista, jotka kertyvät lehtien sekä kirjojen valokopioinnin tekijänoikeuskorvauksista. Kustantajat ja tekijät luopuivat tästä heille kuuluvasta osuudesta koulukirjastojen hyväksi. Yksi pääpalkituista kouluista oli Säkylän yhteiskoulu ja lukio, joka palkittiin aktiivisesta koulukirjastotoiminnasta, johon osallistuvat niin opettajat kuin oppilaat. Tuki kohdistui päivitetyn kokoelman hankkimiseen, jotta kokoelmaan saataisiin esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehtiä, äänikirjoja, kaunokirjallisuutta sekä harrastekirjoja. Kannustinrahaa jaettiin 185 koululle. (Kopiosto 2010.)

## 2.2 Koulukirjastojen tehtävät ja asetetut velvoitteet

Frantsin ym. (2014, 14) mukaan tiedonhankinnan tukeminen on koulukirjaston tärkeimpiä tehtäviä. Tiedonhaun oppimisessa oppilaiden tulee pyrkiä ymmärtämään tiedon rakenteen käsitteet ja oivaltaa, kuinka tietoa voi löytää ja jakaa sekä kuinka tiedon tarpeellisuutta ja oikeellisuutta arvioidaan. Oppilaiden tulee oppia myös kirjaston aineiston sisällöstä ja käytettävistä käsitteistä, jotta he ymmärtävät mikä tiedossa on oleellista. Tiedonhaun opiskelu on helpointa aloittaa heti peruskoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien opettajan ja kirjastonhoitajan ohjauksessa, jotta oppilaat pääsevät heti tutustumaan koulukirjastoon ja kehittämään omia tiedonhaun strategioitaan. (Frantsi ym. 2014, 14.)

Frantsin ym. (2014, 15) mukaan koulukirjastojen toinen tärkeä tehtävä on lukemaan innostaminen. Toteuttaakseen tämän tehtävän koulukirjaston tulee tarjota käyttäjien ikäryhmälle soveltuvaa ja muuten mielekäästä kaunokirjallisuuden aineistoa. Lukemaan innostamiseen on erilaisia keinoja kuten esimerkiksi vaihtuvat kirjaesittelyt, joiden avulla aineistoa tehdään tutuksi. Myös kirjojen ulkonäkö vaikuttaa valintaan, sillä uusi

kirja yleensä houkuttelee lukemaan enemmän kuin vanha ja huonokuntoinen kirja. On oleellista miettiä myös kirjojen paikkoja hyllyssä, sillä on tärkeää, että lukija saa kirjan helposti käsiinsä selattavaksi ilman erityisjärjestelyjä. (Frantsi ym. 2014, 15.) Kuparin ja Välijärven mukaan (2005, 64) lukemaan innostamisessa keskeisessä osassa ovat opettajan sekä vanhempien oma kiinnostus kirjallisuuteen ja nuorten tekstimaailman hyvä tunteminen.

Singon (2005, 21) mukaan nuoremmille peruskoululaisille lukemaan innostaminen aloitetaan tutustuttamalla heidät kirjaston maailmaan ja opastetaan heitä valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa. Luettavaksi etsitään lapsen lukutaidolle sopivaa ja kiinnostuksen kohteita vastaavaa kirjallisuutta. Kirjaston käytön tulisi monipuolistua 3.-5. luokalla ja oppilaiden tulisi osata etsiä sopivaa kirjallisuutta eri tarkoituksia varten. Tällöin oppilaat ovat saavuttaneet jo peruslukutaidon, jota he voivat käyttää hyödykseen. Oppilaan ollessa viidennellä luokalla, tulisi hänen lukea erilaisia valinnaisia kirjoja, luokan yhteiset kokonaisteokset ja useita lyhempiä tekstejä. Oppilaan tulisi osata myös valita itselleen mieluista luettavaa ja osata kuvailla itseään lukijana. Lukemalla oppilaat samalla laajentavat tietämystään ja saavat elämyksiä sekä kehittävät mielikuvitustaan. Lukemaan innostamisen lisäksi koulukirjaston tulisi luoda viihtyvyyttä ja vahvistaa koulussa yhdessäolon kulttuuria eli kirjasto tulisi nähdä myös vapaa-ajan paikkana. (Sinko 2005, 21, 29–30.)

Frantsin ym. (2014, 4) mukaan koulukirjastojen kehittämiseksi on asetettu myös velvoitteita, joita ovat muun muassa perusopetus- ja lukiolainsäädäntö sekä Unescon koulukirjastojulistus. Vuonna 1998 eduskunta päätti perusopetuslaista ja lukiolaista, joiden yhteydessä eduskunta antoi lisäksi velvoittavia lausumia koskien kirjasto- ja tietopalveluja eli toisin sanoen koulukirjastotoimintaa. Yhdistyneiden kansakuntien kasvatustiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO hyväksyi vuonna 1998 Unescon koulukirjastojulistuksen, jossa otetaan myös kantaa koulukirjastojen puolesta maailmanlaajuisesti. (Frantsi ym. 2014, 4–5.) Julistuksen mukaan koulukirjaston tulee:

1. Tukea koulun opetussuunnitelman kasvatuksellisten päämäärien saavuttamista.
2. Opettaa lapset nauttimaan lukemisesta, oppimisesta ja kirjaston käytöstä koko elämän ajan.

3. Tarjota mahdollisuuksia ja kokemuksia luoda ja käyttää tietoa ymmärtämiseen, mielikuvitukseen ja huvin vuoksi.
4. Tukea oppilaita oppimaan ja harjoittelemaan taitoja, joita tarvitaan eri viestimistä saatavan tiedon käytössä ja arvioinnissa.
5. Tarjota oppilaille pääsy erilaisiin paikallisiin, alueellisiin, valtakunnallisiin ja maailmanlaajuisiin tietovarantoihin.
6. Organisoida erilaisia aktiviteetteja, jotka kehittävät kulttuuristen ja sosiaalisten asioiden tuntemusta ja ymmärrystä.
7. Toimia yhteistyössä oppilaiden, opettajien, hallintohenkilöiden ja vanhempien kanssa koulun tehtävän täyttämiseksi.
8. Edistää ajattelutapaa, jossa vastuullinen kansalaisoikeuksien käyttö ja aktiivinen osallistuminen edellyttävät sanan vapautta ja oikeutta.
9. Edistää lukemista, välineiden ja palvelujen vapaata käyttöä koko kouluyhteisössä ja laajemmin. (IFLA/UNESCO School Library Manifesto 1999.)

Koulukirjastotoiminta on esillä myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 42) todetaan, että kasvatus- ja opetustyön tukemiseksi kouluissa voidaan järjestää koulukirjastotoimintaa, jota toteutetaan yhdessä lähikirjaston kanssa. Kirjastotoiminnan tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden yleissivistystä sekä avartaa ja laajentaa heidän maailmankuvaansa. Koulukirjastotoiminta tukee oppimiskäsitysten toteuttamista aidoissa oppimistilanteissa ja antaa oppilaille mahdollisuuksia päästä hoitamaan monenlaisia vastuutehtäviä sekä tarjoaa virikkeellisiä oppimisympäristöjä. Koulukirjastotoiminnan tavoitteena on tyydyttää oppilaiden tiedontarpeita, kannustaa hakemaan tietoa eri lähteistä sekä arvioimaan tietolähteitä ja kannustaa oppilaita lukemaan sekä tekemään kirjavalintoja omaehtoisesti. Suunnitelmassa korostetaan myös monilukutaitoa eli oppilaita ohjataan monenlaisten tekstien tulkitsijoiksi, arvioijiksi ja tuottajiksi. Tekstit voivat olla sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisten symbolijärjestelmien kautta tuotettuja. Oppilaita ohjataan etsimään tietoa eri lähteistä ja jakamaan tietoa muille. Opetuksessa tuetaan myös kriittisen ajattelun kehittymistä. Laajeneva lukutaito

tuo haasteita koulukirjastolle ja samalla koulukirjaston rooli opetuksessa korostuu entisestään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 42, 100–101.)

### 2.3 Koulukirjastot oppimisympäristöinä

Haapalan (2015, 77) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa tai yhteisöä, jossa ihmisillä on mahdollista käyttää monenlaisia resursseja, joiden tarkoituksena on opettaa ihmisiä ymmärtämään asioita sekä kehittämään mielekkäitä ratkaisuja kohtaamiinsa ongelmiin. Oppimisympäristö määritellään sosiaalisten suhteiden, fyysisen ympäristön ja psyykkisten tekijöiden kokonaisuutena. Viime vuosina on kiinnostuttu tutkimaan fyysisen ympäristön merkitystä oppimisen kannalta. (Haapala 2015, 77–78.) Esimerkiksi Lein (2010, 128) tutkimuksessa eriteltiin oppimiseen liittyviä merkityksellisiä fyysisen oppimisympäristön tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi tilan koko ja muoto, nykyaikaisen teknologian saatavuus ja sijoittelu, valaistus ja valonlähteet, lämpöolosuhteet, melutaso, värimaailma sekä istumisjärjestys ja kalustus. Edelliset tekijät on huomioitu jo pitkään yleensä paremmin kirjastoissa kuin luokkahuoneissa. (Lei 2010, 129–134.)

Frantsin ym. (2014, 10) mukaan koulukirjaston tulee olla koulussa keskeisellä paikalla, johon kaikilla on helppo ja miellyttävä mennä ja koulukirjastoissa tulee olla myös tiloja, jotka mahdollistavat opiskelun monimuotoisuuden. Koulukirjasto voi olla avoin tai suljettu. Avoimeen kirjastoon oppilailla on pääsy koko koulupäivän ajan ja suljettuun vain silloin, kun koulukirjastonhoitaja tai muu vastaava opettaja on paikalla. Koulukirjasto voi olla myös avoimen ja suljetun yhdistelmä, jolloin osa kirjastosta on oppilaiden vapaasti käytettävissä ja osa taas vain koulukirjastonhoitajan tai muun vastaavan opettajan johdolla. (Lauronen 2005, 90). Frantsin ym. (2014, 10) mukaan koulukirjaston olisi toivottavaa olla avoin ja joustava, sillä lukuvuoden tai kouluvuosien kuluessa koulukirjaston tarpeet saattavat muuttua.

Haapalan (2015, 71) mukaan kirjastopalvelut voivat parhaimmillaan tarjota merkityksellisiä oppimiskokemuksia sekä elämyksiä. Kirjaston roolia merkityksellisten oppimiskokemusten tukemisessa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäiseksi kirjastoaineiston tulisi sellaisenaan tuottaa käyttäjille erilaisia elämyksiä, jotka jo sinällään edistävät omaehtoista oppimista. Toisekseen

kirjastopalvelujen tulisi kehittyä sosiaalisen kirjaston suuntaan, jotta yksittäisen asiakkaan kokemukset saisivat yhteisöllisiä foorumeita ja voisivat täten muuntua merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi. Yhteisölliset foorumit voivat olla esimerkiksi taidetyöpajoja tai kirjallisuuspiirejä. Kolmanneksi kaikenlainen kirjoittaminen auttaa kirjoittajaa tulkitsemaan omia kokemuksiaan siten, että niistä mahdollisesti muodostuu merkityksellisiä oppimiskokemuksia. (Haapala 2015, 73.)

Haapalan (2015, 79) mukaan elämysten on perinteisesti ajateltu rakentuvan yksilön henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa luettuun tekstiin, mutta nykyään jaettu elämysten hakeminen on lisääntynyt ja kirjastoa on alettu korostamaan sosiaalisena paikkana. Edellisellä on haluttu korostaa sitä, että elämyksiä voidaan vahvistaa ja muuttaa yhteisen kokonaiselämyksen suuntaan, jos mukana on useita ihmisiä. Pelkkä oma kokemus ei enää riitä elämykseksi, vaan kokemusta halutaan rikastaa jakamalla kokemuksia saman kokeneiden kanssa ja parhaimmillaan tämä johtaa yhteisölliseen oppimiseen sekä oman oppimisen jäsentämiseen. Oppimisympäristön on tärkeää olla myös avoin, jolloin kaikilla halukkailla on vapaa pääsy oppimisympäristöön, jolloin omaehtoinen, yhteisöllinen ja innovatiivinen oppiminen on mahdollista. (Haapala 2015, 79–80.)

Laurosen (2005, 97) mukaan oppimisympäristönä oma koulukirjasto on tärkeä, mutta varsinkin vanhempien oppilaiden tulisi tiedostaa myös koulun ulkopuoliset tiedonhankintakanavat, jotta tiedonhankinta olisi mahdollisimman monipuolista. Koulukirjastonhoitajalla on tärkeä rooli tuoda esille koulun ulkopuolisia tiedonhankintakanavia. Oppilaat tulisi tutustuttaa eri tiedonhankintakanaviin esimerkiksi internetin kautta tai järjestämällä retkiä koulun ulkopuolisiin kohteisiin kuten esimerkiksi yleisiin kirjastoihin tai arkistoihin. (Lauronen 2005, 97–98.)

#### **2.4 Koulukirjastotyön pääpiirteitä**

Koulukirjastossa työskentelee yleensä kirjastoalan ammattilainen tai kirjasto-opettaja, joka on saanut tehtävää tarvittavan koulutuksen. Paikkakunnasta riippuen koulukirjastoihin on voitu perustaa myös yhteinen opettaja-informaation virka. Ihanteellisimmillaan koulukirjastonhoitaja hallitsee pedagogiset taidot ja häneltä löytyy myös kirjastoammattilaisen asiantuntijuus. Luokanopettajan koulutuksessa ei ole

erityisesti koulukirjastoon liittyviä opintoja, mutta esimerkiksi kirjallisuuden ja äidinkielen opinnoissa perehdytään lasten- ja nuorten kirjallisuuteen ja kirjallisuuden opetukseen. Opettajankoulutuksessa tulisi huomioida teknologian jatkuva kehitys, sillä on tärkeää, että teknologiaa osataan hyödyntää ja käyttää pedagogisesti mielekkäällä tavalla opetuksessa. Myös tiedonhaun opetus olisi tärkeää ottaa mukaan opintoihin. (Hirvimäki 2005, 66; Lindh 2013, 167–168, 173; Ojaranta 2013, 24.)

Kirjastonhoitajan tehtäviin kuuluu muun muassa opettaa oppilaille tiedonhallintaitoja ja yleistä kirjaston käyttöä sekä auttaa etsimään sopivaa kaunokirjallisuutta. Teknologian kehittyessä tietokantojen ja -verkkojen käyttö on yleistynyt ja verkkoa käytetään tiedonlähteiden haussa entistä enemmän. Koulukirjastonhoitajan tulee opettaa tiedonlähteiden käytön eettisiä periaatteita, koska esimerkiksi lähteiden käytön periaatteet, plagiointikysymykset ja vastuullisuus sosiaalisista työvälineistä on tärkeää oppia jo alakoulussa. Hyvä koulukirjasto antaa paljon reaaliaineiden opettajille; omassa koulukirjastossa voi hyvin opetella perusopetuksen opetussuunnitelmassakin olevia tiedon, tietokäsityksen ja tiedon löytämisen taitoja. Koulukirjastonhoitajan tai koulukirjaston hoidosta vastaavan opettajan tulee edistää koulukirjaston käyttöä kannustamalla opettajia ottamaan koulukirjasto osaksi opetusta ja tiedottaa riittävästi kirjaston palveluista sekä kokoelmista, jotta kirjaston tietovarannot tulee hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Varsinkin kokoelmista tiedottaminen on tärkeää, koska koulun opettajat ja oppilaat eivät välttämättä ole tietoisia kirjaston aineistoista. Koulukirjastonhoitaja vastaa myös koulukirjaston kokoelmatyöstä ja pitää huolta, että koulukirjaston kokoelma vastaa koulun tarpeita – tosin tähän vaikuttavat koulukirjaston resurssit. (Hirvimäki 2005, 67; Lauronen 2005, 90, 94–95, 98; Lindh 2013, 173; Ojaranta 2013, 25.)

Laurosen (2005, 99) mukaan koulukirjaston perusasioiden, eli tilojen ja ajantasaisen kokoelman ollessa kunnossa, tulee huomio kiinnittää koulukirjaston viihtyvyyteen. Kirjaston vetovoimaisuutta voi lisätä kiinnittämällä huomiota kirjaston sisustukseen ja sisustustyöhön tulisi ottaa koko koulu mukaan. Kirjaston viihtyvyyttä lisäävät esimerkiksi yhdessä laaditut kirjaston pelisäännöt, lukunurkkaukset, erilaisten teemanäyttelyiden ja kirjavinkkauksien sekä uutuuskirjojen esittelyjen järjestäminen. (Lauronen 2005, 99–101.)



## 2.5 Koulukirjastojen kokoelmatyö

Johnsonin (2014, 1) mukaan kokoelmalla tarkoitetaan kaikkea kirjastossa olevaa aineistoa, jota voidaan käyttää, lainata tai johon kirjasto tarjoaa mahdollisuuden etäkäyttöön, ostoon tai vuokraukseen. Koulukirjaston kokoelman tulee Laurosen (2005, 71) mukaan toimia opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen välineenä. Koulukirjastoissa kokoelma on yksilöllinen ja perustuu koulun tarpeisiin sekä käytettävissä oleviin resursseihin. Koulun tarpeiden lisäksi kokoelmaa luotaessa pitäisi miettiä sitä, mikä koulun kirjaston tärkein tehtävä on ja luoda sekä hoitaa kokoelmaa niiden pohjalta. (Lauronen 2005, 71, 74.)

Koulukirjastoissa kokoelmatyön perustan muodostaa Frantsin ym. (2014, 12) mukaan suunnitelma, josta tulee ilmi koulukirjaston toimintaperiaatteet aineiston valintaan, hankintaan, karsintaan ja arviointiin ja, jonka lähtökohtana on koulun ja yhteisön analyysi. Analyysin tavoitteena on edistää sitä, että kokoelma huomioi tasapuolisesti jokaisen käyttäjän tarpeet. Suunnitelmaa tehtäessä tulee huomioida erityisryhmät, kuten etniset ryhmät, uskontokuntaryhmät tai erilaiset erityisopetusryhmät, kuten lukioppilaat. (Frantsi ym. 2014, 12.) Aineiston luokittelu ja ryhmittely tulee myös Lindhin (2013, 174) mukaan suunnitella tarkasti. Aineiston ryhmittely ja esimerkiksi hyllyjen päihin sijoitetut symbolit, jotka kertovat mikä kirjallisuuslaji on kyseessä (esimerkiksi seikkailu-, fantasia ja helppolukuiset kirjat) helpottavat oppilaita valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa (Lindh 2013, 174).

Frantsin ym. (2014, 12) mukaan koulukirjastoissa aineiston valintaan ja hankintaan vaikuttavat hankintasuunnitelman lisäksi budjetti. Poroilan (2007, 35) mukaan aineistonvalintaan liittyy objektiivisen toiminnan piirteitä, mutta pääasiassa se on yksilöllistä päätöksentekoa, sillä valinnantekijä päättää oman näkemyksensä perusteella, mitä aineistoa otetaan mukaan kokoelmaan ja mitä taas jätetään sen ulkopuolelle. Viime kädessä valinnassa on kyse yksilön omasta arvioinnista ja tähän arvioon liittyvästä päätösvallasta, vaikka näkemyksestä riippumattomiakin perusteluja valinnalle on kehitelty (Poroila 2007, 35). Koulukirjastoon valitaan aineistoa tiettyjen valintakriteerien mukaan, jotka Frantsin ym. (2014, 12) mukaan ovat:

1. Sisältökriteeri eli huomioidaan aineiston luotettavuus, ajankohtaisuus ja relevanssi. Myös aineiston kiinnostavuus käyttäjäryhmän kannalta on oleellista.

2. Sopivuuskriteeri eli huomioidaan onko aineisto opetuksen ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista.
3. Käyttäjäkriteeri eli pohditaan ottaako aineisto huomioon käyttäjäryhmän henkisen ja sosiaalisen kehityksen tason ja iän sekä erilaiset oppimistyylit.
4. Hintakriteeri eli valintaa tehtäessä pohditaan aineiston hankkimisen syitä, aineiston saatavuutta ja sen tarpeen kiireellisyyttä sekä tehdään hintavertailua.
5. Soveltuvuuskriteeri eli mietitään, kuinka tärkeää tietty aineisto on saada koulukirjastoon ja millainen teoksen kirjailija, kustantaja tai maine on.
6. Koulukohtainen kriteeri eli pohditaan miten aineisto mahdollisesti tukee koulun tai kurssien opetussuunnitelmallisia päämääriä ja kuinka se täydentää kirjaston kokoelmaa. (Frantsi ym. 2014, 12.)

Koulukirjaston aineisto keskittyy yleensä perusteoksiin ja klassikkoihin, joiden käyttöaste ja -ikä on korkea ja kokoelmaan kuuluu yleensä sekä painettua että sähköistä aineistoa. Sähköisiä aineistoja ovat esimerkiksi internet-hakemistot, elektroniset lehdet ja kirjat sekä erilaiset tietokannat. Koulukirjaston kokoelmaan voi kuulua esimerkiksi pedagogista ja psykologista kirjallisuutta, sanoma- ja aikakauslehtiä, tietokirjallisuutta sekä oppi- ja työkirjoja, satu-, novelli- ja runovalikoimia, dvd-tallenteita ja cd-levyjä. (Kontturi & Kurttila-Matero 2004, 22; Lauronen 2005, 72; Frantsi ym. 12, 2014.)

Kokoelmatyössä tarvitaan karsintaa, joka tarkoittaa prosessia, jossa valitaan yksittäisiä teoksia tai kokonaisia teosryhmiä, jotka siirretään varastoon tai poistetaan kokonaan kokoelmasta. Poistoprosessi sisältää kaikki vaiheet aineiston poistamisen harkinnasta siihen, kunnes aineisto poistuu kokonaan kirjastosta. Karsinnan tarkoituksena on helpottaa käyttäjien pääsyä tarvitsemaansa aineistoon, koska karsinnan jälkeen kokoelmaa on huomattavasti helpompi käyttää, kun se sisältää enemmän ajankohtaisia ja relevantteja teoksia. Karsinnassa on tärkeää huomioida, että jotkut kirjat menevät lainaksi paremmin, vaikka oma näkemys niistä olisi aivan toinen. (Huttunen 2011, 19; Wilén 2011, 2–4, 6–7.)

Koulukirjastokokoelma on parhaimmillaan silloin, kun se vastaa opettamisen ja oppimisen tarpeisiin ja kokoelmaan kuuluu tiedonhallintataitojen ja oppimisen kehittymisen kannalta ajankohtaista sekä tarpeellista aineistoa. Jotta koulukirjaston

kokoelma olisi edellisen määritelmän mukainen, tulee kokoelmaa hoitaa säännöllisesti ja huolehtia tarpeellisista poistoista. Yleensä karsinta kohdistuu aineistoon, joka on esimerkiksi huonokuntoista tai vanhentunutta tietoa sisältävää tai kieleltään vanhanaikaista. Poistopäätöksen tekeminen koetaan usein vaikeaksi ja joskus poistoja saatetaan vastustaa. Tarvittavien poistojen tekeminen on kuitenkin tärkeää, jotta koulukirjaston kokoelma vastaisi oppimisen ja opettamisen tehtäviin. (Lauronen 2005, 83; Frantsi ym. 2014, 13.)

Kokoelmatyössä tärkeää on myös kokoelman evaluointi eli arviointi, jolla Johnsonin (2014, 253) mukaan tarkoitetaan kokoelmien systemaattista tarkastelua, jonka tarkoituksena on määritellä kokoelman sisäiset ansiot eli kuinka hyvä kokoelma on. Kokoelman arvioinnissa voidaan käyttää Forsmanin (2010) mukaan menetelminä esimerkiksi haastatteluja, kyselyitä, bibliometrisiä menetelmiä tai havainnointia. Myös lainausten seuraukset tai käyttötilastot ovat yleisesti käytettyjä menetelmiä (Forsman 2010).

Yleisten kirjastojen luokitusjärjestelmä (YKL) tarjoaa yleiset lähtökohdat koulukirjaston aineiston kattavuuden arviointiin ja tukea antaa myös koulun opetussuunnitelman oppiaineluettelo. Aineiston kattavuuden arvioinnissa on huomioitava muun muassa se, että mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä tärkeämpää on, että aineisto on oppilaiden kehitystasolle soveltuvaa. Arvioitaessa aineiston riittävää laajuutta käytetään taas eri kriteereitä. Voidaan pohtia muun muassa sitä, onko ajankohtaista aineistoa saatavilla monilta eri aloilta tai onko aineistoa tarpeeksi kirjaston käyttäjämäärään nähden. Voidaan pohtia myös vastaako kokoelma tarpeeksi koulussa opettavien opetuskokonaisuuksien toteuttamista, käyttäjien kiinnostuksenkohteita tai tarpeita. (Frantsi ym. 2014, 13–14.)

### **3 OPPILAIKEN OSALLISUUS KOULUKIRJASTOTOIMINNASSA**

Kiilakosken (2014) mukaan osallisuudesta on tullut 1990-luvun lopulta lähtien keskeinen käsite lapsia ja nuoria koskevassa keskustelussa. Hänen mukaansa osallisuuden korostamisen taustalla voidaan nähdä vaikuttavan Lapsen oikeuksien sopimus, jota on alettu yhä paremmin huomioida Suomen lainsäädännössä sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa ja samalla on alettu enemmän korostamaan lasten ja nuorten toimijuutta. Perusopetuslaki sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat osallisuuden merkitystä ja osallisuus nähdään Kiilakosken (2014) mukaan vahvemmin myös ohjaavana lähtökohtana koulupedagogiikassa. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi osallisuutta koulukontekstissa. Toisessa alaluvussa käyn läpi, kuinka osallisuus näkyy lainsäädännössä ja erilaisissa sopimuksissa. Kolmannessa alaluvussa käyn läpi lasten ja nuorten osallistumista päätöksentekoon Suomessa ja neljännessä esittelen osallisuuden teoreettisia malleja.

#### **3.1 Osallisuus koulussa**

Niemen, Heikkisen ja Kannaksen (2010, 54) mukaan osallisuudella tarkoitetaan koulukontekstissa opettajan, oppilaiden sekä vanhempien mahdollisuutta päästä vaikuttamaan siihen, mitä tai miten opetussuunnitelmaa noudatetaan ja minkälaisesta näkökulmasta opetussuunnitelmassa olevia asioita tarkastellaan. Osallisuuden käsitettä on alettu korostamaan koulupedagogisessa keskustelussa ja samalla on tiedostettu selkeämmin oppijan aktiivinen rooli osana oppimisprosessia. Tarkoituksena on, että koulun oppilaat sekä vanhemmat pääsisivät osallistumaan entistä enemmän koulun kehittämiseen ja opetuksen toteuttamiseen yhdessä opettajan kanssa. (Niemi ym. 2010, 53–55.)

Gellin ym. (2012, 96) mukaan koulussa tapahtuva osallisuus jakautuu useiden eri osa-alueiden mukaan. Osa-alueet ovat kasvuyhteisö, demokraattinen yhteisö, oppimisen paikka, nuorisokulttuurinen näyttämö, eri palvelujen risteyskohta sekä kunnan ja yhteiskunnan osa. Koulu kasvuyhteisönä muodostaa säädettyjen oppiaineiden lisäksi keskeisen kasvatuksellisen yhteisön, jossa huolehditaan jokaisen hyvinvoinnista ja opitaan yhteisöllisiä taitoja. Jokaiselle myös annetaan apua, kunnioitusta sekä

arvostusta. Demokraattisena yhteisönä koulua tulisi kehittää demokraattisempaan suuntaan. Koulu ei kehota toimimaan demokraattisesti tai herätä halua toimia, vaan koulu enemmänkin tuottaa kuvan, että järjestelmää ei ole syytä muuttaa, vaan se on valmis. Oppimisen paikkana koulu nähdään koulun sosialisaatiotehtävän kautta. Koulutuksen kautta uudelle sukupolvelle pyritään antamaan sivistyksellinen sisältö, joka nähdään säilyttämisen arvoisena. Osallisuuden kannalta tarkasteltuna, keskeisessä osassa on, millaista tietoa eteenpäin siirretään ja kuinka opetus toteutetaan. Koulun tehtävän kannalta luokassa tapahtuva vuorovaikutus ja oppiminen ovat tärkeitä, mutta oleellista olisi myös päästä kosketuksiin lasten ja nuorten maailmaan laajemmin. (Gellin ym. 2012, 96–98.)

Nuorisokulttuurisena näyttämönä koulu nähdään tilana, jossa vertaisryhmään kuuluvia ihmisiä kohdataan. Nuorten kokemusmaailmassa vertaissuhteet toisten nuorten kanssa ovat tärkeässä osassa ja vertaissuhteet myös muodostavat osan kouluviihtyvyydestä. Koulu nähdään eri palvelujen risteyskohtana, koska peruskoulussa oppilaat tavoittavat laajasti eri palveluja. Koulussa toimii esimerkiksi terveystieteiden, nuorisotyön sekä sosiaalityön ammattilaisia. Vaikka palveluja on tarjolla, koulun kautta saatavissa palveluissa on paikoin huomattavan paljon kehitettävää. Kunnan ja yhteiskunnan osana koulu muodostaa oman järjestelmänsä. Koulun kautta voidaan osallistua yhteiskunnan kehittämiseen sekä ottaa kantaa kunnan asioihin ja koulun kautta on mahdollista saada asiantuntemusta lapsilta ja nuorilta asioihin, jotka koskevat heitä. (Gellin ym. 2012, 97–98.)

Gellin ym. (2012, 114) mukaan oppilaat voivat nähdä koulun paikkana, jossa asioihin ei voi itse vaikuttaa. Koulu näyttäytyy enemmänkin opiskelun ja oppimisen paikkana ja koulua tarkastellaan sivistyksen ja oppimisen näkökulmasta. Koulussa osallisuuden edistäminen voi tarkoittaa oppilaskunnan kaltaisia demokratian rakenteita, mutta koulu koskettaa oppilaiden maailmaa huomattavasti monipuolisemmin. Osallisuuden voi jakaa kahteen osaan: toisaalta osallisuutta voidaan tarkastella sosiaalisena toimintana, jossa pyritään rakentamaan yhteisöjä ja toisaalta taas osallisuudessa on kyse poliittisesta toiminnasta, vallanjakamisesta ja yhteisestä päätöksenteosta. Oppilaiden osallisuuden kannalta olisi tärkeää pystyä purkamaan koulun institutionaalisen kehyksen määrittämä rooli, jossa oppilas on passiivisessa osassa. (Gellin ym. 2012, 114–115.) Alangon (2010, 57) mukaan kouluissa tulisi vallita oppilaiden osallisuuden mahdollistava ja hyväksyvä toimintakulttuuri, jotta oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet voivat

ylipäättään toteutua. Opettajien asenteiden tulisi olla sallivia, jotta oppilailla olisi mahdollista päästä osallistumaan koulun sisäiseen toimintaan ja opettajilla tulisi olla myös hyvät tiedolliset ja taidolliset valmiudet tukea oppilaiden osallisuutta käytännössä. (Alanko 2010, 57.)

Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 23) mukaan oppilaiden osallistumiseen vaikuttavat omakohtainen kiinnostus sekä tarjolla olevat mahdollisuudet päästä vaikuttamaan ja osallistumaan. Osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, kuinka hyvin oppilaat pääsevät koulussa sisälle toimijan rooliin ja kuinka oppilaat kokevat osallisuutta koulun asioiden suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Osallisuudessa tärkeää on oppilaiden toiminnassa syntyneet osallisuuden kokemukset ja elämykset. Oppilaille osallisuuden ja osallistumisen oikeus ei ole perustarve, mikäli oppilaat eivät siihen ole tottuneet, joten opettajan tehtävänä on luoda puitteet ja mahdollisuudet osallisuuteen. (Nousiainen & Piekkari 2007, 23.) Osallisuuteen kuuluu Lansdownin (2010, 12) mukaan myös oppilaiden oikeus ilmaista omia näkemyksiään ja mielipiteitään vapaasti, jolloin opettajan tehtävänä on kuunnella ja kunnioittaa oppilaiden esittämiä ajatuksia. On tärkeää, että opettaja myös ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon päätöksiä tehtäessä (Lansdown 2010, 12).

Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012, 14) mukaan osallisuus tarkoittaa todellisen vastuun kantamista ja saamista sekä oman, toisten että koko yhteisön toiminnasta. Samalla asioita pyritään parantamaan ja tarkoituksena on, että oppilaita kuunnellaan, heidän mielipiteensä otetaan huomioon päätöksiä tehtäessä ja heille annetaan mahdollisuus myös toimia. Käytännössä edellinen edellyttää vallan jakamista. Tärkeitä asioita osallisuudessa ovat myös oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen sekä mahdollisuus muuttaa yhteisöä. Osallisuus tulisi nähdä ilmiönä, joka toteutuu yksilön suhteessa eri yhteisöihin, kuten esimerkiksi perheeseen tai koululuokkaan. Osallisuuden laatua arvioitaessa on tärkeää kysyä oppilaiden tuntemuksia osallisuudesta ja tarkastella myös objektiivisesti saivatko oppilaat todellista valtaa. Objektiivisella tarkastelulla pyritään siihen, että mahdolliset näennäisosallisuuden tilat tulevat ilmi ja samalla estetään oppilaiden roolien rajautumista osallisuudessa liian pieneksi. (Kiilakoski ym. 2012, 15–16.)

Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 22) mukaan osallisuudella tarkoitetaan myös tunnetta, joka oppilaille syntyy, kun he pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan koulun yhteisiin

asioihin. Oppilaat saavat kokea, että omalla roolilla on merkitystä ja he tuntevat pätevyyttä. Oppilaskunnan roolia tulee vahvistaa osaksi koulun toimintakulttuuria, koska oppilaskuntatoiminnan kautta voidaan harjoitella taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimiessa. (Nousiainen & Piekkari, 22.) Koulutusta suunniteltaessa tulee tarkastella Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 23) mukaan oppimisen teoreettisia lähtökohtia, koska niiden kautta oppilaita on mahdollista ohjata aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi.

Gellin ym. (2012, 149) mukaan osallisuutta edistämällä pyritään vaikuttamaan yhteisön tilaan, jotta se saataisiin enemmän osallistavaksi ja osallisuutta vahvistamalla pyritään vaikuttamaan yksilöihin tukemalla heidän toimintakykyään ja minäkuvaansa. Osallisuus kohdistuu yleensä sekä yksilöön että ryhmään, ja koulua koskevassa osallisuuskeskustelussa korostetaan nimenomaan ryhmämuotoista osallisuutta. Oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi kouluissa tulisi miettiä, kuinka koulun institutionaalinen kehyksen asema ja oppilaiden passiivinen rooli puretaan ja kannustetaan oppilaita aktiivisempaan rooliin. Koulun merkityksen ymmärtäminen osallisuuteen kasvattajana ja osallisuuden paikkana vaatii monitasoista näkökulmaa, sillä kouluosallisuutta ei voi ymmärtää vain yksittäisen oppilaan tai luokkavuorovaikutuksen näkökulmista, vaan sitä tulee tarkastella samanaikaisesti useista eri tasoista. (Gellin ym. 2012, 95, 109, 115.) Kouluosallisuus tulee Gellinin ym. (2012, 115) nähdä kokonaisuutena, joka sisältää muun muassa yksilö- ja ryhmätason ilmiöitä, kaikille oppilaille suunnattuja demokraattisia mekanismeja, koko kouluorganisaation tason asioita sekä arjen yhteiselämää ja jokapäiväistä vuorovaikutusta.

Väljärven (2011, 27) mukaan suomalainen koulu on ollut osallisuuden vahvistamisessa huomattavasti jäljessä verrattuna muihin Pohjoismaihin. Suomessa koulu mielletään huomattavasti vahvemmin tietojen ja taitojen omaksumisen paikaksi kuin yhteisöksi, jossa harjaannutetaan tulevaisuuden kansalaisuuteen. Vaikka oppilaiden osallistumiseen on asetettu velvoitteet, on oppilaiden osallisuus yhteisön kehittämiseen kuitenkin enemmän passiivista. Jotta osallisuutta pystyttäisiin vahvistamaan, tarvitsee tulevaisuuden koulu kokonaan uudenlaista toimintakulttuuria. Oleellista on, että oppilaat kutsutaan ja kannustetaan aidosti osallistumaan päätöksentekoon ja päätökset tulisi myös näkyä koulun arjessa: pelkkä kuuleminen ei siis riitä. (Väljärvi 2011, 27–28.)

### 3.1.1 Osallisuus perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Osallisuus on määritelty perusopetuslaissa seuraavasti:

*Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.*  
(Perusopetuslaki 47 a §.)

Perusopetuslain (47 a §) mukaan koululla tulee olla koulun oppilaista muodostuva oppilaskunta, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia, yhteistoimintaa sekä osallistumista ja samalla pyrkiä kehittämään opetuksen järjestäjän ja oppilaiden välistä yhteistyötä. Mannisen (2008, 13) mukaan oppilaskunnalla tarkoitetaan kaikkien koulussa olevien oppilaiden muodostamaa yhteisöä ja toimivissa kouluissa oppilaskuntatoiminta on järjestetty siten, että luokissa on 1–2 oppilaskunnan hallituksen oppilasta, joiden tehtävänä on toimia hallituksessa oman luokkansa edustajina ja viedä luokan tekemiä ehdotuksia hallitukseen sekä tiedottaa luokalle hallituksen tekemistä päätöksistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 35) mukaan oppilaskunnan tehtävänä on innostaa oppilaita esittämään omia näkemyksiään sekä vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin. Oppilaskunta myös tukee osallisuutta ja sen toimintatavat tarjoavat oppilaille tilaisuuden harjoitella yhteiskunnassa tarvittavia demokratiataitoja käytännössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) sanotaan, että osallisuutta edistävä, demokraattinen toimintakulttuuri, jossa ihmisoikeudet toteutuvat luo perustan oppilaiden aktiivisiksi kansalaisiksi kasvamisessa. Tarkoituksena on, että oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti suunnittelemaan ja kehittämään sekä arvioimaan toimintaa ja samalla he saavat kokemuksia arvostetuiksi ja kuulluiksi tulemisesta. Yhteisön tarkoituksena on kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun sekä osallistumiseen samalla luoden niille toimintatapoja sekä rakenteita. Tärkeän väylän oppilaiden osallistumiselle luo myös oppilaskuntatoiminta ja muut toimintamuodot,



kuten esimerkiksi tukioppilas- ja kummitoiminta sekä erilaiset kestävän kehityksen toiminnat. Myös yhteistyö eri hallinnonalojen, seurakuntien, järjestöjen, yritysten tai muiden toimijoiden kanssa vahvistaa käsityksiä yhteiskunnasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 24) mukaan peruskoulun tulee tarjota turvalliset puitteet oppilaille oppia osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Samalla koulussa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle yhteiskuntaa ja kouluyhteisöä kohtaan. Koulussa myös kunnioitetaan oppilaiden oikeutta osallistua päätöksentekoon ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua oman opiskelunsa, yhteisön koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin ja samalla he saavat kokemuksia yhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamiskeinoista. Näiden kokemusten kautta oppilaat oppivat päätöksentekoa, vastuullisuutta sekä vaikuttamista ja osallistuessaan koulun toimintaan oppilaat myös pääsevät ilmaisemaan omia näkemyksiään. Osallistuessaan toimintaan niin koulussa kuin koulun ulkopuolella, oppilaat oppivat ilmaisemaan näkemyksiään rakentavalla tavalla. Samalla oppilaat oppivat ryhmätyöskentelytaitoja ja saavat tilaisuuksia harjoitella sovittamista, neuvottelua sekä asioiden kriittistä tarkastelua. Oppilaita kannustetaan myös pohtimaan ehdotuksiaan eri osapuolten tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden sekä yhdenvertaisuuden näkökulmista. Perusopetuksen aikana oppilaita ohjataan ymmärtämään valintojensa, tekojensa ja elämäntapojensa merkitystä paitsi itselle, myös muun muassa lähiyhteisölle ja yhteiskunnalle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan koulutyö tulee järjestää siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Tarkoituksena on, että oppilaat saavat kokemuksia demokraattisesta toiminnasta ja yhteistyöstä koulussa, opetusryhmässä sekä erilaisissa verkostoissa. Oman koulutyön ja ryhmän toiminnan suunnitteluun osallistuminen on luonteva tapa vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Oppilaita tulee myös rohkaista oppimisympäristön ja yhteisen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaiden osallistuminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on myös tärkeää ja heillä tulee olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja koulun järjestyssääntöjen valmisteluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.)

### 3.1.2 Tutkimuksia osallisuudesta koulukontekstissa

Osallisuutta koulukontekstissa on tutkinut esimerkiksi Johanna Kiili (2006) väitöskirjassaan *Lasten osallistumisen voimavarat : tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Kiilin (2006, 12) tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten omien näkemysten ja kokemusten kautta osallistumiseen tarvittavia voimavaroja sekä osallistumisen ehtoja. Mari Vuorisalo (2006) tutki osallisuutta esiopetusryhmässä väitöskirjassaan *Lasten kentät ja pääomat – Osallistumisen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Vuorisalo (2006, 11) tarkasteli tutkimuksessa lasten arkea ja eriarvoisuuden rakentumista.

Alanko (2010, 58) tutki oululaisen nuorisovaikuttamisen mallin kontekstissa lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Tutkimusaineiston Alanko keräsi tekemällä kyselyn ja haastatteluja yhdeksäsluokkalaisille. Suurimmassa osassa vastauksissa osallistumisen ja vaikuttamisen ajateltiin tarkoittavan toiminnassa mukana olemista yhdessä toisten kanssa eli osallistuminen nähtiin sosiaalisena toimintana, tekemisenä ja yhdessä olemisena. Osallistumista ja vaikuttamista kuvailtiin myös mielipiteen, omien ideoiden ja ajatusten kertomisena muille. Kyselyssä oppilaita pyydettiin muistelemaan osallistumista alakoulussa. Tuloksista ilmeni, että suurin osa vastaajista koki, että alakoulussa osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet olivat olleet vähäiset. Vastauksissa tuli esille myös se, että alakoulussa oppilaat kokivat koulun aikuisten luomana tilana, jossa opettajien laatimia sääntöjä tuli noudattaa. Tutkimuksessa oppilailta kysyttiin myös alakoululaisten oikeuksista osallistua ja saada sanottua mielipiteensä. Vastauksissa tuli ilmi, että oppilaat näkivät, että alakoulussa oppilaiden tiedot ja taidot vaikuttaa koulun toimintaan olivat vielä puutteellisia. (Alanko 2010, 59–60, 64–65, 69.)

Suomalaisten oppilaiden kokemuksista päästä vaikuttamaan kouluissa on tehty erilaisia tutkimuksia. Esimerkiksi International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2009 (*Nuorten yhteiskunnallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimus*) oli IEA-järjestön tekemän kansainvälinen arviointitutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää nuorten valmiuksia osallistua ja toimia aktiivisina kansalaisina. Tutkimukseen osallistui 38 maata tai aluetta ja osallistujat olivat osallistujamaiden koulujen rehtoreita, opettajia sekä oppilaita. Tutkimuksessa pyydettiin opettajia ja 8. luokan oppilaita

arvioimaan muun muassa, miten oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulussa päätettäessä opetukseen liittyvistä asioista. Tulosten mukaan Suomessa oppilaiden mielipiteet otettiin opettajien ja oppilaiden mielestä huomioon päätöksenteossa kansainvälistä keskiarvoa huonommin. Suurempi osa suomalaisista opettajista kuin oppilaista oli sitä mieltä, että oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon silloin, kun päätettiin esimerkiksi vapaaehtoisista projekteista tai luokan ja koulun säännöistä. Opettajista 74 % oli sitä mieltä, että oppilaiden mielipiteet vaikuttivat luokan sääntöihin ja oppilaista 49 % mielestä. Tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret pitivät oppilaiden osallistumista kuitenkin tärkeänä ja tulos oli kansainvälistä keskitasoa. Opettajat pitivät osallistumista tärkeämpänä kuin oppilaat itse. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 7, 9, 72.)

### 3.2 Osallisuus lainsäädännössä ja sopimuksissa

Osallisuus on huomioitu perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös muissa laeissa sekä sopimuksissa. Esittelen seuraavassa, kuinka osallisuus näkyy Suomen perustuslaissa, nuorisolaissa, lastensuojelulaissa, YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa sekä Lapsen oikeuksien komitean laatimissa periaatteissa.

Suomen perustuslaissa (1999) sanotaan lasten osallisuudesta seuraavaa:

*Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.* (Suomen perustuslaki 6 §)

Nuorisolaissa (2006) on myös osallistumista ja kuulemista velvoittavia säännöksiä. Nuorisolaissa kuntia velvoitetaan järjestämään nuorille mahdollisuuksia osallistua alueellista ja paikallista nuorisotyötä- ja -politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn. Nuoria tulee myös kuulla heitä koskevissa asioissa. (Nuorisolaki 2006/72, 8 §.) Lastensuojelulaissa (2007) on velvoittavia säännöksiä lasten osallisuuden tukemisessa. Lastensuojelulaissa kehoitetaan kiinnittämään huomioita siihen, että lapsille turvataan mahdollisuus osallistumiseen ja vaikuttamiseen heitä koskevissa asioissa. (Lastensuojelulaki 2007/417, 4 §.)

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989, 11) 12. artiklassa sanotaan lasten osallisuudesta seuraavaa:

*1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.*

*2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti. (YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989, 11.)*

Yleissopimus velvoittaa sopimusvaltioita tarkastamaan tai tarvittaessa muuttamaan lainsäädäntöään, jotta lapsi saa asianmukaista tietoa ja tukea sekä palautetta omille näkemyksilleen. Lapselle tulee taata myös mahdollisuus valituksiin ja oikaisuihin. Sopimusvaltioiden tulee myös kuunnella lasten näkemyksiä asioissa, joissa lasten esille tuomat näkökulmat voivat parantaa ratkaisujen laatua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 96.)

Lapsen oikeuksien komitea (*Committee on the rights of the child* 2009, 26) on määritellyt periaatteita, joissa määritellään millaisia toimintojen, joihin lapsi osallistuu, on oltava. Toimintojen tulee olla vapaaehtoisia eli lapsia ei saa pakottaa ilmaisemaan näkemyksiään, merkityksellisiä eli toiminnoilla tulee olla merkitystä lasten elämässä ja informatiivisia eli lapselle tulee antaa ymmärrettävä tietoa oikeudesta ilmaista näkemyksiään. Toimintojen tulee olla myös riskit huomioivia, turvallisia ja avoimia, jolloin jokaisella on yhdenvertainen mahdollisuus osallistua. Toimintojen tulee perustua myös koulutukseen eli aikuisen tulee hankkia taitoja ja saatava tukea, jotta he pystyvät edistämään lasten osallistumista. Toimintojen täytyy olla myös luotettavia ja osaavia sekä lapsille sopivia, jolloin työskentelytavat ja toimintaympäristöt tulee mukauttaa lasten valmiuksia vastaaviksi. Toimintojen tulee olla myös kunnioittavia ja vastuullisia eli lasten esille tuomiin näkemyksiin on suhtauduttava arvostavasti ja lapsille tulee kertoa, kuinka heidän esille tuomiaan näkemyksiään on tulkittu ja käytetty. (*Committee on the rights of the child* 2009, 26–27.)

### 3.3 Lasten ja nuorten osallisuus päätöksenteossa Suomessa

Osallisuus on Kiilakosken ym. (2012, 250) mukaan nostettu Suomessa poliittiseksi tavoitteeksi. Alanko (2010, 56) tuo myös esille, että lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet on huomioitu laajasti ja käytännössä tämä näkyy esimerkiksi erilaisten lapsille ja nuorille tarkoitettujen kuulemisjärjestelmien sekä osallisuusympäristöjen perustamisena. Kiilakosken ym. (2012, 250) mukaan osallisuus on mennyt läpi lainsäädännöstä ja saanut tuekseen valtiollisia ja kunnallisia virkamiehiä eli osallisuuden pohjan voidaan sanoa olevan valtion takaama. Osallisuuden taustalla olevat lait sekä niiden turvaamat lasten ja nuorten osallisuuden oikeudet on kuitenkin ilmastu hyvin yleisessä muodossa, mikä jättää paljon valtaa ja vastuuta kuntatasolle päättää, mikä on kuulemisen ja osallistumisen turvaamisen riittävä määrä. Kuntakohtaisesti lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet lähiympäristöönsä vaihtelevat ja ovat yhteydessä kunnan tekijöihin, kuten esimerkiksi viranomaisten asenteisiin ja kulttuureihin. Viranhaltijoiden asenteet ja taidot työskennellä lasten ja nuorten kanssa voivat olla vaihtelevia. Lapset ja nuoret myös sijoittuvat kunnassa ryhmään, joka ei saa vielä äänestää, eikä heillä ole samankaltaista taloudellista valtaa kuin aikuisilla, eikä heidän ikäryhmänsä edustajia ole virallisilla johtopaikoilla, joten demokraattisista vaikutusmahdollisuuksista huolehtiminen ja eri ryhmien eri tarpeiden huomioimien kunnissa on erittäin tärkeää, jotta kaikkien ääni tulee kuuluviin. (Kiilakoski ym. 2012, 250–251.)

Opetusministeriö toteutti vuosina 2005–2007 *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu* -hankkeen, jonka tavoitteena oli kehittää lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksia sekä osallisuutta kouluissa ja kunnassa toimintakulttuurin muutoksen kautta. Hankkeen etenemistä tuki uusi nuorisolaki, kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma sekä opetussuunnitelmauudistus. Hankkeessa osallisuus määriteltiin kansalaiskasvatukseen kuuluvana ilmiönä, jonka tarkoituksena oli kehittää lasten ja nuorten mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon. Kehittäjäkoulutukseen osallistui 240 opettajaa 90 kunnasta sekä kaikki normaalikoulut. Tulokset osoittivat, että hankkeen vaikuttavuus oli hyvä: esimerkiksi osallistujien itseluottamus ja asenteet oppilaiden osallisuutta ja oppilaskuntatoimintaa kohtaan kehittyivät positiivisimmiksi. Mukana olevien kuntien alakouluissa käynnistyi hankkeen myötä oppilaskuntatoiminta ja oppilaiden

vaikutusmahdollisuudet lisääntyivät erityisesti koulun toimintasuunnitelmaan sekä järjestyssääntöihin liittyvissä asioissa. (Manninen 2008, 1, 12.)

Joka toinen vuosi Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) teettää kouluterveyskyselyn peruskouluissa, ammatillisissa kouluissa ja lukioissa. Kyselyn tarkoituksena on tuottaa laadukasta tietoa lasten ja nuorten terveydestä, koulunkäynnistä ja osallisuudesta. Tulosten mukaan vuonna 2015 peruskoulun pojista ja tytöistä 21 % ei kokenut tulevansa kuulluksi koulussa. Peruskoulun pojista 38 % ja tytöistä 40 % eivät tiedäneet, kuinka he voivat vaikuttaa koulun asioihin. Viime vuosien aikana tuloksissa on ollut kehitystä, sillä vuonna 2000 pojista 35 % ja tytöistä 31 % ei kokenut tullessaan kuulluksi koulussa ja vuonna 2006 pojista 53 % ja tytöistä 48 % eivät tiedäneet, kuinka koulun asioihin voi vaikuttaa. (Kouluterveyskysely 2015.)

### 3.4 Osallisuuden teoreettisia malleja

Osallisuuden käsitteestä on luotu myös teoreettisia malleja. Esittelen seuraavassa Horellin (1994, 39) viisiportaisen asteikon osallisuudesta, joka on sovellettu Arsteinin (1969) asteikosta, Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 98) yhteisöllisen toimintakulttuurin portaat sekä Thomasin (2000, 175–176) osallisuuden ulottuvuudet. Tutkimukseni tuloksia peilaan Horellin (1994) ja Nousiaisen ja Piekkarin (2007) malleihin, koska koin niiden sopivan parhaiten koulukirjaston osallistavan roolin tarkastelemiseen.

Lasten oma suunnittelu, aikuiset apuna
Lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö
Lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun
Lasten kuuleminen
Lasten sopeuttaminen valmiisiin suunnitelmiin

Kuvio 1. Lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat Horellin (1994, 39) mukaan.

Horellin (1994, 38) lasten suunnitteluun osallistumisen mallin (kuvio 1) ensimmäisellä askelmalla lapset sopeutuvat jo valmiina oleviin suunnitelmiin. Toisella askelmalla oppilaita kuullaan, mutta oppilaat eivät todella pääse vaikuttamaan päätöksentekoon. Kolmannella askelmalla oppilaat osallistuvat aikuisten suunnitteluun, joka kuitenkin tapahtuu aikuisten ehdolla, mutta johon lasten näkökulmat voivat vaikuttaa. Neljännellä askelmalla vallitsee aikuisten ja lasten yhteinen ja tasavertainen suunnitteluyhteistyö ja viidennellä askelmalla lapset toimivat suunnittelutehtävissä ja aikuiset ovat apulaisen roolissa. Osallisuuteen on siirrytty silloin, kun oppilaat ja aikuiset ovat näkemyksiltään tasavertaisia. (Horelli 1994, 38–39.)



Kuvio 2. Yhteisöllisen toimintakulttuurin portaat Nousiainen ja Piekkarin (2007, 98) mukaan.

Nousiainen ja Piekkari (2007, 98) ovat määritelleet yhteisöllisen toimintakulttuurin portaat (kuvio 2), jotka menevät alhaalta ylöspäin etenevänä prosessina. Portaiden ensimmäisessä vaiheessa on kyse näennäisdemokratiasta. Oppilailta kysellään toiveita ja mielipiteitä, mutta lopulta aikuiset kuitenkin ratkaisevat, mitä tehdään. Toisessa vaiheessa aikuiset keskustelevat yhdessä oppilaiden kanssa asioista ja ideoista, joiden kautta voidaan muodostaa yhteisiä tavoitteita, mutta aikuiset yhä ratkaisevat, mitä tehdään, eikä aikuisten määräämiä ehtoja kyseenalaisteta. Kolmannessa vaiheessa oppilaiden ja aikuisten välillä vallitsee luova vaihe, jossa aikuiset näyttävät arvostuksensa oppilaiden esille tuomia näkemyksiä kohtaan ja pyrkivät aktiivisesti huomioimaan ne. Reunaehtojen merkitystä pohditaan myös yhdessä oppilaiden kanssa. Neljännessä vaiheessa tarkoituksena on, että aikuiset mahdollistavat oppilaiden

vastuunottoa yhteisistä asioista sekä tukevat oppilaiden itsenäistä toimintakykyä. Aikuiset myös auttavat tarvittaessa ja tekevät oppilaiden kanssa asioita, joita he eivät vielä itsenäisesti hallitse. Viidennessä vaiheessa tarkoituksena on, että oppilaat toimivat yhteisössä itsenäisesti sovittujen rajojen sisällä. Aikuisen rooli on tarjota resursseja toiminnan mahdollistamiseksi. Aikuisen tehtävänä on olla myös linkki koulun ulkopuolisiin yhteiskunnallisiin järjestelmiin. (Nousiainen & Piekkari 2007, 98.)

Thomas (2000, 175–176) on määritellyt osallisuuden ulottuvuuksien kautta, jotka etenevät vaiheittain. Ensimmäiseen ulottuuteen kuuluu oppilaan mahdollisuus valita osallistuuko toimintaan vai ei. Toiseen ulottuvuuteen kuuluu oppilaan tiedon saaminen toiminnasta ja omista oikeuksistaan ja kolmanteen ulottuvuuteen kuuluu oppilaan mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja päätöksentekoon asioissa, jotka koskevat häntä. Neljänteen ulottuvuuteen kuuluu oppilaan mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään sekä jakaa ajatuksiaan ja viidennessä ulottuvuudessa oppilas taas saa apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen. Kuudennessa ulottuvuudessa oppilaalla on mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. (Thomas 2000, 175–176.)



## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTOT

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus ja tapauksena on Linnanmaan alakoulun koulukirjasto. Tavoitteenani on selvittää koulukirjaston roolia tutkittavan koulun toiminnassa ja selvittää, kuinka koulukirjastotoiminta lisää tai voisi lisätä oppilaiden osallisuutta. Pysin saavuttamaan tavoitteeni keräämällä kyselyaineiston kirjastovirkailijoilta ja haastatteleamalla koulun opettajia. Tutkimusaineistoni koostuu kahden koulun opettajan haastattelusta sekä kolmentoista kuudesluokkalaisten kirjastovirkailijan kyselyvastauksista. Tutkimusaineistoa analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni tapauksen, tutkimusstrategian, tutkimusprosessin ja aineistonkeruun sekä aineiston analyysimenetelmän.

### 4.1 Tapauksena Linnanmaan alakoulun koulukirjasto

#### 4.1.1 Oulun normaalikoulu

Oulun normaalikouluun kuuluu Koskelan alakoulun yksikkö, Linnanmaan alakoulun ja yläkoulun yksikkö sekä lukio. Oulun normaalikoulu on Oulun yliopiston harjoittelukoulu ja koulu järjestää ohjattua opetusharjoittelua sekä osallistuu oppimista ja opettamista tukevaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Vuoden 2016 syksyllä Linnanmaan alakoulu teki esimerkiksi tiivistä yhteistyötä Oulun yliopiston Oppimisen ja koulutusteknologian tutkimusyksikön (LET) opiskelijoiden kanssa visioidessaan tulevaisuuden koulukirjastoa. Projektissa opiskelijat etsivät ideoita siihen, miten koulukirjastoa voitaisiin kehittää oppimisympäristönä erityisesti hyödyntäen uutta teknologiaa sekä oppimistutkimusta. Osana koulun tehtäviä on myös järjestää opettajien täydennyskoulutusta. Oulun normaalikoulu on yksi Unescokouluista, joiden tavoitteena on edistää suvaitsevaisuutta sekä lisätä kulttuuritietoutta. (Oulun normaalikoulu 2016.)

Opetussuunnitelman mukaan Oulun normaalikoulun toimintakulttuuri perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuun arvoperustaan sekä oppimiskäsitykseen, joiden pohjalta koulun toiminta-ajatus on laadittu. Tarkoituksena on kehittää yhtenäistä toimintakulttuuria tavoitteellisesti ja joustavasti siten, että samalla

edistetään laaja-alaisen osaamisen taitoja. Koulun toiminta-ajatus pyritään konkretisoimaan arjen toiminnoiksi ja käytänteiksi ja niiden suunnittelu, toteutus sekä arviointi pyritään toteuttamaan yhteistyössä oppilaiden, huoltajien, opetusharjoittelijoiden sekä muiden tahojen kanssa. Tavoitteissa huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevat periaatteet perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Periaatteissa korostetaan muun muassa hyvinvointia ja turvallista arkea, vuorovaikutusta ja monipuolista työskentelyä, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä demokraattista toimintaa ja osallisuutta. Oppimiseen oppimisen taitoja, työskentelytaitoja sekä osallisuutta pyritään vahvistamaan kehittämällä Oulun normaalikoulun yksikköjen tilaratkaisuja sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi jokaisessa yksikössä on myös koulukirjasto, jota kehitetään koulukirjastotoiminnan vaatimusten mukaisesti, jotta oppilaat käyttäisivät kirjastoa monipuolisesti ja aktiivisesti. (Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 46–47.)

Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016, 149, 151) korostuu myös oppilaiden oma osallistuminen ja vaikuttaminen sekä monilukutaito. Oppilaat otetaan mukaan jo ensimmäisestä luokasta lähtien pohtimaan ja suunnittelemaan omaa opiskeluaan sekä ryhmänsä työn tavoitteita ja toimintatapoja. Oppilaat pääsevät vaikuttamaan myös työskentelytilojen järjestämiseen ja viihtyvyyteen sekä välitunteihin, ruokailuun, retkiin, juhliin ja muihin koulun tapahtumiin liittyviin asioihin. Oppilaita ohjataan monilukutaidon kehittämiseen ja samalla tulkitsemaan, arvioimaan sekä tuottamaan monipuolisesti tekstejä erilaisissa ympäristöissä ja yhteyksissä. Teksteillä tarkoitetaan sanallisia, kuvallisia, auditiivisia numeerisia ja kinesteettisten symbolijärjestelmien kautta tuotettua tietoa. Oppilaiden monilukutaidon kehitystä tuetaan opetuksella, joka on kokonaisvaltaista ja moniaistillista. Eri tiedonlähteiden käyttäminen ja tiedon välittäminen muille on myös tärkeässä osassa. Jotta oppilaiden monilukutaidot kehittyvät, tarvitsevat he laajaa tekstiympäristöä sekä suojaavaa tukea median käytössä. Opetuksessa tulee käyttää ikäkaudelle sopivia tekstejä, lehtiä, kirjoja, elokuvia ja musiikkia sekä oppilaiden itse tekemiä ja valitsemia sisältöjä. (Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 149–151.)

Oulun normaalikoulun koulukirjastotoimintaa toteutetaan yhteistyössä lähikirjaston sekä muiden kirjastojen kanssa. Kirjastotoiminnan tarkoitus on vahvistaa oppilaiden

maailmankuvan avartumista sekä yleissivistystä. Monimuotoinen koulukirjastotoiminta luo oppilaille myös mahdollisuuksia hoitaa vastuutehtäviä sekä tukee oppimiskäsityksen toteutumista. Koulun kirjaston tarkoituksena on tarjota oppilaille virikkeellinen oppimisympäristö sekä mahdollisuuksia monipuolisiin työtapoihin. Kirjaston tehtävänä on vastata myös oppilaiden tiedontarpeisiin, kannustaa lukemaan ja etsimään tietoa eri lähteitä käyttäen sekä arvioimaan tiedonlähteitä. Monipuolisen kirjastotoiminnan tarkoituksena on myös tukea koulun opetus- ja kasvatustyötä. Kirjastoja kehitetään opetussuunnitelman tavoitteiden ja toimintakulttuurin suuntaan pyrkimällä luomaan niistä monipuolisia opiskeluympäristöjä. Yhteistyötä tehdään yhdessä Oulun kaupungin ja yliopiston kirjastotoimen kanssa. (Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 58–59, 64.)

#### 4.1.2 Koulukirjastotoiminta Oulussa

Koulukirjastojen suunnitelmallinen kehitys aloitettiin Oulussa 1990-luvun loppupuolella. Vuosina 2002–2004 toteutettu *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto* -hanke loi pohjan Oulun peruskoulujen ja lukioiden suunnitelmallisten koulukirjastojen luomiseen. Koulukirjastojen toiminta muodostuu keskitetyistä, alueellisista ja koulun omista toiminnoista. Pääasiassa koulu itse vastaa koulukirjastonsa kehittämisestä, mutta keskitetty ja alueellinen toiminta kuitenkin tukee tätä kehittämistyötä. Oulun mallin mukaan Oulun koulukirjastoilla tulee olla ainakin yksi toimipiste jokaisessa koulussa. Vuonna 2013 Oulussa toimi 66 koulukirjastoa, 85 toimipisteessä. (Oulun koulukirjastojen kehittämissuunnitelma 2013, 3, 6.)

Oulun kaupunginkirjasto ja Oulun alueen esiopetus, perusasteen koulut ja lukiot tekevät yhteistyötä, joka on nimetty Kirjastoreitiksi. Kirjastoreitin ideana on, että kulkemalla Kirjastoreittiä oppilaat pääsevät tutustumaan yleisten kirjastojen kokoelmiin sekä palveluihin ja samalla kirjasto tulee oppilaille tutuksi myös oppimisympäristönä. Kirjastoreitin tarkoituksena on myös innostaa oppilaita lukemaan ja kehittää lukutaitoja sekä tiedonhakua. Ala- ja yläkoulussa Kirjastoreitti-opetus järjestetään koulua lähimpänä olevassa kirjastossa ja oppilaat pääsevät tutustumaan alakoulun aikana kirjastoon vähintään kolme kertaa eri luokka-asteilla. Lisäksi kirjasto järjestää myös muuta toimintaa, kuten kirjaston tiedonhakukilpailuja, koululaisten pitämiä tarinatuokioita kummieskareille tai muille lapsiryhmille sekä mahdollisuuden pitää oppilaiden

musiikki- tai tanssiesityksiä kirjastossa. (Oulun koulukirjaston kehittämissuunnitelma 2013, 5, 8; Oulun kaupunginkirjaston Kirjastoreitti 2016.)

Oulun koulukirjasto tekee yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Esimerkiksi Opetushallitus järjestää Valtakunnalliset koulukirjastopäivät joka toinen vuosi, ja Oulun koulukirjasto lähettää sinne omat edustajansa. Opetus- ja kulttuuriministeriö tekee yhteistyötä Oulun koulukirjaston kanssa. Ministeriö esimerkiksi rahoitti Oulun yliopiston *Lukuinto*-hanketta (2012–2015), jonka tarkoituksena oli edistää lukutaitoa yhdessä lasten, nuorten ja vanhempien sekä kirjastojen ja koulujen yhteistyössä. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus (ELY-keskus) sekä aluehallintovirasto (AVI) ja Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut järjestävät yhteistyössä *Yhdessä ja erikseen* - koulun ja kirjaston kehittämispäivän, jonka tarkoituksena on tukea Oulun ja sen lähikuntien yleisen kirjaston ja koulukirjaston yhteistyötä. Yhteistyötä tekee myös Oulun ammattikorkeakoulu esimerkiksi opiskelijoiden vuotuisten tutustumiskäyntien ja harjoittelujaksojen kautta. Tärkeä yhteistyökumppani on Suomen koulukirjastoyhdistys ry, joka tarjoaa foorumin, jossa koulukirjastotyötä tekevien on mahdollista keskustella ajankohtaisista asioista koulukirjastoihin liittyen sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Oulun koulukirjastolla on mahdollisuus foorumin kautta päästä vaikuttamaan esimerkiksi yhteistyöverkoston luomiseen Pohjois-Suomeen. (Oulun koulukirjaston kehittämissuunnitelma 2013, 10–11.)

#### 4.1.3 Linnanmaan alakoulun koulukirjasto

Oulun normaalikoulun Linnanmaan yksikön alakoulu on ollut nykyisellä paikallaan vuodesta 1982. Oulun normaalikoulu kuuluu Oulun kaupungissa oppilaaksi oton osalta perusopetuksen yleisopetuksessa Kaijonharjun-Koskelan alueeseen. Lukuvuonna 2015–2016 koulussa opiskeli 365 oppilasta. (Oulun normaalikoulu 2016.) Linnanmaan alakoulun koulukirjaston tilaa ja toimintakulttuuria osana koulun oppimisympäristöä on uusittu monin eri tavoin vuoden 2016 aikana. Keväällä koulun oppimisympäristöjen suunnittelija toteutti koulun oppilaille kyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää, millainen olisi oppilaiden unelmien koulukirjasto. Oppimisympäristöjen suunnittelijan tehtäviin on kuulunut koulukirjaston tilan ja toimintakulttuurin kehittämisen suunnittelu ja toteutus yhdessä opettajien, oppilaiden sekä muiden yhteistyökumppanien kanssa. Kesällä kirjastoa uudistettiin ja sinne asennettiin viihtyvyyttä sekä akustiikkaa parantava

kokolattiamatto ja myös vanhoja kalusteita uusitiin. Uudet pyörillä liikuteltavat kirjahyllyt mahdollistavat kirjastotilan muunneltavuuden eri tarkoituksiin. Kirjastoon hankittiin myös uusi säädettävissä oleva lainaustiski sekä päätepyötä tulevaa sähköistä lainausjärjestelmään sekä itselainausautomaattia varten. Syksyllä kirjastoon asennettiin akustoiva verho, joka toimii myöhemmin rakennettavan esiintymislavan esirippuna. Lavalla on tarkoitus järjestää esimerkiksi kirjavinkkausta ja satujen lukemista.

Kirjastossa työskentelee kaksi kirjasto- eli lukutaito-opettajaa, joille on varattu kummallekin 0,75 vuosiviikkotuntia koulukirjastotoiminnan kehittämiseksi. He myös toimivat kirjastovälitunneilla valvojina kirjastossa. Kirjastossa toimii tällä hetkellä myös kolmetoista kuudesluokkalaista kirjastovirkailijaa, jotka ovat paikalla sovituilla kirjastovälitunneilla. Kirjastovirkailijoiden tehtävään oli haku, jossa oppilailta kysyttiin, miksi hän olisi sopiva kirjastovirkailijan tehtävään. Kirjastovirkailijoiden tehtäviin kuuluu kirjojen lainaamisessa opastamista, yleinen kirjaston siisteyden ja järjestyksen valvonta, palautettujen kirjojen hyllyyn järjestäminen sekä muita lukutaito-opettajan tai oman opettajan antamia tehtäviä. Esimerkiksi kirjavinkkaukset ja erilaiset projektit ovat myös osa kirjastovirkailijoiden työtä. Idea kirjastovirkailijoiden työhön syntyi jo aiemmin, kun kirjastossa oli toiminut kirja-agentteja ja kirjaston uudistuessa kirja-agenttien ideaa haluttiin hyödyntää ja laajentaa. Kirjasto ei ole ainakaan vielä toistaiseksi vapaasti oppilaiden käytössä, vaan kirjasto on auki kirjastovälitunneilla. Opettajilla on myös mahdollisuus varata kirjastoa sähköisen varausjärjestelmän kautta. Syksyllä vuonna 2016 koulukirjaston kokoelmaa alettiin siirtämään Oulun kaupunginkirjastossa käytössä olevaan KOHA-kirjastojärjestelmään. Siirtäminen on toteutettu yhteistyössä Oulun kaupunginkirjaston informaation ja kahden Oulun ammattikorkeakoulun opiskelijan kanssa. Sähköisen lainausjärjestelmän on määrä valmistua keväällä vuoden 2017 aikana.

Linnanmaan alakoulun koulukirjasto tekee yhteistyötä Kaijonharjun lähikirjaston kanssa ja kirjasto on myös mukana Oulun kaupunginkirjaston Kirjastoreitissä sekä kirjallisuusdiplomissa. Diplomin tarkoituksena on innostaa lapsia lukemaan ja sen suorittaminen on vapaaehtoista. Kirjallisuusdiplomin kautta lapset ja nuoret pääsevät tutustumaan monipuoliseen ja laadukkaaseen kirjallisuuteen: samalla lasten sanavarasto kasvaa ja oppimistaidot kehittyvät. Kirjallisuusdiplomin kirjat löytyvät Oulun

kaupunginkirjaston toimipisteistä ja niitä on myös koulukirjastoissa. (Oulun kaupunginkirjaston Kirjastoreitti 2016.)

## 4.2 Tutkimusstrategia

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvailu, johon sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Todellisuutta ei kuitenkaan voida jakaa mielivaltaisesti osiin, vaan on ajateltava, että tapahtumat muovaavat toinen toisiaan ja niiden väliltä on mahdollista löytää erilaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja yritetään enemmänkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo valmiiksi olemassa olevia totuuksia. Tutkimusaineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa ja menetelminä ovat induktiiviset analyysit, jolloin tutkimusaineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja hyvin yksityiskohtaisesti. Käytetyt menetöt ovat sellaisia, että tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät mahdollisimman hyvin esille. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja myös aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan yleisemmin käytetyt laadulliset aineistokeruumenetelmät ovat havainnointi, kysely, haastattelu tai erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy pitäytyä arvolähtökohdissaan, koska arvot muovaavat sitä, miten tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voi perinteisessä mielessä täysin saavuttaa, sillä yleensä tutkija ja se, mitä tiedetään liittyvät vahvasti yhteen, jolloin tuloksiksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä, jotka ovat sidoksissa tiettyyn paikkaan ja aikaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus, koska tutkimuskohde on rajattu tiettyyn kouluun ja koulukirjastoon. Tapaustutkimuksella eli case-tutkimuksella (*case study research*) tarkoitetaan Erikssonin ja Koistisen (2014, 1) mukaan tutkimusta, joka keskittyy tiettyyn tutkittavaan tapaukseen tai tapauksiin, jolle määritetyt tutkimuskysymykset, tutkimusasetelmat ja aineistojen analyysit perustuvat. Tapaustutkimuksessa tapaus tai tapaukset ymmärretään yleensä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajattavissa olevina

sosiaalisina yksiköinä, joihin liittyy tapahtumia ja prosesseja. Olennaista tapaustutkimuksessa on nähdä tapaus aina kokonaisuutena ja yhteydessä kontekstiinsa. (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 294.) Tutkimuksen lähestymistavaksi kannattaa Erikssonin ja Koistisen (2014, 5) mukaan valita tapaustutkimus silloin, kun tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat kysymykset mitä, miten ja miksi ja tutkimuskohteena on jokin tämän ajan ilmiö tai tapahtumakulku. Tapaustutkimuksen nimikkeellä tehdään tutkimusta monilla eri tieteenaloilla, useista eri lähtökohdista ja erilaisin tavoittein, minkä vuoksi tapaustutkimukselle ei ole yhtä kattavaa tai yleispätevää määritelmää (Eriksson & Koistisen 2014, 4).

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 10) mukaan tapaustutkimuksen lähtökohtana on tutkijan kiinnostus sosiaalisiin prosesseihin ja tutkijaa kiinnostava ilmiö tai tapaus. Päämääränä on lisätä ymmärrystä tapauksesta ja tutkimuksen aikana vallitsevista olosuhteista, joiden lopputuloksena tapauksesta tuli sellainen kuin tuli. Tapaustutkimuksessa tutkimusaineisto voidaan kerätä useiden eri aineistonkeruumenetelmien avulla ja tarkoituksena on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen kohdetta perusteellisesti. (Laine ym. 2007, 9–10, 26.) Erikssonin ja Koistisen (2014, 37–38) mukaan tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan sen tarkoituksena on tuottaa täsmentävää ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta.

### 4.3 Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu

Tutkimusprosessi alkoi, kun tutkittavan koulun oppimisympäristöjen suunnittelija toivoi pro gradu -tutkimuksen tekijää kirjastolle ja päätin valita aiheen. Tapasimme kesällä vuonna 2016 suunnittelijan sekä pro gradu -ohjaajani kanssa ja keskustelimme mahdollisista tutkimusaiheista. Lopullinen aihe rajautui oman kiinnostukseni sekä tutkittavan koulun toiveiden mukaisesti. Tutustuin tutkittavan koulun koulukirjastoon ensimmäistä kertaa syksyllä vuonna 2016 ja sain myös tarkempia tietoja koulukirjastosta. Olen hyödyntänyt keskusteluissa ilmi tulleita asioita kertoessani tutkimukseni tapauksesta.

#### 4.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Hirsjärven ym. (2009, 204) mukaan haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska haastattelua tehtäessä tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan tai tutkittavien kanssa. Tutkimuksessani olen käyttänyt puolistrukturoitua haastattelua, jossa haastateltaville esitetään tietyssä järjestyksessä etukäteen valmisteltuja avoimia kysymyksiä, joihin haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2001, 86). Valitsin haastattelun menetelmäksi, koska koin, että saan haastattelun avulla parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelin kahta koulun opettajaa ja toteutin haastattelut yhtä aikaa, jolloin kyseessä oli parihaastattelu, joka on yksi ryhmähaastattelun alalajeista. Parihaastattelun etuna on se, että sen avulla tietoa saadaan nopeasti useammalta vastaajalta samanaikaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61, 63.) Haastattelut toteutettiin koulun tiloissa joulukuussa vuonna 2016. Haastattelut äänitettiin, jonka jälkeen litteroin eli kirjoitin haastattelut tekstimuotoon. Tutkimukseni haastattelukysymykset (liite 3, 80) koostuivat yhdestätoista kysymyksestä, joiden tarkoituksena oli saada kattava kuva koulukirjaston roolista sekä osallisuudesta ja löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini. Ensimmäinen kysymys koski opettajien taustatietoja.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelumenetelmä on joustava, koska haastattelija voi esimerkiksi esittää kysymyksen uudestaan, käydä keskustelua haastateltavan kanssa ja oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. Menetelmän joustavuutta lisää Hirsjärven ym. (2009, 205) mukaan myös se, että haastatteluaiheiden järjestystä voi säädellä ja vastausten tulkintaan on enemmän mahdollisuuksia kuin esimerkiksi postikyselyssä. Heidän mukaansa haastattelu kannattaa valita tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan syventää saatavia tietoja ja halutaan selventää saatavia vastauksia. Menetelmän valintaan vaikuttaa myös se, että halutaan korostaa ihmistä subjektina tutkimustilanteessa ja tulokset halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, koska haastateltava voi kertoa aiheesta huomattavasti laajemmin kuin mitä tutkija pystyy ennakoimaan. Etuna haastattelussa on se, että haastatteluun voidaan valita sellaiset henkilöt, joilla on tutkittavasta ilmiöstä tietoa ja kokemusta. Vastaajat saadaan myös yleensä helposti mukaan tutkimukseen ja haastateltavat on mahdollista tavoittaa vielä myöhemmin, jos aineistoa halutaan esimerkiksi täydentää. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.)



Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastattelumenetelmä ei ole ongelmaton. Haastattelu saattaa sisältää monia virhelähteitä, jotka voivat johtua esimerkiksi tilanteesta, haastattelijasta tai haastateltavasta. Haastateltava voi esimerkiksi kokea haastattelutilanteen uhkaavaksi tai pelottavaksi. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää myös se, että yleensä haastattelussa haastateltavilla on taipumus antaa vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti hyväksyttäviä. Haastateltava voi esimerkiksi esiintyä paljon tietävänä, hyvänä kansalaisena tai sosiaaliset ja moraaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. (Hirsjärvi ym 2009, 206–207.)

#### 4.3.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Webropol-kyselytyökalu on internetissä oleva sovellus, jota voidaan käyttää kyselyiden toteuttamisessa ja vastausten keräämisessä. Kyselyn linkki voidaan lähettää suoraan esimerkiksi vastaajien sähköpostiin tai vaihtoehtoisesti linkki voi olla julkinen. Webropol on helppokäyttöinen ja tietoturvallinen. Hirsjärven ym. (2009, 193) mukaan kyselyn etuna on se, että sen avulla tutkimusaineisto saadaan kerättyä helposti, koska kyselyyn voivat helposti vastata useat henkilöt ja sen avulla voidaan myös kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä on tehokas, koska se säästää aikaa ja vaivaa, koska kyselylomake voidaan lähettää niin monelle kuin halutaan ja aineiston ollessa jo valmiiksi digitaalisessa muodossa analyysiä pääsee tekemään nopeasti. Kyselyyn liittyy myös heikkouksia. Ongelmana voi olla esimerkiksi tulosten tulkitsemisen vaikeus. Tutkija ei voi myöskään saada varmuutta siitä, kuinka vakavasti ja rehellisesti vastaajat ovat kyselyyn vastanneet, eikä tutkija tiedä, ovatko vastaajat perehtyneet aiheeseen, johon kysymykset liittyvät. Kyselyssä voi tulla helposti myös väärinymmärryksiä, koska ei voida selvittää, miten onnistuneita vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Ongelmana voi olla myös vastaamattomuus, jolloin vastauksia ei saada riittävästi tutkimusta varten. (Hirsjärvi ym. 2009, 193, 195.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi Webropol-kyselyn, koska ajattelin sen olevan oppilaille miellyttävä tapa vastata kyselyyn, eikä sen tekeminen vie niin kauaa aikaa kuin esimerkiksi haastattelu. Kysely toteutettiin joulukuussa vuonna 2016. Oppilailla oli tällöin kiireistä, jonka takia kysely menetelmänä oli hyvä, koska oppilaat pääsivät vastaamaan kyselyyn mahdollisimman helposti ja nopealla aikataululla. Kyselyn

valitsemiseen vaikutti myös se, että vastaukset tulivat suoraan digitaaliseen muotoon, mikä rajaa pois virheitä esimerkiksi käsialaa tulkittaessa.

Tutkimukseni Webropol-kysely koostui avoimista kysymyksistä. Avoimissa kysymyksissä etuna on Hirsjärven ym. (2009, 201) mukaan se, että ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, jolloin saadaan tietää, mitä vastaajat ajattelevat aiheesta ja mikä heistä aiheesta on keskeistä. Avoimet kysymykset eivät myöskään ehdota valmiita vastauksia, jolloin vastaajan ääni tulee paremmin kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Valitsin avoimet kysymykset, koska koin, että niiden avulla saan parhaiten selville, mitä oppilaat aiheesta ajattelevat kuin valmiilla vastausvaihtoehdoilla. Tutkimukseni avoin kyselylomake (liite 4, 81) koostui kymmenestä kysymyksestä, joiden avulla pyrin saamaan kattavan kuvan oppilaiden kokemuksista kirjastovirkailijana toimimisesta ja vastausten avulla löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini. Ensimmäiset kaksi kysymystä olivat taustakysymyksiä koskien oppilaiden ikää ja sukupuolta.

Valitsin kyselyyn vastaajiksi koulukirjastossa toimivat kirjastovirkailijat, koska heillä oli varmimmin kokemusta kirjastossa toimimisesta ja ajattelin heidän olevan motivoituneita vastaamaan kyselyyn, koska kysymykset liittyivät kirjastovirkailijoiden tehtävään, johon oppilaat olivat vapaaehtoisesti hakeneet. Toteutin kyselyn koulun tiloissa sovittuna ajankohtana, jolloin kyselyyn vastasi 12 kirjastovirkailijaa. Yhden oppilaan vastaus tuli myöhemmin. Kyselyyn vastasi yhteensä 13 oppilasta, joista jokainen oli kuudennella luokalla.

Oppilaat pyydettiin luokittain yksin tai 2–3-hengen ryhmissä vastaamaan kyselyyn. Kerroin heille, mikä kyselyn tarkoitus oli ja mainitsin, että oppilaat voisivat kysyä minulta neuvoa, mikäli kysymyksissä olisi jotain epäselvää. Kehotin oppilaita kuitenkin vastaamaan kaikkiin kysymyksiin itsenäisesti ja mainitsin, että oikeita eikä vääriä vastauksia kysymyksiin ole. Pyysin oppilaita vastaamaan jokaiseen kysymykseen, koska olin määrittänyt jokaisen kysymyksen pakolliseksi eli kyselylomaketta ei päässyt lähettämään eteenpäin, ennen kuin jokaiseen vastauskohtaan oli kirjoittanut jotain. Oppilaat vastasivat suurimpaan osaan kysymyksistä, mutta muutamissa kysymyksissä osa oppilaista oli merkinnyt viivan (-) tai kirjoittanut vastauksen en tiedä. Vastausaikaa oli varattu 15 minuuttia, mutta osalla vastaajista kyselyn tekemiseen kului tätä pidempi aika. Kyselyyn vastattiin anonyymisti, joten vastaajien henkilöllisyys ei tullut ilmi

missään vaiheessa. Tutkittava koulu on tutkimuskoulu, joten kyselyn tekemiseen ei tarvittu erillistä lupaa oppilaiden vanhemmilta.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Alasuutarin (2011, 39–40) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi koostuu kahdesta eri vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistoa tarkastellaan aina jostakin teoreettismetodologisesta näkökulmasta ja aineistoa tarkasteltaessa huomio kiinnitetään siihen, mikä on oleellista teoreettisen viitekehyksen kannalta. Tarkoituksena on pelkistää aineisto hallittavammaksi määräksi erillisiä pienempiä havaintoja, jonka jälkeen havaintoja karsitaan vielä lisää yhdistämällä havaintoja, jolloin syntyy yksi päähavainto tai harvempi havaintojoukko. Jotta havainnot saadaan yhdistettyä, tulee löytää havaintojen yhteinen piirre tai sääntö, joka pätee koko tutkimusaineistoon. (Alasuutari 2011, 39–40.)

Toinen vaihe analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen, toisin sanoen tulkinta. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkittavasta ilmiöstä tehdään merkitystulkinta pelkistämävaiheessa saatujen havaintojen perusteella. Saatuja havaintoja tulkitaan ja havaintoja perustellaan viittaamalla kirjallisuuteen ja muuhun tutkimukseen. Yleensä tulkintavaiheessa esiin tulee uusia kysymyksenasetteluita, jotka taas voivat johtaa uudestaan pelkistämisen vaiheisiin. Perustelu on oleellista tutkimustulosten kannalta, koska mitä enemmän on käytetty relevantteja perusteluita, sitä varmemmin voidaan luottaa siihen, että tutkimustulos on mielekäs eikä vain yksi monista mahdollisista tuloksista. Mitä enemmän samaan ratkaisumalliin sopivia tuloksia voidaan löytää, sitä todennäköisimmin tulos on oikea, vaikka tieteellinen tutkimus ei kuitenkaan voi saavuttaa täydellistä varmuutta. (Alasuutari 2011, 44, 46–48.)

Avoimia kysymyksiä ja haastatteluja analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Valitsin kyseisen analyysitavan, koska koin, että menetelmällä saan parhaiten analysoitua tutkimusaineistoani. Sisällönanalyysi on menettelytapa, jossa dokumentteja kuvataan sanallisesti ja tarkoituksena on analysoida dokumentteja sekä systemaattisesti että objektiivisesti. Tarkoituksena on järjestää aineisto selkeään muotoon kuitenkin kadottomatta aineiston sisältämää informaatiota ja saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus

yleisessä sekä tiivistettyä muodossa. Analyysiä tehdään koko tutkimusprosessin ajan ja analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä, jotta siitä tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia ja perusteltuja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 106, 108.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka vaiheet ovat aineiston redusointi, aineiston klusterointi, ja abstrahointi. Redusoinnilla eli pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että saadusta tutkimusaineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäoleellinen pois. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta etsitään esimerkiksi samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja ne luokitellaan omiksi ryhmikseen. Tässä vaiheessa aineisto saadaan tiivistettyä. Abstrahoinnilla tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden luomista ja johtopäätöksiin pääymistä. Analyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa on tarkoitus päätyä kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä ja pyrkiä myös ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

Olen analysoinut opettajien (liite 1, 73) ja oppilaiden (liite 2, 77) vastauksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Taulukoiden ensimmäisessä sarakkeessa on suora lainaus vastauksista. Toisessa sarakkeessa olen pelkistänyt vastaukset eli kirjoittanut ne tiivistettyyn muotoon, jonka jälkeen olen muodostanut vastauksista alaluokan. Viimeisessä sarakkeessa olen määritellyt vastausten päaluokat, jotka ovat aineistosta saatuja pääteemoja.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Opettajien näkemyksiä osallisuudesta

Analyysin perusteella (liite 1, 73) opettajien käsitykset osallisuudesta muodostivat pääteemat, jotka olivat osallisena oleminen sekä mahdollisuus päästä vaikuttamaan ja toimimaan. Opettajien mukaan koulukirjastotoimintaan osallistuminen lisää oppilaiden osallisuutta ja opettajat esittävät, että koulukirjastotoiminnan suunnittelussa tulee huomioida perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja koulukirjastotoimintaa tulee myös hyödyntää opetuksessa opetussuunnitelmaa tukena käyttäen.

Analyysin perusteella saatujen pääteemojen mukaan opettajat näkivät, että osallisuuden on oltava arkipäiväistä toimintaa ja heidän mielestään oppilaiden osallistuminen toimintaa on oppilaille merkityksellistä. Oppilailla tulee olla myös mahdollisuus vaikuttaa suunnitteluun ja toimintaan omilla ideoillaan – kuitenkin opettajilla on oltava pedagoginen vastuu ideoiden hyödyntämisessä. Koulukirjastotoiminnan järjestäminen yhdessä koko koulun voimin sekä oppilaiden mahdollisuus toimia ja päästä osallistumaan on opettajista tärkeää. Koulukirjastotoiminnassa oleellista on, että toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen osallistuu koko koulu yhdessä. Kirjaston tulee olla myös osa koulun arkea ja sen tulee olla toiminnan keskus.

Kysyttäessä opettajilta miten selittäisit sanan osallisuus, opettajien mielestä osallisuus tarkoittaa jossakin osallisena olemista sekä mahdollisuutta vaikuttaa ja toimia. Opettajien ajatukset osallisuudesta vastasivat Niemen ym. (2010, 54) määritelmää osallisuudesta: heidän mukaansa osallisuus nähdään mahdollisuutena päästä vaikuttamaan. Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 23) mukaan osallistumiseen vaikuttavat oma kiinnostus sekä tarjolla olevat mahdollisuudet, mikä näkyi myös opettajien vastauksissa osallisuudesta.

*No ensimmäisenä tulee mieleen, että osallisuus tarkoittaa sitä, että olet osa jotakin suurempaa kokonaisuutta. (opettaja A)*

*Olla osallisena. Mahdollisuus toimia, mahdollisuus vaikuttaa. (opettaja B)*

Opettajien mielestä koulukirjastotoiminta lisää oppilaiden osallisuutta ja erityisesti kirjastovirkailijoiden osallisuus on lisääntynyt toiminnan myötä. Koulukirjastotoiminta

on lisännyt myös muiden koulun oppilaiden osallisuutta esimerkiksi jo suunniteltaessa uudistuvaa koulukirjastoa, jolloin kaikilla koulun oppilailla oli mahdollisuus tuoda esille ideoitaan, mielipiteitään sekä esityksiään siitä, mitä he toivoivat koulukirjastossa olevan. Oppilailta kysyttiin ideoita myös koulukirjaston toimintaan sekä esimerkiksi sisustukseen. Muut oppilaat on otettu mukaan koulukirjaston toimintaan myös erilaisten projektien ja kirjastossa järjestettävien satu- ja tarinatuntien myötä. Myös opettajilla on mahdollista varata kirjastoa oman luokkansa käyttöön. Kiilakosken ym. (2012, 14) mukaan osallisuus on vastuun saamista ja kantamista niin oman kuin koko yhteisön toiminnasta ja tarkoituksena on myös antaa oppilaille mahdollisuus toimia. Heidän näkemyksensä vastaavat opettajien vastauksia koulukirjaston osallistavasta roolista. Vastausten perusteella voidaan sanoa, että koulukirjasto lisää oppilaiden osallisuutta tarjoten oppilaille mahdollisuuden toimia sekä saada ja ottaa vastuuta.

*No takuuvarmasti lisää ja antaa mahdollisuuksia siihen, jos aatellaan vaikka esimerkiksi tätä meidän koulukirjastoa, niin se on antanut mahdollisuuden tietenkin erityisesti näille kirjastovirkailijoille, mutta jo kaikille muillekin oppilaille sillon, kun lähdettiin suunnittelemaan meidän uudistuvaa koulukirjastoa. (opettaja A)*

Linnanmaan alakoulun kirjasto sijaitsee koulurakennuksen keskellä, joten kaikilla on lyhyt matka kirjastoon ja sinne on helppoa mennä. Frantsi ym. (2014, 10) korostavat sijainnin merkitystä ja heidän mukaansa koulukirjaston tulisi olla koulussa keskeisellä paikalla, jotta jokaisella olisi helppoa ja miellyttävää tulla kirjastoon. Koulukirjastotoiminta voisi lisätä opettajien mielestä oppilaiden osallisuutta erilaisten yhteisten tapahtumien ja projektien kautta. Tapahtumien lisäys tuli ilmi myös oppilaiden vastauksissa.

*...ollaan suunniteltu koko koulua varten tietynnäköisiä projekteja, minne on varattu jokaiselle luokalle sitten ajat ja sitten taas jokaisella meidän koulun opettajallahan on mahdollista varata kirjastoa itselleen ja sitten pitää sitä niinkun oppimisympäristönään sitten ite siellä. Ja sitten jos miettii taas tätä niinkun oppimisen tai oikeestaan kirjallisuuden perusteella meillä on näitä satu- ja tarinatunteja ja sitten tarkoituksena on sitten näihin tieteen puolelle science-aineisiin liittyviä projekteja, jotka kans on sitten kirjastossa. (opettaja B)*

Opettajat näkevät koulukirjaston yhtenä oppimisympäristönä, jonka tulisi olla osa koulun arkea, ja joka tulisi nähdä kaikkien koulun oppilaiden ja opettajien yhteisenä paikkana. Opettajien ajatukset koulukirjastosta oppimisympäristönä vastaavat Frantsin ym. (2014, 10) esittämiä ajatuksia koulukirjastosta. Frantsin ym. (2014, 10) mukaan koulukirjaston tulisi toimia oppimisympäristönä, jossa toimitaan pedagogisten toimintamallien mukaisesti ja koulukirjaston toiminnan tavoitteena olisi luoda käytännöllinen ja esteettisesti miellyttävä oppimisympäristö, joka kannustaa lukemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 42) sanotaan myös, että koulukirjaston ja siellä tapahtuvan toiminnan tulisi tarjota oppilaille virikkeellinen ja aktivoiva oppimisympäristö. Sinko (2005, 30) esittää, että koulukirjaston tulisi vahvistaa koulussa yhdessäolon kulttuuria.

*...meillä on siis koulukirjasto yhtenä oppimisympäristönä, missä toimitaan ja eletään ja ollaan ja sillä tavalla sen pitäisi olla siis ihan yks osa meidän kouluarkea... ..että meidän koulussahan tapahtuu kaikissa luokissa paljon sitten siinä, mutta niinkun nyt ollaan mietitty, että kirjasto on varmaan semmonen, mikä on meidän kaikkien yhteinen, että jokaisella luokalla on niinkun omat luokkansa, mutta kirjasto on sitten semmonen, joka on niinkun kaikkien käytössä. (opettaja B).*

Opettajat tuovat esille, että koulukirjaston toiminnan suunnittelussa tulee huomioida uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), jossa korostetaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 32) monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on muun muassa vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tarjota mahdollisuuksia osallistua suunnitteluun sekä lisätä mahdollisuuksia opiskella erilaisissa ympäristöissä eri-ikäisten oppilaiden ja aikuisten kanssa.

*...ja sitten nää mitä tämä uus opetussuunnitelma tuo tullessaan elikkä monialaset oppimiskokonaisuudet niin siihen liittyen meillä on sellaisia visioita ja ajatuksia, että miten me voitaisiin hyödyntää koulukirjastoa sillä tavalla, että niin opetusharjoittelijat kuin meidän oppilaat ja opettajat voisivat hyödyntää sitten sitä. (opettaja A)*

Opettajien mielestä oppilaiden osallistuminen koulukirjaston toimintaan on tärkeää, koska se on oppilaille tärkeää ja merkityksellistä. Nousiainen ja Piekkari (2007, 23)

tuovat myös esille, että osallisuudessa tärkeää on oppilaiden toiminnassa syntyneet omat kokemukset ja elämykset.

*Se on varmasti oppilaille merkityksellistä. (opettaja A)*

Opettajien mukaan kirjastovirkailijoiden ja koulun muiden oppilaiden mielipiteet ja ideat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa. Kaikki koulun oppilaat saavat esimerkiksi esittää toiveita kirjahankinnoista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) korostetaan oppilaiden ottamista mukaan suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa, jonka myös opettajat tuovat esille. Frantsi ym. (2014, 19) tuovat myös esille, että koulukirjasto on koko koulun yhteinen asia, jonka kehittämiseen osallistuvat niin opettajat kuin oppilaat.

*Ja sitten jatkossakin varmaan ihan samalla tavalla, että mikä on uuden opetussuunnitelman hengenkin mukasta, että oppilaat itse tuovat myöskin oman panoksensa siihen suunnitteluun. Tietenkin meillä opettajilla on sitten se pedagoginen vastuu siitä, että miten niitä hyödynnetään niitä oppilaitten tuomia ideoita. (opettaja A)*

Opettajien mukaan koulukirjasto osallistaa kirjastovirkailijoita siten, että he voivat vaikuttaa yhdessä opettajien kanssa koulukirjastossa tapahtuvaan toimintaan, johon koko koulu puolestaan osallistuu eli voidaan sanoa koulukirjastotoiminnan osallistavan kaikkia oppilaita. Koulukirjaston toimintaan osallistuu siis koko koulu ja toiminta nähdään sellaisena, jossa koko koulun voimin rakennetaan jotakin yhteistä.

*...koko koululla on mahdollisuus osallistua siihen toimintaan. Niin sillä tavalla mun mielestä ne pääsee niinkun vaikuttamaan elämään ja olemaan siis siellä, että osa toiminnastahan on semmosta, että me rakennetaan jotakin yhdessä sitten sinne, että mun mielestä koko koulu siinä on mukana. (opettaja B)*

Opettajien mukaan koulukirjaston toimintaa kehitetään tulevaisuudessa siihen suuntaan, että koulukirjasto toimii koulun keskuksena, jossa kaikki pääsevät vaikuttamaan ja osallistumaan toimintaan. Opettajat toivat esille myös erilaiset kirjastossa järjestettävät tapahtumat ja projektit, jotka myös lisäävät osallisuutta.

*...siitä (kirjastosta) tulisi sellanen koulun keskus niin siihen liittyen esimerkiksi justiaa tämmöset, että meillä on esimerkiksi koulun yhteinen teema ja kirjastolle*



*on rakennettu sitten tiettyjä kokonaisuuksia ja siellä voi olla sillä tavalla, että et tietyt luokat ovat sitten vastuussa tiettyinä viikkoina siitä toiminnasta, mitä sinne tarjotaan. Et se yhteinen nimittäjä on se koulun yhteinen teema, mut joku luokka saattaa vastata esimerkiksi öö vaikkapa kuvataiteen näkyvyydestä siellä koulukirjastossa ja tuoda siihen liittyviä projektijuttuja siellä esille. Joku toinen luokka vastaa taas vastaavasti esimerkiksi öö ympäristö- ja luonnontiedon tai historian aineksista. (opettaja A)*

Perusajatuksena opettajien mukaan koulussa on, että koulukirjaston tulisi olla osa koulun arkea ja toimia eräänlaisena elävänä kirjastona, jossa on monenlaista toimintaa ja tapahtumia. Kirjasto on opettajien mukaan paljon muutakin kuin vain kirjojen lainaamista.

*Mutta semmonen perusajatus mulla jäi mielestä, että kirjasto pitäis olla ihan osa koulun arkea... (opettaja B)*

*Semmonen elävä kirjasto. (opettaja A)*

*...elävä kirjasto osana arkea ja sitten tuota semmonen yhteinen paikka, missä tapahtuu sekä satuja, että tarinoita ja tiedettä ja taidetta.*

*...on ajatuksena, että kirjasto on muutakin kuin kirjojen lainaamista, että siellä on niinkun tapahtumaa kaikkea mitä siellä on. (opettaja B)*

Opettajien mukaan koulukirjastojen yhtenä rajoitteena ovat toistaiseksi opettajien tiukat virkarakenteet. Opettajien mukaan koulujen pedagoginen osaaminen menee hukkaan, jos uusia rakenteita ei aleta miettimään siten, että pyrittäisiin hyödyntämään koulukirjaston tarjoamia mahdollisuuksia koko koulun tasolla.

*...ja toisaalta, jos aatellaan, että kouluilla on aivan valtava pedagoginen osaaminen niin se menee hukkaan ellei tehdä jonkinlaisia uusia rakenteita ja aleta miettimään uusiksi sitä koulukirjaston antamia mahdollisuuksia koko koulun tasolla. Ja sillan, jos oliskin enempi resurssia siihen, opettajien pedagoginen osaaminen hyödyntäis koko kouluyhteisöä. (opettaja A)*

## 5.2 Oppilaiden näkemyksiä koulukirjastotoiminnasta

Analyysin perusteella (liite 2, 77) oppilaiden käsitykset osallisuudesta muodostivat pääteemat, jotka olivat asioihin vaikuttaminen ja jossakin osallisena oleminen. Kirjastovirkailijan työstä pääteemoiksi nousivat toisten auttaminen ja lukemaan innostaminen sekä kirjaston tehtävistä huolehtiminen, jotka oppilaat kokivat tärkeiksi asioiksi. Kirjastovirkailijan tehtävä koettiin enimmäkseen positiivisena ja tärkeänä. Oppilaat toivoivat, että he voisivat viettää kirjastossa enemmän aikaa ja, että kirjastossa olisi enemmän tekemistä ja toimintaa. Vastausten perusteella voidaan sanoa, että oppilaat kokivat, että koulukirjasto voisi lisätä osallisuutta, jos kirjastossa olisi enemmän toimintaa ja kirjasto olisi enemmän auki, jolloin oppilailla olisi mahdollista viettää kirjastossa enemmän aikaa.

Oppilaat olivat saaneet itse hakea kirjastovirkailijan tehtävään ja tehtävän myötä he ovat saaneet vastuuta ja velvollisuuksia. Virkailijat ovat olleet innostuneita tehtävästään ja esittäneet itse, että voisivat tehdä enemmän kuin mitä heidän tehtäviinsä nyt kuuluu. Kysyttäessä oppilailta, miksi he olivat hakeutuneet kirjastovirkailijan tehtävään, korostui vastauksissa halu auttaa toisia, oma innostus lukemiseen sekä kiinnostus järjestelemiseen.

*Hain kirjastovirkailijaksi, koska pidän lukemisesta.*

*Koska ajattelin, että olisi kiva auttaa ja tehdä asioita muitten vuoksi!*

*Koska tykkään auttaa muita, pidän lukemisesta ja tykkään järjestelystä.*

Kuparin ja Välijärven (2005, 64) mukaan lukemaan innostamisessa koulukirjastojen rooli on tärkeä ja kirjastot tulisi tehdä monipuolisiksi oppimisympäristöiksi, jotta oppilaiden kiinnostus lukemista kohtaan heräisi helpommin. Oppilaiden vastauksessa tämä näkyi myös, koska osa oppilaista oli hakenut kirjastovirkailijan tehtävään nimenomaan lukemisiin innostuksensa vuoksi. Koulukirjastotoiminta alkoi syksyllä vuonna 2016, joten kyselyä tehtäessä oppilaat olivat olleet kirjastovirkailijan tehtävässä vasta muutaman kuukauden. Kysyttäessä oppilailta, mitä he ovat tehneet kirjastovirkailijoina, vastauksissa ilmeni kirjojen järjestely sekä nuorempien oppilaiden auttaminen kirjojen etsimisessä ja lainaamisessa. Sinko (2005, 21) esittää, että nuoremmille peruskoululaisille lukemaan innostaminen voidaan aloittaa tutustuttamalla heitä kirjastoon sekä opastamaan valitsemaan itselleen mielekästä luettavaa.

*Ollaan esim. autettu pienempiä etsimään tiettyä kirjaa. Ja ollaan lajiteltu kirjoja paikoilleen. Ja ollaan myös autettu lainaamaan kirjoja!*

*Olen laittanut kirjoja hyllyihin, järjestellyt kirjoja ja auttanut kirjojen etsimisessä ja lainaamisessa.*

Kysyttäessä oppilailta, mistä he ovat pitäneet tai eivät ole pitäneet kirjastovirkailijan työssä, olivat oppilaiden vastaukset pääosin positiivisia ja kirjastovirkailijan työ on koettu mukavana.

*Olen pitänyt tosi paljon kirjojen järjestelemisestä ja siitä että olen auttanut muita.*

*Olen pitänyt kaikesta. Lukemisesta, pienten auttamisesta ja siivoilemisesta. Tämän aikana olen löytänyt uusia kirjakiinnostuksia. Mistään ei ole ollut negatiivista mieltimistä.*

Muutamissa vastauksissa oli asioita, joista kirjastovirkailijan työssä ei ole pidetty ja ne liittyivät pääasiassa kirjojen järjestelyyn, joka on koettu vaikeana.

*En pidä kirjojen laittamisesta hyllyyn niin paljoa, koska on vaikeaa löytää niille oikea paikka.*

Kysyttäessä oppilailta, mitä he ovat oppineet kirjastovirkailijana toimiessaan, korostui vastauksissa kirjaston perustehtävistä huolehtiminen. Vastauksissa näkyi myös sosiaalisuus ja vuorovaikutus, jotka koettiin tärkeäksi kirjastovirkailijan työssä. Myös vastuunotto ja luotettavuus näkyivät muutaman oppilaan vastauksissa. Muutamassa vastauksessa tuli ilmi, että kirjastovirkailijan tehtävästä ei ole opittu vielä mitään, mutta tämä voi johtua osittain siitä, että oppilaat olivat olleet kyselyä tehtäessä kirjastovirkailijoina vasta muutaman kuukauden.

*Kirjastovirkailijaksi on oltava luotettava ja pidettävä kiinni aikatauluista.*

*Nopeampaa aakkosten laskentaa. Ja kunnollista järjestelmällisyyttä. Olen myös oppinut puhumaan enemmän muitten oppilaiden kanssa, sekä tutustunut heihin.*

*Olen oppinut, että kirjastovirkailijan tehtävä on vastuullista ja mukavaa.*

Kysyttäessä oppilailta, miten he haluaisivat osallistua vielä enemmän koulukirjaston toimintaan, korostui vastauksissa se, että oppilaat toivoisivat voivansa viettää enemmän

aikaa kirjastossa. Nyt kirjasto on avoinna vain kirjastovälitunneilla ja opettajien kirjastoa varatessa. Frantsi ym. (2014, 10) esittävät, että koulukirjaston olisi toivottavaa olla avoin ja joustava, sillä koulukirjaston tarpeet voivat muuttua lukuvuoden aikana. Vastauksissa korostuivat myös oppilaiden omat ideat, mitä he kirjastossa haluaisivat tehdä. Osa oppilaista ei keksinyt, miten he haluaisivat osallistua kirjaston toimintaan vielä enemmän.

*No olisi kivempi jos täällä kävisi enemmän oppilaita ja enemmän tapahtumia.*

*Haluaisin jatkossa kirjastolle ja kirjastovirkailijoille lukemiseen liittyviä kilpailuita.*

*Sillä tavoin että saisin lukea muille oppilaille, ja olla enemmän täällä.*

*Olisi mukavaa saada enemmän kirjaston järjestelyvuoroja.*

Kysyttäessä oppilailta, kuinka toisia oppilaita voisi ottaa vielä enemmän mukaan koulukirjaston toimintaan, oppilailta tuli paljon ideoita. Vastauksissa korostui erilaisten tapahtumien järjestäminen kirjastossa ja lukemaan innostaminen. Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 23) mukaan osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, kuinka oppilaat kokevat pääsevänsä sisälle toimijan rooliin ja kuinka he kokevat osallisuutta esimerkiksi koulun asioiden suunnittelussa. Oppilaat selvästi halusivat esittää omia ideoitaan ja kokivat, että toisten osallistuminen koulukirjaston toimintaan on tärkeää. Voidaan sanoa, että koulukirjastotoimintaan osallistuminen lisää selvästi oppilaiden osallisuutta, koska toiminnan kautta oppilaat pääsevät mukaan koulun asioiden suunnittelutyöhön.

*Kehottaa lukemaan enemmän ja käymään useammin kirjastoissa.*

*Inspiroimalla ja, että kirjastossa voisi enemmän nauttia, kun se on uudistettu.*

*Kirjastovälitunneille pitäisi saada oppilaat lainaamaan kirjoja.*

Oppilailta löytyi paljon kehitysideoita, kun kysyttiin mitä ideoita heillä on koulukirjastotoiminnan ja kirjastovirkailijan työn kehittämiseksi. Vastauksissa korostui kirjojen järjestämiseen liittyvät asiat, kirjastovirkailijoiden vuorojen lisääminen sekä tapahtumat ja uudet kirjat. Osa oppilaista ei keksinyt kehitettävää tai he olivat jo tyytyväisiä koulukirjastoon ja kirjastovirkailijoiden työhön. Nousiaisen ja Piekkarin

(2007, 23) mukaan osallistumiseen vaikuttaa oppilaiden omakohtainen kiinnostus osallistua ja päästä vaikuttamaan asioihin. Oppilaat ovat selvästi kiinnostuneita koulukirjaston toimintaan osallistumisesta ja haluavat ilmaista kehitysideansa ja mielipiteensä toimintaa kohtaan.

*Voisimme olla enemmän kirjastossa, jos se olisi mahdollista.*

*Me voitaisiin pitää kirjavinkkauksia sekä isoille että pienille.*

*Kun sähköinen lainausjärjestelmä ja kirjojen järjestely helpottaa meidänkin hommaa.*

Oppilailta kysyttiin, mitä heidän mielestään tarkoittaa sana osallisuus. Vastauksissa korostui, että osallisuus tarkoittaa mukana olemista ja jossakin osallisena olemista. Osallisuus nähtiin myös mahdollisuutena vaikuttaa asioihin. Oppilaiden vastaukset vastasivat Kiilakosken ym. (2012, 14) määritelmää osallisuudesta, sillä heidän mukaansa osallisuus tarkoittaa mukana olemista. Niemen ym. (2010, 54) määritelmän mukaan osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta päästä vaikuttamaan, mikä näkyi myös oppilaiden vastauksissa.

*Että on osallisena johonkin.*

*Osallisuus on sitä, että on osallisena jossain toiminnassa.*

*Asioihin vaikuttamista ja kannan ottamista.*

Opettajien ja oppilaiden kysymykset eivät olleet samoja, joten vastaukset eivät ole täysin verrattavissa, mutta joitakin yhtäläisyyksiä vastauksista on havaittavissa. Opettajien vastauksissa ilmeni, että koulukirjastotoiminta on lisännyt kaikkien oppilaiden osallisuutta. Oppilaiden vastauksista voidaan myös päätellä, että osallisuus lisääntyy koulukirjastotoiminnan myötä, sillä oppilaat toivat esille, että esimerkiksi kirjastossa järjestettävät tapahtumat ja lukemaan innostaminen saisivat toisia oppilaita vielä enemmän mukaan kirjaston toimintaan. Opettajien mukaan osallistuminen koulukirjaston toimintaan on oppilaille merkityksellistä, mikä ilmenee myös oppilaiden vastauksista. Oppilaat olivat hakeutuneet tehtävään vapaaehtoisesti ja he olivat kokeneet tehtävän mielekkäänä. Oppilaat myös esittivät paljon kehitysideoita koulukirjastotoiminnalle ja toivoivat, että kirjastossa olisi mahdollista viettää enemmän aikaa ja siellä olisi enemmän toimintaa. Opettajien vastauksissa tuli esille myös, että

kirjastossa tulisi järjestää enemmän toimintaa, jota koko koulu pääsee suunnittelemaan ja, johon kaikki pääsevät osallistumaan.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 6.1 Koulukirjaston rooli koulun toiminnassa

Tulosten mukaan tutkittavalla koulukirjastolla on merkittävä rooli koulun toiminnassa ja kirjastoa pidetään tärkeänä osana koulun arkea. Koulukirjaston tarjoamia mahdollisuuksia pyritään huomioimaan opetuksessa ja koulukirjastotoimintaa halutaan kehittää aktiivisesti yhdessä koko koulun oppilaiden ja opettajien voimin. Koulukirjaston toimintaa halutaan myös kehittää tulevaisuudessa siihen suuntaan, että koulukirjasto toimisi koulun keskuksena, jossa kaikilla on mahdollisuus päästä vaikuttamaan ja osallistumaan toimintaan. Ajatuksena on, että kirjasto on osa koulun arkea ja siellä on monipuolisesti erilaista toimintaa sekä tapahtumia. Koulukirjaston tulevaisuuden visiot kertovat siitä, että kaikkien osallistumista koulukirjaston toimintaan pidetään tärkeänä. Osallistumisen kannalta myös koulukirjaston sijainnilla on merkitystä, koska koulukirjasto sijaitsee keskellä koulurakennusta, jolloin kaikilla on helppoa ja vaivatonta mennä kirjastoon. Koulukirjastolla on merkittävä rooli erityisesti oppilaille, koska he kokevat koulukirjaston toimintaan osallistumisen tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Koulukirjastotoiminnan merkityksellisyys näkyy myös siinä, että oppilaat haluavat päästä vaikuttamaan koulukirjaston toimintaan esittämällä omia ideoitaan toiminnan kehittämiseksi.

Tulosten mukaan koulukirjastolla on tärkeä rooli oppimisympäristönä, mikä näkyy esimerkiksi kirjastossa järjestettävien projektien ja erilaisen toiminnan kautta. Projektit voivat esimerkiksi olla sellaisia, että koulu päättää projektille yhteisen teeman ja jokainen luokka vastaa tiettyinä viikkoina eri oppiaineiden näkyvyydestä kirjaston toiminnassa. Opettajilla on myös mahdollisuus varata kirjastoa, jolloin kirjastoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että kirjaston tehtävänä on myös innostaa oppilaita lukemisharrastuksen pariin. Siten tulokset tukevat perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) olevia määritelmiä koulukirjastotoiminnasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 42) sanotaan, että koulukirjastotoiminnan tarkoituksena on muun muassa tarjota oppilaille virikkeellisiä oppimisympäristöjä ja mahdollisuuksia päästä hoitamaan vastuutehtäviä sekä kannustaa lukemaan. Tulokset tukevat määritelmiä, sillä tutkittavan koulun koulukirjaston roolina on toimia oppimisympäristönä ja lukemaan innostajana ja

oppilaat myös pääsevät osallistumaan toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen, joten samalla koulukirjastotoiminta tarjoaa heille vastuutehtäviä.

Verratessa tutkittavan koulun koulukirjastoa Frantsin ym. (2014, 10), Stockmannin ym. (2008, 68), Ojarannan (2013, 24) ja Laurosen (2005, 89) määritelmiin hyvästä koulukirjastosta, vastaa tutkittava koulukirjasto näitä määritelmiä hyvin. Laurosen (2005, 89, 100) mukaan hyvä koulukirjasto on oppimisen tilana viihtyisä, mielenkiintoinen sekä innostava ja kirjastosta löytyy myös hyvä aineistokokoelma, jota voidaan mainostaa pitämällä esimerkiksi kirjavinkkauksia tai teemanäyttelyitä. Oppilaat toivat vastauksissaan myös esille kirjavinkkauksien pitämisen, mikä lisäisi oppilaiden osallistumista kirjaston toimintaan.

Lauronen (2005, 89) esittää, että kirjaston vetovoimaisuutta voidaan lisätä kiinnittämällä huomiota kirjaston sisustukseen. Hän korostaa, että oppilaat tulisi ottaa mukaan sisustuksen suunnitteluun. Tutkittavan koulukirjaston tiloja uusittiin hiljattain, joten tilat ovat viihtyisät ja monipuoliset uudistuksen jälkeen, minkä myös oppilaat toivat esille vastauksissaan. Oppilaat pääsivät myös osallistumaan sisustuksen suunnitteluun. Kaikissa kouluissa ei ole koulukirjastoa, vaan oppilaat tutustuvat kirjoihin ja kirjaston käyttöön lähikirjastossa. Tässä suhteessa tutkittava koulu on hyvässä asemassa, sillä koulurakennuksessa sijaitsee koulukirjasto. Ylipäätään se, että koulukirjasto sijaitsee koulussa, nostaa koulukirjaston merkitystä koululle. Stockmann ym. (2000, 68) korostavat myös koulukirjaston merkitystä koululle ja oppilaille, koska koulukirjastossa oppilaat pääsevät heti ensimmäisestä luokasta lähtien tutustumaan kirjoihin ja kirjaston käyttöön.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että tutkittavan kirjaston roolina on tuottaa myös merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Kirjasto-aineiston itsessään tulisi Haapalan (2015, 73) mukaan luoda käyttäjille elämyksiä, jotka edistävät omaehtoista oppimista. Kirjaston kokoelmasta oli huomattavissa, että tietyt kirjat- ja kirjasarjat olivat selvästi oppilaiden suosiossa, joten voidaan sanoa kirjasto-aineiston olevan sellaista, joka innostaa oppilaita lukemaan. Kiinnostava aineisto tuottaa oppilaille myös elämyksiä, jotka samalla edistävät omaehtoista oppimista. Haapala (2015, 73) esittää, että merkityksellisiä oppimiskokemuksia tuottaisi myös se, että kirjastopalvelut kehittyisivät sosiaalisen kirjaston suuntaan, jolloin yksittäisen käyttäjän kokemukset muuttuisivat yhteisöllisiksi.



Tutkittavan kirjaston toiminnan voidaan sanoa olevan yhteisöllistä, koska kirjastossa järjestetään toimintaa ja projekteja, joihin koko koulu osallistuu ja tulevaisuudessa tapahtumia olisi opettajien mukaan tarkoitus järjestää enemmän, jolloin kirjaston rooli merkityksellisten oppimiskokemusten tuottajana lisääntyy. Oppilaat esittivät myös ideoita, kuinka voisivat järjestää erilaista toimintaa kirjastossa, jotta kaikki oppilaat saataisiin osallistumaan koulukirjastotoimintaan. Haapalan (2015, 79–80) mukaan oppimisympäristön olisi tärkeää olla avoin, jolloin kaikilla on vapaa pääsy oppimisympäristöön, jolloin omaehtoinen ja yhteisöllinen oppiminen olisi mahdollista. Tutkittavan kirjaston aukioloajat ovat rajalliset ja kirjasto on tällä hetkellä auki vain tietyillä kirjasto-välitunneilla ja opettajien sitä varatessa. Kirjaston rooli koulun toiminnassa ja oppimisympäristönä voisi lisääntyä, mikäli kirjaston olisi mahdollista olla auki koko koulupäivän ajan.

## 6.2 Koulukirjasto osallistajana

Tulosten mukaan osallisuus nähdään jossakin osallisena olemisena ja asioihin vaikuttamisena. Tulosten mukaan koulukirjastotoiminta lisää oppilaiden osallisuutta, sillä oppilaat pääsevät yhdessä esittämään mielipiteitään ja ideoitaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan sekä osallistumaan koulukirjaston toimintaan. Osallisuutta voisi lisätä vielä enemmän, mikäli kirjastossa järjestettäisiin nykyistä enemmän tapahtumia ja toimintaa. Osallisuus lisääntyisi myös, mikäli kirjaston olisi mahdollista olla auki nykyistä enemmän ja kirjastossa työskentelisi henkilö kokopäiväisesti, jolloin oppilailla olisi mahdollista käyttää kirjastoa enemmän. Osallisuuden merkitystä korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 32), kun monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on muun muassa mahdollistaa oppilaiden osallistuminen suunnitteluun, vahvistaa osallisuutta sekä mahdollistaa opiskelu erilaisissa oppimisympäristöissä. Edellinen otetaan huomioon myös tutkittavan koulukirjaston toiminnan suunnittelussa, jolloin toiminnan tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Koulukirjastotoiminta lisää varsinkin kirjastovirkailijoiden osallisuutta, sillä heidän tehtävässään korostuu luotettavuus ja vastuunotto. Vastuun saaminen ja ottaminen ovat Kiilakosken ym. (2012, 14) mukaan osallisuudessa tärkeää. Tulosten mukaan koulukirjastotoiminta lisää kirjastovirkailijoiden lisäksi myös koko koulun osallisuutta, koska kaikki koulun oppilaat osallistuvat koulukirjaston toimintaan

projektien ja erilaisten tapahtumien myötä, joten oppilaat pääsevät ottamaan vastuuta näiden suunnittelusta ja toteutuksesta.

Alla olevassa kuviossa (kuvio 3) on Horellin (1994, kts. kuvio 1, 30) viisiportainen asteikko osallisuudesta, jossa olen korostanut asteikon neljättä askelmaa, jolla tutkittava koulukirjasto tutkimustulosten perusteella on.

Lasten oma suunnittelu, aikuiset apuna
<b>Lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö</b>
Lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun
Lasten kuuleminen
Lasten sopeuttaminen valmiisiin suunnitelmiin

Kuvio 3. Lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat Horellin (1994, 39) mukaan, jossa on korostettu tikkaiden neljättä askelmaa, jolla tutkittava koulukirjasto tutkimustulosten perusteella on.

Peilattaessa tuloksia Horellin malliin (kuvio 3) ollaan tulosten perusteella osallisuuden neljännellä askelmalla. Askelmalle on asetettu tavoitteeksi aikuisten ja lasten tasavertainen ja yhteinen suunnitteluyhteistyö. Aikuisten ja lasten näkemykset ovat tässä vaiheessa tasavertaisia eli on siirrytty osallisuuteen. (Horelli 1994, 39.) Perustelen tätä sillä, että opettajien vastauksissa korostui kaikkien koulun oppilaiden mukaan ottaminen suunnittelutyöhön ja vaikuttamiseen. Tulevaisuudessa opettajien mukaan tarkoituksena on kehittää kirjaston toimintaa siten, että kirjaston toimintaan pääsevät kaikki vaikuttamaan ja osallistumaan entistä enemmän. Mallin ylimmällä askelmalla tavoitteena on, että lapset toimivat suunnittelutehtävissä ja aikuiset ovat apulaisen roolissa. Jotta tutkittava koulukirjasto pääsisi ylimmälle askelmalle, tulisi koulukirjaston toiminnan olla vielä enemmän lasten suunnitelmiin painottuvaa, jolloin opettajien rooli

olisi auttaa oppilaita suunnittelutyössä sekä niiden toteutuksessa. Opettajilla tulee kuitenkin olla pedagoginen vastuu toiminnan suunnittelusta sekä toteutuksesta.

Alla olevassa kuviossa (kuvio 4) on Nousiaisen ja Piekkarin (2007, kts. kuvio 2, 31) yhteisöllisen toimintakulttuurin portaat, jossa olen korostanut portaiden neljättä askelmaa, jolla tutkittava koulukirjasto tutkimustulosten perusteella on.



Kuvio 4. Yhteisöllisen toimintakulttuurin portaat Nousiainen ja Piekkarin (2007, 98) mukaan, jossa on korostettu neljättä askelmaa, jolla tutkittava koulukirjasto tutkimustulosten perusteella on.

Peilattaessa tutkimustuloksia Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 98) malliin (kuvio 4), voidaan todeta, että vallitsevana on mallin neljäs vaihe eli kohti itsenäistä päätöksentekoa. Tässä vaiheessa tarkoituksena on, että aikuiset tukevat oppilaiden itsenäistä toimintakykyä sekä mahdollistavat vastuunoton yhteisistä asioista. Aikuisten tehtävänä on myös auttaa tarvittaessa ja tehdä oppilaiden kanssa asioita, joita he eivät vielä täysin hallitse itsenäisesti. (Nousiainen & Piekkari 2007, 98.) Perustelen tulkintaani sillä, että kirjastovirkailijat ovat saaneet tehtävät myötä vastuuta sellaisista kirjaston asioista, jotka koskettavat koko koulua. Tehtävä vaatii myös itsenäistä toimintakykyä, jota oppilailta selvästi löytyy. Oppilaiden vastaukset osoittivat, että oppilailta löytyy myös innostusta ja ideoita toiminnan kehittämiseksi. Opettajien vastausten perusteella voidaan sanoa, että koko koulu on päässyt vaikuttamaan koulukirjaston toimintaan jo suunnitteluvaiheessa, kun kaikkien mielipidettä kysyttiin koulukirjaston suunnitteluun liittyvissä asioissa. Myös erilaiset tapahtumat ja projektit

osallistavat koko koulua ja niiden lisääminen voisi opettajien mielestä myös lisätä oppilaiden osallisuutta. Opettajien mukaan kirjastovirkailijoiden ja muiden koulun oppilaiden mielipiteet myös huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja pyritään rakentamaan koko koulun voimin yhteistä toimintaa. Mallin viidennessä vaiheessa on tarkoituksena, että oppilaat toimivat yhteisössä itsenäisesti sovittujen rajojen sisällä, jolloin aikuisen rooli on mahdollistaa toimintaa. Tähän vaiheeseen päästäkseen koulukirjastotoiminnan tulisi olla kokonaan oppilaiden suunnitelmista lähtöisin ja opettajien rooli olisi tarjota resursseja suunnitelmien toteutukseen. Tässä vaiheessa opettajilla tulee kuitenkin olla pedagoginen vastuu toiminnan suunnittelusta sekä toteutuksesta.

### 6.3 Tutkimuksen arviointi

Eskolan ja Suorannan (2001, 208, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on oleellista keskittyä tutkimusprosessin luotettavuuteen ja lähtökohtana on, että tutkija itse toimii oman tutkimuksensa arvioinnin keskeisenä työvälineenä ja tutkija joutuu pohtimaan tekemiään ratkaisuja koko tutkimusprosessin ajan. Arvioin tutkimustani Eskolan ja Suorannan (2001, 211–2012) määrittämien kriteerien avulla, jotka ovat uskottavuus, varmuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Käytän arvioinnissa myös Hirsjärven ym. (2009, 231–233) esille tuomia asioita tutkimuksen arvioinnista.

Uskottavuus mittaa tutkimuksen sisäistä validiutta eli pätevyyttä, jolloin arvioinnin kohteena ovat tutkimusmenetelmä ja käytetyt mittarit ja niiden kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus (Eskola & Suoranta 2001, 201; Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä olivat kysely sekä puolistrukturoitu parihaastattelu. Aineistonkeruumenetelmät olivat mielestäni tutkimukseni kannalta sopivat, koska koin saavani niiden avulla parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta ja menetelmien toteuttaminen onnistui myös mielestäni hyvin. Mikäli toteuttaisin tutkimukseni uudelleen, valitsisin samat aineistonkeruumenetelmät, mutta toteuttaisin kyselyyn vastaamisen sekä haastatteluun valmistautumisen eri tavalla. Nyt kyselyyn vastatessa oppilaat olivat samassa tilassa ja mielestäni välillä näytti siltä, että osalle oppilaista tuli kiire kyselyyn vastaamisessa heidän huomattessaan, että toiset olivat saaneet vastattua jo koko kyselyyn. Jos tekisin kyselyn uudelleen, pyytäisin oppilaat

vastaamaan kyselyyn yksitellen tai pyytäisin heitä odottamaan niin kauan, että kaikki ovat kyselyyn vastanneet, jotta kaikki saisivat vastata kyselyyn rauhassa.

Haastattelu sujui mielestäni luontevasti ja koin, että en omalla toiminnallani johdatellut haastateltavien vastauksia, eivätkä myöskään haastattelukysymykset olleet mielestäni johdattelevia. Mikäli toteuttaisin haastattelun uudelleen, miettisin haastattelukysymysten muotoilua vielä tarkemmin ja lisäisin vielä joitakin tarkentavia kysymyksiä, sillä muutama vastauksista jäi hieman lyhyeksi ja osassa kysymyksistä haastateltavat saattoivat kysyä tarkennusta siitä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Aineistoa analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Koin analyysitavan olevan sopiva tutkimukseni kannalta, koska tutkimukseni aineisto koostui haastattelu- ja kyselyaineistoista, joiden analyysiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii ja mielestäni sain menetelmän avulla analysoitua tutkimukseni aineistoa tarkasti.

Eskolan ja Suorannan (2001, 212) mukaan tutkimuksen varmuutta lisää tutkijan ennakko-oletusten huomioon ottaminen. Tutkimukseni aiheesta minulla ei ollut juuri ennakkoon tietoa, joten minulla ei ollut merkittäviä ennakko-oletuksia tulevista tutkimustuloksista. Teoreettista taustaa kirjoittaessani en ollut vielä tutustunut tutkittavaan kirjastoon, joten teoriatausta ei muodostanut minulle selkeitä ennakko-oletuksia tutkimustuloksista. Vasta tutustuessani tutkittavaan koulukirjastoon sekä kerätessäni tietoa siitä, minulle muodostui jonkinlainen ennakkokäsitys tutkimustuloksista. En mielestäni antanut ennakkokäsityksieni vaikuttaa kyselyn ja haastattelun kysymyksiin. Tutkimusaineiston tulkinnassa koin myös olevani tutkijana objektiivinen ja saadut tulokset olen perustellut kattavasti ja ne perustuvat aineistoon sekä teoriaan. Olen pyrkinyt tutkimusaineiston analyysissä siihen, että lukija pystyy päättämään mihin tutkimustulokseni perustuvat. Eskolan ja Suorannan (2001, 214, 217) mukaan laadullisessa aineistoissa ei kuitenkaan ole vain yhtä oikeaa tulkintaa ja yksittäinen tutkija tuottaa aineistosta vain yhden mahdollisen tavan kuvata aineistoa

Eskolan ja Suorannan (2001, 211–212) mukaan tutkimustulosten siirrettävyys sekä yleistäminen ovat laadullisessa tutkimuksessa mahdollisia tietyin ehdoin, mutta laadullisen tutkimuksen monimuotoisuuden vuoksi ne eivät yleensä ole mahdollisia. Tutkimukseni on laadullinen tapatutkimus, joten tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Uskon kuitenkin, että tutkimuksestani on käytännön hyötyä tutkittavalle

koululle ja tutkimuksesta saa uusia näkökumia koulukirjastotoimintaan sekä sen mahdollisuuksiin lisätä oppilaiden osallisuutta.

Vahvistuvuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2001, 212) mukaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat vahvistusta toisista tutkimuksista, jotka ovat tarkastelleet samaa ilmiötä. Esimerkiksi aiemmin esittelemässäni Vuorisalon (2013, kts. 25) tutkimuksessa osallisuudesta päiväkotikontekstissa saadut tulokset olivat samansuuntaisia. Vuorisalon (2013, 187) tutkimustulosten mukaan osallistumisen kannalta merkittäviä asioita olivat muun muassa keskustelu ja tasavertaisuus, jotka ohjasivat lasten osallistumista päiväkodissa. Tutkimukseni tuloksissa korostui myös se, että osallisuutta lisää oppilaiden ja opettajien tasavertaisuus ja oppilaiden ideoiden huomiointi. Koulukirjaston rooliin liittyen aiemmin esittelemäni Smallin ym. (2009, kts. 8) ja Cokerin (2015, kts. 8) tutkimustulokset olivat myös samansuuntaisia. Tutkimusten tulosten mukaan laadukkaalla koulukirjastolla oli positiivisia vaikutuksia muun muassa oppilaiden opiskeluun ja oppimistuloksiin. Tutkimukseni tulosten mukaan koulukirjaston rooli oppimisympäristönä on koululle merkittävä ja kirjaston toiminnan tavoitteena on luoda merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Kirjasto sekä siellä tapahtuva toiminta myös tukevat oppimista ja kirjaston tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessa pyritään huomioimaan laajasti.

Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteutuksen kaikista vaiheista. Aineiston tuottamisen olosuhteet sekä aineiston analyysin vaiheet tulisi kertoa totuudenmukaisesti ja selvästi ja tutkijan tulisi esittää myös perusteluja, mihin tehty päätelmä perustuu. Päätelmien tukena voidaan käyttää esimerkiksi suoria lainauksia tutkimusaineistosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Olen kertonut tutkimukseni ajankohdan ja esitellyt tutkimukseni tapauksen, aineiston keruun sekä aineiston analyysin lukijalle ja aineistoa analysoidessani olen hyödyntänyt monipuolisesti teoriaa sekä esittänyt vastaajien suoria lainauksia perustelujen tueksi. Olen myös esittänyt tutkimukseen osallistuneet henkilöt selkeästi lukijalle.

Tapaustutkimus on tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettisuojan kannalta ongelmallinen, koska lukija tietää, mikä tutkittava tapaus on. Periaatteena tulee olla se, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2001, 57.) Tutkimukseni ollessa

tapaustutkimus lukija tietää, että olen kerännyt aineiston tutkimukseni tapauksena olevan koulun oppilailta ja opettajilta, mutta olen pitänyt tutkimukseeni osallistuneiden henkilöllisyyden salassa, joten vastauksista ei ole mahdollista tunnistaa ketään tiettyä henkilöä eli tutkimukseeni osallistuneiden anonymiteettisuoja on säilytetty. Tutkimusaineiston hävitän heti, kun pro gradu -tutkielmani on hyväksytty.

Eskolan ja Suorannan (2001, 52) mukaan tutkimusta arvioidessa on tärkeää pohtia myös tutkimuksen eettisyyttä ja tutkija joutuu pohtimaan eettisiä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan. Eettisyyteen kuuluu muun muassa se, että tutkijan täytyy pitää huolta, että tutkimukseen osallistuneita on tiedotettu tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta, luottamuksellisuus osallistujien tietoja ja vastauksia käsitellessä sekä edellä kertamani anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2001, 55–57). Tutkimukseeni osallistuneita oppilaita sekä opettajia oli tiedotettu etukäteen tutkimuksestani koulun oppimisympäristöjen suunnittelijan toimesta ja hän myös sopi kyselyjen toteuttamisen ajat. Haastateltaviin olin myös itse yhteydessä sähköpostitse kertoen, mitä olen tutkimassa ja samalla sovimme haastattelun ajankohdan. Tutkittavia oli siis informoitu tutkimuksestani etukäteen ja kerroin vielä aineiston keruuta toteuttaessani minne tutkimusta teen ja mikä tutkimukseni tarkoitus on.

Koin tämän pro gradu -tutkielman tekemisen mielenkiintoiseksi, koska aihe kiinnosti minua, joten työhön oli helppoa ja mielekästä paneutua. Haasteena tutkimuksessa oli aiheen rajaaminen ja aihe muuttui useamman kerran sillä välillä, kun aloitin tutkimusprosessin. Lopullinen aihe rajautui omien intressieni ja tutkittavan koulun toiveiden mukaiseksi ja olin tyytyväinen aiheeseen, koska se liittyi molempiin opintoaloihini ja koin aiheen tärkeäksi. Tutkimus opetti minulle paljon osallisuuden merkityksestä sekä koulukirjastotoiminnasta ja tutkijana opin paljon myös aineistonkeruumenetelmistä sekä yleisesti tutkimuksen tekemisestä. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia koulukirjastojen asemaa eri kouluissa ja selvittää koulukirjastojen osallistavaa roolia laajemmin ottamalla tutkimukseen mukaan koulukirjastoja ympäri Suomea, jolloin tutkimustulokset olisivat yleistettävissä.

## LÄHTEET

Alanko, Anu (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (Toim). *Missä lapsuutta tehdään?* Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. s. 55–72. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf) (käytetty 12.12.2016).

Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Coker, Elizabeth (2015). *Certified Teacher-Librarians, Library Quality and Student Achievement in Washington State Public Schools*. Washington Library Media Association. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://fopsl.files.wordpress.com/2012/01/certified-teacher-librarians-library-quality-and-student-achievement-in-washington-state-public-schools.pdf> (käytetty 17.11.2016).

Committee on the rights of the child (2009). *General comment No. 12 The right of the child to be heard*. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> (käytetty 2.10.2016).

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4\\_11\\_2014\\_%20Monenlainen%20tapaustutkimus\\_Eriksson\\_Koistinen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1) (käytetty 26.9.2016).

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Forsman, Maria (2010). *Kokoelmien arviointi on kokoelmatyön ydintä*. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjaston verkkolehti Verkkaari. Verkkojulkaisu saatavissa



osoitteesta <http://blogs.helsinki.fi/verkkari-lehti/kokoelmien-arviointi-on-kokoelmatyon-ydinta> (käytetty 4.10.2016).

Frantsi, Hannele, Kolu, Kaarina, & Salminen, Seija (2014). *Hyvä koulukirjasto*. Espoo: Suomen koulukirjastoyhdistys. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta: <http://suomenkoulukirjastoyhdistys.fi/wp-content/uploads/2014/05/Hyv%C3%A4koulukirjasto2014.pdf> (käytetty 31.8.2016).

Gellin, Maija, Herranen, Jatta, Junttila-Vitikka, Pirjo, Kiilakoski, Tomi, Koskinen, Sanna, Mäntylä, Niina, Niemi, Reetta, Nivala, Elina, Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa: Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (Toim). *Demokratiaoppitunti : lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s. 95–148.

Haapala, Anu (2015). Kirjastot elämyksellisinä oppimisympäristöinä. Teoksessa: Hokkanen, Laura, (Toim.). *Sosiaalinen kirjasto: lukemattomien mahdollisuuksien maailma*. Helsinki: Avain.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2008). *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirvimäki, Eija (2005). Näkökulmia koulukirjastonhoitajan työhön. Teoksessa: Niinikangas, Liisa (Toim.) *Koulukirjastonhoidon opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Horelli, Liisa (1994). *Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella*. Helsinki: Painatuskeskus.

Huttunen, Terhi (2011). *Kirjastoaineiston ekologinen jalanjälki: ympäristönäkökulma aineiston poistamiseen, varastointiin ja muovitukseen*. Helsinki: Avain.

*IFLA/UNESCO School Library Manifesto 1999*  
<http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999> (käytetty 10.10.2016).

Johnson, Peggy (2014). *Fundamentals of collection development and management*. Chicago: American Library Association.

Kiilakoski Tomi. (2014). *Oppilaiden osallisuudesta koulussa. Työpapereita koulun ja nuorisotyön yhteisestä työstä 11*. Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkosto. <http://www.nuorisokanuuna.fi/article/oppilaiden-osallisuudesta-koulussa-ty%C3%B6papereita-koulun-ja-nuorisoty%C3%B6n-yhteisest%C3%A4-ty%C3%B6st%C3%A4-11> (käytetty 1.2.2017).

Kiilakoski, Tomi, Gretschel, Anu & Nivala, Elina (2012). Osallisuus, kansalaisen hyvinvointi. Teoksessa: Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (Toim). *Demokratiaoppitunti : lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s. 9-33.

Kiilakoski, Tomi, Nivala, Elina, Ryyänen, Aimo, Gretschel, Anu, Matthies, Aila-Leena, Mäntylä, Niina, Gellin, Maija, Jokinen, Kimmo & Lundbom, Pia (2012.) *Demokratiaremontin työkaluja*. Teoksessa: Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (Toim). *Demokratiaoppitunti : lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. s. 249–271.

Kiili, Johanna (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1> (käytetty 12.1.2017).

*Kirjastolaki 4.12.1998/904* (1998). FINLEX ajantasainen lainsäädäntö <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980904> (käytetty 3.11.2016).

Kontturi, Heikki & Kurttila-Matero, Eeva (2004). Koulukirjasto oppimisympäristönä. Teoksessa: Kurttila-Matero, Eeva (Toim.) *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto: ossaakko nää aatella?* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. s. 22–26.

Kopiosto tekijänoikeusjärjestö (2010)  
[http://www.kopiosto.fi/kopiosto/koulukirjasto/koulukirjasto/etusivu/fi\\_FI/etusivu/](http://www.kopiosto.fi/kopiosto/koulukirjasto/koulukirjasto/etusivu/fi_FI/etusivu/)  
 (käytetty 22.9.2016).

Kupari, Pekka, Sulkunen Kari, Vettenranta, Jouni & Nissinen, Kari (2012). *Enemmän iloa oppimiseen – Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40574/978-951-39-5011-8.pdf?sequence=1> (käytetty 14.11.2016).

Kupari, Pekka & Välijärvi, Jouni (2005). *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Oy. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44293/951-39-2151-4.pdf?sequence=1> (käytetty 8.11.2016).

Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni (2013). *PISA 12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf?sequence=1> (käytetty 3.10.2016).

Kurttila-Matero, Eeva (2011). *School library : a tool for developing the school's operating culture*. Tampere: Juvenes Print

Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.

Lansdown, Gerison (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa: Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (Toim.) *A handbook of children and young people's participation : perspectives from theory and practice*. London; New York: Routledge. s. 11–23. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge->

A\_Handbook\_for\_Children\_and\_Young\_Peoples\_Participation.pdf (käytetty 12.12.2016).

Lappalainen, Ulla (2005). Jaetaan osaamista ja vastuuta- koulukirjaston ja yleisen kirjaston yhteistyö. Teoksessa: Niinikangas, Liisa (Toim.) *Koulukirjastonhoidon opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. s. 117–128.

*Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa*. (2011). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM27.pdf?lang=fi> (käytetty 10.9.2016).

Lauronen, Katariina (2005). Koulukirjasto näkyvästi toimivaksi. Teoksessa: Niinikangas, Liisa (Toim.) *Koulukirjastonhoidon opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. s. 89–104.

Lauronen, Katariina (2005). Koulukirjastokokoelman hoito. Teoksessa: Niinikangas, Liisa (Toim.) *Koulukirjastonhoidon opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. s. 71–88.

*Lastensuojelulaki 13.4.2007/417*. (2007). FINLEX ajantasainen lainsäädäntö <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L1P5> (käytetty 4.1.2017).

Lei, Simon (2010). *Classroom Physical Desing Influencing Students' Larning and Evaluations of College Instructions: A Review of Litetature*. Education, 131/1, s. 128–134.

Lindh, Anja (2013). Koulukirjasto lapsen kasvun tukijana. Teoksessa: Juuso, Hannu, Lindh, Anja, Hasari, Matti, Kumpulainen, Kari, Lapinoja, Kari-Pekka, Pirilä, Päivi, Raappana, Sinikka, Tiainen, Outi, Kontturi, Heikki, Kangas, Vuokko, Leinonen, Katja, & Eskola, Sari (Toim.) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa : Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2013*. Oulu: Oulun yliopisto, Oulun normaalikoulu. s. 167–176.

”Mitä on tehty? Mitäs nyt?” - Katse tulevaan menneen pohjalta (2013). Oulun koulukirjaston toimintakertomus 2012–2013 ja kehittämissuunnitelma vuosille 2014–2016. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta

[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1d2a8c4a-4ab6-434b-b8ec-4aeb0ad03f7d&groupId=1958741](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=1d2a8c4a-4ab6-434b-b8ec-4aeb0ad03f7d&groupId=1958741) (käytetty 2.12.2016).

Manninen, Jyri, (2008). *Matkalla osallisuuteen : Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Opetusministeriön julkaisu ; 2008:8. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79105/opm08.pdf?sequence=1> (käytetty 5.1.2017).

Niemi, Reetta, Heikkinen, Hannu L.T. & Kannas, Lasse. (2010). *Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana*. Kasvatus 41 (1), 53–62.

Niinikangas, Liisa & Poikela, Esa (2011). Seize the Day! Developing School Libraries in Finland. Teoksessa: Marquardt, Luisa & Oberg, Dianne (Toim). *Global perspectives on school libraries : projects and practices*. Berlin: De Gruyter Saur. s. 264–277.

Nousiainen, Leena & Piekkari, Ulla (2007). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu..* Opetusministeriö. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva\\_oppilas\\_-\\_yhteisoellinen\\_koulu\\_-\\_hanke/Osallistuva\\_Oppilas\\_liitteet/OPM\\_koulun\\_kehittamisen\\_kansio\\_2606.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-_hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittamisen_kansio_2606.pdf) (käytetty 2.11.2016).

*Nuorisolaki 27.1.2006/72* (2006). FINLEX ajantasainen lainsäädäntö <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072#L3P8> (käytetty 4.1.2017).

Ojaranta, Anu (2013). Puheenvuoro koulukirjastojen puolesta. *Kielikukko 2*, 24–27. [http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko\\_2013-2\\_netiversio.pdf](http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-2_netiversio.pdf) (käytetty 3.10.2016).

*Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015 – Yleiset kirjastot. Kansalliset strategiset painoalueet.* (2009). Opetusministeriön julkaisu 2009:32. Helsinki: Yliopistopaino. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76687/opm32.pdf?sequence=1> (käytetty 6.10.2016).

Oulun normaalikoulu (2016). <https://nk.oulu.fi/fi> (käytetty 21.11.2016).

*Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016*. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta [http://nk.oulu.fi/ops/ONK\\_perusopetuksen\\_ops\\_2016.pdf](http://nk.oulu.fi/ops/ONK_perusopetuksen_ops_2016.pdf) (käytetty 12.11.2016).

Oulun kaupunki (2016). *Kirjastoreitti*. <http://www.ouka.fi/oulu/kirjastoreitti/ops2016> (käytetty 28.10.2016).

*Perusopetuslaki 30.12.2013/1267* (1998). FINLEX, ajantasainen lainsäädäntö, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (käytetty 3.11.2016).

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus. Tampere: Yliopistopaino. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (käytetty 22.9.2016).

Poroila, Heikki (2007). *Luurangot portinvartijan kaapissa*. Helsinki: BTJ.

Räsänen, Pekka, Anttila, Anu-Hanna & Melin, Harri (2005). *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sinko, Pirjo, Pietilä, Asta & Bäckman, Pia (2005). *Luku-Suomessa taottua – Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Opetushallitus. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta [http://www.oph.fi/download/30222\\_luku-suomessa\\_taottua.pdf](http://www.oph.fi/download/30222_luku-suomessa_taottua.pdf) (käytetty 22.9.2016).

Sinko, Pirjo (2005). Koulukirjaston pedagoginen perusta. Teoksessa: Niinikangas, Liisa (Toim.) *Koulukirjastonhoidon opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Sinko, Pirjo (2013). School libraries in Finland. *Scandinavian Library Quarterly* 46(1). <http://slq.nu/?article=volume-46-no-1-2013-10> (käytetty 7.2.2017).

Small, Ruth V, Snyder, Jaime & Parker, Katie (2009). *The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I*. American Association of School Librarians 12/2009. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859484.pdf> (käytetty 12.1.2017).

Stockmann, Doris, Bengtsson, Niklas & Repo, Yrjö, (2000). *Kirja Suomessa: tekijöistä lukijaan: kirja-alan tukitoimet ja kehittäminen*. Helsinki: Opetusministeriö.

Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi (2009). *PISA 2009 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf?sequence=1> (käytetty 17.11.2016).

*Suomen perustuslaki 1999/731*. FINLEX ajantasainen lainsäädäntö <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (käytetty 4.1.2016).

Suoninen, Annikka & Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet*. Kansainvälisen ICCS 2009 - tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093> (käytetty 4.1.2016).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2015). *Kouluterveyskysely* [https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot#ei\\_koe\\_tulevansa\\_kuulluksi\\_koulussa](https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot#ei_koe_tulevansa_kuulluksi_koulussa) (käytetty 4.1.2017).

Thomas, Nigel (2000). *Children, family and the state : decision-making and child participation*. Houndmills: Macmillan Press.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vatanen, Pirjo (2009). Modernin suomalaisen kirjastoliikkeen synty. Teoksessa: Mäkinen, Ilkka (Toim.) *Suomen yleisten kirjastojen historia*. Helsinki: BTJ. s. 223–287.

Vuorisalo, Mari (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2> (käytetty 11.1.2017).

Väljärvi, Jouni (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Pohjola, Kirsi (Toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 19–31.

Wilén, Raine (2011). Aineiston poistaminen kokoelmien kehittämisen työvälineenä. *Signum* 1/2011, 1-7. <http://ojs.tsv.fi/index.php/signum/article/view/4059/3800> (käytetty 3.9.2016).

*YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. (1989). Verkojulkaisu satavissa osoitteesta: [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf) (käytetty 2.12.2016).



## LIITTEET

### Liite 1. Opettajien vastausten analysointi

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokat/päätteemat
<i>”Olla osallisena. Mahdollisuus toimia, mahdollisuus vaikuttaa.”</i>	Osallisuus nähdään jossakin osallisena olemisena ja mahdollisuutena toimia ja vaikuttaa.	Osallisuus nähdään osallisena olemisena ja mahdollisuuksina päästä vaikuttamaan ja toimimaan.	Olla osallisena. Mahdollisuus vaikuttaa ja toimia.
<i>”No takuuvarmasti lisää (osallisuutta) ja antaa mahdollisuuksia siihen, jos aatellaan vaikka esimerkiksi tätä meidän koulukirjastoa, niin se on antanut mahdollisuuden tietekin erityisesti näille kirjastovirkailijoille, mutta jo kaikille muillekin oppilaille sillon, kun lähdettiin suunnittelemaan meidän uudistuvaa koulukirjastoa.”</i>	Koulukirjastotoiminta on lisännyt koko koulun oppilaiden osallisuutta, kun oppilaat pääsivät mukaan uudistuvan kirjaston suunnitteluun.	Osallisuutta lisännyt oppilaiden suunnitteluun mukaan ottaminen.	Koulukirjastotoimintaan osallistuminen lisää osallisuutta.

<p>”...ja sitten nää mitä tämä uus opetussuunnitelma tuo tullessaan elikkä monialaset oppimiskokonaisuudet niin siihen liittyen meillä on sellaisia visioita ja ajatuksia, että miten me voitaisiin hyödyntää koulukirjastoa...”</p>	<p>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan huomioon myös koulukirjaston toiminnan suunnittelussa.</p>	<p>Koulukirjaston hyödyntäminen siten, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioidaan.</p>	<p>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden huomioiminen. Koulukirjaston hyödyntäminen opetussuunnitelmaa tukena käyttäen.</p>
<p>”Se on varmasti oppilaille merkityksellistä.”</p> <p>”...puhutaan osallistumisesta niin se on arkipäivän toimintaa.”</p>	<p>Osallistuminen koulukirjaston toimintaan ajatellaan olevan oppilaille merkityksellistä ja osallisuus nähdään arkipäivän toimintana.</p>	<p>Osallisuus arkipäivän toimintaa ja osallistuminen toimintaan oppilaille merkityksellistä.</p>	<p>Osallisuus arkipäivää. Oppilaiden osallistuminen merkityksellistä.</p>
<p>”...oppilaat itse tuovat myöskin oman panoksensa suunnitteluun Tietenkin meillä opettajilla on sitten se pedagoginen vastuu siitä, että miten niitä hyödynnetään oppilaitten tuomia ideoita.”</p> <p>”...että ihan</p>	<p>Oppilaat tuovat omia ideoitaan esille suunnittelussa, mutta opettajilla on pedagoginen vastuu siitä, miten ideoita hyödynnetään. Kaikilla oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omilla ideoillaan myös yksittäisiin asioihin.</p>	<p>Oppilailla mahdollisuus tuoda ideoita esille ja päästä vaikuttamaan. Opettajilla kuitenkin pedagoginen vastuu ideoiden toteutuksesta.</p>	<p>Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa ideoillaan. Opettajien pedagoginen vastuu ideoista.</p>

---

tämmöseenkin niinkun  
yksittäisiinkin asioihin  
(kirjahankinnat)  
oppilailla on  
mahdollisuus  
vaikuttaa, mutta sitten  
myös muita tämmösiä  
näitä ideoita otetaan  
vastaan siinä, että  
ihan (kaikilta).”

---

”...yhdessä järjestetään tietynlaista toimintaa, mutta se että koko koululla on mahdollisuus osallistua siihen toimintaan. Niin sillä tavalla mun mielestä ne pääsee niinkun vaikuttamaan elämään ja olemaan siis siellä että osa toiminnastahan on semmosta että me rakennetaan jotakin yhdessä sitten sinne, että mun mielestä koko koulu siinä on mukana.”	Järjestetään toimintaa, johon koko koululla on mahdollisuus osallistua. Osallistumisen kautta koko koulu pääsee vaikuttamaan ja rakentamaan jotakin yhteistä.	Toiminnan järjestäminen koko koulun kanssa yhdessä. Mahdollisuus päästä toimimaan, vaikuttamaan ja osallistumaan.	Toiminnan järjestäminen yhdessä. Mahdollisuus toimia ja osallistua.
--	---	--	--

---

<p><i>”... että siitä (koulukirjastosta) tulisi sellanen koulun keskus niin siihen liittyen esimerkiksi justiisa tämmöset, että meillä on esimerkiksi koulun yhteinen teema ja kirjastolle on rakennettu sitten tiettyjä kokonaisuuksia ja siellä voi olla sillä tavalla, että et tietyt luokat ovat sitten vastuussa tiettyinä viikkoina siitä toiminnasta mitä sinne tarjotaan.”</i></p>	<p>Koulukirjastosta halutaan toiminnan keskus, jossa on erilaisia tapahtumia, johon kaikki koulun oppilaat pääsevät osallistumaan.</p>	<p>Toiminnan lisäys koulukirjastossa. Toiminnassa mukana koko koulu.</p>	<p>Koulukirjaston toiminnan suunnittelu ja toteutus koko koulun voimin.</p>
<p><i>”kirjasto pitäis olla ihan osa koulun arkea...”</i></p> <p><i>”...elävä kirjasto osana arkea ja sitten tuota semmonen yhteinen paikka, missä tapahtuu sekä satuja, että tarinoita ja tiedettä ja taidetta.”</i></p>	<p>Kirjaston tulisi olla osa koulun arkea ja kirjastossa tulisi olla monenlaista toimintaa.</p>	<p>Kirjasto osana arkea, jossa erilaista toimintaa.</p>	<p>Kirjasto osa koulun arkea. Kirjasto toiminnan keskuksena.</p>

## Liite 2. Oppilaiden vastausten analysointi

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokat/päätteemat
<p><i>”Hain kirjastovirkailijailiaksi, koska olen edellisen kesän aikana innostunut lukemisesta. Haluan että pienemmät innostuisivat siitä myös.”</i></p> <p><i>”Koska pidän tavaroiden järjestelystä ja kirjoista.”</i></p>	<p>Kirjastovirkailijaksi on haettu, koska on innostuttu lukemisesta, halutaan innostaa myös toisia lukemaan ja pidetään järjestelystä.</p>	<p>Lukeminen, järjestely ja toisten innostaminen lukemiseen tärkeitä.</p>	<p>Toisten auttaminen. Oma innostus ja toisten innostaminen lukemiseen. Kirjaston tehtävistä huolehtiminen.</p>
<p><i>”Minä olen auttanut muita etsimään sellaisia kirjoja joita ovat halunneet ja olen järjestänyt kirjoja ja järjestellyt paikkoja.”</i></p>	<p>On autettu toisia kirjojen etsimisessä sekä huolehdittu kirjaston muista tehtävistä.</p>	<p>Kirjaston tehtävistä ja järjestelystä huolehtiminen sekä toisten auttaminen.</p>	<p>Kirjaston tehtävien hoitaminen. Toisten auttaminen.</p>
<p><i>”Olen pitänyt kaikesta. Lukemisesta, pienten auttamisesta ja siivoilemisesta.”</i></p> <p><i>”Olen pitänyt kaikesta.”</i></p>	<p>Kirjastovirkailijantyössä on pidetty lukemisesta, toisten auttamisesta, järjestelystä.</p>	<p>On pidetty toisten auttamisesta, lukemisesta ja kirjaston järjestyksestä huolehtimisesta.</p>	<p>Työ koetaan positiivisena. Kirjaston tehtävistä huolehtiminen. Toisten auttaminen.</p>
<p><i>”Olen oppinuut että kirjastovirkailijan tehtävä on vastuullista ja mukavaa.”</i></p>	<p>On opittu kirjaston käytöstä ja siitä, että tehtävä on vastuullista ja tehtävässä tulee olla luotettava.</p>	<p>Järjestelmällisyys, vastuunotto ja luotettavuus kirjastovirkailijan tehtävässä tärkeitä.</p>	<p>Vastuullisuus. Kirjaston käyttämiseen liittyvät tehtävät.</p>

---

*”Kirjastovirkailijaliaksi  
on oltava luotettava...”*

*”Olen oppinut  
järjestelemään kirjoja  
paremmin.”*

---

<i>”Olisi mukavaa saada enemmän kirjaston järjestelyvuoroja.”</i>	Toivotaan enemmän vuoroja sekä kirjastossa olemista ja toimintaa.	Jatkossa haluttaisiin viettää enemmän aikaa kirjastossa ja enemmän toimintaa.	Toiminnan lisäys kirjastossa. Ajanvieton lisääminen kirjastossa.
---	---	--	--

*”Sillä tavoin että saisin  
lukea muille oppilaille,  
ja olla enemmän  
täällä.”*

---

<i>”Jos olisi jotain kirjastotapahtumia.”</i>	Toisia oppilaita saataisiin mukaan, jos olisi enemmän kirjastotapahtumia.	Kirjastotapahtumat lisäisivät oppilaiden osallistumista kirjaston toimintaan.	Toiminnan järjestäminen. Lukemaan innostaminen.
---	--	--	--

*”Kehottaa lukemaan  
enemmän ja käymään  
useammin  
kirjastoissa.”*

	Toisia voisi myös kehottaa lukemaan enemmän ja käymään kirjastoissa.	Myös lukemaan innostamisen koetaan lisäävän toisten osallistumista.	
--	---	--	--

---

<i>”Me voitaisiin pitää kirjavinkkauksia tai satutuntia sekä isoille että pienille.”</i>	Toiminnan kehittämiseksi toivotaan, että kirjastossa voitaisiin viettää enemmän aikaa sekä järjestää ohjelmaa.	Kehittämissuositukset liittyvät toimintaan ja ajankäyttöön kirjastossa.	Toiminnan järjestäminen. Kirjaston aukioloaikojen lisääminen.
--	---	--	---

*”Voisimme olla  
enemmän kirjastossa,  
jos se olisi  
mahdollista.”*

---

---

<i>”Asioihin vaikuttamista ja kannan ottamista.”</i>	Osallisuus ymmärretään asioihin vaikuttamisena ja olemisena osallisena	Osallisuus nähdään osallistumisena.	Olla osallisena jossakin.
<i>”Että joku on mukana jossakin asiassa eli osallinen.”</i>	jossakin.		Asioihin vaikuttaminen.

---

**Liite 3. Haastattelukysymykset**

1. Nimi, ikä ja ammatti?
2. Koulunne koulukirjastossa toimii oppilaita kirjastovirkailijoina, mistä kirjastovirkailijoiden idea on syntynyt?
3. Mitä kirjastovirkailijoiden tehtäviin kuuluu?
4. Miten selittäisit sanan osallisuus?
5. Miten koulukirjastotoiminta lisää oppilaiden osallisuutta?
6. Miten koulukirjastotoiminta voisi lisätä osallisuutta?
7. Miksi oppilaiden osallistuminen koulukirjaston toimintaan on mielestäsi tärkeää?
8. Otetaanko kirjastovirkailijoiden mielipiteet huomioon toiminnan suunnittelussa?
9. Miten paljon kirjastovirkailijat pääsevät vaikuttamaan koulukirjaston toimintaan?
10. Miten kirjastovirkailijat voisivat vaikuttaa toimintaan enemmän?
11. Tuleeko vielä jotakin muuta mieleen aiheeseen liittyen?



**Liite 4. Kyselylomakkeen kysymykset**

1. Tyttö/poika
2. Ikä?
3. Miksi hait kirjastovirkailijaksi?
4. Mitä olet tähän mennessä tehnyt kirjastovirkailijana?
5. Mistä asioista olet erityisesti pitänyt tai et ole pitänyt kirjastovirkailijan työssä?
6. Mitä olet oppinut kirjastovirkailijana toimiessasi?
7. Miten haluaisit jatkossa osallistua vielä enemmän koulukirjaston toimintaan?
8. Miten voisit ottaa toisia oppilaita vielä enemmän mukaan koulukirjaston toimintaan?
9. Mitä ideoita sinulla on koulukirjastotoiminnan ja kirjastovirkailijan työn kehittämiseksi?
10. Mitä mielestäsi tarkoittaa osallisuus?