

”Siellä oli rauhallisempaa ja paljon tietoa” –

KIRJASTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ VIIDESLUOKKALAISILLE

Saku Bucht & Eerika Sara-
vuoma
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
2018

LAPIN YLIOPISTO, kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Bucht, Saku & Saravuoma, Eerika: ”Siellä oli rauhallisempaa ja paljon tietoa” – Kirjasto oppimisympäristönä viidesluokkalaisille

Pro gradu -tutkielma, 100 s., 5 liitettä.

2018

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, millainen oppimisympäristö yleinen kirjasto on viidesluokkalaisille. Tutkielma on tapaustutkimus, jossa mukana ovat Rovaniemen kaupunginkirjasto ja oppilaita rovaniemeläisestä koulusta. Oppilaat toteuttivat ryhmissä vapaasti valitun oppimistehtävän, joka toteutettiin Rovaniemen kaupunginkirjastossa. Ryhmien työskentely ja raportointi tallennettiin digitarinoiksi. Oppilaat vastasivat koke-
mustensa pohjalta kyselyyn.

Tutkimuksemme aineistoina olivat kysely sekä oppilaiden tekemät digitarinat. Analysoimme aineistoja Mixed methods –tyylisesti käyttäen sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Kvalitatiivisena metodina käytimme fenomenografiaa, jonka avulla analysoimme kyselyn avoimia vastauksia ja digitarinoiden sisältöjä. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsimme hyödyntämällä aineisto-, menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota.

Rovaniemen kaupunginkirjasto on oppilaille ennen kaikkea rauhallinen, hiljainen ja elämyksellinen paikka opiskella. Kirjastossa on monipuolisia ja avaria tiloja sekä runsaasti tietoa saatavilla. Kirjasto mahdollistaa yhdessä tutkimisen ja oppimisen. Kirjastossa opiskelu vaatii pedagogista tukea, jota voi saada opettajilta, kirjaston henkilökunnalta ja luokkatovereilta.

Kirjasto tarjoaa monipuolisia, erilaita toimintaa mahdollistavia tiloja luokkahuoneen ulkopuoliseen opiskeluun. Kirjastossa opiskeltaessa opitaan sekä kirjastossa että kirjastosta ja se voi tukea positiivisen suhteen syntyä kirjastoon.

Avainsanat: Oppimisympäristö, kirjasto, Rovaniemen kaupunginkirjasto, digitarina, triangulaatio

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

JOHDANTO	3
1 OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	7
1.1 Fyysinen ja teknologinen oppimisympäristö	10
1.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	11
1.3 Pedagoginen oppimisympäristö	13
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
2.1 Tutkimuskysymykset	15
2.2 Aineistonkeruuprojektin kuvaus ja vaiheet.....	16
2.3 Rovaniemen kaupunginkirjasto	20
2.4 Oppilaslähtöisyys ja toimijuus aineiston keräämisessä	21
2.5 Digitarinat aineistona ja esittämisen muotona	23
2.6 Aineistot ja tutkimusmenetelmät	25
2.7 Tutkimuksen luotettavuus.....	30
2.8 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	32
3 KIRJASTO ON RAUHALLINEN JA VIIHTYISÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	34
3.1 Hiljaisuus ja rauhallisuus	36
3.2 Valaistus.....	39
3.3 Viihtyisyys	40
3.4 Esteettisyys ja elämyksellisyys.....	43
4 KIRJASTO TARJOAA AVARAT JA MONIPUOLISET TILAT	45
4.1 Tilojen avaruus – oppilaiden liikkuminen kirjaston tiloissa	46
4.2 Tilojen monipuolisuus – työvaiheeseen sopivan tilan löytyminen	49
4.3 Teknologista ympäristöä hyödynnettiin, mutta se ei korostunut	57
5 KIRJASTO SOPII YHDESSÄ OPPIMISEEN JA TUTKIMISEEN	61
5.1 Yhteistyön pohjana on vuorovaikutus ja tehtävänjako	62
5.2 Oppimisen tukeminen on keskeinen osa oppimisympäristöä	67
5.3 Kirjastossa voi opiskella muutakin kuin suomen kieltä ja kirjallisuutta.....	75
5.4 Oppimisprojektissa opittiin kirjastossa ja kirjastosta.....	80
6 YHTEENVETO.....	87
LÄHTEET.....	92

LIITTEET

JOHDANTO

Yleinen kirjasto on paitsi kirjallisuuden, myös tieteen, taiteen, musiikin ja historian tyysija. Se on ympäristönä elämyksellinen: se on yhteinen olohuone, johon liittyvät myös rauhallisuus ja hiljaisuus. Kirjasto löytyy Suomessa jokaiselta paikkakunnalta, usein kävelymatkan päästä. Suomalaisen kirjaston erityislaatuisuuden on huomionut aivan vastikään esimerkiksi isobritannialainen *The Guardian* (15.5.2018), joka esittelee suomalaisten kirjastojen (erityisesti uuden Helsingin keskustakirjasto Oodin) arkkitehtuuria ja uudenlaista ympäristöä sosiaaliselle kanssakäymiselle oppimisen rinnalla (Reith-Banks 2018). Suomessa kirjastoista lainataan ilmaiseksi kirjojen lisäksi myös e-julkaisuja, urheiluvälineitä, pelejä ja muita tarvikkeita. Se on kaikille ilmainen paikka hankkia tietoa.

Myös suomalaiset itse arvostavat kirjastoaan. Tilastokeskuksen mukaan Suomi on ollut pitkään maailman kärkimaa paitsi kirjaston käytön, myös kirjaston yhteiskunnallisen arvostuksen osalta (Alanen 2011). Vuonna 2017 toteutetussa Kansallisessa Asiakaspalvelupalautetutkimuksessa (Taloustutkimus 2017) kirjasto sijoittui parhaiten ja on pitänyt kärkipaikkaa jo vuodesta 2013 asti. Tutkimuksessa kysyttiin mielipiteitä muun muassa ensivaikutelmasta, asiantuntijuudesta ja asiakkaiden halukkuudesta asioida paikassa uudelleen.

Suomalaisten kirjaston käyttö on kuitenkin muutoksessa. Lainojen määrät ovat laskeneet yhtäjaksoisesti vuodesta 2004 lähtien. Kokonaislainaus on laskenut vuosina 2014–2017 110 miljoonasta 85 miljoonaan. Erityisesti lainausmäärät ovat vähentyneet musiikkiäänitteiden osalta: tänä päivänä äänitteitä lainataan alle kolmasosa vuoden 2004 määrästä (9,6 miljoonaa). Samaan aikaan kuitenkin esimerkiksi e-kirjojen ja e-lehtien lainaus on nostanut suosiotaan, vaikka määrät ovatkin näiden osalta edelleen melko pieniä (Suomen yleisten kirjastojen tilastot.) Tilastojen mukaan varsinkin nuorten miesten kiinnostus kirjoja kohtaan on hiipunut (Alanen 2011). Samaan aikaan on otsikoissa ollut poikien tyttöjä huomattavasti huonompi menestyminen lukutaitoa mittaavissa testeissä (esim. PISA 2015). Erityisesti poikien lukuinnon hiipumisesta ollaan oltu huolissaan, ja Äidinkielen

opettajien liitto onkin nyt käynnistämässä *Lukeva koulu* –hanketta, jossa tärkeänä osana on tiivis yhteistyö yleisten kirjastojen kanssa (Hyytiäinen 2018).

Kirjastojen kävijämäärien vähentyminen on avannut kirjaston tiloja uudennaisille käyttö-tavoille. Erilaisten kirjastossa järjestettävien tapahtumien määrä onkin ollut tasaisessa kasvussa: niitä järjestettiin vuonna 2017 yli kaksinkertainen määrä vuoteen 2012 verrat-tuna (jolloin tapahtumien tilastointi aloitettiin). Tämä avaa mahdollisuuksia myös kou-luille hyödyntää kirjastoa oppimisympäristönä uudella tavalla. Kirjastoissa on nyt enem-män tilaa toimia.

Kirjastojen tehtävä oppimisen tilana näkyy myös lainsäädännön tasolla. Uusi kirjastolaki yleisistä kirjastoista (2016/1492) astui voimaan vuoden 2017 alussa. Kirjastolain (6 §) mukaan yleisten kirjastojen tehtävinä ovat muun muassa:

5. tarjota tietopalvelua, ohjausta ja tukea tiedon hankintaan ja käyttöön sekä monipuoliseen lukutaitoon

6. tarjota tiloja oppimiseen, harrastamiseen, työskentelyyn ja kansalaistoi-mintaan.

Koulujen ja yleisten kirjastojen yhteistyötä on tutkittu Suomessa lähinnä yliopistojen pro gradu –töissä ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä. Näissä tutkimuksissa ovat koh-teena olleet kirjaston palvelujen sekä koulujen ja kirjastojen yhteistyön onnistuminen kir-jaston henkilökunnan ja koulun opettajien näkökulmasta (Helin 2003; Hopia 2014; Ket-tunen 2011; Niva & Okkonen 2014; Soppela 2008).

Kirjastojen ja koulujen yhteistyöllä on Suomessa kuitenkin pitkät perinteet (Haapala 2015, 71). Yhteistyötä on myös vahvistettu erilaisten hankkeiden avulla. Tuorein näistä on Opetushallituksen ja Oulun yliopiston yhteishanke *Lukuinto* (Ikonen, Inananen & Tik-kinen 2015), joka pyrki nimensä mukaisesti edistämään lukuintoa ja –motivaatiota sekä monilukutaitoa (Heinonen 2011). Hanke toteutettiin vuosina 2012—2015 eri puolilla Suomea, ja siihen osallistui myös Rovaniemen kaupunginkirjasto seitsemän peruskoulun kanssa (Rovaniemen kaupunki – Peruskoulujen Kirjastopolku, 2018).

Rovaniemen kirjaston historiikista *Pappien harrastuksesta moderniksi kirjastoksi* (Erho 2010, 156) käy ilmi, että Rovaniemellä kirjaston ja koulujen yhteistyö on ollut luontevaa, vaikka haasteena ovat olleetkin pitkät välimatkat. Tavoitteet ovat olleet yhteiset: lukuharrastuksen ja tiedonhallintataitojen tukeminen. Kirjasto toisaalta on ollut valmiimpi tarjoamaan tukeansa mihin tahansa oppiaineeseen, kun se koulun puolelta on rajoittunut lähinnä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Hokkasen (2015) toimittama *Sosiaalinen kirjasto* esittelee kirjaston monipuolisia mahdollisuuksia kansalaisten kohtaamispaikkana. Haapala (2015, 69) korostaa kirjaston roolia elämysten tuottajana ja näkee kirjaston elinikäisen oppimisen ympäristönä. Kirjastolla on ollut jo pitkä yhteistyö perusopetuksen kanssa. Se on tarjonnut jo pitkään formaalin oppimisen paikkoja, mutta vielä enemmän kirjastoa voisi hyödyntää ”olohuoneena”, jossa tapahtuisi enenevässä määrin omaehtoista oppimista. Oppilaat asiakaskuntana, opettajiensa ja kirjaston henkilökunnan kanssa, voisivat yhteistyön kautta olla luomassa uutta tietoa ja elämyksiä ja samalla kehittämässä myös kirjastojen toimintaa. (Haapala 2015, 71–72, 77, 82.)

Miten kirjastoa voisi hyödyntää oppimisympäristönä? Kirjastoon on suunniteltu oppimispolkuja, mutta yleensä kirjaston toimesta, kirjaston näkökulmasta toteutettuna. Mitä kirjasto voisi olla oppimisympäristönä koulun ja varsinkin *oppilaiden* näkökulmasta, mitä lisäarvoa se voisi tarjota oppimiseen, esimerkiksi eri oppiaineisiin ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen? Miten oppilaat toimivat kirjaston oppimisympäristössä? Millaisia käsityksiä oppilailla on kirjastossa oppimisesta ja kirjastosta oppimisympäristönä?

Meille molemmille kirjasto on ollut tärkeä paikka eri elämänvaiheissa. Kirjasto ja kirjat ovat olleet tukemassa paitsi lukutaidon kehittymistä, myös ihmiseksi kasvamista. Kirjasto on ollut myös paikka, joka on tarjonnut monia musiikkielämyksiä (ja vieläpä laadukkaiden korvakuulokkeiden välityksellä) ja toiminut monien hävittyjen shakkiotteluiden näyttämönä. Nykyään se on paikka, jonne mielellämme lähdemme omien lastemme kanssa. Kirjasto on paikkana ja instituutiona sellainen, jonka käyttämisen ja arvostamisen haluamme siirtää myös tuleville polville.

1 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Termi *oppimisympäristö* tulee englanninkielisestä *learning environment* –käsitteestä (Ylilehto & Manninen [toim.] 2007, 11–12), jonka voisi kääntää myös *opiskeluympäristöksi*. Opiskeluympäristö viittaa siihen, että joku tila on järjestetty esimerkiksi opettajan tai kouluttajan puolesta, mutta opiskelijalla on siinä aktiivinen rooli uusien asioiden prosessoijana.

Oppimisympäristö taas viittaa siihen, että oppimista voi tapahtua myös nonformaaleissa tilanteissa. Erityisesti tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistanut, että oppimista tapahtuu paljon arkipäivän tilanteissa, siellä, missä lapset ja nuoret kohtaavat luonnollisesti toisensa (Krokfors, Kangas, Vitikka ja Mylläri 2010, 64).

Opettajan rooli vaihtuu asiantuntijuuden roolista oppimisympäristön suunnittelijaksi, eikä tieto siirry enää perinteisen kaavan mukaan vanhemmalta sukupolvelta nuoremmalle, kuten huomaamme esimerkiksi tietotekniikan oppimisessa: lapset ja nuoret opastavat aikuisia.

Piispanen on tutkinut väitöskirjassaan (2008, 15) oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Hänen mielestään oppimisympäristö on sekä ulkoista että sisäistä, eli oppimisen ymmärretään tapahtuvan tietyissä ulkoisissa puitteissa, mutta myös oppilaan ajattelussa.

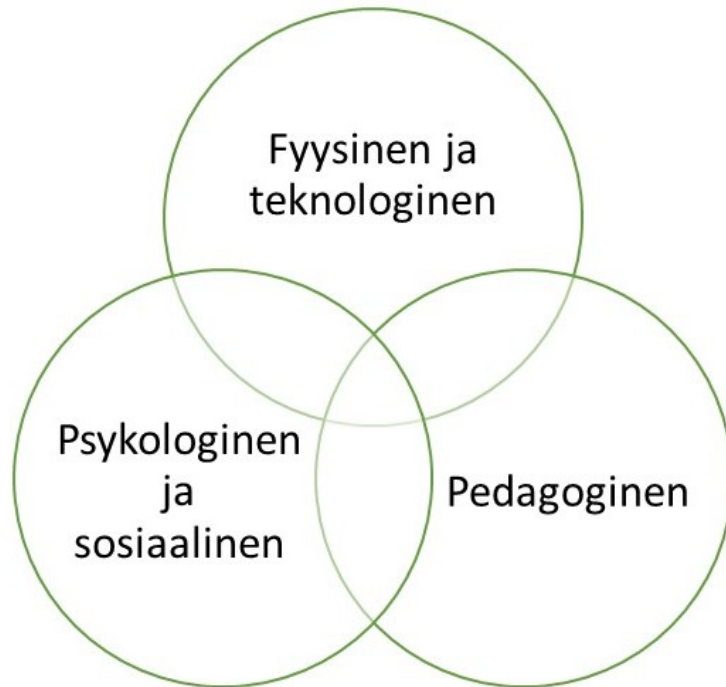
Oppimisympäristöjä voidaan jäsentää ja ryhmitellä monin eri tavoin. Vanhemmissa artikkeleissa, väitöskirjoissa ja raporteissa on erityisesti keskitytty fyysiseen, sosiaaliseen, psyykkiseen ja didaktiseen tai pedagogiseen oppimisympäristöjaotteluun, mutta uudemmissa mukaan on tullut myös oppimisympäristön teknologinen ulottuvuus. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 193; Ikonen & Virtanen 2007, 242–243; Piispanen 2008, 15–23; Ylilehto ym. 2007, 27)

Oppimisympäristö on kokonaisuus, jossa oppimista tapahtuu: ihminen vertailee aiempaa toimintaa nykyiseen tai aiottuun toimintaan, ja työmuistin tuella lyhytkestoisesta muistista siirtyy tietoa pitkäkestoiseen muistiin. (Ylilehto ym. 2007, 114–115; Ikonen & Virtanen 2007, 241–243; Piispanen 2008, 15–16). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 19) määrittelee oppimisympäristön tilaksi, paikaksi, yhteisöksi ja toimintakäytänteeksi, jossa tapahtuu oppimista. Oppimisympäristöt tarjoavat oppilaille mahdollisuuden tutkia ja tarkastella opiskeltavia asioita eri näkökulmista ja antavat tilaa oppilaiden omille ratkaisuille. Laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa (osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen) kannustetaan ottamaan oppilaat mukaan oppimisympäristöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Perusopetuslaki määrittää, että jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Vaikka laki velvoittaa erityisesti kouluja tekemään suunnitelmat fyysisen turvallisuuden takaamiseksi, se pitää sisällään myös kouluviihtyvyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tekijöitä. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta opetussuunnitelman mukaisesti, tarvittava tuki huomioiden. (Perusopetuslaki 1998/628, § 29 ja § 30.) Erilaisen oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa otetaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset tarpeet. Oppimisympäristöt rakennetaan tuen tarpeen mukaan oppilaille sopiviksi. Opetussuunnitelma (2014, 29, 43) kannustaa hyödyntämään vuorovaihteisia oppimisympäristöjä ja huomioimaan resurssina koulun ulkopuolisen oppimisen, jolloin yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa luontevasti nousee esiin.

Erilaiset oppimisympäristöjen osa-alueet toimivat keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Kuvaamme, mitä oppimisympäristöt pitävät sisällään, mutta tarkkaa linjanvetoa niiden välille ei voi vetää ja parhaimmillaan ne toimivat limittäin. Käytämme tässä tutkimuksessa pohjana Piispanen (2008, 23) jaottelua oppimisympäristöjen eri ulottuvuuksista (kuva 1):

Oppimisympäristö



Kuva 1: Oppimisympäristön ulottuvuudet Piispasta (2008, 23) mukailten

1. Fyysinen oppimisympäristö kuvaa tilaa tai paikkaa, joka voi olla myös teknologinen. Tieto- ja viestintäteknologia on osa fyysistä oppimisympäristöä.
2. Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö kuvaa oppilaiden, opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja toimintaa, joka luo pohjan kouluviihtyvyydelle. Siinä heijastuvat myös koulun toimintakulttuuri ja koulun arvot.
3. Pedagoginen oppimisympäristö kuvaa pedagogisia ratkaisuja formaalin ja informaalin oppimisen tukemiseksi.

1.1 Fyysinen ja teknologinen oppimisympäristö

Kun opetussuunnitelma (2014, 27) ohjaa lähtemään ulos luokkahuoneesta, koulun läheltä löytyy paikallisia oppimisympäristöjä, kuten lähimetsää, pihaa ja leikkiympäristöjä, tai paikallisia kulttuurilaitoksia, kuten kirjastoa, museoita, taide- ja luontokeskuksia (Opetushallitus 2014, 29; Ylilehto ym. 2007, 101). Ympäristön täytyy olla mukautuva kaikkien oppilaiden tarpeisiin, ja erilaisten oppilaiden esteetön pääsy pitää huomioida silloin, kun lähdetään ulos luokasta.

Fyysinen ympäristö on tiukasti suhteessa oppilaan sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön, varsinkin jos on kyseessä oppilas, jolla on jokin liikunnallinen vamma (Ahvenainen ym. 2002, 194,199; Happonen 2002, 335). Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppimisympäristön pitää olla turvallinen ja oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia edistävä (2014, 30). Inklusiivisessa koulussa lähtökohtana on mm. hyvä sisäilman laatu, ergonomia, valaistus, esteettömyys sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten erityistarpeet (Happonen 2002, 333–334; Ikonen & Virtanen 2001, 243). Koulutilojen tulee tarjota hyviä tiloja vuorovaikutukselliselle opiskelulle ja ryhmätöille, mutta myös mahdollisuuksia vetäytyä tekemään töitä yksin.

Me hahmotamme ympäristömme eri tavoin (Piispanen 2008, 15). Toiset lapset hyötyvät esteettisesti ärsykeettömästä ja tarkasti strukturoidusta tilasta. Toisten luovuus pääsee vauhtiin vasta kun he saavat itse valita tilan, missä työskentelevät. Gibsonin laatiman ekologisen havaintoteorian (1979) mukaan oppimisympäristö tarvitsee sekä fyysisen paikan että sellaisen henkilön, joka osaa siinä toimia. Esimerkiksi ympäristö, jossa on paljon kielellistä tarjontaa, tarvitsee oppijan, jolla on tietoisuus ympärillä sijaitsevasta tarjonnasta sekä monipuolisia taitoja käyttää tarjontaa hyväkseen (Jalkanen, Järvenoja & Litola 2012, 4). Osana havaintopsykologiaa on käsite *ympäristökompetenssi*, jossa korostuvat ihmisen erilaiset taidot ja kyvyt suhteessa ympäristöön. Ympäristökompetenssi on kykyä ottaa käyttöön ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja niiden hyödyntämistä. (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, 120–122.).

Useimpien tämän päivän lasten luonnollinen ympäristö on myös teknologinen. Oppilaat tuottavat ja tulkitsevat itse sekä tekstejä että erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia julkaisuja. Älypuhelimet ja tabletit ovat suuressa roolissa monen oppilaan vapaa-ajassa ja ne tuovat voivat tuoda luonnollisen tiedonhaku ja -jakoympäristön myös koulun arkeen. Jo alakoululaiset ovat aktiivisia käyttäjiä YouTube -videokanavalla, WhatsApp -pikaviestipalvelussa ja Instagram -kuvien jakopalvelussa. Useilla oppilailla on kokemusta sekä valokuvaamisesta että videokuvaamisesta. Virtuaalisessa ympäristössä turvallisuus korostuu esimerkiksi sisältöjen sopivuudessa (ikärajat) tai yksilönsuojan turvaamisessa (jakoaminen sosiaaliseen mediaan).

Opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on nostettu laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Monilukutaito on taitoa tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia tekstejä, olivatpa ne perinteistä painettua tekstiä tai vaikka audiovisuaalista materiaalia. Tieto- ja viestintäteknologian avulla vahvistetaan oppilaan osallisuutta ja varmistetaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa. Teknologian käyttö mahdollistaa myös etäopiskelun silloin kun oppilas ei syystä tai toisesta pääse opiskelemaan fyysisesti kouluun muiden oppilaiden kanssa tai esimerkiksi osallistumisen sellaisen kielen tai katsomusaineen opiskeluun, jota ei omassa koulussa opeteta. (Opetushallitus 2014, 22–23, 29, 39.)

1.2 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Ikosen ym. (2007, 242–243) mukaan sosiaalinen oppimisympäristö on oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Usein kuullaan puhuttavan myös kouluviihtyvyydestä, joka muodostuu oppilaiden subjektiivisista kokemuksista sosiaalisissa kanssakäymisissä (Ahvenainen ym. 2002, 200). Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) mainitaan, että ilmapiiri on osa koulun toimintakulttuuria. Häyrynen (2014, 31) sisällyttää toimintakulttuuriin myös arvot ja asenteet, säännöt, uskomukset, oppimiskäsitykset sekä fyysiset ympäristöt. Ahvenainen ym. (2002, 194) laajentaa oppilaan sosiaalisen oppimisympäristön koskemaan

toisten oppilaiden ja koulun henkilökunnan lisäksi myös vanhempia. Koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin kehittämiseksi koulun aikuiset ovat avainasemassa. Aikuiset omalla paikallaan ja toiminnallaan ovat muun muassa vuorovaikutuksen, kielenkäytön ja asenteiden malleina. Piispanen (2008, 141) muistuttaa, että kieli kommunikoinnin välineenä tekee vuorovaikutuksesta mahdollista ja siten sillä on tärkeä merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä ja uuden tiedon oppimisessa. Merkittävää on sitten sekin, miten opettajien ja huoltajien välinen kasvatuskumppanuus toimii ja miten vanhemmat kotona puhuvat koulusta, opettajasta ja koulunkäynnistä.

Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista.
(Opetushallitus 2014, 30)

Psykologinen oppimisympäristö on kokemuksia ja tunteita ryhmässä olemisesta, siihen kuulumisesta tai siitä syrjäytymisestä. Erilaisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuuskasvatus ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelu koulussa voisivat olla edistämässä kouluviihtyvyyttä ja vähentämässä koulukiusaamista ja sen mukanaan tuomaa pahoinvointia (Ahvenainen ym. 2002, 200). Häyrysen (2014, 142) tutkimuksen mukaan liikuntavammaisen oppilaan oma aktiivinen toimijuus ”oikeassa” toimintaympäristössä muodostaa osallistavan toimintakulttuurin, johon kuuluu kasvun tukeminen, kuunteleminen ja oppilaan kohtaaminen.

Oppimisympäristöjä ohjaa myös *sosiaalinen vuorovaikutus*. Käsite ”yksilön oppimisen sosiaalinen välittyminen” tarkoittaa, että esimerkiksi opettaja tai ryhmä auttavat oppilasta oppimaan. Taustalla on Vygotskijn (1978, 85–90) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa työskennellään omien taitojen ylärajoilla. Oppilaan saadessa oikeaa tukea ryhmältään tai aikuisen opastuksessa, pystyy hän siellä toimimaan ja oppimaan maksimitasoilla, toisin kuin jos vain opiskelisi yksin. Tuki voi olla myös ”upotettu” esimerkiksi kirjastovierailuun tai luontopolkuun, kun opettaja miettii valmiiksi ryhmät ja antaa ohjausta oikeissa kohdissa. Tiedon konstruointi eli tiedon aktiivinen rakentaminen toteutuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan parhaiten ryhmissä ja sosiaalisissa vuorovaikutuksissa (De Lisi 2006, 17). Jaettu asiantuntijuus tapahtuisi koulussa parhaiten tutkivan oppimisen mallilla, jossa oppimisympäristö on rakennettu tukemaan yhteistä prosessointia ja asiantuntijuuden jakamista.

1.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Oppijan taustalla on monenlaisia kokemuksia ja käsityksiä. Ihminen on informaation prosessoija, jolloin oppimisympäristön tehtävä on tukea oppilaan tarkkaavuuden suuntaamista ja aktiivista etsimistä. Ahvenaisen ym. (2002, 195, 201) mukaan pedagogisessa oppimisympäristössä tuetaan oppilaan tiedollista kehitystä, ja hän muistuttaa, että inklusiivisen koulun periaatteisiin kuuluu mukauttaa ja muokata opetussuunnitelmaa oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Keskiössä on oppilaiden oppimisprosessit, luontainen oppiminen ja vuorovaikutus.

Ylilehto ym. (2007, 16) on sitä mieltä, että ympäristöä ilman didaktista ulottuvuutta ei voi kutsua oppimisympäristöksi. Koulun osalta se tarkoittaa sitä, että opettaja tekee pedagogiset ratkaisut, jotka ohjaavat oppimiseen ja tukevat jokaisen oppilaan mahdollisuuksia oppimiseen. Tällaista perinteistä kouluoppimista, jossa tavoitteet on säädetty pääsääntöisesti ulkoapäin Krokfors ym. (2010, 63–68) kutsuvat formaaliksi opetussuunnitelmaan pohjautuvaksi oppimiseksi. Sen rinnalla tulisi entistä enemmän hyödyntää informaalista piilo-opetussuunnitelmaa, joka tulee ilmi koulun toiminnassa. Tavoitteena olisi tukea kokonaisvaltaista oppimista, jossa yhdistyvät formaalinen ja informaalinen oppiminen, jolloin ymmärretään se, että oppilaat oppivat myös ennakoimattomissa ja strukturoimattomissa tilanteissa tai tiedostamattaan.

Metsään tai kirjastoon mentäessä voidaan saavuttaa erilaisia kokemuksia ja asioita tallentuu muistiin, mutta opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa miettiä yhteisiä ja henkilökohtaisia tavoitteita, mitä luokan ulkopuolisessa paikassa lähdetään oppimaan. Olohuonekin voi toimia oppimisympäristönä, kun sille asetetaan oppimisen tavoitteita. Oppimisympäristön tehtävien avulla oppija työstää ympäristön tarjoamaa informaatiota. Esimerkiksi kirjastovierailua suunnitellessa voidaan tehdä ennakkotehtäviä koulussa, syventää teemaa kirjastossa ja palata jatkotyöstämään aiheita kouluun. Krokforsin ym. (2010, 64) mukaan tulevaisuuden haasteena yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa on ohjata moniammatillista yhteistyötä, jotta esimerkiksi museovierailu olisi oppimisen kannalta mahdollisimman hyvä. Esimerkiksi tiedekeskus on voinut suunnitella oppilaille työpajan, joka ilman pedagogista asiantuntijuutta voi kuitenkin jäädä pelkäksi esittelyksi ilman, että

lapset voisivat ottaa aktiivisen toimijan roolia. Kirjasto on omalta osaltaan vastannut tähän tarpeeseen palkkaamalla pedagogisia informaatikkoja, jotka pystyvät ohjaamaan oppimista kirjastoympäristössä (Haapala 2015, 80).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Keräsimme aineistomme kahden koululuokan kanssa tehdyssä projektissa. Oppilaat tekivät kirjastossa oppimistehtävän ja esittivät tulokset digitarinan muodossa. Digitarinoissaan oppilaiden tuli kertoa paitsi valitsemastaan aiheesta, myös opiskelustaan kirjastossa. Projekti jakaantui molempien luokkien kanssa kolmen päivän ajalle. Luokat tekivät ne eri päivinä. Tutkielmaamme saimme kaksi erityyppistä aineistoa: palautetunnilla tehty kysely (n=32) sekä oppilaiden kirjastossa tekemät digitarinat (kahdeksan kappaletta).

2.1 Tutkimuskysymykset

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 42) määritellään koulun kirjasto- toimintaa seuraavasti: ”Koulun kirjasto ja muut kirjastot tarjoavat aktivoivia ja virikkeisiä oppimisympäristöjä sekä monipuolisia työtapoja. Kirjastotoiminnan tehtävänä on kannustaa oppilaita omaehtoiseen lukemiseen ja omiin lukuvalintoihin, tyydyttää heidän tiedonhaluaan, kannustaa hakemaan tietoa eri lähteistä ja arvioimaan tietolähteitä. Toiminta lisää mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen, oppilaiden yksilöllisten kiinnostusten mukaiseen työskentelyyn sekä yhteistyöhön kotien kanssa. Yhdessä koulu ja kirjasto ohjaavat elinikäiseen oppimiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen.”

Tutkijoina meitä kiinnosti tarkastella yleistä kirjastoa oppimisympäristönä nimenomaan oppilaiden kautta. Tutkimuksessamme etsimme vastausta kysymykseen:

Millainen oppimisympäristö kirjasto on viidesluokkalaisille?

Apukysymykset ohjasivat meitä katsomaan asiaa eri näkökulmista ja tutkimaan aineistosta sellaisia seikkoja, joita voisimme hyödyntää myös tulevassa luokanopettajan työssäme:

Mitä kirjastossa voi opiskella?

Mitä lisäarvoa kirjasto voi tuoda opiskeluun?

2.2 Aineistonkeruuprojektin kuvaus ja vaiheet

Aineistonkeruuprojektin ensimmäisenä vaiheena oli yhteistyökoulujen, –opettajien ja –luokkien löytäminen. Löysimme yhteistyötahoiksi kaksi luokkaa, joiden opettajien kanssa suunnittelimme oppimisprojektin luokan tarpeet huomioon ottaen. Toteutimme kolmivaiheisen aineistonkeruuprojektin kahden 5.-luokan kanssa.

Yhteistyöluokat

Otimme yhteyttä viiteen kouluun, jotka sijaitsevat enintään 2,5 kilometrin päässä Rovaniemen pääkirjastosta. Ajattelimme, että näistä kouluista oppilaat voisivat kävellä kirjastoon, eikä siten kouluille tule mitään lisäkustannuksia. Lähetimme sähköpostin koulujen 5. -luokkien opettajille joulukuussa 2017, viikolla 49. Saimme jo seuraavalla viikolla vastauksia opettajilta ja päädyimme aloittamaan suunnittelun kahden opettajan kanssa. He työskentelevät samassa koulussa rinnakkaisluokilla. Rovaniemen pääkirjasto ei ole yhteistyötahoksemme valikoituneen koulun lähikirjasto. Luokat olivat vierailleet kirjastokäynneillään aikaisemmin omassa lähikirjastossaan. Tutkimuksen aloittamiseen haimme ja saimme tutkimusluvan Rovaniemen kaupungin palvelualuepäällikkö Leila Alaraudanjoelta.

Seuraavassa sähköpostissa opettajille kerroimme tarkemmin projektin sisällöistä, aikataulutoiveista ja käytännön järjestelyistä. Tiedustelimme myös, että onko luokassa menossa oppiaineiden osalta jotakin sellaista, johon opettajat toivoisivat oppimisprojektin liittyvän. Seuraavissa sähköposteissa aikatauluja tarkennettiin molempien luokkien osalta sekä sovittiin, että luokat saavat koulun puolesta iPadit käyttöön kirjastoon. Opettajien kanssa päädyimme siihen, että oppimisprojektien aiheenvalinnassa saa korostua oppilaiden omat valinnat ja päätöksenteko.

Esittäytyminen ja pohjatunti

Jo ennen varsinaisen projektin alkua kävimme esittäytymässä luokalle. Kerroimme tekevämme heidän kanssaan oppimisprojektin, joka liittyy osana meidän tutkimukseemme. Kuvailimme lyhyesti projektin sisältöä ja aikataulua. Painotimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivottavaa. Jaoimme tutkimuslupalomakkeet, jotka pyysimme lukemaan huoltajien kanssa, ja palauttamaan opettajalle allekirjoitettuna vielä saman viikon aikana.

Ennen kirjastossa toteutettavaa oppimisprojektia työskentelimme luokassa yhden oppitunnin ajan. Hyvään yhteistyöhön päästäksemme aloitimme työskentelyn esittäytymisellä. Oppilaat valitsivat itselleen parin, jonka vahvuuksista ja hyvistä piirteistä kertoivat koko luokalle. Tällä halusimme vahvistaa positiivista ilmapiiriä ja rohkaista jokaista oppilasta tunnistamaan vahvuudet toisissaan ja samalla itsessään.

Kertasimme Power Point –dioiden avulla projektin tavoitteet, aikataulut ja tutustuimme muutamiin vinkkeihin onnistuneen videon tekemisestä Ylen Uutisluokka –internetsivuston (Laine 2016) avulla. Muutamalla oppilaalla oli jo entuudestaan kokemusta videoiden tekemisestä ja editoimisesta.

Oppilaat sijoittuivat ryhmiin, jotka opettaja oli jo valmiiksi valinnut. Opettajalla on paras tuntemus oppilaistaan, joten jätimme ryhmiin jaon hänen tehtäväkseen. Annoimme oppilaille vapauden valita oppimisprojektiksi ihan minkä tahansa aiheen. Kerroimme, että se voi olla aihe tai ongelma, johon he haluavat etsiä vastausta. Kannustimme oppilaita kirjoittamaan ylös mahdollisimman teemoja, joista sitten porukalla valitsisivat sopivimman, ja sellaisen, johon jokainen ryhmäläinen voisi sitoutua. Kaikilla ryhmillä työskentely ei heti lähtenyt liikkeelle, joten johdattelimme miettimään esimerkiksi ajankohtaisia aiheita (mainitsimme esimerkkinä juuri tulossa olleet presidentinvaalit) tai valitsemaan koulun oppiaineista mielenkiintoisia asioita. Kun ryhmät saivat valittua yhteisen aiheen, ohjeistimme heidät tekemään ajatuskarttaa siitä, millaisia asioista aiheesta he haluavat ottaa selvää tai kertoa muille videollaan. Johdattelimme myös miettimään, millä tavalla he voisivat kirjastossa hankkia tietoa aiheestaan.

Suunnitelmien valmistuttua jokainen ryhmä kertoi luokalle aiheensa ja suunnitelmansa, mistä löytävät tietoa aiheeseensa. Toiset ryhmät kommentoivat suunnitelmia ja antoivat myös omia vinkkejään aihetta koskevaan tiedonhakuun. Suunnitelmapaperit kerättiin talteen ja opettaja toi ne mukanaan kirjastolle seuraavana päivänä.

Kirjastovierailu

Kirjastovierailuun oli molempien luokkien kanssa varattu aikaa kokonainen iltapäivä. Luokka kävi syömässä aikaistetusti ja käveli heti sen jälkeen opettajan johdolla Rovaniemen pääkirjastolle. Koululta oli kirjastolle noin puolen tunnin kävelymatka. Kirjastolla työskentelyyn jäi aikaa kolme tuntia, jonka jälkeen oppilaat kävelivät takaisin. Oppilaita oli kehoitettu ottamaan mukaan välipalaa. Useat oppilaat olivatkin muistaneet varata mukaan jotain syömistä.

Aloitimme kirjastossa tapahtuvan oppimisprojektin kirjaston alakerran kokoushuoneesta (ks. LIITE 3: kirjaston kartta). Oppilaat saivat jättää kokoushuoneeseen ulkovaatteensa ja koulureppunsa. Aluksi kertosimme oppimisprojektin vaiheet ja tavoitteet, jaoin ryhmille heidän aikaisemmin tekemänsä suunnitelmat, iPadit ja muistilistan (LIITE 2), jonka pohjalta ryhmäläiset saivat miettiä oppimistehtävänsä suunnitelmaa ja toteutusta. Jokaiselle ryhmälle annettiin yksi iPad. Annoimme tässä yhteydessä myös salasanan kirjaston langattomaan verkkoon. Moni oppilas liitti kirjaston verkkoon iPadin lisäksi myös oman kännykkänsä. Olimme ohjeistaneet oppilaita ottamaan mukaan myös omia kännyköitään. Tämän jälkeen oppilaat hajaantuivat eri puolille kirjastoa tekemään oppimistehtäviään.

Annoimme oppilaille matkaan muistilaput (LIITE 2), jossa kerrattiin asiat, jotka videolta tulisi ilmetä. Olimme sopineet yhteisen strategian pedagogisen tuen tarjoamisen suhteen: odotimme, että oppilaat tulivat kysymään neuvoja ja muutoin yritimme olla tarjoamatta apuamme. Emme kuitenkaan malttaneet pitää tästä periaatteesta täysin kiinni, sillä muutama ryhmä näytti hetkittäin olevan hukassa ja tarvitsi tukea muun muassa ryhmän koosapysymiseen ja yhteistyön käynnistämiseen.

Käytännössä ainoa iltapäivää rytmittänyt tapahtuma oli eväiden syöminen. Eväät oli jätetty kokoushuoneeseen lukkojen taakse odottamaan. Ohjeistimme oppilaita tekemään projektin ennen välipalaa niin hyvälle mallille, että sen jälkeen saattoi keskittyä vain editointiin. Painotimme tarkastamaan muistilistasta, että videolla tulee esiin sopimamme asiat: aihe, tiedonhankinnan tapa ja oppimistulokset. Eväiden syönnin jälkeen autoimme kokoushuoneessa osaa ryhmistä alkuun videoiden editoinnissa. Osalle oppilaista editointi oli jo tuttua ja he alkoivat työhön omatoimisesti. Videoiden editointiin oli aikaa siten noin tunti, mikä oli riittävästi suurimmalle osalle ryhmiä. Vain yksi ryhmä jatkoi editointia koulussa palautetuntia edeltävällä välitunnilla. Editoinnin jälkeen me vetäjät katsoimme yhdessä ryhmän kanssa heidän videonsa ja annoimme palautetta ja mahdollisia korjaus-ehdotuksia.

Palautetunti

Palautetunti pidettiin heti seuraavana päivänä kirjastovierailun jälkeen oppilaiden omassa luokassa. Olimme ladanneet oppilaiden tekemät videot tarkoitusta varten luomallemme YouTube -tilille, mutta jätimme tarkoituksella yhden videon laittamatta, jotta saimme opettaa videon lataamisprosessin tunnin alussa. Videot ladattiin YouTubeen piilotettuina, jolloin ne ovat nähtävissä vain opettajille jakamiemme linkkien kautta.

Katsoimme kaikkien videot suoraan YouTubesta ja kun kaikki oli katsottu, kävimme palautekeskustelua videoiden sisällöistä. Oppilaat saivat ensin pohtia, mitä hyvää videoissa oli ja sen jälkeen he miettivät, mitä tekisivät toisin tai mihin asioihin kiinnittäisivät seuraavan videon tekemisessä enemmän huomiota. Kirjasimme oppilaiden ajatukset taululle. Videoiden tarkempi analyysi jätettiin opettajille. He voivat hyödyntää videoita omassa opetuksessaan toivomallaan tavalla. Painotimme tietoisesti palautekeskustelussa videoita ja niiden sisältöä, koska sen jälkeen seurannut kyselyyn vastaaminen koski nimenomaan työskentelyä kirjastossa ja siihen halusimme yksilölliset vastaukset jokaiselta oppilaalta.

Viimeiset 20 minuuttia oli varattuna tutkimuksemme kyselyn tekemiseen. Kyselyyn vastaamiseen meni oppilailla aikaa noin 10–20 minuuttia.

2.3 Rovaniemen kaupunginkirjasto

Rovaniemen kirjasto on osa Lapin kirjasto –järjestelmää (2018), johon kuuluu lähes kaikki lappilaiset kunnat. Rovaniemellä toimii kaupunginkirjaston lisäksi oma kirjasto myös Korkalovaarassa, Muurolassa, Saarenkylässä, Vanttauskoskella sekä Ounasrinteellä. Kaupungin kouluja ja kuntalaisia palvelee monipuolisesti myös kaksi kirjastoautoa.

Monet oppimisympäristön piirteet, esimerkiksi oppimisympäristön fyysiset ominaisuudet, liittyvät juuri tiettyyn tilaan. Oma tutkimuksemme liittyy Rovaniemen kaupunginkirjastoon, joka on kirjastoksi suuri (onhan se myös Lapin maakuntakirjasto). Tutkimuksemme on siis tapaustutkimus myös siinä mielessä, että se liittyy juuri tähän kirjastoon ja sen tarjoamiin tiloihin ja palveluihin.

Rovaniemen kaupunginkirjasto on Alvar Aallon suunnittelema ja se on valmistunut vuonna 1965. Kirjaston tunnusomaisia piirteitä on tavanomaiseen suorakaiteen muotoiseen rakennukseen osaan yhdistetty viuhkamainen lainaussali (LIITE 3: Rovaniemen kaupunginkirjaston pohjapiirros). Viuhkamainen muoto jakaa suurta lainaussalia osastoihin. Lainaussalin keskelle jäävät muita tiloja matalammalle lasketut luku- ja työskentelytilat (Lukkarinen 1998, 79–81.)

Valaistus on Rovaniemen kaupunginkirjastossa tärkeässä asemassa. Avara yhtenäinen lainaussali on valaistu suurin yläikkunoin, joiden valo heijastuu saliin kaarevien seinäpintojen ja kaareutuvan katon kautta. Voimakkaimmillaan luonnonvalo osuu lainaussalin ulkoseinillä oleviin kirjahyllyihin. Pimeään aikaan valo kulkee myös kirjastosta ulospäin valaisten lähiympäristöä. Myös kirjaston valaisimet ja kalusteet ovat pääosin Aallon suunnittelema Artekin standardikalusteita (Lukkarinen 1998, 83–84.)

Tässä projektissa keskeisessä asemassa (vrt. luvut 3-5) oleva nuortenosasto on muutettu varsinaiseen kirjastokäyttöön vasta vuonna 2009 ja se uudistettiin vuonna 2013 suunnittelukilpailun voittaneen Saara Kanteleen ehdotuksen pohjalta. Aikaisemmin tämä tila oli

toiminut talonmiehen asuntona, kirjastoauton tallina, kahvilana ja galleriana. Vaikka kalusteet ja valaisimet ovat Aallon suunnittelema, oli suunnittelijalle annettu lupa ottaa vapauksia mm. värimaailman suhteen. Nuortenosaston suunnittelun lähtökohtana on ollut tilan jakaminen kahteen osaan: muun muassa peli- ja seurustelutilat sisältävään toimintaosaan ja perinteisemmin kirjastoa muistuttavaan rauhaosaan, joka soveltuu vaikkapa läksyjen tekemiseen (Talvitie, 2013).

Kaupunginkirjastoa ympäröivät rakennukset Lappia-talo (1976) ja Rovaniemen kaupungintalo (1988)¹ ovat myös Alvar Aallon suunnittelema ja muodostavat yhdessä Rovaniemen kulttuuri- ja hallintokeskuksen (Lukkarinen 1998, 77–93).

2.4 Oppilaslähtöisyys ja toimijuus aineiston keräämisessä

Ryhmät saivat itsenäisesti päättää sopivan aiheen oppimisprojektinsa. Se, että oppilaat pääsevät itse tuottamaan tietoa ja vaikuttamaan itse sisältöjen valintaan, vaikuttaa myönteisesti heidän motivaatioonsa, aktiivisuuteensa ja sitoutumiseensa. (Krokkfors ym. 2010, 78).

Kirjastossa tehtävässä projektissa oli useita vaiheita: tiedon etsiminen, johon kuului sekä lukeminen että prosessointi, mahdollinen muistiinpanojen tekeminen, videon suunnittelu, kuvaaminen ja editointi. Jokainen ryhmä oli vapaa tekemään nämä vaiheet haluamassaan tahdissa ja järjestyksessä.

Oppilailla oli monessa suhteessa vapaus olla itseohjautuvia. Sen lisäksi, että he saivat valita itse opiskelutehtävänsä aiheen, he saivat tehdä autonomisia valintoja myös työkentelynsä suhteen (proseduraalinen autonomia). Oppilaat olivat myös vapaita tekemään valintoja lähestymistapansa ja ongelmanratkaisustrategioidensa suhteen (kognitiivinen

¹ Rakennuksen suunnittelun Alvar Aallon kuoleman (1976) jälkeen saattoi loppuun hänen arkkitehtivai-
monsia Elissa Aallon johtama arkkitehtitoimisto Alvar Aalto & Co

autonomia) (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 47–48; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner 2004; Strayer 2007). Vaikka itseohjautumiselle annettiinkin mahdollisuus, oppilasta ei kuitenkaan jätetty selviytymään yksin vaan tukea pyrittiin tarjoamaan riittävästi. Oppilaille tulisikin antaa mahdollisuus osallistua tutkimusongelmien määrittelyyn ja löytää itse keinot niiden ratkaisuun (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 51).

Ryhmässä suoritettavan oppimistehtävän ajattelimme korostavan myös oppimisen sosiaalista ulottuvuutta, yhteistoiminnallisuutta ja vertaistukea (vrt. Vygotskij 1978, 85–90, lähikehityksen vyöhyke). Lapset voidaan ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun. Oppilaat ovat perinteisesti olleet vastuussa opettajalle, mutta relaationaalisen toimijuuden ajatuksen mukaisesti oppilaat jakavat osaamistaan, vastuutaan ja tukeaan myös toisilleen. Toimijuuden tukeminen edellyttääkin opettaja-oppilas- ja oppilas-oppilassuhteiden uudelleen määrittämistä (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 28). Normatiivisen ja aidon toimijuuden välinen ero on siinä, että normatiivisessa toimijuudessa tekojen toivotaan noudatettavan valmiiksi annettuja normeja. Aito toimijuus puolestaan koettelee normeja johtaen valmiiksi annetun rikkomiseen ja sallitun ylittämiseen (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 28). Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen ovat kehittäneet tutkivan oppimisen menetelmiä ja korostavat mm. opiskelijoiden itse asettamien ongelmien merkitystä ja kysymysten asettamisen taitoa tiedon hankkimisen lähtökohtina (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 278–287).

Toimijuuden toteutuminen vaatii erilaisten välineiden haltuunottoa, käyttöä ja luomista (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 31; Engeström 2004). Sosiaalinen media itse tuotettuine sisältöineen (esim. YouTube, blogit, vlogit jne.) on tämän hetken keskeisin toimijuutta ilmentävä ilmiö (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 31–32). Teknologia voidaan nähdä välineenä yhdessä oppimiseen. Yhtäältä teknologia rikastuttaa vuorovaikutusta ja toisaalta se antaa vuorovaikutukselle alustan (Toivola, Peura ja Humaloja 2017, 98–100).

2.5 Digitarinat aineistona ja esittämisen muotona

Digitarinoilla tutkimuksessamme on kahtalainen rooli: yhtäältä ne olivat syy kirjastossa opiskelemiseen, toisaalta ne muodostavat tutkimuksemme toisen, täydentävän aineiston. Tutkielmassa puhumme digitarinoista myös videoina.

Valitsimme aineistoksemme videot, koska uskoimme niiden tekemisen olevan oppilaita motivoivaa ja tarjoavan rikkaan kuvauksen oppilaiden toiminnasta kirjastossa. Kivioja ja Puroila (2017) viittaavat Hohtin (2016) väitöskirjaan *Classroom matters: Research with children as entanglement*, joka osoittaa lasten tuottavan rikasta tietoa, kun heidän kerronnalleen annetaan avoin tila. Toisaalta uskoimme myös, että tämänkaltaiseen projektiin yhteistyötahojen löytäminen olisi suhteellisen helppoa, sillä se sivuaa monia laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, kuten monilukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista osaamista, ajattelua ja oppimaan oppimista, kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Saimmekin halukkaita yhteistyötahoja projektiin enemmän kuin pystyimme ottamaan.

Tämä projekti vastaa myös viidennen vuosiluokan oppiaineiden tavoitteita. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi mielipiteiden ilmaisu erilaisissa viestintäympäristöissä, etiikka tietoverkoissa, netiketti, eri toimijoiden tuottamaan tietoon sisältyvät erilaiset arvot ja tarkoitusperät, median rooli ja sananvapaus (Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, 340, 474, 503, 524–525). Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan tekstitietoisuutta ja esimerkiksi kuvaa, ääntä ja sanoja yhdistelevien mediatekstien ja niihin liittyvien taitojen haltuunottoa (Harmanen 2016, 18–19).

Videon muodossa esitetyt tarinat ovat nykypäivän koululaisille hyvin tuttuja. YouTuben kaltaiset videoiden jakamisen ja tuottamisen kanavat ovat lähes jokaiselle oppilaalle arkipäivää. Perinteinen tuottaja—kuluttaja -malli ei enää digitaalisen median osalta päde, vaan nuoret ovat median kuluttamisen ohella myös sen tärkeitä tuottajia. Olennainen osa digitaalista mediaa on interaktiivisuus, kuten kommentointi, jakaminen, metatiedon lisääminen ja remiksaaminen (Multisilta & Niemi 2014, 175–177.) Multisillan ja Niemen (2014) mukaan nettivideoita voidaan käyttää opiskelussa neljällä tavalla: 1) passiivinen muiden tuottamien videoiden katselu, 2) videoiden kommentointi, 3) omien videoiden

tuottaminen ja 4) videoiden yhteisöllinen tuottaminen ja vuorovaikutteinen kommentointi. Näistä passiivinen muiden tuottaman materiaalin katselu lienee vielä yleisintä, mutta tuottamiseen liittyvät toiminnan muodot palvelevat paremmin oppimista (Multisilta & Niemi 2014, 178). Tässä projektissa oppilaat toimivat materiaalin tuottajina, kuluttajina ja palautetunnilla myös kommentoijina.

Kun oppimisessa käytetään apuna videon tekemistä ja tuottamista, on oppilaiden todettu olevan osallistuvampia ja aktiivisempia (Tuomi, Multisilta & Niemi 2011). Videoiden tuottamisen on todettu myös vaikuttavan myönteisesti motivoitumiseen ja sitoutumiseen sekä tieto- ja viestintätekniiikan taitojen kehittymiseen äidinkielen opetuksessa (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011). Videotarinoiden käyttäminen opetuksen työkaluna kehittää myös medialukutaitoa (Multisilta, 2012). Oulun yliopiston FutureStory-tutkimuksen (Mikkola, Jokinen & Hytönen 2011) perusteella näyttäisi siltä, että digitaalisten tarinoiden tekeminen sopii etenkin alakouluikäisille lapsille. Tutkimukseen osallistuneiden alakoululaisten yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan nousi projektin myötä yläkoululaisiakin enemmän (Kumpulainen 2011, 66).

Digitaalinen tarinankerronta on perinteistä tarinankerrontaa nykytekniikan suomin keinoin. Digitaalisessa tarinankerronnassa tarvitaan monia nykyään tärkeitä pidettyjä taitoja: tiedon etsimistä, käsittelyä ja arviointia sekä tarinankerrontaan ja videon tuottamiseen liittyvää osaamista (Multisilta & Niemi 2014, 174). Digitalina (Digital Story) on digitaalisen tarinankerronnan muoto, jota on Suomessa käytetty ja kehitetty etenkin Oulun yliopistossa ja Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Digitalina on lineaarisesti etenevä käsikirjoitettu pienoiselokuvamainen kertomus, joka tyypillisesti esitetään ”minä”-muodossa (Kumpulainen 2011, 54–55). Digitalinan toteuttaminen on vapaamuotoinen prosessi. Tyypillisesti siihen sisältyvät vaiheet ovat ideointi, mediamateriaalin kerääminen, käsikirjoittaminen, editointi ja julkaisu (Kumpulainen 2011, 56–60).

Digitalinaa tehdessä painottuvat organisaatiokyky, kielitaito sekä kommunikaatio- ja ryhmätyötaidot (Viitanen ym. 2014, 188). Oppilaat ovat digitalinaa luodessaan aktiivisina tiedon rakentajina ja tuottajina (Multisilta & Niemi 2014, 174). Digitalina-projektia tehtäessä oppilaille ei anneta tietoa valmiiksi pureskeltuna, vaan he ovat itse tiedon rakentajia ja sisällöntuottajia (Viitanen ym. 2014, 206). Sosiokulttuurinen kehitysteoria kuvaa

hyvin digitaalisen tarinan tekemistä oppilasryhmässä: kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa kulttuurisessa ympäristössä, joka auttaa kognition, ajattelun ja ymmärryksen muotoutumisessa. Vuorovaikutukselliset ongelmanratkaisutaidot ovat keskeisessä asemassa projektin eri vaiheissa (Kumpulainen 2011, 62–64). Digitaalisessa tarinankerronnassa voidaan hyödyntää kuvia, videota, tekstiä ja ääntä (Viitanen ym. 2014, 188). Digitaalisen tarinan tekeminen on hyvä paikka harjoitella myös videoiden jakamiseen liittyvää problematiikkaa turvallisessa ja suljetussa verkkoympäristössä (Viitanen ym. 2014).

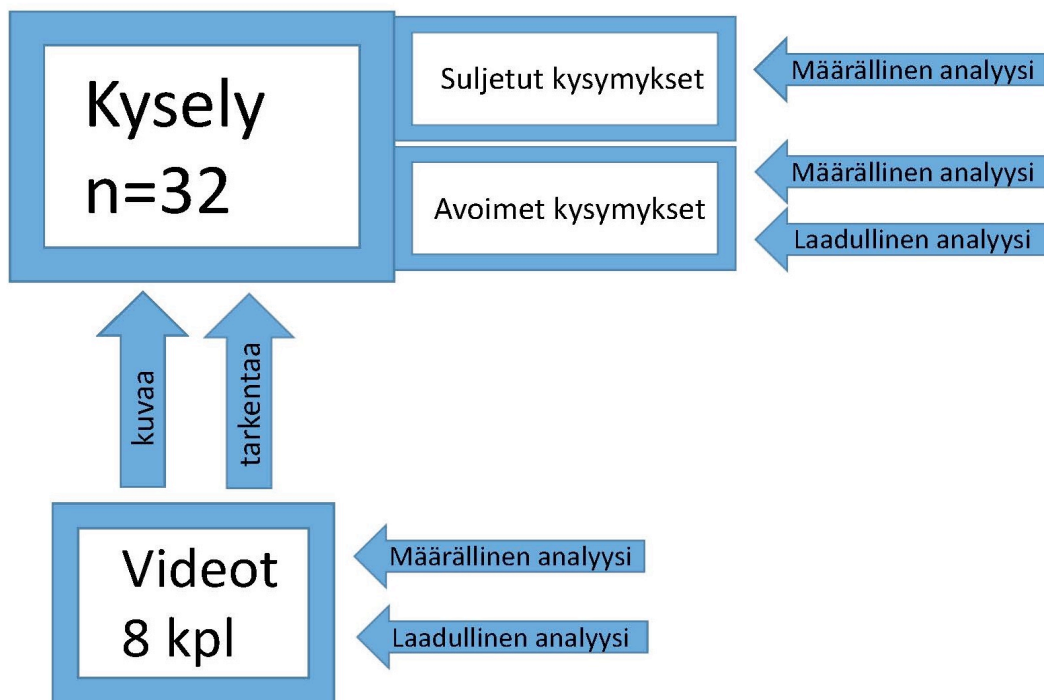
Digitaalista tarinankerrontaa on hyödynnetty jonkin verran aineistona viimeaikaisessa tutkimuksessa. Useissa tutkimuksissa digitaalinen tarinankerronta näyttää liittyneen marginalisoitujen ryhmien äänien esille tuomiseen (De Jager, Fogarty, Tewson, Lenette & Boydell 2017).

2.6 Aineistot ja tutkimusmenetelmät

Aineistoina tutkimuksessamme oli viidesluokkalaisille oppilaille kirjastossa tapahtuneen oppimisprojektin jälkeen tehty kysely (n=32) sekä heidän kirjastossa kuvaamansa ja tekemänsä digitarinat (n=8). Jatkossa puhumme näistä digitarinoista myös ”videoina”.

Aineistoa analysoidessamme käytimme mixed methods –lähestymistapaa. Tulkitsimme kyselyä sekä kvantitatiivisin että laadullisin menetelmin. Digitarinat täydensivät kyselyä. Teimme videoista suoria havaintoja, joilla pystyimme kuvaamaan esimerkein kyselyn tuloksia. Tämän lisäksi analysoimme videoita laadullisin menetelmin, mutta pystyimme myös määrällistämään niistä muutamia elementtejä.

Omaa tutkimusstrategiaamme kuvaa parhaiten *rinnakkainen ja sisäkkäinen tutkimusasetelma (Concurrent Nested Strategy/Embedded Design* [Creswell & Plano Clark 2007, 67–71]), jossa tulkitsemme ensisijaisessa roolissa olevaa kvantitatiivista aineistoamme eli kyselyä myös laadullisin menetelmin, fenomenografian analyysillä. Toisaalta kvantifioimme joitain täydentävän kvalitatiivisen aineistomme elementtejä.



Kuvio 1: Tutkimusasetelma

Kyselyn analyysi

Kyselyssä (LIITE 1) oli yhteensä 13 kysymystä. Monivalintakysymyksiä oli kuusi. Näissä käytimme neliportaista asteikkoa. Avoimia kysymyksiä oli viisi. Avointen kysymysten vastausten pituudet vaihtelivat parista sanasta muutamiin lauseisiin. Kyselyyn osallistui 32 oppilasta. Kaikki vastaajat vastasivat tarkasti suljettuihin kysymyksiin, mutta muutamien oppilaiden kohdalla avointen kysymysten vastauksena oli vain viiva tai kommentti, kuten ”En minä tiedä”. Suljettujen kysymysten vastaukset syötimme SPSS-ohjelmaan ja analysoimme vastauksia sen avulla.

Hyödynsimme tässä tutkimuksessa kyselyn avointen kysymysten kohdalla fenomenografiaa, joka pyrkii tuomaan ilmi arkipäivän ilmiöitä ja niiden ymmärtämisen tapoja. Fenomenografian avulla emme painottaneet yksilötason kuvauksia, vaan pyrimme tuomaan erilaisia käsityksiä ryhmän sisältä ja kuvaamaan millaisia niiden suhteet ovat toisiinsa. Fenomenografinen aineistoanalyysi pohjautui aineistoon ja kategorisointi tapahtui aineiston pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analyysissä tuli useita tasoja ja jokainen niistä vaikutti seuraavaan tasoon. Esimerkkinä kyselyn avoin kysymys *Mikä teki yhteistyöstä helpompaa tai vaikeampaa* (LIITE 1: kysely: kysymys 6, taulukko 1):

Taulukko 1: Kategorisointi kysymyksessä *Mikä teki yhteistyöstä helpompaa tai vaikeampaa?* (LIITE 1: kysely: kysymys 6)

Mallivastauksia	Merkitysyksiköitä	Kategorisointi	Yläluokat
Editointi	Oppimistehtävä	Ryhmän yhteinen näkemys	Ryhmä (sisäinen)
Hyvät kaverit	Onnistunut vuorovaikutus		
Ymmärretään toisia	Onnistunut vuorovaikutus		
Roolit	Onnistunut vuorovaikutus	Ryhmän toiminta	
Ryhmä toimii yhdessä	Työnjako		
Hyvä paikka kuvaamiselle	Tilat/paikka		
Työnjako	Tehtävien jako		
Yksimielisyys	Yhteinen näkemys	Kirjasto paikkana	Tehtävä kirjastossa (ulkoinen)
Kirjaston rauhallisuus	Tilat/paikka		
Yhteisymmärryksen puute	Yhteisymmärrys	Oppimistehtävä	
Kuvaaminen	Oppimistehtävä		
Keskustelu	Työnjako		
Tiedonhankinta	Oppimistehtävä		
Kuvaaminen	Oppimistehtävä		

Avointen kysymysten vastauksia tarkastelimme sekä määrällisten että laadullisten menetelmien avulla. Määrällistimme myös avoimien kysymysten kategorisoituja vastauksia ja syötimme ne SPSS –ohjelmaan saadaksemme frekvenssijakaumia analyysimme tueksi.

Digitarinoiden analyysi

Kirjastossa tehty oppimisprojekti tuotti toiseksi aineistoksemme kahdeksan digitarinaa, jotka kertoivat paitsi opiskeltavasta aiheesta, myös siitä, miten videon tehnyt ryhmä oli kirjastossa opiskellut. Videot olivat melko lyhyitä: keskiarvopituus oli 1 min 56 s (pisin video oli 3 min 28 s, lyhin 1 min 7 s). Digitarinat koostuivat keskimäärin 9,4 otoksesta ja kahta lukuun ottamatta kaikki sisälsivät videokohtausten lisäksi myös still-kuvia (tarinat sisälsivät keskiarvoisesti 3,3 kuvaa). Yhdessä digitarinassa puheen ymmärrettävyyttä oli parannettu dubbaamalla (jälkiäänittämällä) puheosuudet ja kahdessa muussa oli sisältöä rytmitetty lisäämällä tekstittäen ydinlauseita. Kaikki tarinat sisälsivät tekstielementtejä (ka = 5,1; Mo = 3). Puolet videoista (4) sisälsi musiikkia (iMovien geneerinen musiikki-valikoima) ja viidessä videossa oli käytetty ääniefektejä (iMovien geneerinen valikoima). Lähes kaikissa videoissa oli siirtymissä käytetty siirtymäefektejä.

Digitarinoiden analyysin pohjaksi teimme havaintoja ja muistiinpanoja kysymysten avulla: Mistä elementeistä video koostuu? Missä kuvataan? Mitä kuvataan? Miten ryhmä toimii? Millaisia aiheita ryhmät valitsivat? Millaista on vertaistuki ryhmän sisällä? Millaisia tiedonhakua ryhmät toteuttivat? Millaista tietoa oppilaat jakoivat videolla? Missä opettajan ohjausta olisi vielä tarvinnut? Kirjoitimme jokaisesta videosta ensin omat havainnot ja yhdistimme havaintomme sitten yhteiseksi tiedostoksi (LIITE 5). Havaintojen pohjalta teimme luokittelua ja etsimme yhteneväisiä kuvauksia (taulukko 2):

Taulukko 2: Digitarinoiden analyysi

Toiminta videolla	Merkitysyksiköitä	Kategorisointi	Yläluokat
esiintyy videolla ryhmänä	ryhmä yhdessä	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus
esiintyy videoilla yksin	yksin esiintyminen	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus
hauska esittäytyminen	hauskuus	ilmapiiri	ilmapiiri
huumoria	hauskuus	ilmapiiri	ilmapiiri
yksi oppilas lukee yksin, kun kaksi muuta tekee ihan muuta.	yksinäinen työskentely	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus
esiintyvät videolla yksin, pareittain ja ryhmänä	työskentelyä yksittäin ja ryhmänä	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus
Tekijöitä kolme, mutta työskentely yhden vastuulla	yksinäinen työskentely	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus
yksi kuvaa ja kaksi etsii tietoa	ryhmäläisten työnjako	ryhmän työnjako	Yhteistyön toimivuus
hymyt huulilla koko ajan	iloisuus	ilmapiiri	ilmapiiri
neljännen oppilaan rooli ei tule esiin videolla	ryhmästä erillisenä	ryhmän yhtenäisyys	Yhteistyön toimivuus

2.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme on luonteeltaan tapaustutkimus. Siihen osallistuvat eivät edusta mitään laajempaa joukkoa siten, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin yleistää. Tutkimuksemme on tapaustutkimus myös siinä mielessä, että se liittyy tiettyyn kirjastorakennukseen, Rovaniemen kaupunginkirjastoon, vaikkakin kirjastoilla oppimisympäristöinä on epäilemättä runsaasti yhdistäviä tekijöitä. Olimme yhteydessä viiteen eri kouluun vain sen perusteella, että oppilaiden olisi helppo kulkea kirjastoon kävellen. Tämänkaltaiseen tutkimusyhteistyöhön valikoituu yhteistyötahoiksi epäilemättä sellaisia opettajia, jotka ovat jo valmiiksi aiheesta kiinnostuneita ja innostuneita.

Olimme tässä tutkimuksessa tutkijoina, mutta koko oppimisprojektin suunnittelu ja toteutus olivat meidän vastuullamme. Meillä oli ennakkokäsitykset siitä, millainen kirjasto on oppimisympäristönä. Nämä käsitykset tulivat meidän omista kokemuksistamme kirjaston käyttäjinä. Kummallakaan ei kuitenkaan ollut selkeää kuvaa, miten kirjasto näyttäytyy koululaisille. Pyrimme antamaan tutkimuksesta ja oppimistehtävästä varsin neutraalin kuvan oppilaille, painottaen oppilaiden kokemusmaailmaa ja keskittymällä siten lopputulokseen, joka olisi projektin jälkeen katsottavissa YouTubesta. Kirjasto toimi tässä suhteessa pelkkänä oppimistehtävän mahdollistajana ja näin saimme hyvät lähtökohdat kyselyyn vastaamiselle.

Kyselyn validiteettia pyrimme parantamaan miettimällä tarkoin kyselyn kysymykset, jotka antavat kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Tekemäämme kyselyä testasimme 6.- ja 4.-luokkalaisella. Näin saimme varmuuden, että kysymykset ovat tutkimusjoukolle ymmärrettäviä. Samoin pystyimme ennakoimaan aikaa, joka vastaamiseen tulisi varata. Lomakkeen suunnittelussa mietimme tarkasti, mitä asteikkoa käyttäisimme ja vaikuimme, että vastaajien kannalta neliportainen asteikko olisi ymmärrettävä ja antaisi myös meille tutkijoille selvän kuvan vastaajien näkemyksistä. Tutkimuksessamme oli kaksi koululuokkaa, joista 32 oppilasta vastasi kyselyyn. Kvantitatiivisena tutkimuksena määrä on pieni, mutta laadullisena riittävä. Nämä kaksi tutkimustapaa yhdistettynä otanta on kattava.

Kysely toteutettiin heti projektin jälkeen, jolloin kokemukset kirjastossa työskentelystä olivat tuoreessa muistissa. Avoimien kysymysten osalta kyselyn viimeinen kysymys *Mitä opit kirjastosta? (Voit miettiä tässä myös sen pohjalta, mitä näit muiden ryhmien videoissa.)* (LIITE 1: kysely: kysymys 13) oli ymmärretty kahdella tavalla. Kysymys oli ymmärretty joko kysymyksenä *Mitä opit kirjastosta* tai *Mitä opit toisten videoista?* Niinpä jaoimme vastaukset näiden perusteella kahteen osaan ja esitimme tulokset erillään toisistaan (Luku 5.4). Kyselyn reliabiliteetin suhteen pidimme etukäteen ongelmallisina sitä, vastaisivatko oppilaat kysymyksiin siten, kuin olettavat *meidän haluavan heidän vastaavan*. Kyselyn reliabiliteettia pyrimme parantamalla ottamalla esille kyselyn ohjeistuksessa se, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia, ettei kysely vaikuta kouluarvosanoihin ja ettei kyselyyn tarvitse laittaa nimeä (vrt. LIITE 1: kysely).

Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan eri kriteerein. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta parannetaan käyttämällä triangulaatiota. Pyrimme lisäämään tämän tutkimuksen luotettavuutta monitriangulaation (aineisto-, menetelmä- ja tutkijatriangulaation) kautta (Creswell & Plano Clark 2007; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 16, 160) Aineistotriangulaatio toteutui kahden eri tyyppisen aineiston kautta. Menetelmätriangulaatio toteutimme käyttämällä useampaa tutkimusmenetelmää: analysoimme kyselyä ja videoita sekä määrällisesti että laadullisesti. Menetelmällisen triangulaation on ajateltu sopivan erityisen hyvin mm. kasvatustieteeseen, koska se voi menetelmänä laajentaa ja syventää tietoa esim. ihmisen toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 17). Aineistoa analysoitiin ja tulkittiin kahden tutkijan silmin. Kyselyn avoimista kysymyksistä ja videoista tulkitsimme ja teimme huomioita ensin itsenäisesti toisistamme riippumatta. Vasta tämän jälkeen aloimme tehdä tulkinnoistamme synteesiä. Tulkitsimme videohavaintojamme suhteessa sekä suljettuihin että avoimiin kysymyksiin. Triangulaatio ja useamman menetelmän käyttäminen eivät ole kuitenkaan tae tutkimuksen luotettavuudesta vaan tutkimuksen kaikki osa-alueet oli toteutettava huolellisesti ja laadukkaasti.

Kyselylomakkeiden suljettujen kysymysten vastaukset syötettiin SPSS-ohjelmaan. Avoimien kysymysten osalta teimme ensin analyysia ja luokittelua erikseen ja sen jälkeen yh-

dessä. Samoin teimme myös silloin, kun määrällistimme avoimien kysymysten vastauksia. Videoiden analyysissä katsoimme videoita useita kertoja yksin ja kirjoitimme niistä havaintoja ylös. Yhdistimme havaintomme ja saimme näin kattavamman kuvan siitä, mitä videoissa näkyy. Teimme myös videoiden analyysia ensin erikseen, kunnes yhdistimme havaintomme. Kaikista vaiheista olemme pyrkineet raportoimaan mahdollisimman tarkasta tässä luvussa.

Tilastollinen analyysi oli tässä työssä yksinkertaista frekvenssien ja keskiarvojen tarkastelua, sillä emme vertailleet oppilasryhmiä toisiinsa minkään muuttujan suhteen. Frekvenssien ja keskiarvojen tehtävä oli toimia aineiston kuvailun tukena (vrt. Metsämuuronen 2004, 16–18). Koska joissain kysymyksissä oli huomattavaa keskiarvovääritystä, käytimme niissä keskiarvon ohella kuvaavana lukuna myös moodia.

Aineistonamme olivat kysely ja videot. Tulososiossa tuomme esiin myös omia havaintojamme, mutta emme järjestelmällisesti. Pyrimme vain vahvistamaan niitä seikkoja, mitä kyselyn ja videoiden osalta oli havaittavissa, emmekä sepittämään tuloksia, joihin ei ole olemassa laadukkaasti analysoitua aineistoa (Lapin yliopisto 2009, 6–7).

2.8 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimukseen osallistuvien on oltava tietoisia siitä, mitä osallistuminen tarkoittaa ja tämä oli huomioitava esim. tutkimuslupia laadittaessa. Yhteistyökoulujen löydyttyä saimme tutkimusluvan kaupungin koulutuspalveluista. Lähetimme oppilaiden kotiin kirjeen, jossa kerroimme tutkimuksestamme ja pyysimme allekirjoittamaan lomakkeen (LIITE 4), jolla oppilaat vanhempineen ilmoittivat suostumuksesta tai kieltäytymisestä osallistua tutkimukseen. Kirjeessä toimme ilmi myös sen, että tutkimuksesta voi myös vetäytyä, milloin tahansa.

Lapset tutkimuskohteena asettavat omat tutkimuseettiset lisävaatimuksensa. Menetelmällisissä valinnoissa tulee huomioida, että tutkimukseen osallistuvalla lapsella luodaan fyysisesti, emotionaalisesti ja psyykkisesti turvallinen tila jakaa kokemuksiaan (Nikupeteri

& Laitinen 2017, 15–16). Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista, vaikkakin oppimisprojekti oli osa oppilaiden koulunkäyntiä. Suunnitelmat laadittiin yhteisymmärryksessä opettajien kanssa ja he pystyivät omien oppilaidensa asiantuntijoina miettimään käytännön seikat omassa luokassaan.

Arat tutkimuksen aiheet voivat aiheuttaa leimautumista tai todellista uhkaa tutkimuksen kanssa tekemisissä oleville ihmisille (Nikupeteri & Laitinen 2017), jolloin esim. anonymiteetin säilyttämisestä on huolehdittava erityisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 10–11). Tutkimuksemme yhtenä aineistona olivat videot, jotka ladattiin YouTubeen. Tämä asetti omat haasteensa tutkimuksen eettisyyden suhteen. Loimme tätä tutkimusprojektia varten oman YouTube-tilin, jolle videot ladattiin *piilotettuina*, jolloin videot eivät ole toistettavissa kuin suoran linkin kautta. Nämä linkit jaoin yhteistyöluokkien opettajille, jotta he voivat käyttää niitä tutkimuksen jälkeenkin, käsitelleessään niitä teemoja, joita projektissa sivuttiin. Näitä viidennen vuosiluokan sisältöjä ovat esim. mediataidot, oppilaan rooli sosiaalisen median käyttäjänä, netiketti, ihmisten toiminnan motiivit sosiaalisessa mediassa, keskustelu- ja vuorovaikutustaidot, ajatusten ja mielipiteiden jakaminen, toisten kuunteleminen ja rakentavan palautteen antaminen eri viestintäympäristöissä (Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 340, 479–481, 525).

Toisena aineistona ollut kysely tehtiin nimettömänä. Kyselyn alussa muistutettiin, että sen kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista. Painotimme, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia, ettei se vaikuta kouluarvosanoihin, ja että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastauslomakkeet ovat olleet vain tutkijoiden hallussa ja ne on tuhottu tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimustuloksissa on viitattu muutamiin videoihin, jolloin projektiin osallistuneet oppilaat sekä opettajat voivat tunnistaa videon tekijät. Emme kuitenkaan analysoi näissä kohdin yksilöllisesti yhden oppilaan toimintaa, vaan määrittelimme videoista saatujen havaintojen kautta oppimisympäristöjen ulottuvuuksia.

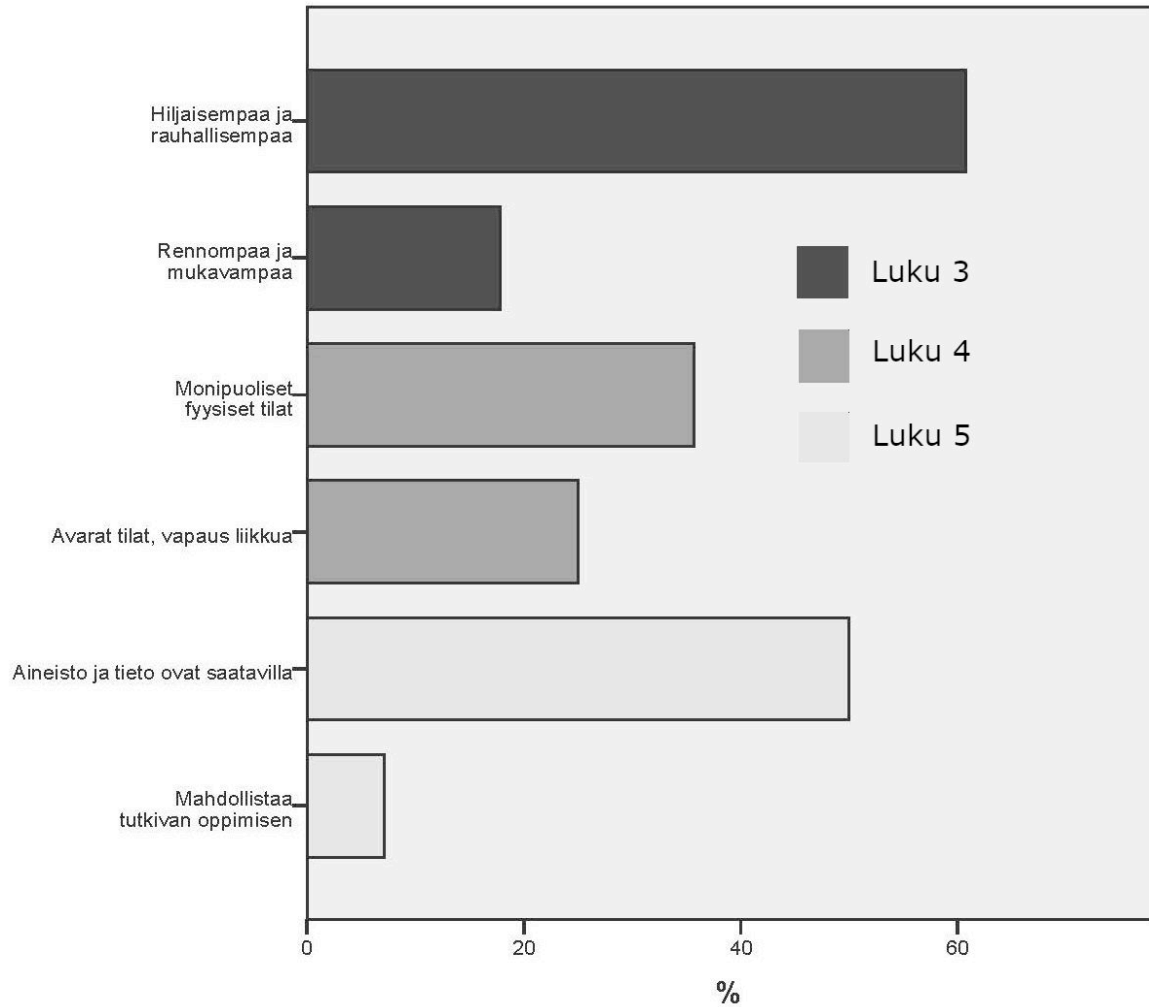
3 KIRJASTO ON RAUHALLINEN JA VIIHTYISÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ

Tutkimuksemme keskiöön nousi mielestämme vastaukset avoimeen kysymykseen *Millä tavalla kirjastossa opiskelu eroaa koulussa opiskelusta* (Liite 1: kysely: kysymys 12). Päädyimme jaottelemaan tulosluvut tämän kysymyksen vastausten pohjalta luomiimme kategorioihin (kuvio 2). Tuloslukujen pääotsikoiksi päädyimme antamaan kuvaavia lainauksia oppilaiden tähän kysymykseen antamista vastauksista.

Luokittelimme kyselyn avoimen kysymyksen 12 vastaukset kuuteen kategoriaan: 1) hiljaisuus ja rauhallisuus, 2) rentous ja mukavuus, 3) monipuoliset fyysiset tilat, 4) avarat tilat ja vapaus liikkua 5) aineiston ja tiedon saatavuus sekä 6) tutkivan oppimisen mahdollistuminen. Näistä kahden ensimmäisen mielsimme kuuluvan yhteen. Niissä kuvattiin kirjastoympäristön ominaispiirteitä, jotka liittyvät hiljaisuuteen, viihtyisyyteen, valaistukseen ja elämyksellisyyteen. Näitä käsittelemme tässä ensimmäisessä tulosluvussa (luku 3). Niin ikään yhteen ajattelimme kuuluvan *monipuolisten fyysisten tilojen* sekä *avarien tilojen ja vapauden liikkua*. Niitä käsittelemme toisessa tulosluvussa 4. Kolmannessa tulosluvussa (luku 5) käsittelemme kahta viimeistä kategoriaa: *aineiston ja tiedon saatavuutta* sekä *tutkivan oppimisen mahdollistumista*. Nämä kategoriat liittyvät mielestämme sosiaaliseen toimintaan (sekä luokkatilanteesta poikkeavan sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistumiseen), tiedon saatavuuteen ja pedagogiseen tukemiseen sekä kirjastoon psykologisena oppimisympäristönä.

Kuviossa 2 kuvataan teemoittamiamme avoimen kysymyksen 12 vastauksia graafisesti: värit kuvaavat näiden kategorioiden jaottelua edelleen tuloslukujen mukaisesti: (prosentit viittaavat siihen *prosenttiosuuteen vastauksista*, joista kyseiseen kategoriaan liittyvä piirre löytyi). Luvussa 3 käsitelty *hiljaisuus ja rauhallisuus* sekä *rentous ja mukavuus* esiintyvät yhteensä 79% vastauksista, luvussa 4 käsitelty *monipuoliset fyysiset tilat* sekä

tilojen avaruus ja vapaus liikkua yhteensä 61% vastauksista ja luvussa 5 käsitellyt *aineiston ja tiedon saatavuus* sekä *tutkivan oppimisen mahdollistuminen* yhteensä 57% vastauksista.



Kuvio 2: Avoimen kysymyksen *Millä tavalla kirjastossa opiskelu eroaa koulussa opiskelusta* (kysely: kysymys 12) vastaukset teemoittain. Värit viittaavat siihen lukuun, jossa kyseisiä teemoja käsitellään.

Tutkimuksessamme, jossa oppimisympäristöä määrittivät oppilaiden toiminta ja käsitukset, korostui nimenomaan oppimisympäristön fyysinen ulottuvuus (vrt. kuva 1). Kaikki luvuissa 3 ja 4 käsitellyt liittyvät luvussa 1.1 esitetyn jaottelun mukaisesti lähinnä *fyysiseen oppimisympäristöön* (joskin on huomattava, etteivät oppimisympäristön ulottuvuudet ole toisistaan erillisiä, vrt. kuva 1). Tämä tukee Piispasen huomioita siitä, että

oppilaille oppimisympäristö on ensisijaisesti fyysisen ympäristön suomia mahdollisuuksia, viihtyisyyttä ja toiminnallisuutta (Piispanen 2008, 167–169).

3.1 Hiljaisuus ja rauhallisuus

Hiljaisuus ja rauhallisuus nostettiin yksittäisenä tekijänä esiin peräti 61% vastauksista. Prosenttiosuus on hyvin huomattava varsinkin, kun ottaa huomioon, että kyseessä oli avoin kysymys. *Hiljaisuus* tai *rauhallisuus* esiintyy jo suoraan sanana 56% vastauksista.

Hiljaisuus ja rauhallisuus kuvattiin vastauksissa opiskelua ja keskittymistä helpottavana tekijänä:

Kirjastossa on hiljaisempaa ja helppo keskittyä. (kysymys 3, henkilö 15)

Kirjastossa oli rauhallisempaa ja pystyi keskittymään enemmän. (kysymys 3, henkilö 11)

Vastauksissa ei juurikaan ilmennyt ahdistusta siitä, että kirjastossa ”täytyy olla hiljaa”. Tämä saattoi toisaalta olla tietoisien valintojemme seuraustakin: emme korostaneet ennen kirjastovierailua pitämällämme tunnilla hiljaa toimimisen vaatimusta, vaan sitä, että normaalit työskentelyn äänet ovat kirjastossakin sallittuja. Ryhmät pystyivätkin työskentelemään pääsääntöisesti muita kirjaston käyttäjiä häiritsemättä. Vain yhtä ryhmää jouduimme kerran muistuttamaan liian kovasta äänenkäytöstä.

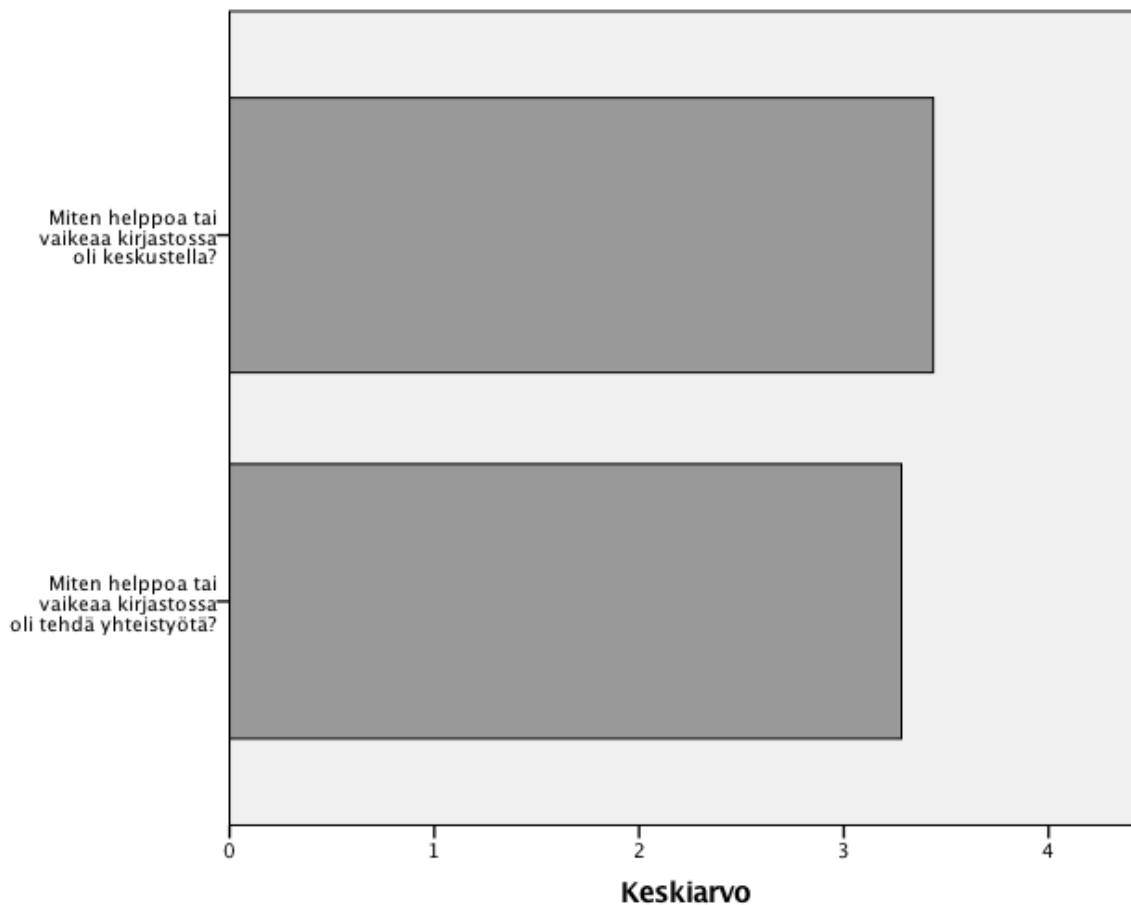
Melun ja hiljaisuuden merkitys stressin ja keskittymisen kannalta on huomioitu viimeaikaisessa tutkimuksessa. Annu Haapakangas tutki psykologian alan väitöskirjassaan *Subjective Reactions to Noise in Open-Plan Offices and the Effects of Noise on Cognitive Performance Problems and Solutions* avokonttoreiden melun vaikutuksia niissä työskenteleviin ihmisiin ja havaitsi, että puheäänestä muodostuva melu altistaa stressioireille, vaikeuttaa keskittymistä ja heikentää suoriutumista verbaalisissa lyhytkestoista muistia ja työmuistia vaativissa tehtävissä (Haapakangas 2017, 4). Haapakangas ehdottaakin akustiikan huomioimisen lisäksi hiljaisten työtilojen tarjoamista (2017, 73). Koululuokka ja kirjastokin ovat työskentelytilana hyvinkin verrattavissa avokonttoriin. Työskentelyyn on

pystyttävä tilassa, jossa muidenkin työskentelyn äänet kuuluvat. Opiskeluympäristön rauhallisuus on merkittävä tekijä oppimiselle ja henkiselle hyvinvoinnille (Kotilainen 2015, 184).

Rovaniemen kaupunginkirjaston rakennuksen kaltaisesta suuresta kirjastorakennuksesta löytyykin hiljaisia ja rauhallisia tiloja. Tässä mielessä kirjastoympäristö tarjoaa Haapakankaan ehdottamalla tavalla mahdollisuuden vetäytyä työskentelemään hiljaisuudessa. Jotkut oppilaat olivat kokeneet työskentelyn äänet häiritsevinä:

Siellä saa liikkua vapaasti ja on paljon tietoa. Siellä on välillä melua mutta piti etsiä rauhallinen paikka. (kysymys 12, henkilö 16)

Oppilaat osasivat kuitenkin hakeutua rauhallisempiin tiloihin ja ymmärsivät, että kirjastosta löytyi kulloiseenkin tarpeeseen ja toimintaan soveltuvia paikkoja. Ylipäätään oppilaat eivät kokeneet kirjastoympäristön rajoittavan keskustelua ja yhteistyön tekemistä (kuvio 3):



Kuvio 3: Kirjaston soveltuvuus keskusteluun ja yhteistyöhön (kysely, kysymykset 5e ja 5f)

Oppilaat arvioivat, että kirjastossa on melko helppoa keskustella ($ka = 3,4$; $Mo=3$) ja tehdä yhteistyötä ($ka = 3,3$; $Mo = 3$). Oppilaat osasivat etsiä paikkoja, jotka mahdollistivat ryhmässä toimimisen: keskustelun, tiedonhaun, videon tekemisen ja editoimisen.

Videoissa näkyy myös monet kuvauspaikat ja niissä tapahtunut toiminta:

Ryhmä 3: Kuvauspaikkana nuortenosasto koko laajuudeltaan. Etsivät tietoa lehdistä, kirjoista ja puhelimestaan. Käyttävät myös nuortenosaston hakukonetta tiedon etsintään. Tutkivat yhdessä keräämäänsä materiaalia ja kirjoittavat

muistiinpanoja ja käsikirjoitusta pyöreän pöydän ääressä. Tuloksia esitellensä istuvat nuortenosaston pelinurkkauksen sohvalla. Loppukohtaus kirjaston alakerran käytävällä.

3.2 Valaistus

Valaistuksen vaikutus opiskelupaikan valintaan oli huomioitu 24% vastauksia (Liite 1: kysely: kysymys 3: *Miksi valitsitte käyttämännenne tilan*, kuvio 8). Valaistuksen hyvään huomiointiin saattoi vaikuttaa myös se, että sen merkitystä videon kuvaamiseen kannalta painotettiin pohjatunnilla katsomassamme Ylen Uutislukan opetusvideossa. Valaistukseen olikin viitattu kysymyksen vastauksissa ymmärtääksemme juuri videon kuvaamisen näkökulmasta:

Siellä oli hyvä valaistus, hiljaista ja hyvä kohta kuvata. (kysymys 3, henkilö 10)

Videoilla valaistukseen liittyvät asiat olikin huomioitu hyvin. Valoa oli kohtauksissa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta riittävästi ja vastavaloon kuvaamista oli selvästi luokassa katsotun opetusvideon ohjeiden mukaisesti osattu välttää. Toisinaan vastauksissa tunnutaan kuitenkin viittavan valaistukseen myös työ- ja lukuvalona:

Siellä oli hyvä valo ja hiljaista ja kirjoja/lehtiä, joista löytyi tietoa. (kysymys 3, henkilö 15)

Koska suurin osa ryhmistä kirjoitti löydöksensä ylös paperille, olivat perinteiset kirjoituspöytätyöpisteet ahkerassa käytössä. Näitä työpisteitä löytyi paitsi nuortenosastolta, myös esim. Lappi-osastolta ja lukusalin alas lasketuista työtiloista. Hyvin valaistut työpöytäpisteet näkyivät hyvin myös oppilaiden kuvaamissa videoissa: kuudella kahdeksasta videosta esiintyy hyvin valaistun kirjoituspöydän ääressä työskentelevä oppilas (kuvio 4).

Sopivalla valaistuksella (dynaaminen valaistus, jossa tilassa on himmeämmän normaalin valaistuksen ohella kirkkaammin valaistuja paikkoja ja työpisteitä sekä mahdollisuus vaihdella valaistuksen kirkkautta ja väriämpötilaa tilanteen mukaan [esim. 1000 lx, 6500

K koetilanteeseen; 300 lx, 2900 K ryhmätyöskentelyyn]) on todettu olevan oppilaiden keskittymiskykyä parantava vaikutus (Sleegers, Moolenaar, Galetzka, Pruyn, Sarroukh & van der Zande 2013, 159–161, 170–173).

Rovaniemen kaupunginkirjastossa valaistuksen on kiinnitetty paljon huomiota jo suunnitteluvaiheessa. Kirjastosta löytyy paljon luonnonvaloa: esimerkiksi suuressa aikuisten-osaston lainaussalissa valaistus tulee (varsinkin kesäaika) enimmäkseen suurien yläikkunoiden luonnonvalon kautta. Rovaniemen kaupunginkirjastossa valaistuksen dynaamisuus ilmenee erilaisten tilojen ja työpisteiden valaistuksen vaihteluna: esimerkiksi lukusalista löytyy kirkkaasti valaistua työpöytätilaa sekä himmeämmin valaistua oleskeluun ja keskusteluun sopivaa tilaa (esim. lainaustiskin takana olevat sohvaryhmitelmät). Haluamansa valaistuksen voi saada siis hakeutumalla sopivaan paikkaan, minkä videoita kuvaavat oppilaat hyvin tiedostivatkin. Puhelimen Lux Light-sovelluksella² mitattuna kirjaston tilojen valaistuksen kirkkaus vaihteli välillä 250-500 lx (yleisvalaistus). Valaistus kirjoituspöydin varustetuissa työpöytäpisteissä oli huomattavasti kirkkaampi (1000-2000 lx).

3.3 Viihtyisyys

Oppilaat kokivat kirjaston ympäristön viihtyisäksi ja viihtyisyys oli myös yksi peruste tiettyyn työskentelytilaan hakeutumiselle: 20% oppilaista ilmoitti valinneensa ryhmänsä työskentelytilan viihtyisyyden takia (kuvio 8, kyselyn kysymys 3). Viihtyisyyden perusteella työskentelytilansa valinneet oppilaat kertoivat valinneensa paikkansa, koska:

Koska se oli kiva ja rauhallinen (kysymys 3, henkilö 28)

² Sovellus saatavissa Google Play -kaupasta osoitteesta: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tsang.alan.lightmeter&hl=en_US

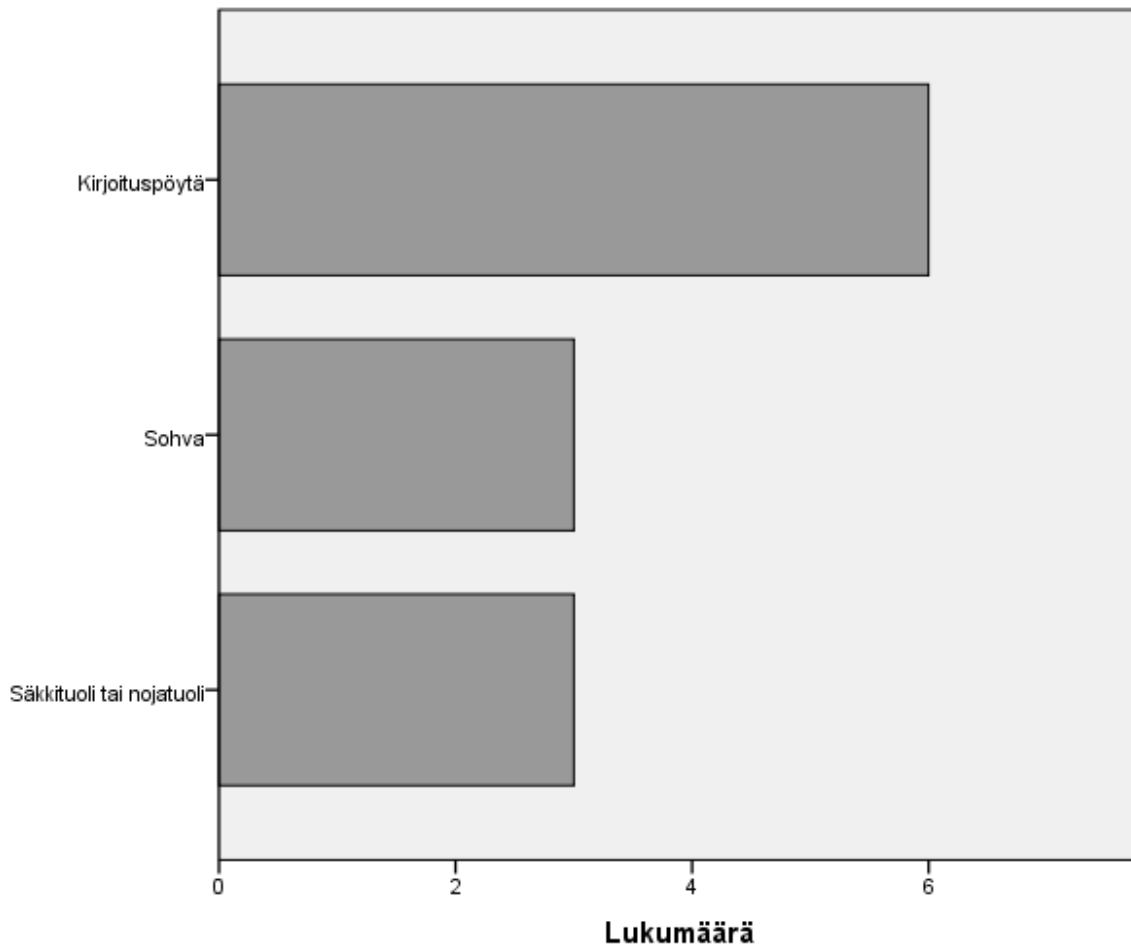
Se oli rauhallinen ja chilli paikka. Siellä oli myös fatboy säkkituoleja (kysymys 3, henkilö 19)

Viihtyisyys nousi myös esille kysyttäessä ”Miten kirjastossa opiskelu poikkeaa koulussa opiskelusta?” (kuvio 2, kysymys 12). Oppilaiden vastauksista 18 prosentissa korostettiin kirjastossa opiskelun olevan rennompaa ja mukavampaa. Vastauksista oli luettavissa, että kirjaston ympäristö koetaan viihtyisäksi:

Parempi ympäristö ja penkit ja oli mukavempaa ja rennompaa työskennellä (kysymys 12, henkilö 6)

Yksittäisinä viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä vastauksissa nostettiin esiin mukavien istuinten lisäksi myös kännyköille tehty lukittava latauspiste sekä kahviautomaatti. Piispasen tutkimuksen mukaan (2008, 117) oppilaille viihtyisyyttä edustavatkin usein juuri pienet yksityiskohdat ja yksittäiset esineet.

Viihtyisyyttä luovat elementit näkyvät myös oppilaiden tekemissä videotarinoissa (kuvio 4). Sekä sohvat että säkki- ja nojatuolit ovat molemmat esillä kolmella videolla kuudesta. Sohvilla paitsi istutaan, myös makoillaan. Säkki- ja nojatuolit ovat videoilla käytössä yksityisemmässä toiminnassa, kuten silloin kun henkilö lukee tai esiintyy yksin. Sohvat näyttävät videoiden perusteella liittyvään yhdessä toimimiseen ja vuorovaikutukseen: ryhmä keskustelelee tai työskentelee sohvalla yhdessä tai esiintyy kameralle ryhmänä.



Kuvio 4: Oppilaiden videoilla käyttämät huonekalut ja kalusteet (videoiden perusteella)

Mukavuuteen vaikuttavat myös kirjastoympäristön elämyksellisyys, luonnollinen valo, mielenkiintoiset muodot ja värit (vrt. Taylor ym. 2017). Alvar Aallon suunnittelemassa Rovaniemen kaupunginkirjastoissa, jossa esim. luonnollista valoa on runsaasti suurten kattoikkunoiden ansiosta ovat läsnä varmasti kaikki edellä mainitut elementit.

Oppilaat ovat nostaneet viihtyisyyden tärkeäksi tekijäksi, kun heiltä on kysytty hyvän oppimisympäristön piirteitä (Haapala 2002, 21; Piispanen 2008, 116–118, 167–169). *Viihtyisyys* voi saada erilaisia merkityksiä opettajien, vanhempien ja oppilaiden antamana. Opettajat painottavat ympäristön viihtyisyyttä oppimiseen virittävänä tekijänä ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisen näkökulmasta, kun taas oppilaat ja vanhem-

mat puhuvat etenkin esteettisten tekijöiden oppimista parantavista vaikutuksista. Oppilaiden ajatuksissa viihtyisyys tuntuu rinnastuvan vahvasti kodikkuuteen. (Piispanen 2008, 116–118). Oppilaat mainitsivat erikseen kirjastot, lukunurkkaukset ja sohvat opiskelun ja tiedonhaun viihtyisyyttä lisäävinä tekijöinä (Piispanen 2008, 168).

Osana kattavaa Inno School –hanketta (Teräväinen & Staffans 2010, 172–174) tutkittiin Jakomäen koulun oppilaiden ”unelmien luokkahuonetta”. Siinä tulokset olivat varsin yhteneväiset niiden kuvausten kanssa, joita oppilaat antoivat tässä tutkimuksessa: oppilaat pitivät yhteisessä tilassa olevista pienistä nurkkauksista, värikkäistä pintamateriaaleista sisustuksessa, ryhmätyöskentelyyn sopivista pöydistä sekä kalusteista, kuten sohvista ja säkkituoleista.

Viihtyisyyteen liittyy varmasti myös tilan kokeminen tuttuna ja kotoisana. Nuortenosaston suosiota selittää varmasti osaltaan se, että se on viidesluokkalaisille tilana varmasti kaikkein tutuin. Sieltä löytyy mukavia tuoleja, sohvia ja pelinurkkaus

3.4 Esteettisyys ja elämyksellisyys

Kirjaston elämyksellinen ulottuvuus välittyi varsinkin oppilaiden kuvaamissa videotarinoissa. Kuvauspaikkoja oli valittu siten, että taustalla oli kirjaston tiloista löytyviä taide-teoksia, esimerkiksi Lappi-osastolla näytteillä olleita veistoksia tai kirjaston arkkitehtuurisia yksityiskohtia, kuten kohtaus, jossa lukusalin alas laskettuja työtiloja on hyödynnetty ylhäältä tulevan kuvauskulman saavuttamiseksi. Kahdessa videossa kirjastossa esiintyviä taideteoksia oli myös hyödynnetty still -kuvina.

Videotehtävän tekemiseen liittyi myös paikan valikoituminen hienon taustan ja hyvien puitteiden perusteella. Hyvät puitteet videon kuvaamiselle mainittiin myös kahdessakymmenessä prosentissa vastauksia. Hyviin puitteisiin viitattiin nimenomaan siinä merkityksessä, että kuvauspaikka koettiin erityisen esteettiseksi, elämykselliseksi tai kiinnostavaksi. Oppimisympäristön esteettisyys ja elämyksellisyys ovat tärkeitä jo siitä näkökul-

masta, että oppilaan elämykset ja tunteet edistävät oppimista ja tekevät siitä kokonaisvaltaisempaa (Piispanen 2008, 147). Esteettisyyden kokemuksen ovat myös suoraan yhteydessä hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden kokemuksiin (Piispanen 2008, 117). Videoissa näkyikin hyvin kirjastoympäristön elämyksellisyys. Monen videokohtauksen taustalla tai videon still -otoksissa näkyi esim. kirjastotiloissa olevaa taidetta tai kirjaston arkkitehtuurisesti mielenkiintoisia yksityiskohtia, kuten kirjaston lukusalin alempana sijaitsevat lukutilat.

Ryhmä 5: Ryhmä esittäytyy alakerran lukutilassa. Videon taustaseinän pohjavärinä sininen, johon on maalattu erivärisiä ”kaisloja”. Koko ryhmä istuu lattialla olevilla Fatboy-säkkituoleilla. Kamera on samalla lattiatasolla, joten kuvassa näkyi hyvin tuolit, oppilaat ja värikäs seinä. Oppimistehtävän tulosten kertominen on rajattu lähemmäs seinää ja kertojaa, joka istuu Artekin tuolilla ”611” (puusta ja nahkasta tehty nojatuoli). Kun kertoja vaihtuu, myös kamera siirtyy taaemmas ja värikäs seinä ja tuoli tulevat enemmän näkyviin.

Elämyksellisyyden merkitys näkyi myös kyselyn avoimen kysymyksen 3 vastauksissa, joissa käytettyjen tilojen valintaa oli perusteltu tilojen esteettisyydellä ja sopivuudella videon kuvaamiseen. Kirjastossa pääaulassa ja Lappi-osastolla näytteillä olleet taideteokset näkyivät monen videon taustalla ja still -kuvissa. Opetussuunnitelma (2014, 30) korostaa oppimisen elämyksellisyyttä motivaation vahvistamisessa ja oman osaamisen kehittämässä sekä tuo esiin elämyksellisyyden merkityksen koulun oppiainesissä ja työta-voissa.

4 KIRJASTO TARJOAA AVARAT JA MONIPUOLISET TILAT

Kirjastoa fyysisenä oppimisympäristönä määrittelee jo se, mitä tiloja ja missä määrin oppilaat käyttivät tehdessä oppimistehtäviään. Kuten luvussa 2.3 korostettiin, tutkimuksemme on tässäkin mielessä tapaustutkimus. Kirjaston fyysiset tilat viittaavat tässä luvussa nimenomaan Alvar Aallon suunnitteleman Rovaniemen kaupunginkirjaston tiloihin, joilla on omat erityispiirteensä (vrt. luku 2.3). Oppimisympäristö ja siinä toimivat oppijat muodostavat funktion, joka riippuu siitä kompetenssista, jonka oppija omaa ympäristössään toimimiseen (Gibson 1979). Tämän vuoksi kirjasto on viidesluokkalaiselle oppimisympäristönä erilainen kuin vaikkapa aikuiselle.

Avoimen kysymyksen 12 vastausten perusteella nousi tilojen suhteen esille kaksi keskeistä piirrettä: 1) Rovaniemen kirjaston tilat ovat avarat ja 2) sieltä löytyy monipuolisia tiloja, jotka mahdollistavat erilaisia toiminnan tapoja. Samat asiat olivat havaittavissa myös oppilaiden kirjaston tiloissa liikkumista ja työskentelyä kartoittavissa kyselyn kysymyksissä 1–3 sekä oppilaiden tekemissä digitarinoissa. Oppilaat hyödynsivät tietoa etsiessään myös teknisiä apuvälineitä, kuten puhelimia, tabletteja ja tietokoneita, mutta yleisesti tiedonhaussa korostui tässä oppimisprojektissa kirjojen merkitys.

Selvitimme oppilaiden toimintaa kirjaston erilaisissa tiloissa kyselyssä (LIITE 1) ja tarkastelemalla ryhmien tekemiä digitarinoita. Käytimme tukena myös omia, kirjastossa toteutetun oppimistehtävän aikana tehtyjä havaintojamme, joita teimme lähinnä siltä varalta, että oppilaiden olisi ollut esimerkiksi vaikeaa merkitä kartalle niitä paikkoja, joissa he olivat käyneet tai työskennelleet. Kyselyn vastaukset näyttivät kuitenkin vastaavan suhteellisen hyvin omia havaintojamme, joten tällaista ristiriitatilannetta ei mielestämme syntynyt.

4.1 Tilojen avaruus – oppilaiden liikkuminen kirjaston tiloissa

Kaikkein keskeisin huomio tilojen käyttöön liittyen on mielestämme se, että oppilaat liikkuvat kirjastossa laajalti. Kaikissa yleisölle avoimissa tiloissa ja jopa joissakin tiloissa, jonne yleisöllä ei ollut pääsyä, oli käyty. Liikkuminen keskittyi varsinkin oppimisprojektin alkuun, jolloin ryhmät ottivat kirjaston tiloja haltuun ja hakivat ryhmälleen sopivaa työskentelypaikkaa. Liikkumista tapahtui myös tiedon etsintään, tuen tai avun hakemiseen liittyen sekä siirryttäessä työvaiheesta toiseen, jolloin toiminnan tilalle asettamat vaatimukset muuttuivat.

Isoihin tiloihin ja tilojen avaruuteen viitattiin positiivisena asiana:

Oli enemmän tilaa (kysymys 12, henkilö 3)

Siellä on isompi tila työskennellä ja rauhallisempaa (kysymys 12, henkilö 8)

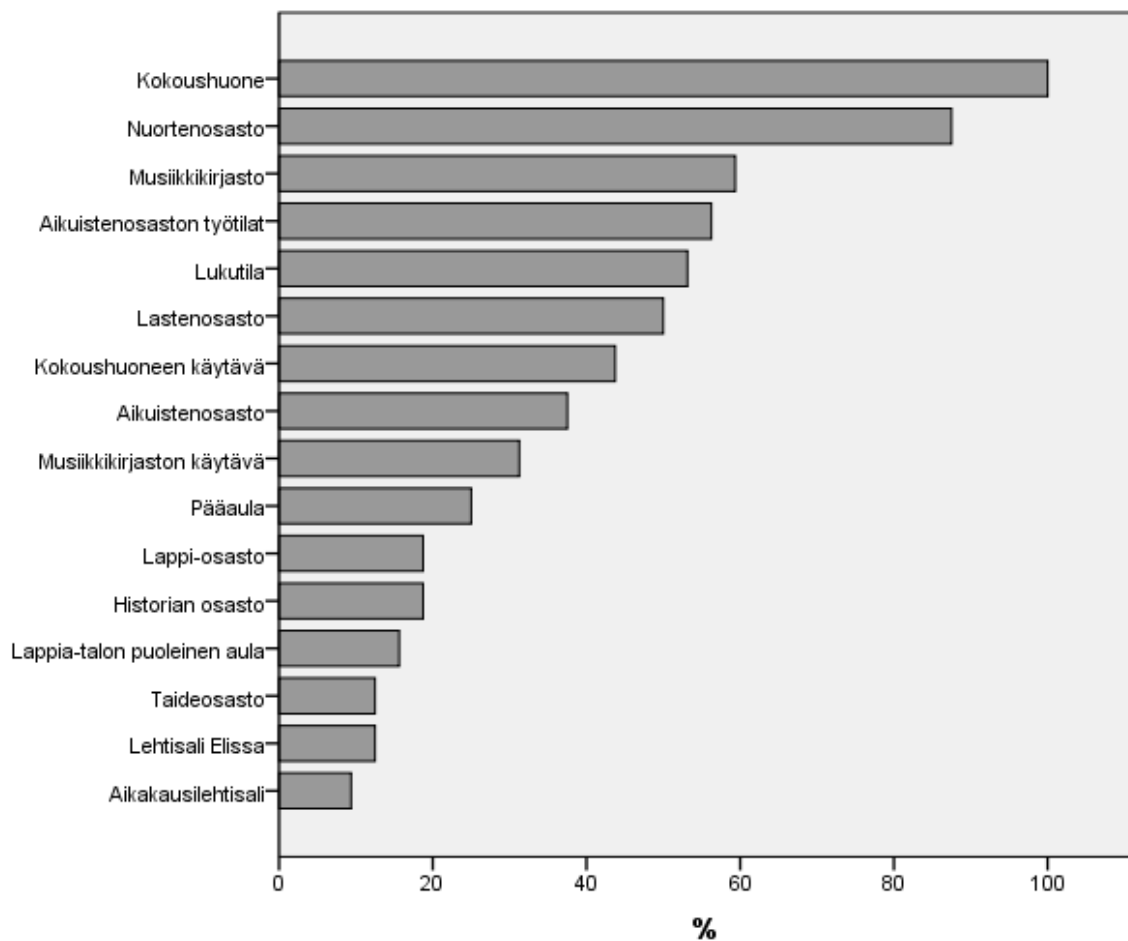
Fyysisiin tiloihin viitattiin myös *vapautena liikkua*.

Siellä saa liikkua vapaasti ja on paljon tietoa. Saa vapaasti valita paikan ja kirjat (kysymys 12, henkilö 22)

Riittävän avarien tilojen merkitys kouluviihtyvyyden kannalta on huomioitu ja aikaisemmassa tutkimuksessa: Piispanen tutkimuksen mukaan suurimmat yksittäiset koulun viihtyvyyttä huonontavat tekijät liittyvät koulutilojen ahtauteen sekä niiden kokemiseen epäesteettisiksi (Piispanen 2008, 169). Haapalan (2015, 77) mukaan kirjasto fyysisenä oppimisympäristönä onkin tarjonnut jo pitkään sellaisia elementtejä (mm. valaistus, alhainen melutaso, kalustus, värimaailma), joita nyt vasta on herätty miettimään koulukontekstissa.

Kuviossa 5 kysymyksen 1 vastaukset on koostettu yhteen. Jaoimme pääkirjaston 16 pienempään tilaan tai osastoon, joiden suhteen tarkastelimme oppilaiden tilojen käyttöä. Kuvion prosenttiosuudet viittaavat prosenttiosuuteen niistä vastauksista, joissa ilmoitettiin kyseisessä tilassa käydyn.

Esteettömyys on Rovaniemen pääkirjastossa otettu huomioon kohtuullisesti. Esimerkiksi pyörätuolia varten on rakennettu portaitsiin liuskat ja alakertaan pääsee myös hissillä. Aikuistenosaston matalammalla sijaitseviin syvennyksiin ei kuitenkaan pyörätuolilla ole pääsyä.



Kuvio 5: Missä kirjaston tiloissa kävit? (kysely: kysymys 1)

Ylipäätään oppilaat siis liikkuvat kirjaston tiloissa melko paljon ja laajalti. Vapaan liikumisen mahdollistaminen ja mahdollistuminen voikin olla vireystilan ylläpitämistä ja oppimista helpottava tekijä. Samalla se huomioi oppilaiden erilaiset temperamentit, kyvyt ja taidot (Kotilainen 2015, 90). Kotilaisen (2015, 145–146) tutkimuksessa tuli ilmi, että

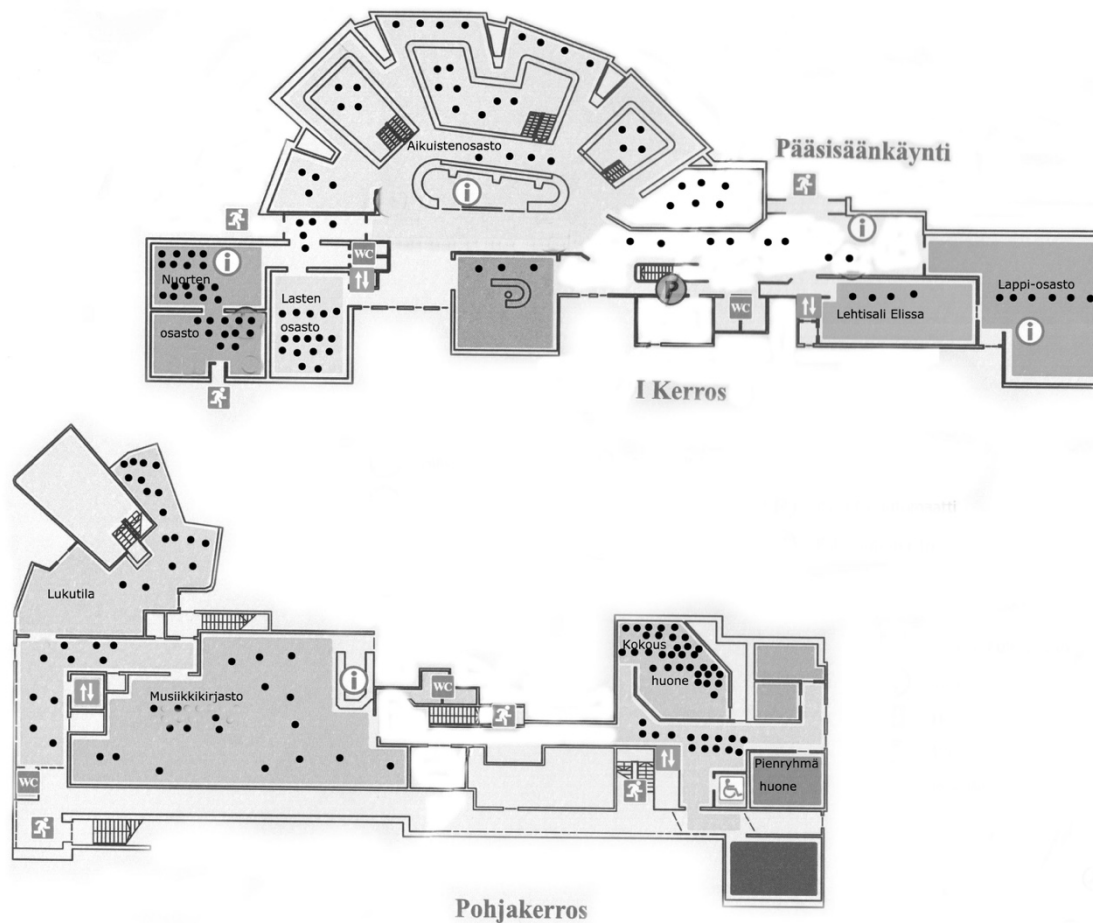
erityisesti pojat hyötyvät toiminnallisuudesta, jonka kirjaston monipuoliset tilat mahdollistavat.

Kuviossa 5 huomiota herättää, että 100 % oppilaista kävi kokoushuoneessa. Kokoushuoneen suuri prosenttiosuus selittyy sillä, että kaikki oppilaat aloittivat työskentelynsä sieltä. Se toimi myös kirjastovierailun ajan tukikohtana, jossa säilytettiin vaatteita ja jossa käytiin syömässä eväitä. Kokoushuoneesta kukin ryhmä lähti omille teilleen tekemään oppimistehtäväänsä. Myöhemmin oppimisprojektia tehtäessä kokoushuoneen ovet olivat lukossa, eikä se ollut käytössä editointivaihetta lukuun ottamatta.

Muista tiloista ylivoimaisesti käydyin oli nuortenosasto, jossa oppimisprojektin aikana kävi 88% oppilaista. Musiikkikirjaston suuri prosenttiosuus (59%) johtuu varmasti osittain siitä, että sen sijainti oli keskeinen alakerran rauhallisten tilojen (vrt. kuva 3, lukutilan ja kokoushuoneeseen johtavan käytävän) välissä. Havaintojemme perusteella musiikkikirjasto näytti olevan tässä projektissa enemmänkin läpikulkupaikka kuin työskentelytila, mistä kertovat myös toisen kysymyksen vastaukset (kuvio 6). Myös pääaula oli lähinnä tila, josta kuljettiin läpi. Osa oppilaista oli ymmärtänyt tässä kysymyksessä (LIITE 1: kysely: kysymys 1) kysyttävän niitä kaikkia niitä tiloja, joissa hän oli kulkenut (myös ne tilat joista oli kuljettu ainoastaan läpi), kun taas suurin osa oli ymmärtänyt siinä kysyttävän niitä tiloja, joissa oli jossain määrin työskennelty tai käyty hakemassa esim. kirjoja.

Lehtisalit olivat vähiten käytyjä paikkoja, mikä voi kertoa siitä, että lehtiä ei koettu sopiviksi tiedonlähteiksi tähän oppimisprojektiin. Päiväsaikaan näissä tiloissa on myös melko paljon muita kirjaston käyttäjiä, joita työteon äänien koettiin ehkä häiritsevän.

Kuvassa 2 kysymyksen 1 vastaukset on esitetty pisteinä kirjaston kartalla. Tämä esitysmuoto tuo vielä havainnollisemmin esiin sen, kuinka kirjaston joka kolkassa käytiin projektin jossain vaiheessa. Selkeät keskittymät ovat havaittavissa nuorten- ja lastenosastoilla, alakerran kokoushuoneen tietämällä sekä alakerran rauhallisissa lukutiloissa. Kuvassa 3 havainnollistuu myös luokittelussa olleiden tilojen pinta-alojen suhteelliset erot: vaikka aikuisten osaston pinta-alaltaan suuressa lukusalissa oli enemmän käyntejä kuin pinta-alaltaan pienellä lastenosastolla, olivat oppilaat lastenosastolla varmasti paljon näkyvämmiin läsnä lastenosastolla.



Kuva 2: Missä kirjaston tiloissa kävit? (kysely: kysymys 1). Vastauksissa ilmaistut paikat sijoitettuna kirjaston kartalle

4.2 Tilojen monipuolisuus – työvaiheeseen sopivan tilan löytyminen

Tilojen valinta ja tehtävän luonne määrittävät tarvittavia tiloja ja niille asetettuja vaatimuksia (Kuuskorpi 2012, 166). Nämä vaatimukset riippuvat edelleen mm. käytetyistä työtavoista. Tässä oppimistehtävässä tehtävät liittyivät tiedonhakuun, ryhmätyöskentelyyn sekä videon kuvaamiseen. Rauhallisuuden, tiedon saatavuuden, sopivan valaistuksen ja hyvien puitteiden (ja ehkä viihtyisyyden, vrt. ryhmässä työskentely) voidaankin

ajatella olevan sellaisia tiloille asetettavia vaatimuksia, joita kyseessä ollut oppimistehävä vaati.

Monipuoliset fyysiset tilat mainittiin yksittäisenä tekijänä 36 prosentissa vastauksia. Vastauksissa tuotiin esille se, että kirjastossa on monenlaisia, erilaisiin tarkoituksiin soveltuvia tiloja:

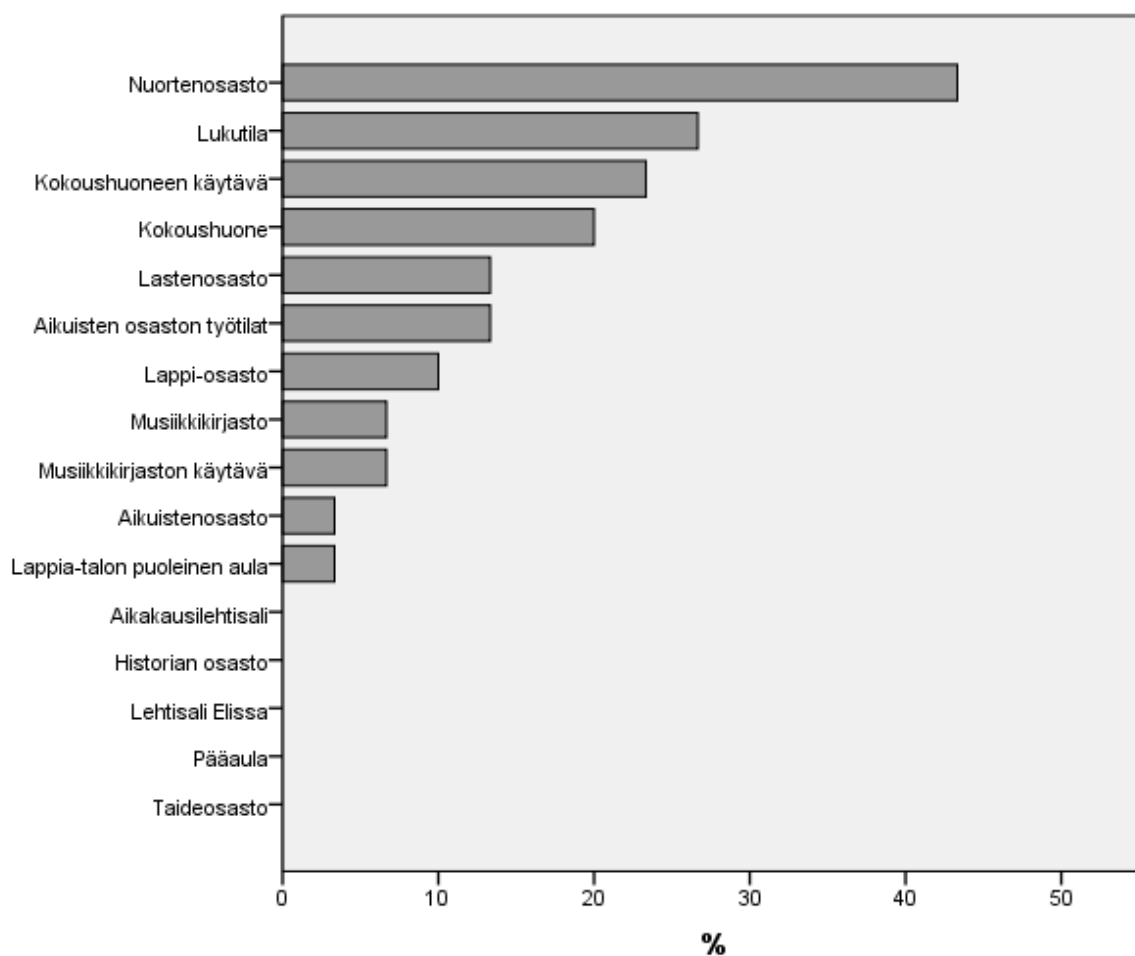
... parempia kuvauskulmia ja työtiloja enemmän (kysymys 12, henkilö 2)

Joissain vastauksissa kirjaston avoimeen oppimisympäristöön liittyvät piirteet ovat tulkittavissa positiivisiksi tai negatiivisiksi:

... Koulussa sulla on luokka missä tehdään tehtäviä, kirjastossa ei (kysymys 12, henkilö 24)

Fyysisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ovat korostuneet kysyttäessä oppilailta hyvän oppimisympäristön piirteitä. Piispanen tutkimuksissa oppilaat korostivat tilojen sopevuutta erilaisissa opiskelukokoonpanoissa tapahtuvaan opetukseen (monipuoliset ja monenlaiset työtavat mahdollistava ympäristö), toiminnallisen (tutkivan) oppimisen mahdollistavia tiloja sekä tilojen viihtyisyyttä (Piispanen 2008, 166-168.)

Kyselyn kysymyksessä 2 oppilaat merkitsivät kirjaston kartalle paikat, joissa he olivat mielestään työskennelleet eniten. Kysymyksen vastaukset on koostettu kuvioon 6:

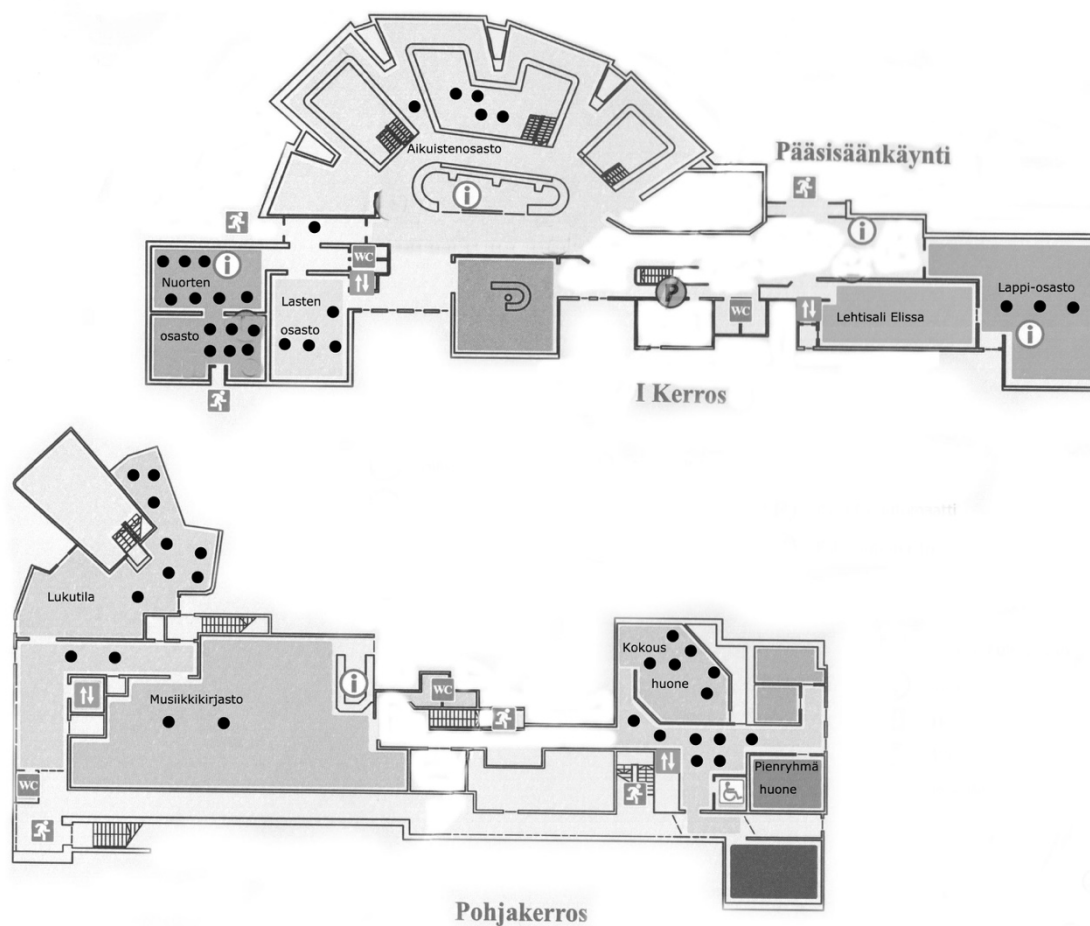


Kuvio 6: *Missä kirjaston tiloissa työskentelit eniten?* (kysely: kysymys 2)

Varsinainen työskentely keskittyi voimakkaammin tiettyihin kirjaston tiloihin. 43% oppilaista vastasi työskennelleensä nuortenosastolla. Myös alakerran rauhalliset tilat (lukutila, kokoushuoneen käytävä, kokoushuone) olivat suosittuja työskentelypaikkoja: lukutilassa ilmoitti työskennelleensä 27%, kokoushuoneen käytävässä 23% ja kokoushuoneessa 20% oppilaista. Lehtisaleja, taide- ja historianosastoa sekä pääaulaa ei kukaan ilmoittanut pääasialliseksi työskentelypaikakseen.

Nuortenosasto ja lastenosasto ovat viidesluokkalaisille varmasti niitä tiloja, jotka ovat kaikkein tutuimpia. Tutut tilan rauhoittavat työskentelyä ja oppilaille on tärkeää, että koulussakin on jokin ”oma tila” (Piispanen 2008, 122). Tilojen tutuus nousi esiin myös avoimen kysymyksen 6 (*Mikä teki yhteistyötä helpompaa tai vaikeampaa*) vastauksissa, joissa

tilojen tuttuus koettiin yhtenä yhteistyötä helpottavana seikkana. Nuortenosaston tilat koettiin myös ilmeisen viihtyisinä. Ne poikkeavatkin kirjastokäyttöön myöhemmin otettuina ilmeeltään ja värimaailmaltaan kirjaston muista tiloista (vrt. luku 2.3).



Kuva 3: Missä tiloissa työskentelit eniten? Vastauksissa ilmaistut paikat sijoitettuna kirjaston kartalle

Kuva 3 kuvaa mielestämme parhaiten sitä tilannetta, joka oppilaiden sijoittumisen suhteen kirjastossa vallitsi. Nuorten osasto oli toiminnan keskipisteenä, mutta tietoa ja erilaisiin toiminnan muotoihin sopivia tiloja lähdettiin hakemaan myös muista kirjaston tiloista.

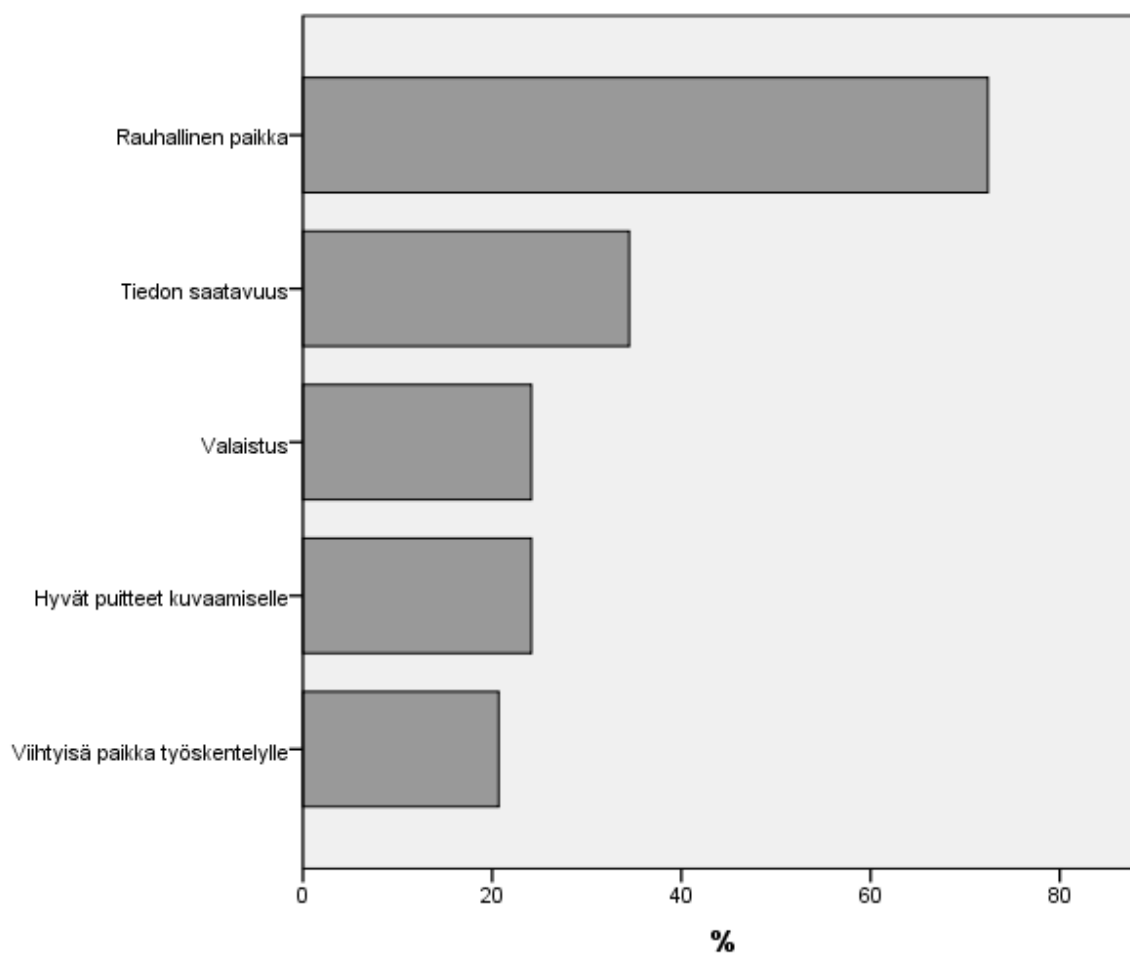
Monipuoliset toiminta- ja työtavat mahdollistavat tilat ovat myös nykyaikaisen koulujen suunnittelun lähtökohtana (Kuuskorpi 2012, 166). Monet vanhemmat koulut on rakennettu frontaalipedagogiikan ehdoilla, jolloin opettaja on sijoittuneena luokan etuosaan (vrt. Kuuskorpi 2012, 16, 25). Kirjastovierailut voisivat olla yksi keino päästä hyödyntämään myös muunlaisia tiloja. Oppilaat osasivat etsiä eri toimintoihin sopivia tiloja kulloisenkin tarpeen mukaisesti. Ylipäätään hyvänä pidettiin sitä, että kirjastosta löytyi *erilaisia* tiloja erilaista toimintaa ja vaihtelevia työtapoja varten.

Eniten kirjoittamiseen sopivia, hyvin valaistuja pöytiä löytyy aikuistenosaston syvennyksissä olevista työtiloista, alakerran rauhallisesta lukutilasta, historia- ja taideosastoilta ja nuortenosastolta. Myös esim. lastenosastolla pöytiä on, mutta ne ovat viidesluokkalaisille jo liian pienikokoisia. Lähes kaikki ryhmät kirjoittivat ensin ylös löydöksensä paperille normaalin kouluesitelmän tapaan, joten kirjoittamiseen soveltuvia työpisteitä tarvittiin.

Ryhmätyöskentelyyn ja keskusteluun sopivia tiloja löytyi nuortenosastolta, aikuistenosaston lukusalista, alakerran lukutilasta sekä mm. kokoushuoneen käytävästä. Myös musiikkiosastolla olisi ollut ryhmätyöskentelyn mahdollistavia paikkoja.

Aikuisten osastolta (tässä kirjaston pääsali tai lukusali) etsittiin varsinkin sopivia lähte-teoksia, mutta moni oppilas haki siellä sijaitsevalta lainaustiskiltä myös tukea esimerkiksi hakukoneella löydetyn teoksen löytämiseen tietystä hyllypaikasta.

Kuviossa 8 ovat teemoittain ne työskentelypaikan valintaan johtaneet syyt, joihin liittyviä piirteitä oppilaiden vastauksissa kysymyksen 3 (*Miksi valitsitte käyttämänne tilan*). Kuviossa esitettyjä syitä sivuttiin jo luvussa: työskentelypaikan valinta liittyi usein paikan rauhallisuuteen, valaistukseen, esteettisyyteen (hyvät puitteet kuvaamiselle) ja viihtyisyyteen. Tähän lukuun kuvio liittyy sikäli, että oppilaat osasivat vaihtaa työskentelytilaa kulloiseenkin tehtävään sopivaksi.

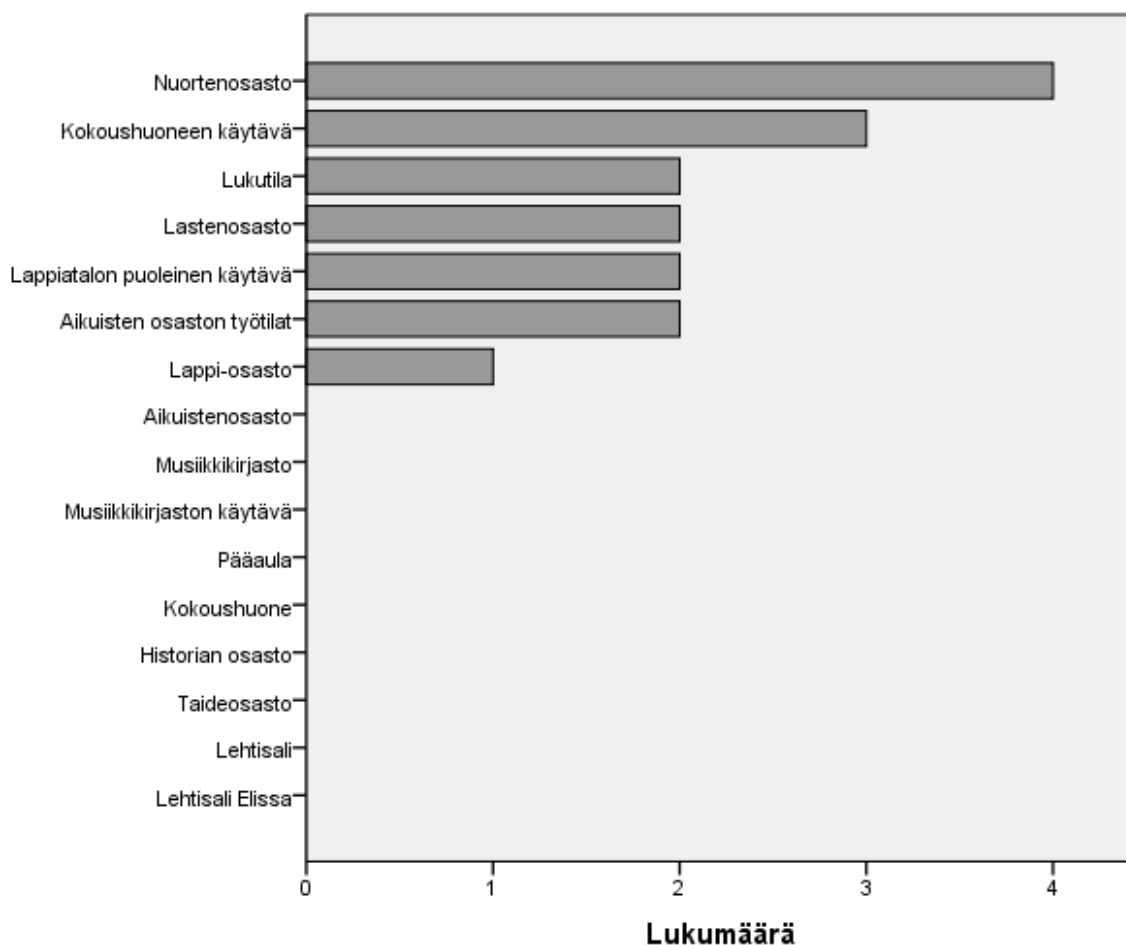


Kuvio 7: Avoimen kysymyksen *Miksi valitsitte käyttämänne tilan?* (kysely: kysymys 3) vastaukset teemoittain

Videomateriaalin kuvaaminen oli toimintana sellaista, jonka oppilaat ajattelivat vaativan rauhallisuutta. Rauhallinen ympäristö olikin tärkeää äänen kuulumisen kannalta varsinkin silloin, kun dubbausta tai tekstitystä ei käytetty. Alakerran lukutila ja musiikkikirjastosta kokoushuoneeseen johtavan käytävän varrella olevat tilat olivatkin rauhallisuutensa takia käytössä varsinkin videoita kuvatessa. Osa ryhmistä vetäytyi tiedonhakutehtävän suoritettuaan kuvaamaan videoita näihin rauhallisiin paikkoihin, joissa kirjaston yleisö ei juurikaan liiku. Puolet ryhmistä (4) näytti valinneen kuvauspaikkansa lähinnä rauhallisuuden perusteella. Osa ryhmistä taas kuvasi materiaalia pitkin matkaa oppimistehtävää tehdessään. Tällöin kuvauspaikkaa määrittivät samat syyt, joita kartoitimme kyselyn kysymyksessä 3 (kuvio 8): tilat olivat valikoituneet tilan rauhallisuuden, tiedon saatavuuden, va-

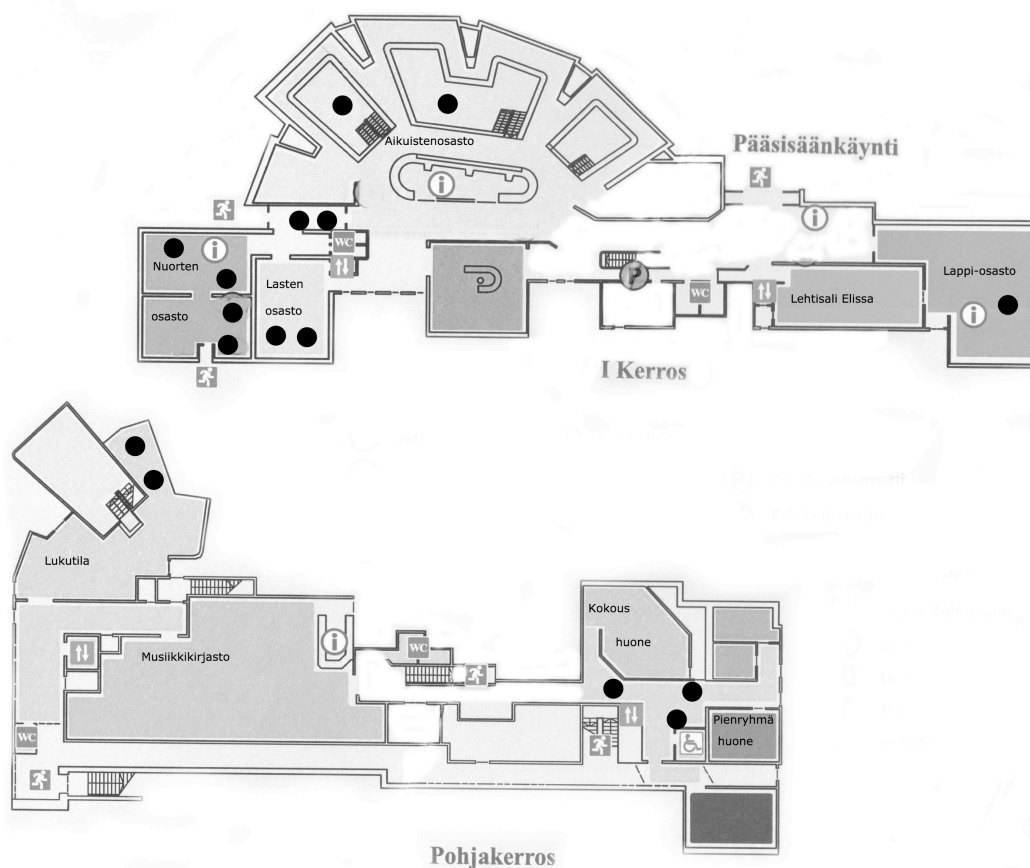
laistuksen, hyvien puitteiden ja viihtyisyyden perusteella. Kirjaston elämykselliset ja esteettiset ulottuvuudet näkyivät myös selvästi kuvauspaikan valinnassa ainakin neljän ryhmän videotarinassa.

Videoiden kuvauspaikat löytyivät lasten- ja nuortenosastoilta, alakerran lukutilasta, aikuisten osaston työtilasta, Lappi-osastolta sekä Lappia-talon puoleisesta käytävästä (kuvio 8):



Kuvio 8: Tilat, jossa videoita kuvattiin (videoiden perusteella)

Kuvassa 4 on merkittynä ne kartalle kuvauspaikat, joissa videoita oli kuvattu. Monella videolla kuvamateriaalia on kuvattu useammassa paikassa, joten lukumääräisesti tässä kuvassa esitettyjä on enemmän (16) kuin niitä kuvanneita ryhmiä (8). Kuvauspaikan valintaan vaikuttivat varsinkin paikan rauhallisuus, valaistus ja hyvät puitteet kuvaamiselle.



Kuva 4: Tilat, joissa videoita kuvattiin (videoiden perusteella). Paikat merkittynä kirjaston kartalle

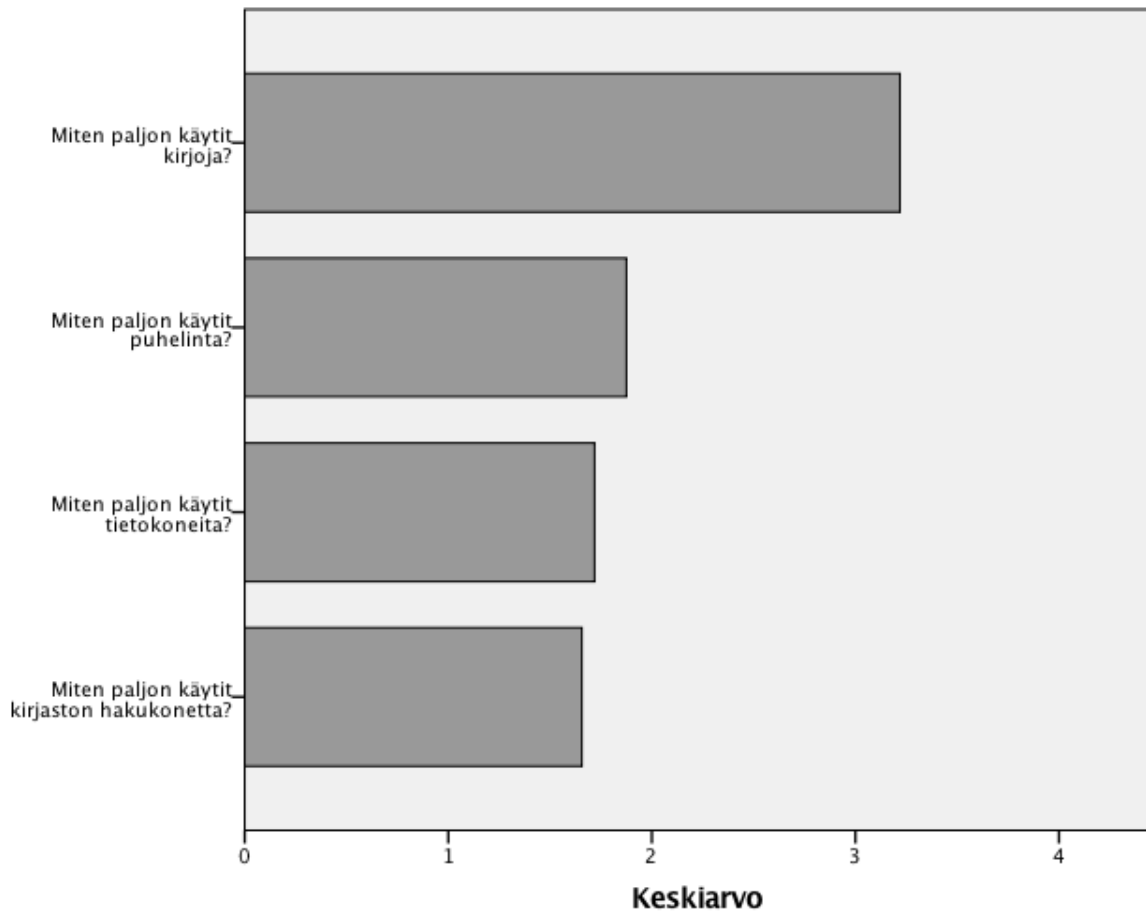
Kuva 4 havainnollistaa hyvin sen, miten kuvaaminen keskittyi rauhallisiin, riittävän hyvin (luonnonvalo tai keinovalo) valaistuihin tiloihin, joissa yleensä oli vielä jotain esteettisesti miellyttäväksi tai mielenkiintoiseksi koettuja elementtejä. Kuvaukseen sopivaa luonnonvaloa löytyy Rovaniemen kaupunginkirjastosta monestakin paikkaa, mutta varsinkin nuorten- ja lastenosastolta, Lappi-osastolta ja aikuistenosaston lukusalista (vaikka tammikuun loppupuolella luonnonvaloa ei kovin paljoa tai pitkään riitäkään).

4.3 Teknologista ympäristöä hyödynnettiin, mutta se ei korostunut

Oppimisprojektissa itse projekti perustui teknologiaan: Oppilaat ottivat digitarinoita tehdessään haltuun kuvaamiseen ja editointiin liittyviä asioita ja valmiit digitarinat siirrettiin (piilotettuina) katsottaviksi YouTubeen. Kirjaston oppimisympäristön teknologisella ulottuvuudella tarkoitamme niitä teknologisin apuvälinein (tietokonein, puhelimin tai tabletitietokonein) saavutettavia ympäristöjä, jotka laajentavat kirjaston oppimisympäristöä (ks. luku 1.2). Tällaisia ovat esimerkiksi kirjaston internetsivut hakukoneineen, internetin hakukoneet ja tietovarannot (esim. Wikipedia). Vaikka oppilaat hyödynsivät oppisprojektissa myös teknologista ulottuvuutta, se ei kuitenkaan noussut oppimisprojektissa korostuneesti esiin.

Ennen kirjastossa tehtävää projektia pitämällämme pohjatunnilla (ks. luku 2.2) olimme kehottaneet oppilaita ottamaan kirjastoon mukaan kännykät tiedonhakua varten ja oppilaat liittivät ohjatusti kännyköitään kirjaston avoimeen verkkoon kirjastorupeaman aluksi. Ohjeistimme oppilaita käyttämään kännyköitä pelkästään oppimistehtävän tekemiseen. Kännykän käyttäminen muihin tarkoituksiin ei muodostunut intensiivisen projektin aikana ongelmaksi.

Teknologiset apuvälineet ja niiden avulla saavutettu teknologinen ulottuvuus eivät siis olleet kovin näkyvässä roolissa, vaan koko oppimistehtävässä näytti korostuvan kirjojen merkitys tiedon lähteenä. Kyselyn tiedonhakua koskevassa kysymyksessä 4 (kuvio 9) oppilaat vastasivat etsineenä tietoa eniten kirjoista. Kirjoista tietoa oli etsitty keskimäärin *melko paljon* tai enemmän (ka = 3,2; Mo = 4), kun taas puhelinta, tietokoneita ja kirjaston hakukoneita oli käytetty melko vähän tai vähän (puhelin ka = 1,9; Mo = 1, hakukone ka = 1,7; Mo = 1, tietokone ka = 1,7; Mo = 1). Yksittäisten ryhmien ja oppilaiden kohdalla tilanne saattoi olla toinen: viisi oppilasta ilmoitti hakeneensa tietoa enemmän jostain muusta lähteestä kuin kirjoista.



Kuvio 7: Tiedonhakuun käytetyt välineet (kysely: kysymys 4)

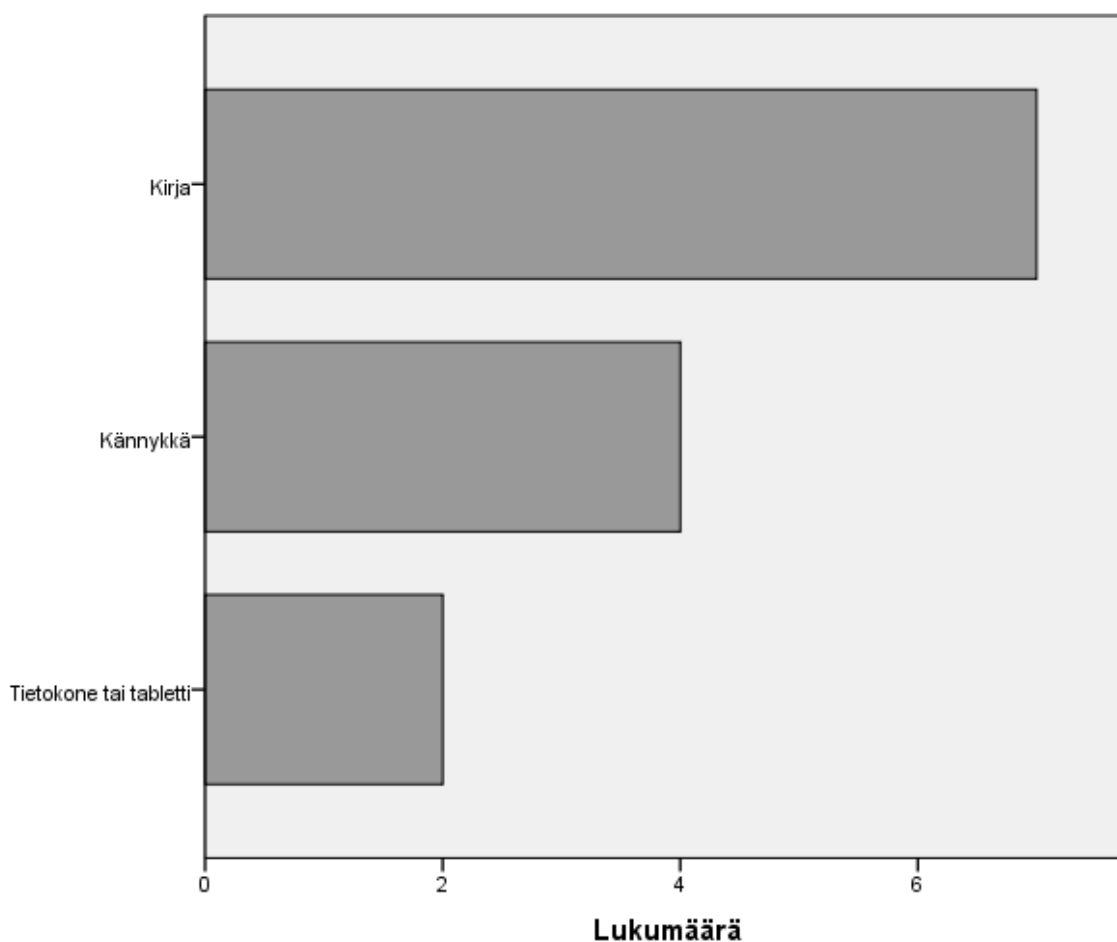
Kysymyksen 9 vastauksia on kuitenkin ehkä syytä peilata siihen, *mihin* oppilaat kirjojen käyttämisen määrää vertaavat. Kirjojen käyttäminen tiedonlähteenä korostui varmasti verrattuna oppilaiden *normaaliin* tapaan etsiä tietoa. Mielestämme kuviossa 9 esitetyt kyselyn tulokset kuitenkin jossain määrin vähättelevät teknologisen ulottuvuuden hyödyntämistä verrattuna siihen, millaisena se meille oppimisprojektia tehdessämme näyttäytyi. Havaintojemme perusteella teknologiset apuvälineet ja teknologinen ulottuvuus olivat oppimisprojektia tehdessä selvästikin käytössä. Kyselyn perusteella oppilaista vain yksi ei ollut hyödyntänyt teknologisia apuvälineitä lainkaan. Teknologisen ulottuvuuden hyödyntäminen voi olla viidesluokkalaisille jo niin luonnollista, ettei sitä tule edes huomioida.

Oppilaat mainitsevat käyttäneensä kännykkää enemmän kuin tietokoneita, joihin myös iPadit rinnastettiin. Oppilaiden teknologian hyödyntämiselle on ominaista *mobiilius*, joka mahdollistaa oppilaan liikkuvuuden ja riippumattomuuden paikkaan tietotekniikan avulla (Kotilainen 2015, 79). Omassa projektissamme mobiilius tuli esiin erityisesti kännyköiden käyttämisestä.

Kirjojen korostuminen tiedonhaussa on ehkä ymmärrettävää siinäkin valossa, että juuri *kirjat* ovat se elementti, joka erottaa kirjaston oppimisympäristönä muista oppilaille tutuista ympäristöistä tiedonhaun suhteen. Teknologinen ulottuvuus on nykyään läsnä joka paikassa. Esimerkiksi Rovaniemen paikallisessa opetussuunnitelmassa (2016, 69) ohjeistetaan asentamaan Rovaniemen kouluihin sellaiset verkkoyhteydet, että oppilaat pääsevät avoimesti käyttämään niitä myös omilla laitteilla. Lisäarvoa kirjastossa oppimiseen tuovat siis nimenomaan kirjat. Internet on täynnä monenlaista tietoa, josta pitäisi pystyä poimimaan tehtävien kannalta oleellisin ja luotettavin tieto, ja siihen moni oppilas vielä tarvitsee harjaannusta (Hakkarainen ym. 2005, 295).

Tarkasteltaessa oppilaiden tekemiä videoita (kuvio 10) huomiot ovat samansuuntaisia: videoilla oppilaiden kädessä näkyy useimmin kirja (seitsemän videota kahdeksasta), oppilas käyttämässä kännykkää esiintyy puolella videoista (4/8) ja tietokoneen tai tabletti-tietokoneen käyttöä on tallentunut kahdelle videolle (2/8). Esimerkki videolta:

Ryhmä 5: Kaksi oppilasta istuu nojatuolissa ja etsii tietoa kännykästä. Seuraavassa kohtauksessa oppilas istuu nojatuolissa ja etsii tietoa kirjasta, jolloin toinen tulee tämän luo ja näyttää löytäneensä iPadilta jotakin mielenkiintoista, tutkivat sitä yhdessä. Oppilas seisoo kirjahyllyn edessä, toinen oppilas tulee siihen hänen viereen etsimään tietoa ja vielä kolmas oppilas tulee katselemaan kirjoja.



Kuvio 8: Videoilla esiintyvät opiskeluvälineet

Aineiston ja tiedon saatavuus mainittiin tasan puolessa vastauksista (50%). Määrä on huomattava varsinkin, kun ottaa huomioon sen, että kyseessä oli avoin kysymys. Vastauksissa nousivat esille etenkin kirjat, mikä on tietenkin ymmärrettävää, sillä internetin kautta saavutettavat tietovarannot ovat saatavilla fyysisestä ympäristöstä riippumatta. Opimisprojektin toteuttaminen nimenomaan kirjastossa saattoi omalta osaltaan ohjata kirjojen käyttämiseen tiedonlähteinä.

5 KIRJASTO SOPII YHDESSÄ OPPIMISEEN JA TUTKIMISEEN

Luokkahuone ympäristönä tukee tietynlaisen vuorovaikutuksen syntymistä. Sieltä poistuminen synnyttää mahdollisuuden toisenlaiselle vuorovaikutukselle ja erilaisten roolien omaksumiselle. Luokkahuoneesta poistuttaessa korostuu lapsen oma tietämys, esim. teknologinen- tai koulun ulkopuolella opittu osaaminen. (Kumpulainen, Kr. ym. 2010, 32.) Tässä oppimisprojektissa tällainen tietämys oli esimerkiksi tietämystä kirjaston tiloista, tiedonhaun osaamista, kokemusta esiintymisestä ja tubettamisesta tai videon editoinnista.

Kirjasto on tietenkin vain yksi mahdollinen paikka toteuttaa luokkahuoneen ulkopuolista oppimista. Ryhmädynamiikka ja vuorovaikutus voivat saada uudenlaisia muotoja muualakin. Kirjat ovat se elementti joka tekee kirjastosta erityisen. Puolet oppilaista oli nostanut vastauksissaan esiin kirjastossa ja koulussa opiskelua erottavana tekijänä sen, että kirjastossa *tieto ja aineisto ovat saatavilla*. Tällä viitattiin erityisesti kirjoihin, sillä esim. internetistä löytyvä tieto on nykyään saavutettavissa mistä vain. Tiedon hankkimiseen ja arviointiin liittyvät asiat ovat keskeinen osa minkä tahansa oppiaineen tai osaamisalueen tietämystä ja erilaisten kiinnostavien tietolähteiden etsiminen ja käyttäminen rikastavat oppilaiden suhdetta tietoon (Kumpulainen Kr. ym. 2010, 52).

Pedagogisen tuen tarjoaminen on keskeisessä asemassa kirjastossa opiskeltaessa. Esimerkiksi aiheeseen sopivan, sopivan tasoisen ja riittävän tiiviissä muodossa esitetyn tiedon löytäminen voi ilman kirjastonhoitajan tai opettajan tukea olla haastavaa. Vertaistuki on myös luonteva ja tärkeä tukemisen muoto. Joillekin oppilaille kirjasto on tuttu ja luonteva ympäristö, kun taas toisilla ei ole vielä hallussa kaikkia niitä taitoja, joita menestyksellinen kirjastoympäristössä toimiminen edellyttäisi (vrt. Gibson 1979). Oppilaiden toimiessa ryhmissä myös ne oppilaat, joille kirjasto ei ollut niin tuttu, saattoivat osallistua työskentelyyn ja kehittää samalla niitä taitoja, joita kirjastossa toimiessa tarvitaan.

Toiset aiheet tai oppiaineet soveltuvat kirjastossa oppilaiden mielestä kirjastossa opiskeltaviksi toisia paremmin. Oppilaat olivat valinneet oppimisprojektiinsa omiin harrastuksiinsa ja mielenkiinnonkohteisiinsa tai oppiaineiden (ympäristöoppi ja historia) sisältöihin liittyviä aiheita. He kokivat, että heidän valitsemiaan aiheita oli hyvä opiskella kirjastossa. Oppilaat arvioivat varsinkin reaali- ja kieliaineiden sopivan hyvin kirjastossa opiskeltaviksi. Huonoimmin kirjastoympäristöön arvioitiin sopivan liikunnan oppiaineen.

Opiskeltaessa kirjastoympäristössä opitaan paitsi *kirjastossa* myös *kirjastosta*. Oppimisprojektiensa sisältöjen ohella oppilaat kokivat oppineensa mm. tiedon hakemiseen liittyviä taitoja sekä tuntemaan kirjastoa paremmin.

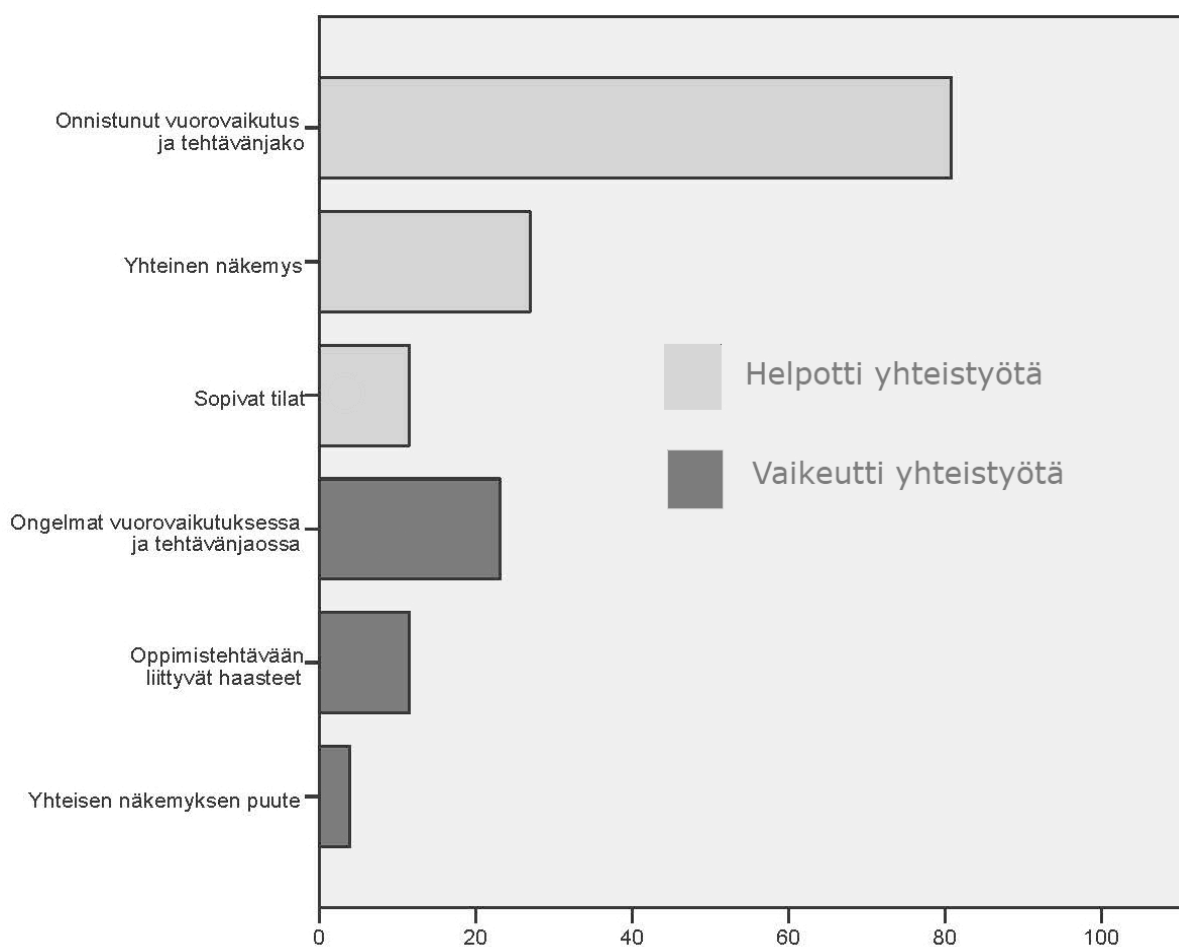
5.1 Yhteistyön pohjana on vuorovaikutus ja tehtävänjako

Opetussuunnitelma (2014, 27, 29) ohjaa edistämään ja harjoittelemaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta muun muassa viemällä oppilaita ulos luokasta ja kokeilemalla monipuolisia toimintatapoja erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöissäkin tarvitaan oppimisen takaamiseksi toimivaa vuorovaikutusta, joka vaikuttaa muun muassa ilmapiiriin (Piispanen 2008, 16, 20)

Pietikäinen ym. (2014, 21–22) ovat tutkineet opettajan ja kirjastoammattilaisen yhteistyötä tutkivan oppimisen prosessissa. Tutkimuksen osana tehtiin kysely 7.-luokkalaisille, jotka osallistuivat oppimisprojektiin kirjastossa. Tulokset vahvistavat sitä, että luokasta poistuminen on mukavaa myös oppilaille. Myös tässä tutkimuksessa luokahuoneesta poistuminen ja kirjastoon lähteminen vaikutti positiivisesti ja monipuolisesti oppimiseen ja todisti, että vähemmän formaalit oppimisympäristöt mahdollistavat vuorovaikutuksen ja vertaistuen sekä tarjoavat tilaisuuden tutkivalle oppimiselle ja tiedon rakentamiselle (Kuuskorpi 2012, 161; Smeds, Staffans, Ruokamo & Krokfors 2010, 240, 252)

Oppilaat arvioivat, että onnistunut vuorovaikutus ja tehtävänjako olivat tärkeimmät yhteistyötä helpottaneet tekijät (kuvio 11). Onnistunutta vuorovaikutusta oli oppilaiden mielestä edesauttanut mm. se, että ryhmän jäsenet olivat ennestään tuttuja ja he tiesivät, min-

kälaista heidän kanssaan on toimia. Tuttujen opiskelukavereiden ja toimivan vuorovaikutuksen onkin huomattu lisäävän psykologista turvallisuutta (Piispanen 2008, 122; Toivola ym. 2017, 58-59).



Kuvio 9: Avoimen kysymyksen *Mikä teki yhteistyöstä helpompaa tai vaikeampaa?* (kysely: kysymys 6) vastaukset teemoiteltuna

Avoimeen kysymykseen numero 6 *Mikä teki yhteistyöstä helpompaa tai vaikeampaa?* (LIITE 1: kysely: kysymys 6)) oppilaista suurin osa toi esiin teemoja, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja tehtävän kannalta merkittävään asiaan: tehtävänjakoon. Suurimmassa

osassa ryhmiä tehtävänjako oli onnistunut ja vuorovaikutus sujuvaa, peräti 81% vastaajista ilmaisi onnistuneeseen vuorovaikutukseen ja tehtävänjakoon liittyneiden seikkojen helpottaneen yhteistyötä ja parantaneen työskentelyilmapiiriä:

Ryhmässä sovittiin yhdessä, että miten video editoidaan ja tehtiin yhteistyötä tiedonhankinnassa. (kysymys 6, henkilö 30)

Se, että me kaikki ollaan hyvä kavereita ja että me ymmärrämme toisiamme että jos yksi ei halunnut esim. aina kuvata niin ymmärsimme asian ja jokainen sitten sai kuvata vuorollaan. (kysymys 6, henkilö 2)

Helpompaa teki se, että olimme yksimielisiä ja iloisia. (kysymys 6, henkilö 14)

Samalla nämä tekijät olivat keskeisessä roolissa myös yhteistyön epäonnistumisen kannalta: 23% prosentissa vastauksia ongelmien tällä alueella arvioitiin hankaloittaneen yhteistyötä. Ongelmat saattoivat pahimmillaan olla tämän kaltaisia:

Kukaan paitsi XXX ei juurikaan kuunnellut ja TTT pelas puhelimilla. Kaikki päätti muiden asioita. (kysymys 6, henkilö 31)

Omat havaintomme ryhmien työskentelystä olivat samansuuntaisia. Pääsääntöisesti työskentely ryhmässä sujui todella hyvin, mutta toisaalta oli ryhmiä, joissa oli erilaisia ja erikokoisia haasteita. Yhtenä haasteena ryhmässä saattoi olla valtasuhteet oppilaiden välillä (vrt. Kumpulainen Kr. ym. 2010, 55), jolloin esimerkiksi kaikki ryhmän jäsenet eivät voineet osallistua tasapuolisesti keskusteluun opiskeltavasta aiheesta ja se saattoi laskea motivaatiota tehtävän suorittamista kohtaan.

Videomateriaaleissa ryhmän keskinäinen onnistunut vuorovaikutus tai sen puute ovat myös selkeästi nähtävissä. Videoista on luettavissa, onko työtä tehty yhdessä, vai onko oppimistehtävän tekeminen jäänyt yhden tai kahden oppilaan vastuulle:

- Ryhmä 3: Tekijöitä kolme, mutta koko työskentely yhden vastuulla. Oppilas lukee kirjoittamaansa tekstiä ja kaksi oppilasta nauraa vieressä tai ovat tutkivinaan jotakin pöydältä löytynyttä kirjaston esitettä. Tiedonhaun kuvauksessa yksi oppilas esittää lukevansa kirjaa, mutta käytännössä pelleilee toisen kaverin kanssa.
- Ryhmä 5: Toimii yhdessä ja esittäytyy videolla ryhmänä. 1. Kaksi oppilasta istuu nojatuolissa ja etsii tietoa kännykästä. 2. Oppilas istuu nojatuolissa ja etsii tietoa kirjasta, jolloin toinen tulee tämän viereensä ja näyttää löytäneensä iPadilta jotakin mielenkiintoista, tutkivat sitä yhdessä. 3. Oppilas seisoo kirjahyllyn edessä, toinen oppilas tulee siihen hänen viereen etsimään tietoa ja vielä kolmas oppilas tulee katselemaan kirjoja. 4. Koko ryhmä kameran edessä, hauskaa yhteistä kerrontaa. 5. Oppilaat kertovat yksitellen aiheestaan. 6. Oppilas nauraa kertoessaan ja saa samalla kameran takana olevat oppilaat nauramaan. 7. Yksi oppilaista lähikuvassa opettaa aiheesta ja toinen istuu huvittuneena takana ja täydentää kerrontaa.

Oppilaiden vastausten perusteella yhteistyön onnistumisen kannalta merkittäviä seikkoja saattoivat olla myös kirjaston tiloihin liittyvät tekijät (kuten rauhallisuus, valaistus ja tiedon saatavuus) sekä oppimistehtävän toteutukseen liittyvät seikat:

Yhteistyöstä teki helpompaa se, kun ryhmä toimi yhdessä, kirjastossa ei ollut paljon hälinää, sai videon kuvaamiseen päivänvalon ja kaikille sopi videon ulkonäkö. (kysymys 6, henkilö 12)

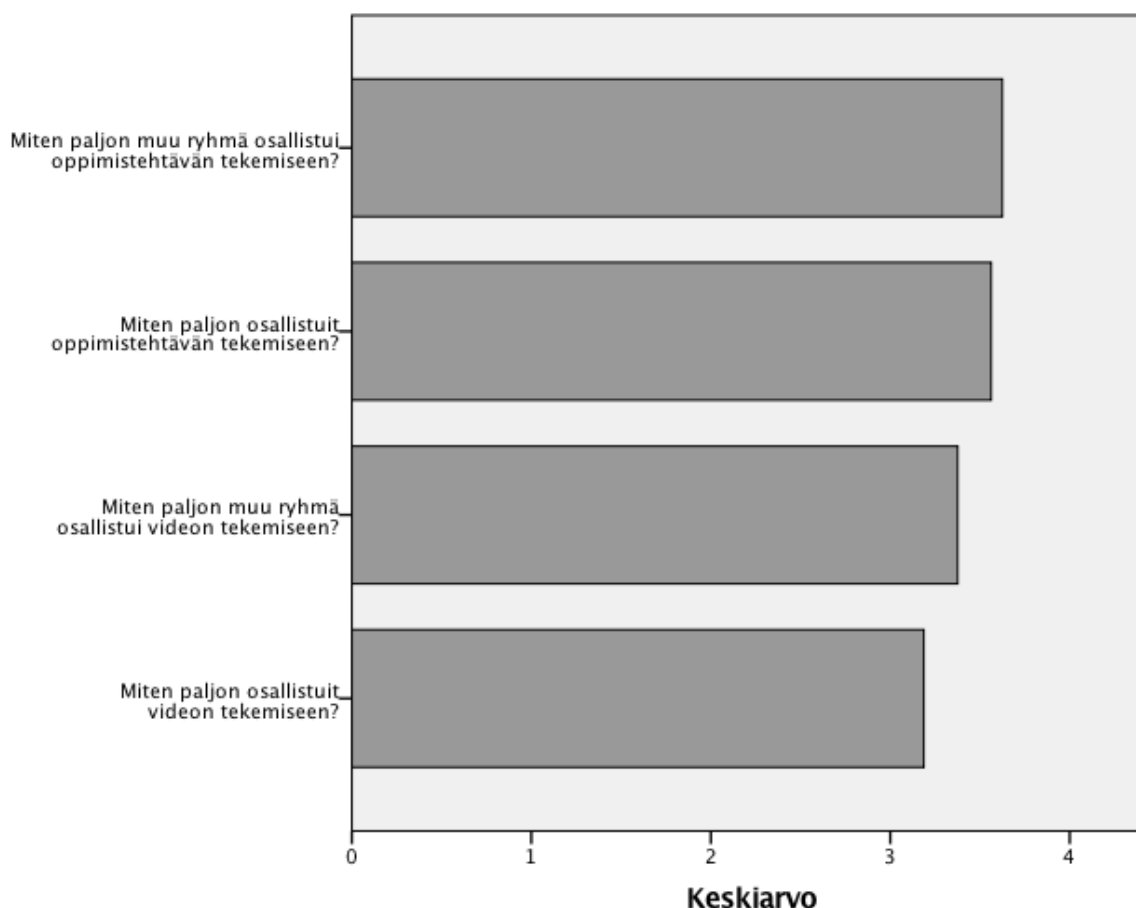
Ehkä tiedon etsiminen oli vaikeaa ryhmässä koska oli vaikea keksiä tekemistä ja editointi oli vaikeaa. (kysymys 6, henkilö 18)

Luvuissa 3 ja 4 tuodaan esille oppilaiden myönteiset kokemukset kirjastosta fyysisenä tilana. Kirjasto itsessään rakennuksena oli mahdollistamassa vuorovaikutuksellisuuden ja tukemassa näin oppilaiden oppimista. Fyysinen tila voi vaikuttaa siis vaikuttaa osaltaan myös oppimisen sosiaaliseen ja psykologiseen ulottuvuuteen, kuten Piispanen (2008, 156) on omassa tutkimuksessaan havainnut.

Oppimisympäristöä määrittävät tilan ohella kuitenkin myös toimijat ja tilanne. Vaikka ympäristö sinällään olisi viihtyisä ja virikkeitä tarjoava, vaatii motivaation syntyminen ja

tätä kautta hyvien oppimistulosten saavuttaminen myös onnistunutta sosiaalista vuorovaikutusta ja sopivan kokoisia tiedollisia ja taidollisia haasteita.

Luvuissa 2.4 ja 2.5 ennakoimme oppilaiden pitävän oppimistehtävää motivoivana. Oppilaat kokivatkin oppilaslähtöisen, tiedon hankkimiseen ja videon kuvaamiseen liittyneen oppimistehtävän motivoivana, mikä näkyi hyvänä motivaationa ja oppimistehtävään sitoutumisena:



Kuvio 10: Oma ja ryhmän osallistuminen oppimistehtävän sekä videoiden tekemiseen (kysely: kysymykset 5a–5d)

Oppimisprojektiin sitoutumista kartoittavissa kysymyksissä (kuvio 12) näkyi se, että oppimistehtävä oli ollut motivoiva ja ryhmäläiset olivat pääsääntöisesti olleet sitoutuneita

tehtävään. Oppilaat arvioivat osallistuneensa oppimistehtävän (ka = 3,6; Mo = 4) ja videon (ka = 3,2; Mo = 3) tekemiseen *melko paljon* tai *paljon*. Mielenkiintoista oli myös se, että sekä oppimistehtävän että videon tekemisen suhteen muiden ryhmäläisten oli keskimäärin arvioitu osallistuneen tekemiseen vielä hieman omaakin tekemistä enemmän (oppimistehtävä: ka = 3,6; Mo = 4; video: ka = 3,4; Mo = 3) Aktiivisuuden ja motivaation kannalta keskeisessä asemassa oli varmasti tutkiva oppiminen, jossa oppilaat pääsivät itse valitsemaan oppimissisältöjä ja tuottamaan itse tietoa tämänkaltaisen oppimistehtävän myötä, kuten Kumpulainen Kr. ym. (2010, 51) ovat aiemmin havainneet. Videomateriaalin tuottaminen oli myös aikaisemmassa tutkimuksessa todettu varsinkin alakouluikäisiä oppilaita motivoivaksi tekijäksi (Kumpulainen 2011, 66).

Miksi kaikki oppilaat eivät siiten innostuneet oppimistehtävästä kirjastossa? Kaikki oppilaat eivät ehkä olleet valmiita toimimaan omien kykynsä ylärajoilla, vaikka siihen olisi tarjolla tukea. Toisaalta oppilaalla voi tulla turhautumista, jos oppimistilanteet eivät tarjoa riittäviä haasteita. Useimmiten ongelmien ratkominen ja uusien taitojen harjoittelu motivoivat oppilaita ja auttavat heitä syventämään oppimistaan. (Hakkarainen ym. 2005, 195–196).

5.2 Oppimisen tukeminen on keskeinen osa oppimisympäristöä

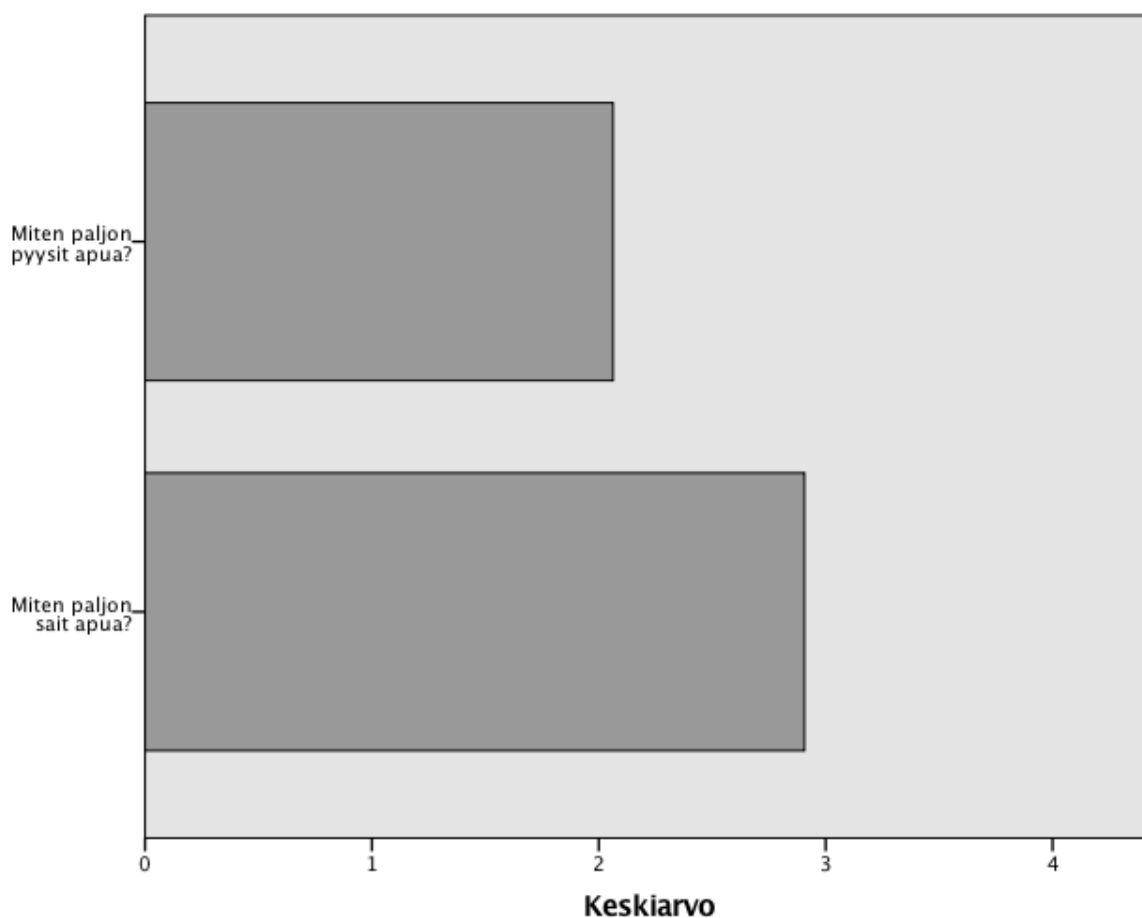
Pedagoginen tukeminen on keskeinen osa oppimisympäristöä (vrt. luku 1.4). Vaikka tutkivalla ja oppilaslähtöisyydellä on todettu olevan monia hyviä piirteitä (esim. Hakkarainen ym. 2004; Toivola ym. 2017; Kumpulainen Kr. ym. 2010), on meta-analyysin avulla saatu näyttöä siitä, että tutkivalla oppimisella ilman pedagogista tukea ei saavuteta kovinkaan hyviä oppimistuloksia (Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenenbaum 2011). Oppimisen kannalta riittävän pedagogisen tuen tarjoaminen on siis olennaista.

Kirjastossa oppimisessa pedagoginen tukeminen on erityisen tärkeää jo siksi, että luokahuoneessa oppimiseen käytettävissä materiaaleissa (esim. oppikirjat) on jo lähtökohdaisesti huomioitu ikätasoisuus, kun taas kirjastosta löytyy monenlaisille yleisöille suunnattua ja erilaisin intressein kirjoitettua materiaalia. Kuten kysymyksen 12 vastauksista

kävi ilmi, tieto ja aineisto ovat kirjastossa saatavilla, mutta oppilas voi tarvita tukea löytääkseen tuhansista kirjoista sen oikean. Kirjastossa opettaja ei ole kuitenkaan yksin tarjoamassa pedagogista tukea, sillä kirjaston henkilökunnalla on myös monipuolista osaamista esimerkiksi tiedonhakuun liittyen. Kirjaston henkilökunnan ja opettajien yhteistyö onkin tärkeässä roolissa ja sitä on myös tutkittu varsinkin esim. Yhdysvalloissa, jossa koulukirjastot ovat tärkeässä asemassa (Cooper 2011; Deavor & Deavor 1995; Montiel-Overall 2008; Rutledge & Lamire 2017; Ziarnik 2003)

Oppilaat saivat mielestään riittävää tukea omalta ryhmältään, opettajilta (joiaksi myös me rinnastuimme) ja kirjaston henkilökunnalta. Jokaisella oppilaalla oli jo ennestään kokemusta kirjastossa käynnistä ja siellä työskentelystä ainakin koulun kirjastovierailujen kautta. Oppilaat eivät tietenkään ole kirjaston käytön suhteen keskenään samalla viivalla: osa käyttää kirjastoa aktiivisesti, kun taas toisille kirjasto ei ole paikkana kovin tuttu. Oppilaat olivat varsin avoimia aloittamaan työskentelynsä kirjastoympäristössä ja oppimistehtävien kirjo osoittaa, että he näkivät kirjaston tarjoavan hyvin monipuolisen tiedonlähteen monenlaisille aiheille. Opettajan pedagoginen tuki painottui tässä projektissa omassa luokassa pidettyyn pohjatuntiin, jossa oppimistehtävää suunniteltiin. Tukea annettiin toki myös kirjastossa oikea-aikaisesti ja kohdennetusti.

Kuviossa 13 on kuvattu oppilaiden vastauksia kyselyn kysymykseen 7. Vastausten perusteella tukea oli projektissa saatavilla riittävästi, sillä tukea oli saatu jopa enemmän kuin sitä oli pyydetty. Oppilaat ilmoittivat tarvinneensa apua keskimäärin *melko vähän* (ka = 2,1; Mo = 2), mutta sitä kysyneet olivat saaneet apua ongelmaansa keskimäärin *melko paljon* (ka = 2,9; Mo = 3). On selvää, että viidesluokkaiset oppilaat tarvitsevat hyvin vaihtelevassa määrin tukea tämän kaltaisessa oppimistehtävässä, jossa edellytetään itseohjautuvuutta sekä monenlaisia mediataitoja sekä tutkivan oppimisen taitoja. Tällaisessa toiminnassa tukea on tarjottava oikeaan aikaan (vrt. *scaffolding*, Toivola ym. 2017, 57).



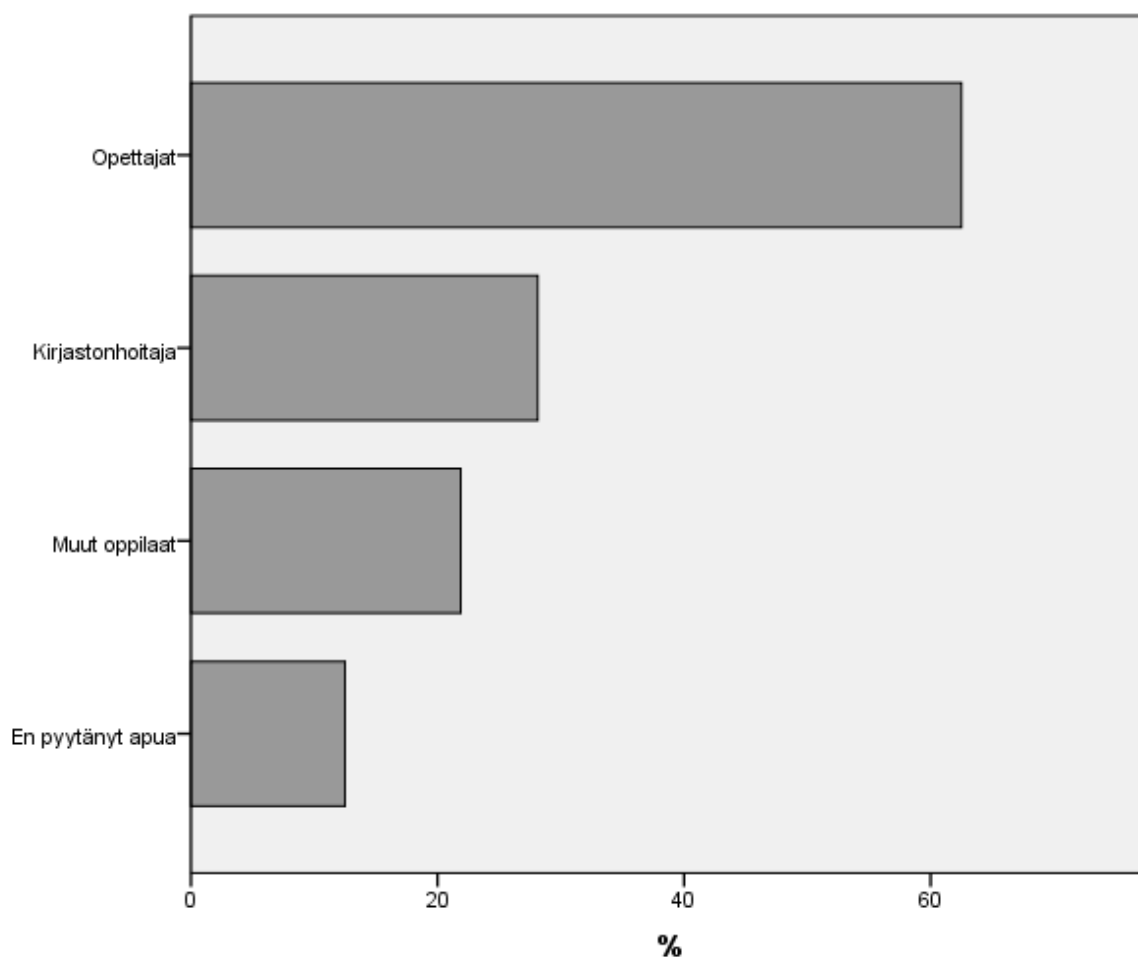
Kuvio 11: *Miten paljon pyysit apua? Miten paljon sait apua?* (kysely: kysymys 7)

Vaikka oppilaat olivatkin tarvinneet apua mielestään melko vähän, lähes 90% oppilaista oli kuitenkin kysynyt apua jossain vaiheessa (kuvio 14). Havaintomme oli, että oppilaat toimivat varsin itsenäisesti omissa ryhmissään ja olivat jo alusta asti asennoituneet siihen, että työtä tehdään ryhmässä. He olivat kuitenkin tietoisia siitä, että apua on tarjolla: olimme kertoneet, että meiltä voi kysyä apua, mutta emme yksilöineet, mitä apua kukin aikuinen kirjastossa tarjosi.

Avun pyytäminen on varmasti luonnollisinta tutuilta henkilöiltä. Tukea haettiin pääasiallisesti opettajilta: oppilaista 63% vastasi pyytäneensä apua opettajilta. Luokittelimme kyselyn tuloksia analysoidessamme itsemme myös opettajiksi, sillä vastauksissa rinnastuimme selvästi heihin (kyselyn kysymyksessä 8 oli tosin myös kohta *muu* ja tähän koh-

taan muutama oppilas oli nimennyt meidät erikseenkin). Meiltä pyydettiin apua ehkä oppimistehtävän erityisyyden vuoksikin. Olimme projektin vetäjiä sekä edustimme (oppilaiden silmissä) asiantuntijaa digitarinoiden tekemisessä.

Oppilaista 28% ilmoitti hakeneensa apua kirjastonhoitajilta. Tehdessämme oppimistehtävää kirjastossa ei ollut kovin paljon muita käyttäjiä ja kirjaston henkilökuntaa oli hyvin saatavilla. Kaikille oppilaille avun pyytäminen henkilökunnalta ei kuitenkaan ollut luontevaa. Osaltaan se voi johtua siitä, että henkilökunta ei ole oppilaille ennestään tuttu (vrt. Pietikäinen ym. 2017, 20).



Kuvio 12: Keneltä pyysit apua? (kysely, kysymys 8)

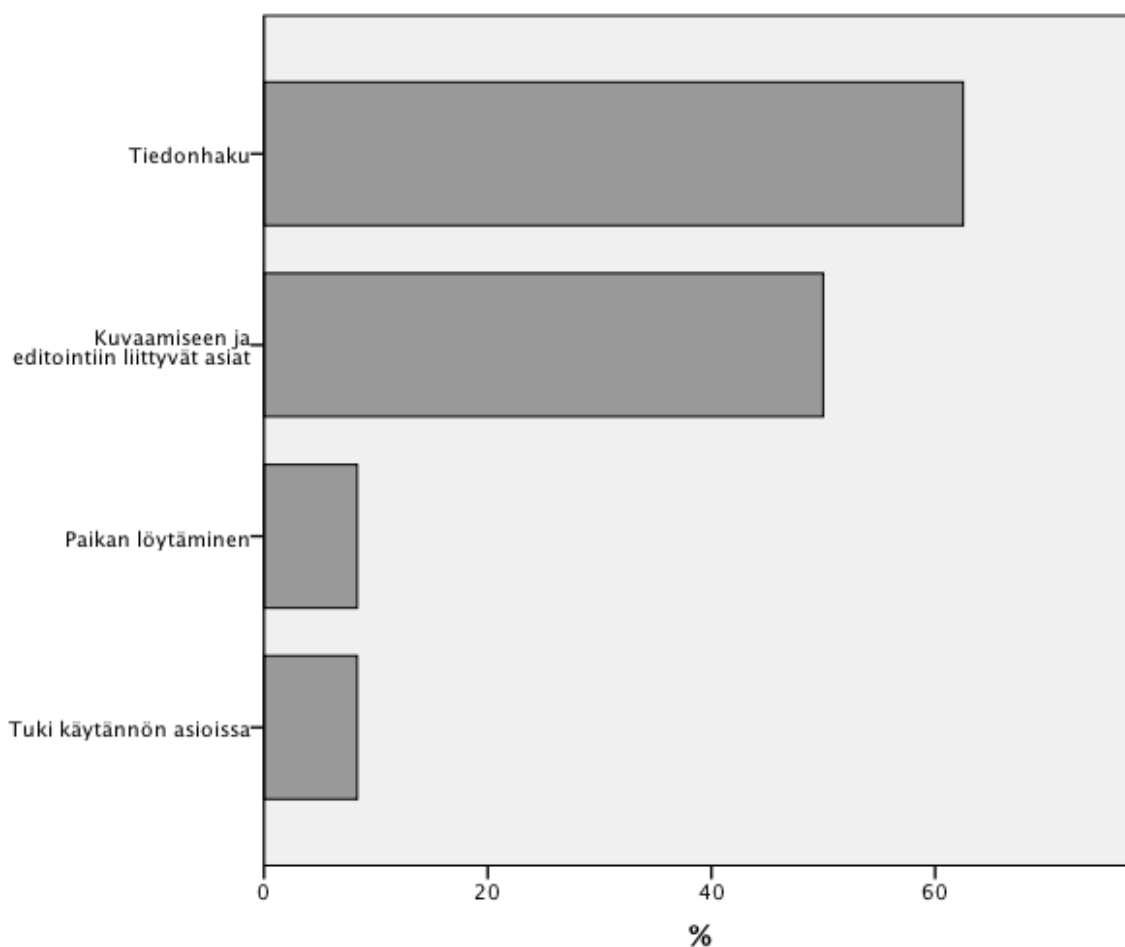
Oppimisympäristöön voi sisältyä jo sinällään oppimista tukevia elementtejä. Kysymykseen ”Missä asioissa pyysit apua?” (kysymys 9), eräs oppilas vastasi:

En oikeastaan mistään, kun kirjastosta löytyi paljon aiheeseen liittyviä kirjoja. (kysymys 9, henkilö 30)

Tällaisen oppimisympäristöön rakennetun tuen hyödyntäminen vaatii kuitenkin oppilaalta jo huomattavaa itseohjautumista ja kompetenssia toimia kirjaston ympäristössä.

Ryhmässä työskenneltäessä avun pyytäminen toisilta oppilailta on luonnollista, mutta se ei tullut voimakkaasti esille kyselyn vastauksissa. Oppilaista 22% mainitsi pyytäneensä apua muilta oppilailta. Pietikäisen ym. (2017, 21) vastauksissa oppilaat toivat esiin, että ryhmätyö oli edistämässä oppimista ja ryhmässä kaikki auttoivat toisiaan. Uskomme, että isolla osalla ryhmässä työskentely oli niin sujuvaa, että avun pyytäminen ja tarjoaminen tapahtuivat jo ihan luonnostaan. Toisaalta lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa ja oikea-aikaisessa oppimisessa ryhmä nähdään enemmän oppimisen mahdollistajana kuin sen apuvälineenä (Toivola ym. 2017, 57). Oppilailla oli ryhmissään erilaisia taitoja ja näin he pystyivät ohjaamaan toisiaan eteenpäin. Monet oppilaista olivat tehneet aikaisemmin videoita, muokanneet niitä ja julkaisseet internetin videopalveluissa. Krokfors ym. (2010, 83–85) tuovat esiin oppilaiden asiantuntijuuden, joka pääsee esiin juuri yhteisöllisen oppimisen kautta. Oppilaat osa oli varsin taitavia videoiden kuvaamiseen liittyvissä osaluissa ja pystyivät tällä tavalla viemään oppimistehtävän mielekkäällä tavalla loppuun.

Apua tarvittiin eniten tiedonhakuun sekä kuvaamiseen ja editointiin liittyneissä asioissa (kuvio 15). Oppilaista 63% oli pyytänyt apua tiedonhakuun:



Kuvio 13: Avoimen kysymyksen *Missä asioissa pyysit apua* (kysely: kysymys 9) vastaukset teemoiteltuna

Tiedonhaun taidot ja siihen tarvittava tuki ovat olennaisen tärkeitä hyvän oppimisympäristön muodostumisen kannalta. Toisaalta ne ovat myös niitä taitoja, joita kirjastoon tulettiin harjoittelemaan.

Tiedon etsimisessä, kirjojen etsimisessä. (kysymys 9, henkilö 26)

Monet oppilaat ja ryhmät osasivat käyttää kirjaston hakukonetta sopivien lähdeosteiden löytämiseksi, mutta kirjan löytäminen hyllystä hyllypaikan perusteella oli usein haastavampi tehtävä:

Pyydettiin apua kirjan löytämisessä ja editoinnissa. (kysymys 9, henkilö 21)

Ainakin yksi ryhmä olisi hyötynyt oppimistehtävässään siitä, että olisi saanut tukea sopivantasoisien lähdeaineiston löytämisessä. Ryhmä oli valinnut aiheekseen mustat aukot ja löytänyt kirjaston hakukonetta käyttäen lähteekseen kirjan, mutta todennut sen liian vaikeaselkoiseksi. Ryhmä päätyikin kopiomaan Wikipedia-artikkelia, jossa keskeiset asiat on toki koottu kompaktiin muotoon. Sopivan tasoista tietoa olisi ollut kuitenkin saatavana myös kirjojen muodossa nuortenosaston avaruusaiheisista kirjoista. Tämä kohtaaus kuvaa osuvasti oppilaan ja löytyneen tiedon kohtaanto-ongelmaa:

Ryhmä 4: Kaksi oppilasta istuu pöydän ääressä. Toinen lukee valikoiden Wikipedian artikkelia mustista aukoista ja toinen oppilas kirjoittaa asioita ylös paperille. Pöydällä oppilaiden vieressä suljettuna on Stephen Hawkingin mustista aukoista kertova teos.

Yksi ryhmäläisistä lukee tekstiä paperilta ja kamera liikkuu luettavan tekstin mukaan. Tekstissä luetaan muun muassa: ”Mustan aukon keskuksen ajatellaan olevan gravitaation aalinen singulariteetti, pistemäinen kohde, jonka tilavuus on lähellä nollaa. Singulariteettiin on keskittynyt kaikki mustan aukon massa; atomin, tähden tai jopa miljoonien tähtien massa.”

Oppilaista 50% pyysi apua kuvaamiseen ja editointiin liittyvissä asioissa. Tarjosimme kuvaamiseen vinkkejä jo pohjatunnilla, joten kirjastossa tukea pyydettiin lähinnä editointivaiheessa. Vaikka videon editointi oli useimmille oppilaille ainakin jossain määrin tuttua, kaivattiin tukea esimerkiksi jonkun tietyn asian tekniseen toteutukseen:

Pyysin apua miten äänitetään. (kysymys 9, henkilö 15)

Pyysin apua muokkaamisessa. (kysymys 9, henkilö 12)

Esimerkiksi editoinnissa ryhmässä miettimisessä mitä sanoa siinä tarvitsin apua. (kysymys 9, henkilö 18)

Ohjeistimme oppilaita iMovie -ohjelman työkalujen käytössä ja siinä, miten videoon voi lisätä ääni- ja siirtymäefektejä. Monessa videotarinassa ongelmana oli huono äänenlaatu ja huonosti kuuluva ääni. Jotkut ryhmät kuvasivat muutamia kohtauksia uudelleen, koska

ääni ei kuulunut edes äänenmuokkauksen jälkeen. Yksi ryhmä päätyi dubbaamaan eli jälkiäänittämään puheosuudet ja kaksi ryhmää paransi tarinansa ymmärrettävyyttä lisäämällä ydinlauseita tekstitysten avulla.

Kaikkiin videoihin lisättiin editointivaiheessa tekstiä. Joissain videoissa tekstiä käytettiin ydinlauseina tukemaan kuvaa ja puhetta, kun taas toisissa tekstiä oli vain otsikkona tai alku- ja lopputekstinä. Tässä vaiheessa olisi ollut vielä hyvä tarkistaa oikeinkirjoitusta:

Ryhmä 8: Oppimistehtävän aiheena on viikingit. Puhetta tukemassa otsikointi: Viikingit elivät 700-1000 vuosina, Viikingit palvoivat Thoria ja Odinia, Viikingit olivat ahneita rosvoja, Viikingit pystyttivät riimukiviä ja Viikingkejen laivat.

Ryhmät olivat varsin itseohjautuvia toimimaan kirjastossa. Vain kahdeksan prosenttia oli pyytänyt apua paikan löytämisessä. Tätä tukee myös kuva 2 (kysymys 1: *Missä kirjaston tiloissa kävit*): Oppilaat ottivat tilat haltuun käymällä kirjaston eri tiloissa varsin monipuolisesti, eivätkä siten enää tarvinneetkaan juuri apua paikkojen löytämiseen. Käytännön tukea sanoi pyytäneensä myös varsin pieni joukko, kahdeksan prosenttia. Käytännön apua meiltä ohjaajilta pyydettiin muun muassa tuolin etsimiseen ja kynän lainaamiseen. Muita käytännön tuen tarpeita ilmeni esimerkiksi seuraavissa asioissa:

Että missä on biologiakirja ja että saako tai voiko kirjaston hiljaisimpiin osiin mennä. (kysymys 9, henkilö 2)

Lisää paperia. (kysymys 9, henkilö 13)

Vaikka oppilaat olivat varsin itseohjautuvia oppimisprojektin suunnittelussa ja toteutuksessa, on pedagogisen tuen tarjoaminen ensiarvoisen tärkeää. Tuen antaminen oli osa moniammatillista yhteistyötä, johon osallistuivat luokan omat opettajat, kirjaston henkilökunta, toiset oppilaat sekä me itse oppimisprojektin ohjaajina (vrt. Krokfors ym. 2010, 58).

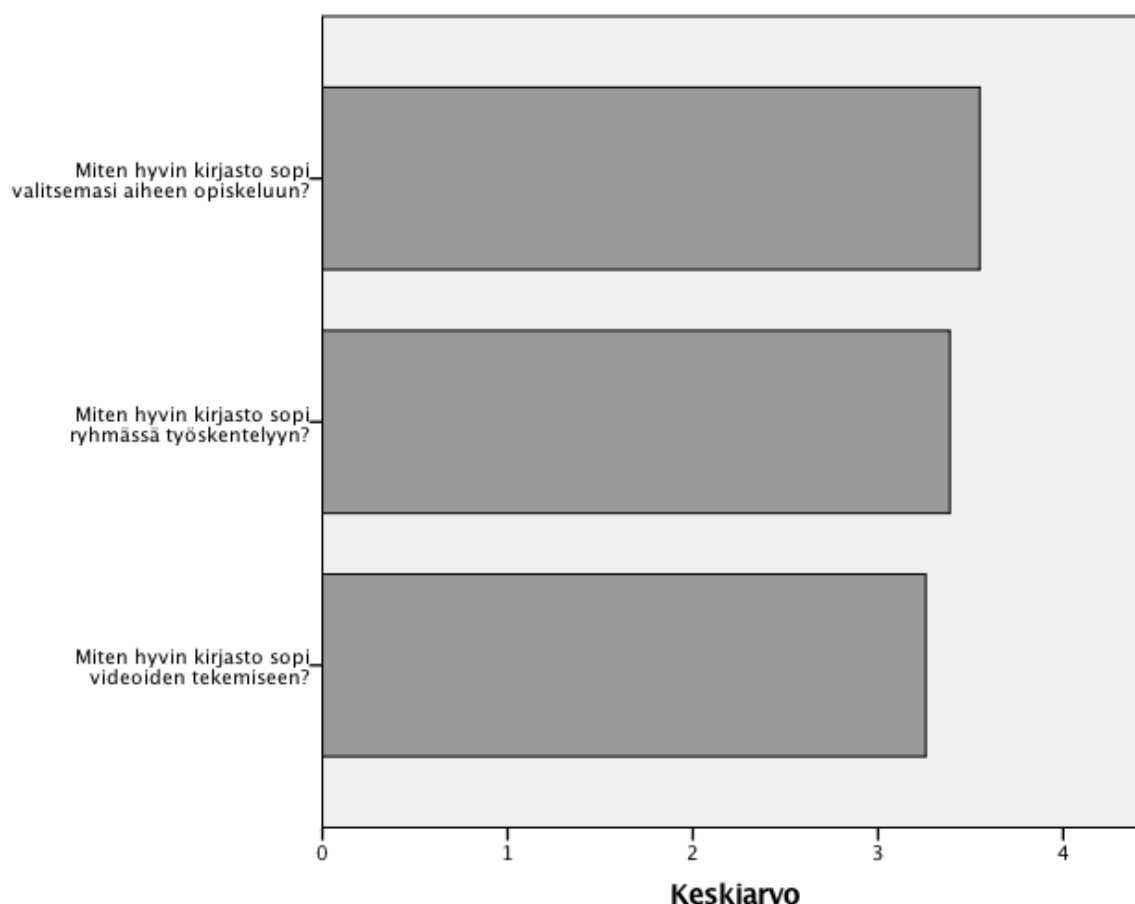
5.3 Kirjastossa voi opiskella muutakin kuin suomen kieltä ja kirjallisuutta

Luvussa 2.2 kerroimme antaneemme ryhmille vapauden valita oppimisprojektinsa aiheen. Oppilaat joutuvat koulussa turhan usein vastaamaan sellaisiin kysymyksiin, joita eivät itse ole olleet miettimässä (Hakkarainen ym. 2005, 283). Oppilaan kiinnostus koulutehtäviä kohtaan nousee, mikäli hän voi itse tehdä valintoja oppimisensa suhteen. Oppimisympäristö, jossa sekä opettajan että oppilaan asiantuntijuus saa tulla käyttöön, synnyttää oppimisen iloa (Rantala 2005, 225–226). Tässä projektissa annoimme ohjeeksi ainostaan, että aiheen tulisi sopia kirjastossa opiskeltavaksi. Mielestämme pelkästään tämä aiheen valinta kertoo jo jotain siitä, minkälaisien oppiaineiden ja sisältöjen opiskeluun he ajattelevat kirjaston soveltuvan.

Kaikkien kahdeksan videotarinan tehneen ryhmän aiheet ovat luokiteltavissa kahteen kategoriaan: 1) oppilaiden harrastuksiin tai vapaa-aikaan liittyviin mielenkiinnon kohteisiin sekä 2) oppisisältöihin. Tässä oppimisprojektissa kaikki oppiaineisiin liittyvät aiheet käsittelevät ympäristöoppia tai historiaa. Harrastuksiin ja vapaa-aikaan liittyviä aiheita olivat *Moottoripyörät*, *Urheilu ja pelaaminen*, *Coca-Cola* ja *Super Mario*. Oppisisältöihin liittyneitä aiheita olivat ympäristöoppia käsittelevät *Mustat aukot*, *Kiviplaneetat* ja *Murosikä* sekä historian oppiainetta käsittelevä *Viikingit*. Oppiaineisiin liittyvät aiheet olivat viidennen luokan oppisisältöjä, joita oppilaat olivat jo opiskelleet kouluympäristössä oppikirjoista. Näissä aiheissa oppimisprojekti oli siis tietojen syventämistä jo opetelluista asioista.

Aiheiden valinnasta oli saatu samansuuntaisia kokemuksia jo aikaisemmassa tutkimuksessa. Helsingin yliopiston Finnable 2020 -tutkimushankkeessa oppilaat tuottivat luokkansa useita satoja videotarinoita, joiden aiheen ja toteutustavan he saivat koulu- tai luokkaluokkatasolla vapaasti päättää. Viitanen, Harju, Niemi ja Multisilta (2014, 189–209) teemoittivat näin syntyneet videot viiteen kategoriaan: 1) harrastuksiin ja vapaa-aikaan, 2) oppisisältöihin, 3) kouluelämään, 4) ajankohtaisiin ilmiöihin ja 5) oppilaille tärkeisiin aiheisiin liittyneisiin videotarinoihin. Tässä omaan tutkimukseemme liittyneessä projektissa syntyneet videot liittyivät siis kahteen ensimmäiseen kategoriaan.

Oppilaat arvioivat, että kirjasto sopi *hyvin* heidän valitsemiensa aiheiden opiskeluun (ka = 3,5; Mo = 4, kuvio 16). Minkään ryhmän aihe ei ollut tuntunut sopivan erityisen huonosti kirjastossa opiskeltavaksi. Toisaalta ideat kehittyivät ja aiheet rajautuivat sitä mukaa, kun oppilaat toteuttivat oppimisprojektiaan ja huomasivat tietyt aiheet liian laajoiksi tai muuten mahdottomiksi toteuttaa. Piispanen (2008, 158) huomauttaa, että pedagogisen oppimisympäristön on tarjottava aiheeseen liittyvää materiaalia monipuolisesti, kuten esimerkiksi aineenopetuksen koululuokissa tehdäänkin. Kirjasto tarjosi monipuolisesti mahdollisuuksia etsiä tietoa ryhmien oppimistehtävien taustaksi. Koska tietoa on kirjastossa niin paljon ja niin erilaisille lukijoille kirjoitettuna, vaatii opiskelu aina riittävän tuen (vrt. luku 5.2).

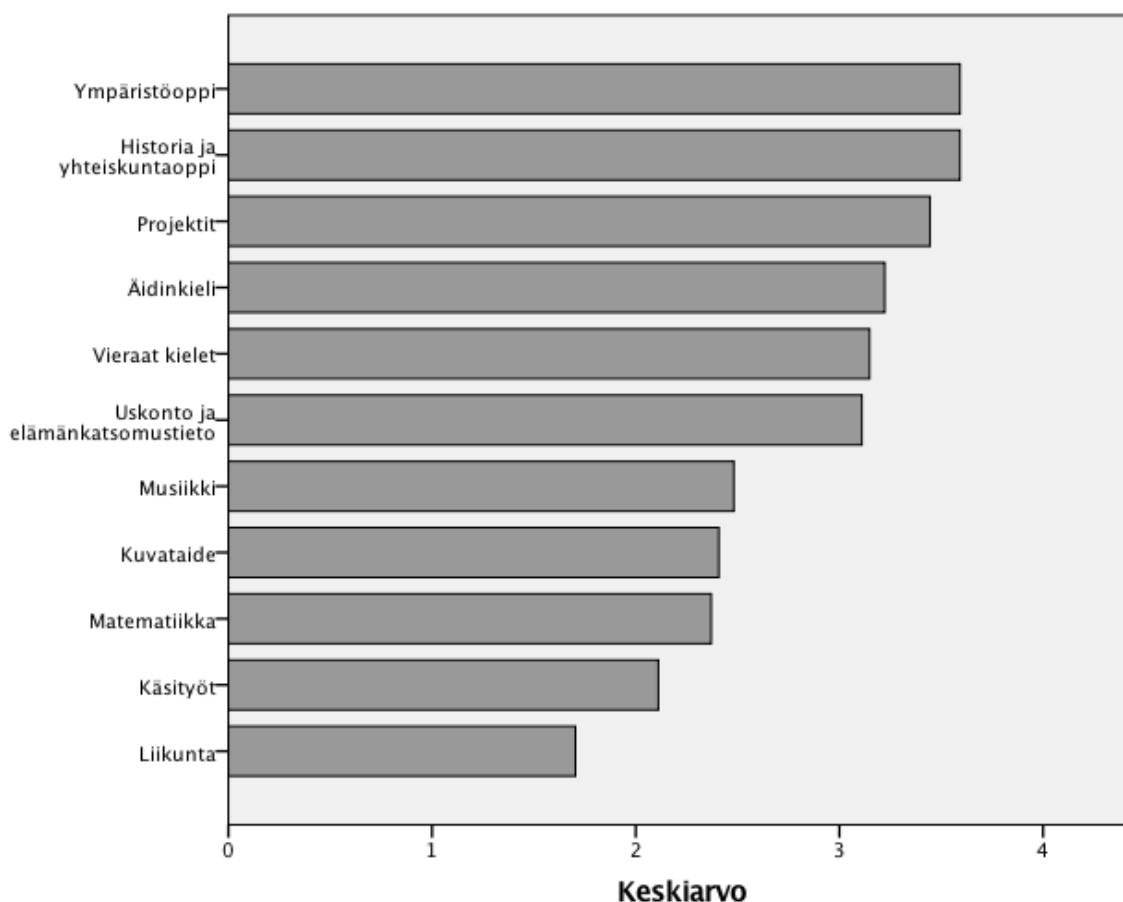


Kuvio 14: Miten hyvin kirjasto sopi valitsemasi aiheen opiskeluun, ryhmässä työskentelyyn ja videoiden tekemiseen? (kysely: kysymys 10)

Oppilaiden mielestä kirjasto sopii ryhmätyöskentelyyn *melko hyvin* tai *hyvin* (ka = 3,4; Mo = 4). Kyselyssä ei tullut ilmi, että oppilaat olisivat kokeneet esimerkiksi kirjastoon yleisesti liitetyn hiljaisuuden vaatimuksen rajoittaneen ryhmässä työskentelyä ja keskustelua. Oppilaiden mielestä kirjastosta oli helppo löytää ryhmätyöskentelyyn sopivia tiloja ja huonekaluryhmitelmiä.

Kirjaston ajateltiin soveltuvan paikkana myös videoiden tekemiseen, vaikka niiden kuvaaminen kirjastossa ei olekaan täysin ongelmaton (esim. muiden käyttäjien huomioiminen, äänen kuuluvuus). Silti oppilaat kokivat, että kirjasto soveltuu videoiden tekemiseen *melko hyvin* (ka = 3,3; Mo = 3).

Oppilaat arvioivat siis heidän valitsemiensa aiheiden sopineen hyvin kirjastossa opiskeltaviksi. Kyselyssä kysimme koulun oppiaineiden sopivuudesta kirjastoympäristöön, olihan heillä nyt kokemusta kirjastossa opiskelusta ainakin yhden oppimisprojektin verran (ja sitä kautta käsityksiä siitä, mitä kirjastossa voisi tehdä ja mitä taas ei). Yleisesti oppiaineista parhaiten kirjastoon sopiviksi arvioitiin *ympäristöoppi* (ka = 3,7; Mo = 4) sekä *historia ja yhteiskuntaoppi* (ka = 3,6; Mo = 4), samat kaksi oppiainetta, joihin oppilaiden valitsemat oppimistehtävien aiheet liittyivät (kuvio 17).



Kuvio 15: Miten hyvin kirjasto sopisi mielestäsi seuraavien oppiaineiden opiskeluun? (kysely: kysymys 11)

Oppiaineet voisi jaotella edelleen ryhmiin sen mukaan, miten hyvin oppilaat ajattelivat niiden sopivan kirjastossa opiskeltaviksi. Reaaliaineet (ympäristöoppi, historia ja yhteiskuntaoppi, uskonto ja elämäkatsomustieto) ja kieliaineet (suomen kieli ja kirjallisuus, vieraat kielet) sopivat oppilaiden arvion mukaan kirjastossa opiskeltaviksi (reaaliaineiden $ka = 3,5$; kieliaineiden $ka = 3,2$) *hyvin* tai *melko hyvin*. Matematiikan sekä taito- ja taideaineiden (musiikki, kuvataide, käsityöt, liikunta) oppilaat arvioivat sopivan *melko huonosti* kirjastossa opiskeltaviksi (matematiikka = 2,5; taitoaineiden $ka = 2,3$)

Kuten Rovaniemen kaupunginkirjaston historiikissa (Erho 2010, 154) tuodaan esille, kirjasto on ollut jo pitkään valmis tarjoamaan oppimisympäristön eri oppiaineiden opiskeluun. Tässä tutkimuksessa myös oppilaat vahvistavat sen, että kirjastossa on mielekästä

opiskella muutakin kuin suomen kieltä (äidinkieltä) ja kirjallisuutta. Kyselyssä olimme tosin *suomen kielen ja kirjallisuuden* oppiaineen virheellisesti *äidinkieleksi*, mikä saattoi vaikuttaa oppilaiden oppiaineen soveltuvuudesta antamaan arvioon, korostaahan oppiaineen virallinen nimi *kirjallisuutta*, joka taas assosioituu helposti kirjastoon.

Kyselyn kysymyksessä 11 oli myös avoin tila (*muu, mikä*), johon muutama oppilas oli laittanut kirjallisuuteen liittyviä asioita, kuten *lukeminen* ja *tarinan kirjoitus*. Tässä kohdassa oli mainittu myös *ruoan laitto* ja *videopelit*, epäilemättä siksi, että nuortenosastolta löytyy myös näitä toimia mahdollistavia paikkoja.

Uuden opetussuunnitelman perusteiden (2014, 31) mukaista on, että opiskelu on eheyttävää ja ilmiöpohjaista, jolloin erilaiset yhteiset projektit, oppimiskokonaisuudet, ylittävät perinteisiä oppiainerajoja. Oppilaat arvioivat erilaisten projektien sopivan erityisen hyvin kirjastoympäristössä toteutettaviksi (kuviot 17).

Muutammat oppilaat olivat osanneet yhdistää kirjastossa opiskelun (tämän projektin yhteydessä) tutkivaan oppimiseen:

Kirjastossa tiedonhaku oli kivempaa kun sai etsiä ystävien kanssa tietoa ja tutkiminen oli kivaa. (kysymys 12, henkilö 18)

Oppikirjoissa, joita vuodesta toiseen kouluissa luetaan, tieto on tiivistetysti. Kirjaston tarjoama tietomäärä pelkästään kirjoissa on laajempi ja sen myös oppilaat huomasivat:

Kirjastosta löytyy paljon enemmän tietoa. (kysymys 12, henkilö 2)

Se eroaa siten, että koulussa on oppikirjat ja kirjastossa sulla on enemmän kuin oppikirjat. (kysymys 12, henkilö 24)

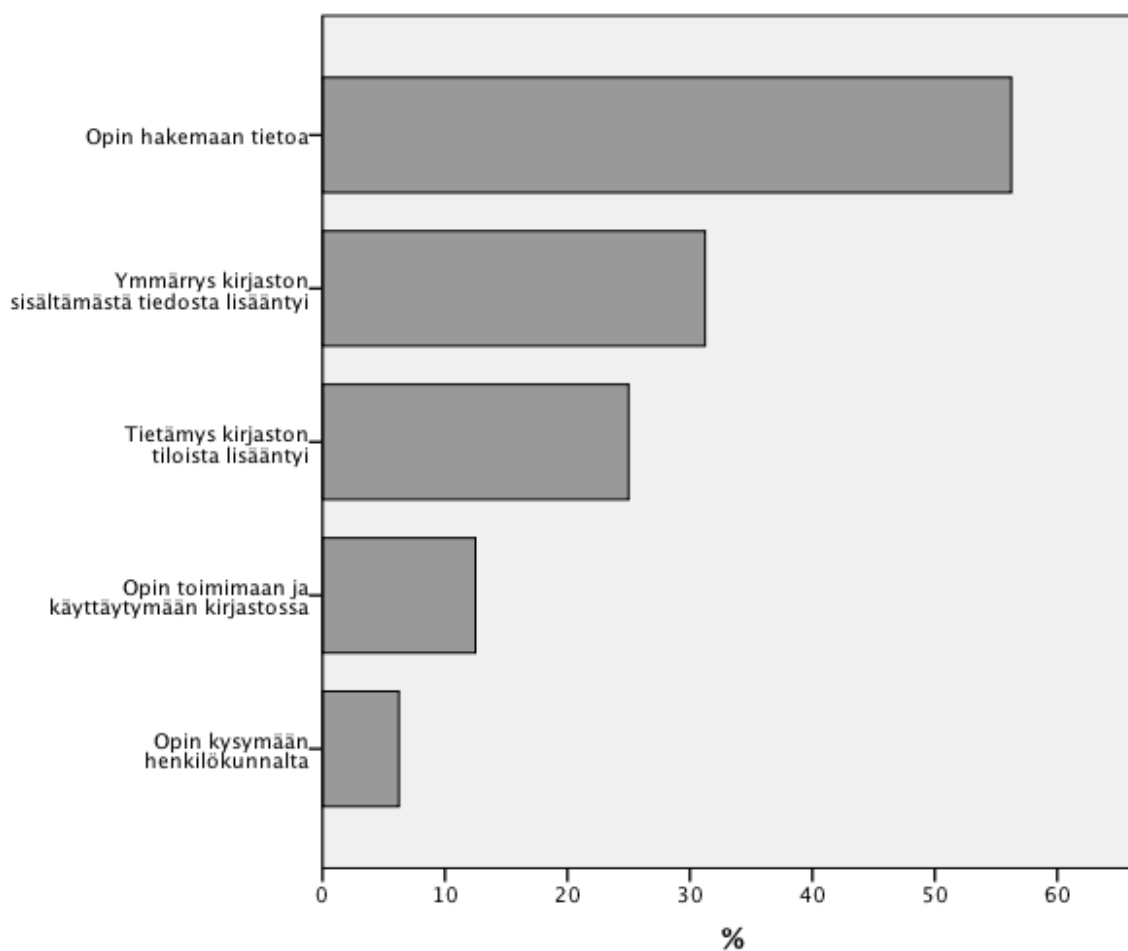
Oppikirjojen sijaan tai ainakin niiden rinnalla olisi mahdollisuus etsiä tietoa vaikkapa kirjastosta, mikä voisi tukea myös oppilaiden tietokäsityksen kehittymistä (vrt. Korhonen 2014, 46). Tämän oppimisprojektin aikana oppilaiden toiminnan keskiössä oli tiedon käsittely, joka on olennainen osa *tutkivaa oppimista* (Hakkarainen 2005, 298). Tärkeää oli,

että oppilaat etsivät tietoa monipuolisesti ja eri lähteistä sekä harjoittelivat samalla lähteiden sopivuuden ja luotettavuuden arviointia. Uuden ymmärryksen ja tiedon luomisessa tiedon etsiminen on merkittävässä asemassa (Hakkarainen 2005, 302).

5.4 Oppimisprojektissa opittiin kirjastossa ja kirjastosta

Tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa oli saada tietoa siitä, miten oppilaat toimivat kirjastossa ja mitä käsityksiä heillä on kirjastosta oppimisympäristönä. Koulun ja oppilaiden kannalta tavoitteena oli kuitenkin myös oppia tämän projektin kautta. Oppimista koskevat vastaukset olivat samalla itsearviointia omasta ja toisten työskentelystä. Hakkarainen ym. (2004, 233–239) puhuu itsearvioinnista metakognitiona, joka pitää sisällään sekä tiedollisia että toiminnallisia näkökulmia. Toimivaan oppimisympäristöön liittyy tavoite, että se lisää oppilaiden tietoisuutta itsestään oppijana sekä auttaa kehittämään hänen opiskelutaitojaan. Metakognitioiden kehittymistä auttaa sellainen oppimisympäristö, jossa tehdään tutkimusta, jaetaan tietoa ja esitellään tuloksia toisille oppilaille.

Oppilaat vastasivat avoimeen kysymykseen monin määritelmän. Kysymyksen asettelu *Mitä opit kirjastosta? (Voit miettiä tässä myös sen pohjalta, mitä näit muiden ryhmien videoissa.)* kohdisti monien vastausten perusteella huomion myös oppimistehtävien sisältöihin, jolloin jouduimme jakamaan vastaukset kahteen osioon. Tässä kohdassa (kuvio 18) käsittelemme vain kirjastoa koskevia kuvauksia, joita oli yhteensä 14 kappaletta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 19) käsittelemme vastauksia, joissa tuotiin esiin oppimista monipuolisesti liittyen oppimisprojektiin ja sen tekemiseen. Niihin tuli vastauksia yhteensä 16 kappaletta. Kysymys oli kyselyn viimeinen, mikä näkyi ehkä siinä, että useampi oppilas (6) jätti vastaamatta. Tämä saattoi johtua joko väsymyksestä, kysymyksen kokemisesta vaikeana tai siitä, että kyseinen oppilas ei ollut kokenut oppineensa kirjastosta mitään.



Kuvio 16: Avoimen kysymyksen *Mitä opit kirjastosta* (kysely: kysymys 13) vastaukset teemoittain

Tiedonhakuun liittyviä kuvauksia tuli lukumääräisesti eniten: 56 % vastaajista oli mielestään oppinut siihen liittyviä taitoja. Havaintomme perusteella tietoa etsittiin kirjojen lisäksi sekä kirjaston hakukoneilla että omilla puhelimilla. (Tarkemmin tiedon hakuun käytetyistä välineistä oli luvussa 4.3.) Tiedonhausta oli opittu monenlaisia taitoja:

Etsimään tiettyjä kirjoja, käyttämään kirjaston tietokoneen kirjanhaku ohjelmaan ja tulkitsemaan hyllynumeroita. Opin myös, että kirjan kansi voi hämätä! (kysymys 13, henkilö 11)

Rovaniemellä kirjaston ja koulun yhteistyötä ohjaa kirjastopolku (2016), jonka tavoitteena on ohjata lapsia lukemisen pariin ja monipuoliseen tiedonhallintaan sekä vahvistaa

tiedonhakutaitoja. Kirjasto kohtaa systemaattisesti 1.-, 4.- ja 7.-luokan oppilaat Rovaniemen lähikirjastoissa tai kirjastoautossa, mikäli opettaja ottaa kutsun vastaan. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat osallistuneet kirjastopolkuun edellisellä lukuvuonna. He olivat siis jo harjoitelleet tiedonhakua, mutta kokivat oppineensa tämän projektin myötä vielä lisää. Tämänkaltainen projekti onkin mielekäs tapa harjoitella tiedonhaussa tarvittavia taitoja, sillä tiedonhaku on tässä merkityksellinen osa oppimista eikä itsetarkoitukseksi mekaanisen taidon opettelua.

Ymmärrys kirjaston sisältämästä tiedosta oli vastausten perusteella lisääntynyt 31 prosentilla vastaajista.

Opin kirjastosta, että siellä löytyy paljon tietoa ja sitä on helppo etsiä.
(kysymys 13, henkilö 26)

Ero edelliseen ja tähän kategoriaan sijoitettujen vastausten välillä oli pieni. Ajattelimme näiden vastausten sisältävän elementtejä, joista kävi ilmi, että oppilaan suhde tietoon ja sen saatavuuteen oli syventynyt. Teoksessa *Oppimisen sillat* (Kumpulainen ym. 2010, 52) kirjasto tuodaankin hienosti esille paikkana, joka voi auttaa tämän suhteen rikastumisessa:

Oppilaiden suhdetta tietoon voitaisiin muuttaa ottamalla mallia kirjastosta. Kun oppilaat saavat etsiä ja käyttää opiskelussaan heitä kiinnostavia tietolähteitä, heidän suhteensa tietoon rikastuu. Oppiaineen tai muun osaamisalueen tuntemiseen kuuluu käsitys siitä, mitä tietoa on saatavilla, mistä sitä voi löytää, miten sitä voi käyttää ja mitä tiedon käyttämisestä seuraa. (Kumpulainen ym. 2010, 52)

Neljäsosa vastaajista nosti esiin lisääntyneen tietouden kirjaston tiloista. Osa projektin aikana käytöissä olleista tiloista (kuten kokoushuone) ei ole normaalisti edes avoinna yleisölle, mutta oppimistehtävää tehdessään moni käytti myös sellaisia kirjaston tiloja ja palveluita, joihin ei ole ennen tutustunut:

Opin kirjastosta, että siellä on paljon enemmän huoneita. (kysymys 13, henkilö 2)

Puhelinlaturikopista ja kahvikoneesta (kysymys 13, henkilö 7)

Omat havaintomme oppilaiden tiedonhausta kirjastossa tukevat oppilaiden vastauksia. Työskentelyn alussa oppilaat liikkuvat kirjaston eri paikoissa ja etsivät tietoa omasta aiheestaan. Osa meni suoraan kirjahyllyjen luo, osa lähti etsimään kirjoja kirjaston haku-koneista tai tietoa aiheesta omalta puhelimeltaan. Pian he alkoivat kuitenkin kysellä myös opettajilta vinkkejä, miten tietoa voisi lähteä hakemaan, mutta suuri osa oppilaista toimi tietoa hakiessaan varsin itsenäisesti. Samalla, kun tiedonhakutaidot karttuivat, oppilaat saivat myös kokemuksia siitä, miten paljon ja miten monipuolista tietoa kirjastossa on.

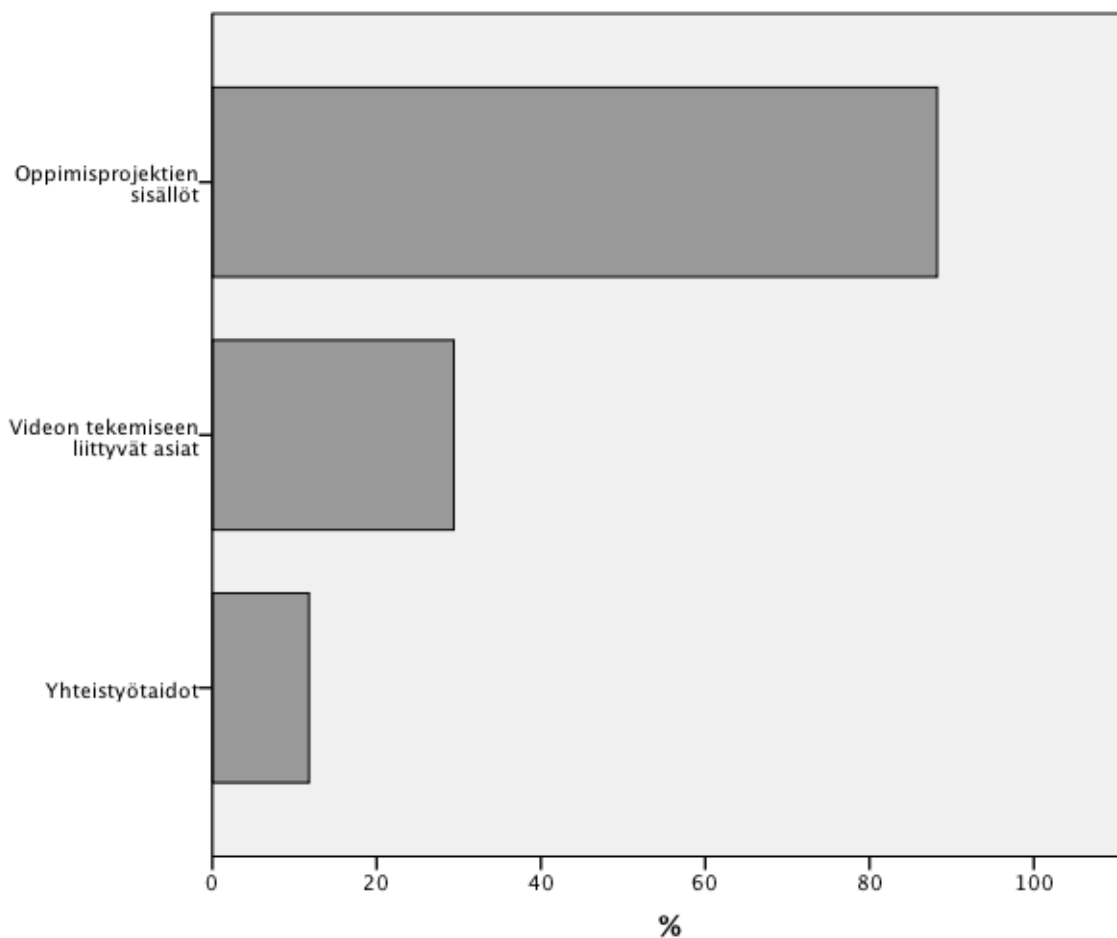
Vapaus toteuttaa oppimistehtävä omalla mielekkäällä tavalla mahdollisti oppilaiden liik-kumisen kirjastossa ja näin useat paikat tulivat tutummaksi tai oppilaat tekivät ihan uusia löytöjä kirjastosta ja sen palveluista. Kuusi prosenttia vastaajista oli kokenut oppineensa käyttäytymään ja toimimaan kirjastossa:

No että pitää olla hiljaa vaikka kuvais videota tai lukis kirjaa (kysymys 13, henkilö 17)

Kolme prosenttia oli oppinut hakemaan tukea ja apua henkilökunnalta:

Opin kirjastosta sen verran että siellä voi kysyä kirjaston henkilökunnalta ja katsoa kirjoista. (kysymys 13, henkilö 12)

Osa oppilaista oli tulkinnut *Mitä opit kirjastosta* kysymykseksi *Mitä opit (tässä oppimis-projektissa)*. Analysoimme näitä vastauksia erillisenä kysymyksenä. Monen oppilaan vastaukset sisälsivät elementtejä molempiin kysymyksiin, joten erottelimme nämä ele-mentit teemoitellessamme vastauksiksi näihin kahteen erilliseen kysymykseen. Kuviossa 19 ovat kysymykseen *Mitä opit* liittyneet vastaukset:



Kuvio 17: Avoimen kysymyksen *Mitä opit kirjastosta* (kysely: kysymys 13, oppilas tullut kysymykseksi *Mitä opit*) vastaukset teemoittain

Lähes puolet oppilaista toi esiin oppimisprojektiin liittyviä teemoja. Oppimisen kannalta itsetuotettu videomateriaali onkin varmasti toimivaa ja videoilla esitetyt asiat tuntuivat jääneen hyvin muistiin. Oman ryhmän ja toisten ryhmien videoista oppilaat kokivat oppineensa uusia asioita:

*Opin urheilusta, kun luimme ryhmäni kanssa kirjoja... ja opin myös hie-
man muitten ryhmien videoista esim. moottoripyöristä. (henkilö 10)*

Opin mustasta aukosta ja opin kaikista videoista. (henkilö 6)

*Muiden videoista opin mikä on musta aukko, kuka on Suomen yksi par-
haimmista moottoripyöräilijöistä ja että pelaamisesta voi olla jotain hyö-
tyäkin. (henkilö 2)*

Muutama oppilas toi esiin myös videon tekemiseen ja yhteistyötaitoihin liittyviä sisältöjä:

Opin editoimaan ja kuvaamaan. Kavereitten videoista huomasi työnteen.
(kysymys 13, henkilö 9)

Opin työskentelemään ryhmässä ja näyttelemään. (kysymys 13, henkilö 4)

Meidän mielestämme tämän kaltaisen oppimisprojektin kautta saavutettiin monia opetus suunnitelman (2014, 20-24) laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)* korostaa yhdessä tekemistä ja tutkivaa oppimista sekä tiedonhankintataitoja. Tässä projektissa tämä oli toiminnan lähtöasetelma. *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)* haastaa tutustumaan monipuolisesti ympärillä olevaan kulttuuriin ja perinteeseen, mutta samalla myös luomaan sitä itse. Oppilaat oppivat tutusta kirjastosta paikkana sekä muiden ryhmien videoista kouluun liittyviä oppikokonaisuuksia. Jokainen omalla paikallaan oli myös tuottamassa uutta tietoa. Oppilaiden oli huolehdittava muun muassa omasta ja toistensa turvallisuudesta kirjastoympäristössä koko projektin ajan sekä opeteltava ajanhallintaa projektin eri vaiheiden loppuunsaattamisessa. Näin *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)* tulivat varsin konkreettisesti harjoiteltua. *Monilukutaito (L4)* nousi keskeiseksi tavoitteeksi oppimistehtävän myötä. Tiedonhakutaidot eri tietolähteistä kirjaston monipuolisessa tekstiympäristössä, ja niiden käyttäminen ja esittäminen teknologiaa hyödyntäen tulivat oppilaille tutummaksi. *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)* on monella oppilaalla vahvasti hallussa, mutta tällaisen oppimisprojektin myötä vahvistettiin kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja käyttää luovuuttaan sekä harjoitella turvallista ja vastuullista viestintää videoiden kautta. *Työelämäntaitoja ja yrittäjyyttä (L6)* oppilaat harjoittelivat yhdessä tekemällä, järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Oppilailta vaadittiin sinnikkyyttä loppuun saakka. Kuten *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)* ohjaa, oppilaiden osallisuutta vahvistettiin antamalla oppilaiden vapaasti oppimisprojektinsa aiheen ja sisällön. Kirjastossa oppilaat pääsivät harjoittelemaan omaa opiskelua ja kokeilemaan yhteisöllistä

työskentelyä koulun ulkopuolella. Ryhmissä oppilaat joutuivat neuvottelemaan ja tekemään sopimuksia ryhmän sisällä. Nämä kaikki olivat osaltaan vahvistamassa oppilaiden kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi.

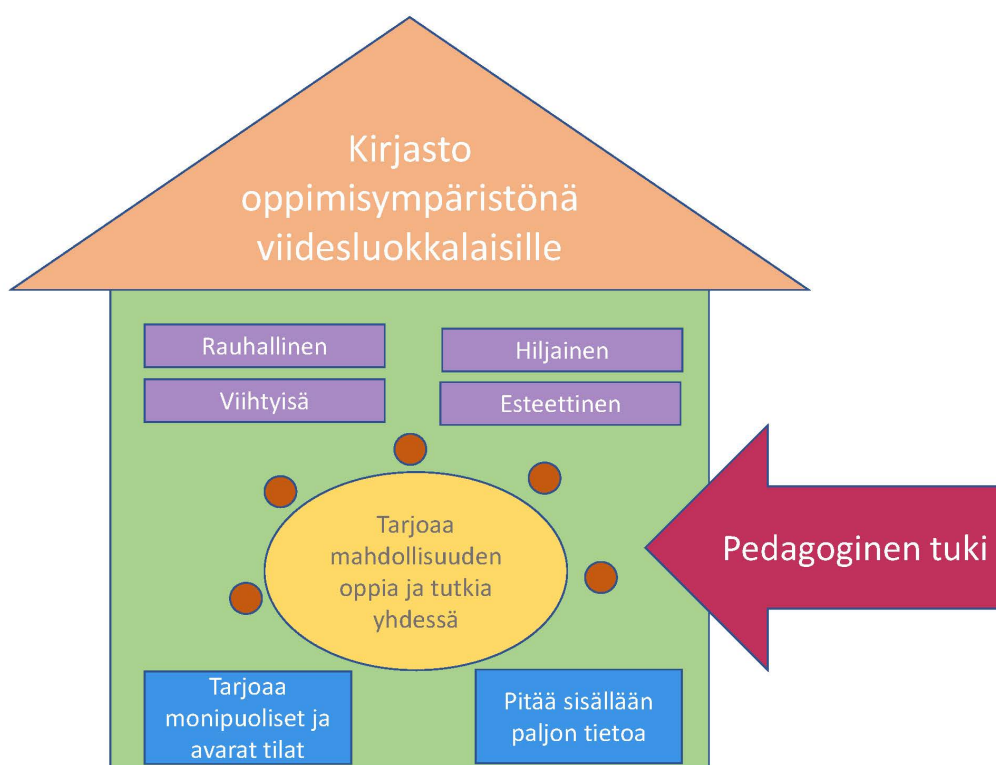
Ehkä tärkein oppi positiivisen kirjastosuhteen muodostumisen kannalta tiivistyy erään oppilaan kysymykseen 13 (*Mitä opit kirjastosta*) antamassa vastauksessa:

...onhan sekin ihan hauska paikka (kysymys 13, henkilö 14)

Kirjastoon voi syntyä todellinen suhde vain kirjaston käyttämisen kautta. Kaikissa koudeissa ei kirjastossa käytetä ja koulu on tärkeässä asemassa tasaamassa oppilaiden perhe-
taustoista johtuvia eroja myös kirjaston käytön suhteen. Positiivinen suhde kirjastoon voi olla edesauttamassa lukuinnostuksen syntymistä ja ylläpitää kirjaston ja kulttuurin arvostamista.

6 YHTEENVETO

Kirjasto oppimisympäristönä muodostuu paitsi fyysisestä ympäristöstä (tässä tutkimuksessa Rovaniemen kaupunginkirjasto), myös toimijoista (tässä tutkimuksessa viidesluokkalaiset) ja toiminnasta (tässä tutkimuksessa oppilaslähtöinen oppimistehtävä, joissa tarvittiin tiedon hakemiseen, prosessointiin, esiintymiseen ja digitarinan tekemiseen liittyneitä taitoja). Tämä rajaa ja ohjaa tutkimuksemme tulosten tulkintaa: tuloksemme ovat näkökulmia siihen, millainen oppimisympäristö Rovaniemen kaupunginkirjasto on tässä projektissa (vrt. Piispanen 2008, 126).



Kuvio 18: Kirjasto oppimisympäristönä viidesluokkalaisille

Millainen oppimisympäristö kirjasto on viidesluokkalaisille?

Kuvio 20 kuvaa kirjastoa oppimisympäristönä sellaisena, millaiseksi se muodostui tämän tapaustutkimuksemme perusteella. Tutkimuksemme mukaan kirjasto näyttäytyy viidesluokkalaisille normaalista kouluympäristöstä poikkeavana fyysisenä tilana, jossa korostuvat rauhallisuus ja hiljaisuus, viihtyisyys, tilojen avaruus ja monipuolisuus, tiedon saatavuus ja yhteistyön mahdollistuminen.

Aikaisemmat tutkimukset (Haapakangas 2017; Kuuskorpi 2012; Lodge 2007; Piispanen 2008; Slegers ym. 2013) ovat määritelleet hyvän oppimisympäristön piirteitä ja näitä ominaisuuksia löytyy tutkimuksemme mukaan myös kirjastosta. Rovaniemen kaupungin kirjastossa on riittävästi tilaa ja sieltä löytyy monenlaisia tiloja: hiljaisia ja ryhmässä työskentelyyn sopivia ja eri tavoin valaistuja työpisteitä. Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat kirjaston ympäristönä, johon liittyy myös elämyksellisiä ja esteettisiä piirteitä. Kuitenkin vasta riittävän pedagogisen tuen tarjoaminen mahdollistaa sen, että jokainen oppilas pystyy toimimaan oppimisympäristössä oppimista edistävällä tavalla (Ylilehto ym. 2007, 16). Oppilaat tarvitsivat tukea kirjastossa opiskeluun vaihtelevissa määrin (vrt. *scaffolding*, esim. De Lisi 2006; Kotilainen 2015; Toivola ym. 2017) Oppimisprojektissamme oppilaat saivat tukea opettajien lisäksi myös kirjaston henkilökunnalta ja toisilta oppilailta.

Mitä kirjastossa voi opiskella?

Oppilaiden tekemät digitarinat ja kysely avasivat viidesluokkalaisten oppilaan näkökulmaa siihen, mitä kirjastossa voi opiskella ja minkälaisen asioiden opiskeluun kirjasto sopii. Oppilaiden itse valitsemat aiheet liittyivät tässä projektissa harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä ympäristöopin ja historian oppiaineisiin. Kirjasto oli oppilaiden mielestä hyvä paikka heidän valitsemiensa aiheiden opiskeluun. Oppilaiden mukaan kirjasto sopii hyvin myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen (suomen kieli ja kirjallisuus) opiskeluun. Oppiaineista juuri ympäristöopin, historian ja yhteiskuntaopin arvioitiin sopivan parhaiten kirjastossa opiskeltaviksi. Kuitenkin myös kieliaineiden arvioitiin sopivan kirjastoon hyvin. Oppilaat arvioivat kirjaston sopivan hyvin erilaisten projektien

tekemiseen. Kirjastossa opiskeluun liittyvät luontevasti myös monet laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.

Kirjastossa opiskeltaessa harjoitetaan samalla niitä taitoja, joita sen ympäristössä toimiminen vaatii. Tässä oppimisprojektissa yksi keskeinen taito oli sopivan tietolähteen etsiminen, johon liittyi puolestaan monia osataitoja kuten hakukoneen käyttö, lähdekritiikki, tiedon prosessointi ja tiivistäminen jne. Tiedon hakemiseen liittyviä asioita on varmasti mielekkäämpää opiskella juuri projektimme kaltaisen, oppilaita motivoivan tehtävän kautta, kuin pelkkänä tiedonhaun mekaanisten taitojen opetteluna.

Mitä lisäarvoa kirjasto voi tuoda opiskeluun?

Siinä missä koulut pohtivat lisätilan tarpeita oppilasmäärien suurentumisen ja pienryhmätilojen puutteiden takia, on kirjasto ollut valmis jo vuosikymmenten ajan tarjoamaan vaihtoehtoisen ja monipuolisen oppimisympäristön eri-ikäisille oppijoille (Hokkanen 2015). Kirjaston tilat eivät pakota pitämään takamusta tuolilla, mutta mahdollistaa senkin, ja tarjoaa useita vaihtoehtoja istumiselle ja rauhalliselle olemiselle. Kirjastokäynti ei rasita koulun talousarviota (varsinkin kun kirjasto löytyy usein kävelymatkan päästä), vaan tarjoaa monipuoliset, rauhalliset ja esteettiset tilat säällä kuin säällä. Silloin kun mietitään, mitä oppikirjoja kouluun voidaan ensi syksynä hankkia, voidaan teknologian lisäksi muistaa myös kirjaston lukematon tiedon määrä eri oppiaineille ja ilmiöille ja luottaa tutkivan oppimisen tapaan etsiä ja tuottaa tietoa. Kun *monialaisten oppimiskokonaisuuksien viikon* (MOK-viikko) jälkeen esitellään tuloksia, tarjoaa kirjasto myös ilmaiset näyttelytilat. Opettajan ei tarvitse suunnitella ja toteuttaa kirjastokäyntejään yksin, vaan hän voi tukeutua ammattitaitoiseen henkilökuntaan, joka omalla asiantuntijuudellaan edistää onnistuneen oppimiskokemuksen syntymisen kirjastossa.

Luokkahuoneesta poistuminen on jo sinänsä arvokasta ja tärkeää: se voi olla oppimista edistävää sekä mahdollistaa uudenlaisten sosiaalisten roolien ja vuorovaikutuksen syntymistä (Kumpulainen, Kr. ym. 2010; Kuuskorpi 2012; Smeds ym. 2010). Kirjasto on omine erityispiirteineen yksi hyvä vaihtoehto silloin, kun lähdetään opiskelemaan luokkahuoneen ulkopuolelle.

Kirjat tekevät kirjastosta oppimisympäristönä erityislaatuisen. Kirjastossa tieto on saatavilla. Kirjastossa opiskelu tarjoaa myös yhden tavan päästä ”koulukirjojen ulkopuolelle”. Tämä rikastuttaa oppilaiden tietokäsitystä ja lisää heidän ymmärrystään siitä, mitä tietoa on saatavilla, mistä sitä löytää ja miten sitä voi käyttää (Kumpulainen ym. 2010, 52). Kirjastosta löytyvä tiedon määrä ja monipuolisuus ovat myös osaltaan mahdollistamassa tutkivaa oppimista.

Koulu ja kirjasto ovat vanhoja instituutioita, mutta molemmat on päivitetty suunnitelmien tasolla nykyaikaan ja tulevaisuutta silmällä pitäen. Molempien tavoitteena on rohkaista ihmisiä elinikäiseen oppimiseen. Teknologian kehitys ja oppilaiden oma asiantuntijuus mahdollistavat sen, että lisääntyvässä määrin nonformaalit tilanteet yhdistyvät formaaleihin (vrt. Kotilainen 2015, 186). Tämä tutkimus antoi vahvistusta sille, että kirjasto on oivallinen paikka kaataa raja-aitoja koulun ja vapaa-ajan välillä. Kirjastossa opiskeltaessa kaikilla oppilailla muodostuu siihen jonkinlainen – toivottavasti positiivinen – suhde, jolla saattaa olla merkitystä vaikkapa lukuharrastuksen kehittymisen kannalta (vrt. viimeaikainen keskustelu poikien lukuinnon hiipumisesta).

Digitarinat aineistona

Digitarinat osoittautuivat aineistona oppilaita motivoiviksi, mielenkiintoiseksi ja parhaimmillaan rikasta kuvausta tuottavaksi. Tässä tutkimuksessa videoaineiston painoarvo jäi kuitenkin ennalta aiottua vähäisemmäksi. Tähän vaikutti varmasti eniten oma tehtävänantomme (LIITE 2: oppilaiden ohje kirjastoon). Tehtävänannossa ohjeistimme, että oppilaat kertovat digitarinoissaan myös oppimisprojektin löydöksistä, vaikka lähtökohteisesti meitä kiinnostikin lähinnä heidän toimintansa kirjastoympäristössä. Koimme kuitenkin oppilaiden motivaation kannalta tärkeäksi antaa heille tilan myös esittää työskentelynsä tuloksia. Kirjastossa opiskelua kuvattiin digitarinoissa hyvin vaihtelevassa määrin, mikä teki niiden systemaattisesta tarkastelusta haastavaa. Vaikka videoiden merkitys aineistona ei noussut niin suureksi kuin toivoimme, sen johdosta kuitenkin oppilaat saivat kokemusta kirjastossa ja pystyivät vastaamaan kyselyn kysymyksiin.

Oppilaiden taidot digitarinan toteutuksessa ja videolla esiintymisessä olivat huomattavan erilaisella tasolla. Osa oppilaista oli harrastanut tubettamista ja videon editointia, mikä näkyi luontevampana esiintymisenä ja viimeistellympänä editointina. Yllättävän suuri osa videoista oli kuitenkin kuin videon muotoon tehtyjä kirjallisia kouluesitelmiä. Useimmat videoissa esiintyneet oppilaat lukivat paperilta oppimisprojektinsa löydöksiä. Siinänsä tuttua tekstilajia, tubettajien tekemiä videoita YouTubessa, ei osattu tai koettu sopivaksi yhdistää tämän oppimisprojektin löydösten esittelyyn.

Miten tutkimusta voisi laajentaa?

Tämä tutkimus antoi yhden näkökulman siihen, millaisen oppimisympäristön kirjasto siinä toimivien oppijoiden kanssa muodostaa. Jatkotutkimukset voisivat liittyä vaikkapa opetussuunnitelman mukaisesti oppimisympäristön suunnitteluun: Millä tavalla oppilaat kehittäisivät kirjaston oppimisympäristöä? Millaisia kirjastopolkuja oppilaat kirjastoon rakentaisivat? Millaisia oppimistilanteita nyt vähällä käytöllä olevat kirjastojen musiikkiosastot mahdollistavat? Voisiko kirjasto toimia myös yhteistyön toteutumisen paikkana koulukummien ja kummioppilaiden välillä, jolloin isommat kummioppilaat toimisivat asiantuntijoina pienemmille oppilaille? Digitarinoiden kautta voisi myös harjoitella ja tutkia esiintymiseen liittyviä taitoja ja niiden kehittymistä, sillä tämän kaltaiset taidot ovat keskeisessä roolissa nykypäivän digitaalisissa ympäristöissä toimittaessa. Kiinnostavaa olisi myös toteuttaa toimintatutkimus interventiolla esimerkiksi tiedonhakutaitoihin liittyen.

LÄHTEET

Alanen, Aku 2011. Suomi on kirjaston käytön kärkimaa – kuinka kauan vielä? Tilastokeskus. Saatavilla www-muodossa: https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-06-30_001.html?s=0 . (Luettu 19.5.2018.)

Alfieri, Louis, Brooks, Patricia J., Aldrich, Naomi J., & Tenenbaum, Harriet R. 2011. Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology* 103 (1): 1.

Cooper, O. & Bray, Marty 2011. School library media specialist-teacher collaboration: characteristics, challenges, opportunities. *TechTrends: Linking research & practice to improve learning* 55 (4): 48–55.

Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.

De Jager, Adèle, Fogarty, Andrea, Tewson, Anna, Lenette, Caroline & Boydell, Katherine M. 2017. Digital storytelling in research: A Systematic Review. *The Qualitative Report* 22 (10): 2548–2582.

De Lisi, Richard 2006. A developmental perspective on virtual scaffolding for learning in home and school contexts. Teoksessa O'Donnell, Angela M., Hmelo-Silver, Cindy. E. & Erkens, Gijsbert. *Collaborative learning, reasoning, and technology*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 15–36.

Deavor, James P. & Deavor, Janet W. 1995. Chemistry learning centers for elementary school libraries. *Journal of chemical education* 72 (9): 798.

Engeström, Yrjö 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.

Gibson, James J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale N.J.: New York: Lawrence Erlbaum Associates, Psychology Press.

Haapakangas, Annu 2017. Subjective reactions to noise in open-plan offices and the effects of noise on cognitive performance - problems and solutions. Saatavilla www-muodossa: <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/135298/AnnalesB436Haapakangas.pdf?sequence=2&isAllowed=y> . (Luettu 21.5.2018.)

Haapala, Anu 2015. Kirjastot elämyksellisinä oppimisympäristöinä. Teoksessa Hokkanen, Laura (toim.) 2015. Sosiaalinen kirjasto – Lukemattomien mahdollisuuksien maailma. Helsinki: Avain.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Harmanen, Minna 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitie-toinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Leino, Kaisa & Kallionpää, Outi 2016. Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielenopettajainliitto.

Heinonen, Anne & Oksanen, Harri 2011. Kirjastokasvatusta ja mediakasvatusta: Katsaus kirjaston ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Suomen kirjastoseura. Saatavilla www-muodossa: https://laatuakirjastoon.wikispaces.com/file/view/Kirjastokasvatusta_ja_mediakasvatusta.pdf . (Luettu 21.5.2018.)

Helin, Saija 2003. Koulu ja kirjasto yhteistyössä: Luokanopettajien ja kirjastonhoitajien näkemyksiä ja kokemuksia koulun ja yleisen kirjaston välisestä yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Hokkanen, Laura 2015. Sosiaalinen kirjasto – Lukemattomien mahdollisuuksien maailma. Helsinki: Avain.

Hopia, Liisa 2014. Opettajien käsitys koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Informaatitieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95758/GRADU-1403178768.pdf?sequence=1> . (Luettu 22.5.2018.)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(2)

Hyytiäinen, Sari 2018. Lukeva koulu –hanke. Saatavilla *www-muodossa* <https://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/?x118281=284324> . (Luettu 21.5.2018.)

Häyrynen, Eija 2014. Kun oppilaan liikuntavamma haastaa - Monitoimijaisen verkoston käsityksiä oppimisympäristöön liittyvistä vaatimuksista ja hyvistä käytännöistä. <https://luc.finna.fi/ulapland/Record/juolukka.384435> . (Luettu 21.5.2018.)

Ikonen, Kaisa, Innanen, Kaisu & Tikkinen, Siinamari 2015. Lukuinto-opas: Lukumotiivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.

Jalkanen, Juha, Järvenoja, Marjaana & Litola, Kristiina 2012. Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. Saatavilla *www-muodossa*: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41519/jalkanen-jarvenojalitolafinal.pdf?sequence=1> . (Luettu 23.5.2018)

Kettunen, Marja 2011. Kirjastopolulle! Kajaanin kaupunginkirjaston kirjastopolun suunnittelu ja toteutus. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Kivioja, Iiris & Puroila, Anna-Maija 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 41–53.

Korhonen, Maarit 2014. Herää koulu! Helsinki: Into kustannus Oy.

Kotilainen, Marja-Riitta 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6. luokilla. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Krokkfors, Leena, Kangas, Marjaana, Vitikka, Erja & Mylläri, Jaakko 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokkfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (toim.) 2010. *InnoSchool: Välittävä koulu – Oppimisen verkostot, ympäristöt ja*

pedagogiikka. Espoo: Aalto University School of Science and Technology, 51–86. Saatavana www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf . (Luettu 21.5.2018.)

Kumpulainen, Kari 2011. Digitalinat – elämyksiä, oppimista yhteisöllisyyttä. Teoksessa Hakkarainen, Päivi & Kumpulainen, Kari (toim.) 2011. Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 53–70. Saatavilla www-osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . (Luettu 21.5.2018.)

Kumpulainen, Kristiina (toim.) 2010. *Oppimisen Sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kuuskorpi, Marko 2012. Tulevaisuuden kouluympäristö – Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.

Laine, Mikko 2016. Opettaja: Näillä ohjeilla teet hyvän videon. Saatavilla www-muodossa: https://yle.fi/uutiset/osasto/uutisluokka/opettaja_nailla_ohjeilla_teet_hyvan_videon_katso_yle_uutisluokan_opetusvideot/9347161 . (Luettu 15.5.2018.)

Laki yleisistä kirjastoista 2016. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161492> . (Luettu 22.5.2018)

Lapin yliopisto 2009. Hyvä tieteellinen käytäntö – Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=072e1fb7-a53a-4ab5-b3d2-8068b95df7e4> . (Luettu 15.5.2018.)

Lapin kirjasto 2018. Lapin kirjaston www-sivut. Saatavilla www-muodossa: <https://lappi.verkkokirjasto.fi/web/arena/welcome> . (Luettu 21.5.2018.)

Lodge, Caroline 2007. Regarding learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environments Research*, 10(2), 145–156.

Lukkarinen, Päivi, Hynynen, Martti, Aalto, Alvar & Kapanen, Martti 1998. Aalto Lapissa: Alvar Aallon Lapin Tuotanto – Aalto in Lapland: Alvar Aalto's Work in Lapland. Jyväskylä: Atena.

Metsämuuronen, Jari 2004. Pienten aineistojen analyysi: Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Mikkola, Henna, Jokinen, Päivi & Hytönen, Marja (toim.) 2011. Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Uniprint Oy.

Montiel-Overall, Patricia 2008. Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. *Library & Information Science Research* (07408188) 30 (2): 145–155.

Multisilta, Jari 2012. Sosiaalinen media ja verkkovideot viitteessä ja oppimisessa. Teoksessa Niemi, Hannele & Sarras, Riitta (toim.) 2012. Tykkää tästä! Opettajan ammatitietikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–85.

Multisilta, Jari & Niemi, Hannele 2014. Videot nuorten maailmassa ja digitaalinen tarinankerronta. Teoksessa Niemi, Hannele & Multisilta, Jari (toim.) 2014. Rajaton luokkahuone. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus. 174–186.

Nikupeteri, Anna & Laitinen, Merja 2017: Lasten sensitiivisten kokemusten tutkimisen metodologiset valinnat – esimerkkinä vanhempien eron jälkeisen vainon tutkimusprosessi. *Kasvatus & Aika* 11(1), 6–23.

Niva, Emma & Okkonen, Paula 2014. Kirjaston ja koulun välinen yhteistyö Kempeleen kunnassa. Oulun ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavilla [www-osoitteessa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014112817304](http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014112817304) . (Luettu 21.5.2018.)

Opetushallitus 2014. Opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy. Saatavilla [www-muodossa: http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) . (Luettu 24.5.2018.)

Palmgren-Neuvonen, Laura, Jokinen, Päivi, Hytönen, Marja, Korkeamäki, Riku, Mikkola, Henna & Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011. Tulevaisuuden koulun aaltoja – äidinkieltä

ja monitekstitaitoja oppimassa. Jyväskylä: Kieliverkosto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40239/tulevaisuuden-koulun-aaltoja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . (Luettu 21.5.2018.)

Perusopetuslaki 1998. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> . (Luettu 21.5.2018.)

Pietikäinen, Virpi 2014. Opettajan ja kirjastoammattilaisen yhteistyö tutkivan oppimisen prosessissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201409201876.pdf> . (Luettu 24.5.2018.)

PISA 2015. Saatavilla www-muodossa: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fin?lg=en> . (Luettu 19.5.2018.)

Rantala, Taina 2005. Oppimisen iloa etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Reith-Banks, Tash 2018. The borrowers: why Finland’s cities are havens for library lovers. The Guardian 15.5.2018. Saatavilla www-muodossa: <https://www.theguardian.com/cities/2018/may/15/why-finlands-cities-are-havens-for-library-lovers-oodi-helsinki> . (Luettu 21.5.2018.)

Rovaniemen kaupunki 2018 (a). Kirjasto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Kirjasto> . (Luettu 21.5.2018.)

Rovaniemen kaupunki 2018 (b). Kirjastopolku - kirjastonkäytön opetusta peruskoululaisille. Saatavilla www-muodossa: http://suomenkirjastoseura.fi/files/Kirjastoautopivt%202016/Kirjastopolku%20ja%20OPS2016_Salla%20Erho.pdf . (Luettu 21.5.2018.)

Rovaniemen kaupunki 2016. Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Saatavilla www-muodossa: <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=562870ad-48f7-4d5c-8f84-fca981e393ed> . (Luettu 21.5.2018.)

Rutledge, Lorelei & Lemire, Sarah 2017. Broadening boundaries: opportunities for information literacy instruction inside and outside the classroom. *Portal: Libraries & the academy* 17 (2): 347–362.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2009. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/) . (Luettu 21.5.2018.)

Sleegers, P.J.C, Moolenaar, Nienke, Galetzka, Mirjam, Adriaan, T.H., Pruyn, Sarroukh, B. E. & van der Zande, Bianca. 2013. Lighting affects students' concentration positively: findings from three dutch studies. *Lighting research and technology* 45 (2): 159–175.

Smeds, Riitta, Staffans, Aija, Ruokamo, Heli & Krokfors, Leena 2010. Johtopäätökset – välittävän koulun kymmenen teesiä. Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (toim.) 2010. InnoSchool: Välittävä koulu – Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Aalto University School of Science and Technology, 239–255. Saatavana [www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/frame/InnoSchool_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/frame/InnoSchool_kirja.pdf) . (Luettu 21.5.2018.)

Soppela, Satu 2008. Kirjaston ja koulun yhteistyö. Tapaustutkimus Seinäjoen kaupungin kirjaston ja peruskoulun 1-6. luokkien yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen laitos. Pro gradu tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79102/gradu02538.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79102/gradu02538.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . (Luettu 21.5.2018.)

Staffans, Arja, Hyvärinen, Reetta, Kangas, Marjaana & Turkko, Antti 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (toim.) 2010. InnoSchool: Välittävä koulu – Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Aalto University School of Science and Technology, 107–130. Saatavana [www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/frame/InnoSchool_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/frame/InnoSchool_kirja.pdf) . (Luettu 21.5.2018.)

Stefanou, Candice R., Perencevich, Kathleen C., DiCintio, Matthew & Turner, Julian C. 2004. Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage decision making and ownership. *Educational Psychologist* 39 (2): 97–110.

Strayer, Jeremy 2007. The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. The Ohio State University.

Suomen yleisten kirjastojen tilastot. Saatavilla [www-muodossa: http://tilastot.kirjastot.fi/](http://tilastot.kirjastot.fi/). (Luettu 19.5.2018.)

Talvitie, Marjukka 2013. Aallon Kirjastossa Sallitaan Eväsleivät. Saatavilla [www-muodossa: https://yle.fi/uutiset/3-6719076](https://yle.fi/uutiset/3-6719076). (Luettu 12.3.2018.)

Taylor, Anne P. & Enggass Katherine 2009. Linking architecture and education: sustainable design for learning environments. University of New Mexico Press. Saatavilla [www-muodossa: http://media.cefp.org/efp/EFP44-1Taylor.pdf](http://media.cefp.org/efp/EFP44-1Taylor.pdf). (Luettu 24.5.2018.)

Teräväinen, Helena & Staffans, Aija 2010. Unelmien luokkahuone Teoksessa *InnoSchool: Välittävä koulu – Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Aalto University School of Science and Technology, 170–179. Saatavilla [www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf). (Luettu 21.5.2018.)

Toivola, Marika, Peura, Pekka & Humaloja, Markus 2017. Flipped learning - käännteinen oppiminen. Helsinki: Edita.

Tuomi, Pauliina, Multisilta, Jari & Niemi Leena-Maija 2011. Mobiilivideot oppimisen osana – kokemuksia MoViE-palvelusta Kasavuoren koulussa. Teoksessa Kankaanranta, Marja (toim.) 2011. *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d094](https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d094). (Luettu 23.5.2018.)

Viitanen, Kirsi, Harju, Vilhelmiina, Niemi, Hannele & Multisilta, Jari 2014. Digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa Niemi, Hannele & Multisilta, Jari (toim.) 2014. *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus. 187-212.

Erho, Salla 2010. Kirjallisuuteen kouruttamassa - Lastenkirjastotyön ihanuutta. Teoksessa Vuontisjärvi, Kati (toim.) 2010. Pappien harrastuksesta moderniksi kirjastoksi: Rovaniemen kaupunginkirjasto 150 Vuotta. Rovaniemi: Rovaniemen kaupunginkirjasto - Lapin maakuntakirjasto. 151– 157. Saatavilla www-muodossa: <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=0c76ca88-d54f-48ec-aaa8-1a9af3aa4b0c> . (Luettu 24.5.2018.)

Vygotskij, Lev S., & Cole, Michael 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Ylilehto, Hannu & Jyri Manninen 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Ziarnik, Natalie Reif 2003. School and public libraries. Developing the natural alliance. Chicago, Ill: American Library Association.

LIITTEET

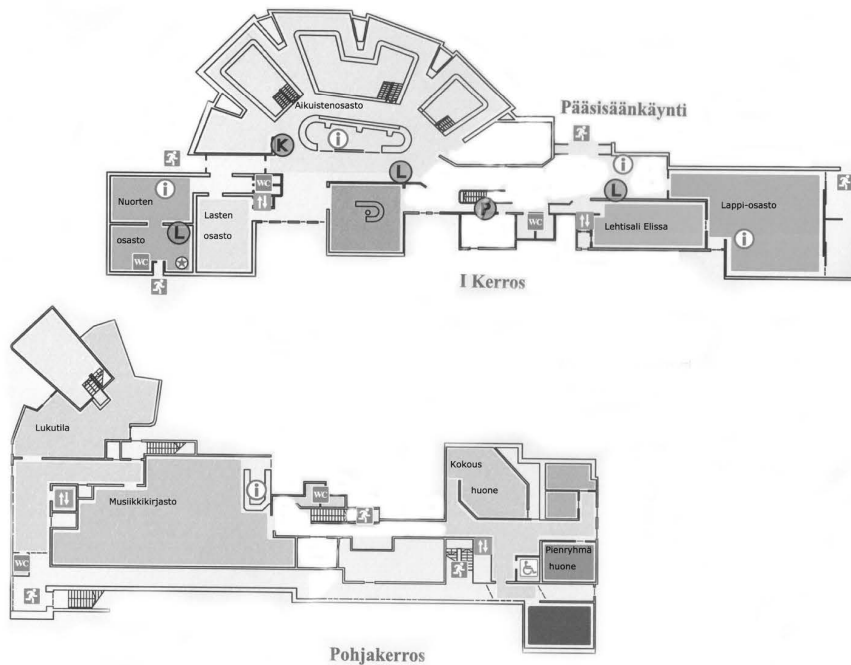
LIITE 1: Kysely oppilaille

KIRJASTOKYSELY

Vastaa kysymyksiin koskien kirjastovierailua. Vastauksesi on arvokas. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia Kysely ei vaikuta kouluarvosanoihin. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Sinun ei tarvitse mainita nimeäsi. Kukaan ei saa tietää miten juuri sinä olet vastannut.

Vastaa kysymyksiin rehellisesti. Jos et ymmärrä jotain kysymystä, voit pyytää apua!

1. Missä kirjaston tiloissa kävit? Merkitse kirjaston pohjapiirroksen! (merkitse X-kirjaimella)
2. Missä tilassa työskentelit eniten? Merkitse kirjaston pohjapiirroksen! (merkitse ympyrällä O)



3. Miksi valitsitte käyttämäne tilan?

4. Tiedonhaku

	En yhtään	Vähän	Melko paljon	Paljon
a. Miten paljon käytit puhelinta etsiessäsi tietoa aiheestasi?	1	2	3	4
b. Miten paljon käytit kirjoja etsiessäsi tietoa aiheestasi?	1	2	3	4
c. Miten paljon käytit kirjaston hakukonetta etsiessäsi kirjoja?	1	2	3	4
d. Miten paljon käytit kirjaston tietokoneita tiedonhakuun?	1	2	3	4

5. Sosiaalinen toiminta

	En yhtään	Vähän	Melko paljon	Paljon
a. Miten paljon osallistuit oppimistehtävän tekemiseen?	1	2	3	4
b. Miten paljon muu ryhmä osallistui tehtävän tekemiseen?	1	2	3	4
c. Miten paljon osallistuit videon tekemiseen?	1	2	3	4
d. Miten paljon muu ryhmä osallistui videon tekemiseen?	1	2	3	4

6. Mikä teki yhteistyöstä helpompaa tai vaikeampaa?

	Vaikeaa	Melko vaikeaa	Melko helppoa	Helppoa
e. Miten helppoa tai vaikeaa kirjastossa oli keskustella?	1	2	3	4
f. Miten helppoa tai vaikeaa kirjastossa oli tehdä yhteistyötä?	1	2	3	4

7. Oppimisen tukeminen

	En yhtään	Vähän	Melko paljon	Paljon
a. Miten paljon pyysit apua tehdessäsi tehtävää?	1	2	3	4
b. Miten paljon sait apua ongelmaasi?	1	2	3	4

8. Jos tarvitsit apua, keneltä sitä pyysit?

1. Kirjastonhoitaja
2. Opettaja
3. Muu, kuka? _____
4. En pyytänyt apua

9. Missä asioissa pyysit apua?

10. Kirjasto oppimisympäristönä

	Huonosti	Melko huonosti	Melko hyvin	Hyvin
a. Miten hyvin kirjasto sopi valitsemasi aiheen opiskeluun?	1	2	3	4
b. Miten hyvin kirjasto sopi videoiden tekemiseen?	1	2	3	4
c. Miten hyvin kirjasto sopi ryhmässä työskentelyyn?	1	2	3	4

11. Miten hyvin kirjasto mielestäsi sopisi seuraavien oppiaineiden opiskeluun?

	Huonosti	Melko huonosti	Melko hyvin	Hyvin
a. Ympäristöoppi	1	2	3	4
b. Historia ja yhteiskuntaoppi	1	2	3	4
c. Matematiikka	1	2	3	4
d. Äidinkieli	1	2	3	4
e. Käsityöt	1	2	3	4
f. Kuvataide	1	2	3	4
g. Vieraat kielet	1	2	3	4
h. Uskonto ja elämäkatsomustieto	1	2	3	4
i. Musiikki	1	2	3	4
j. Liikunta	1	2	3	4
k. Projektit	1	2	3	4
l. Muu, mikä? _____				

12. Millä tavalla kirjastossa opiskelu eroaa koulussa opiskelusta?

13. Mitä opit kirjastosta? (Voit miettiä tässä myös sen pohjalta, mitä näit muiden ryhmien videoissa.)

LIITE 2: Oppilaiden ohje kirjastoon

Kirjastossa

1. Suunnittelu ja käsikirjoitus

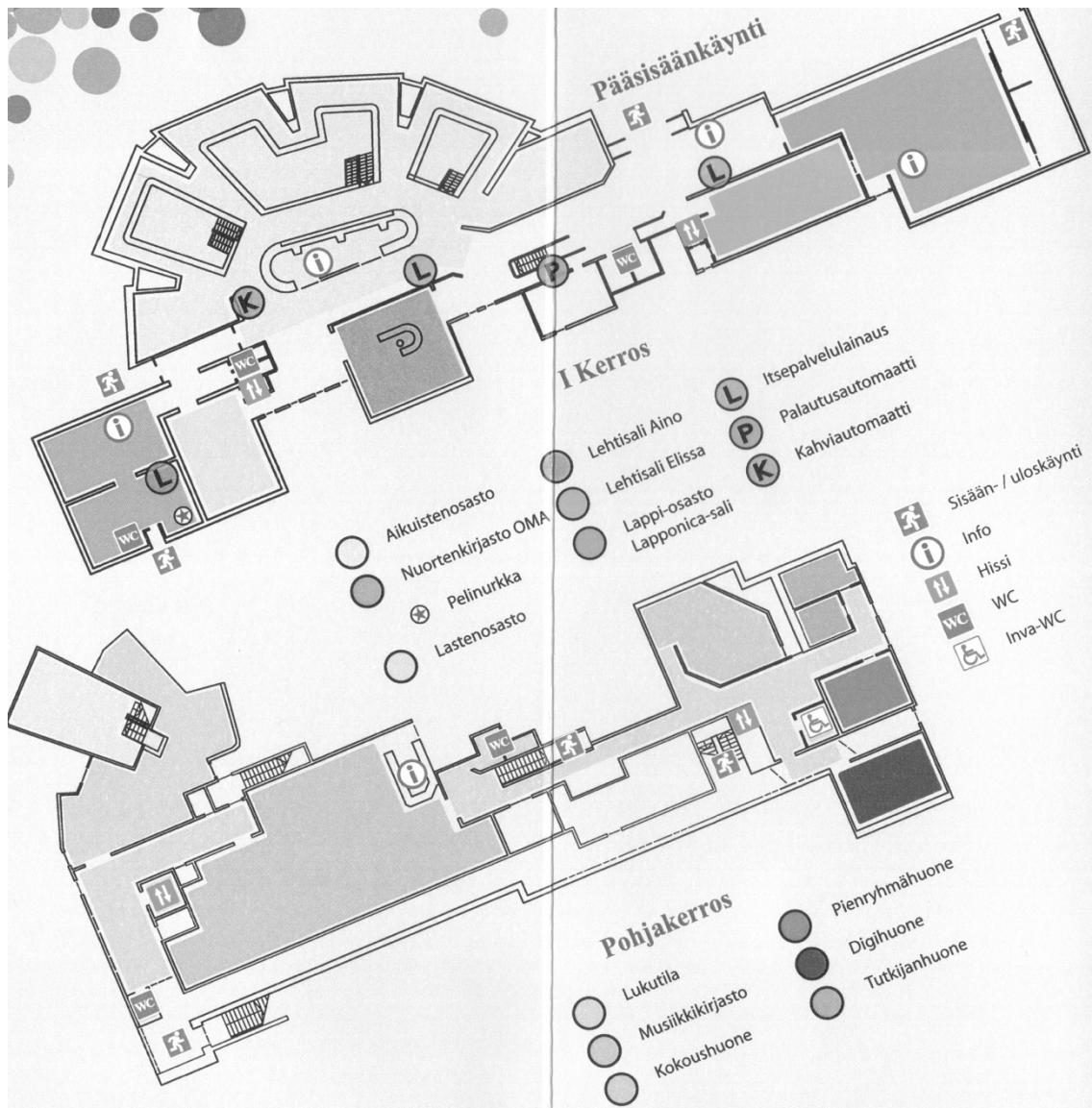
- Miten tutkitte aihetta?
- Miten saatte vastauksia aiheeseen/ongelmaanne?
- Mitä tapoja kirjastossa on hankkia tietoa?
- Käsikirjoitus:
 - Mitä tehdään ja missä järjestyksessä?
 - Kuka kuvaa milloinkin? Kuka puhuu missäkin vaiheessa? (Roolit)
 - Kuvakulmat, valaistus, äänet
 - (Editointivaiheessa voi lisätä otsikoita ja selostusta.)

2. Videossa tulee esille:

- Aihe, jota tutkitte tai ongelma, johon haette vastausta
- Miten opiskelitte kirjastossa ja mistä löysitte tiedon?
- Mitä opitte? Esitelkää tärkeimmät tulokset, joita haluatte opettaa toisille aiheestanne.

Videon maksimipituus 5 minuuttia!

LIITE 3: Rovaniemen kaupunginkirjaston pohjapiirros



(Lähde: Rovaniemen kaupunginkirjaston esite)

LIITE 4: Tutkimuslupapyyntö vanhemmille ja oppilaille

Hei ----- koulun 5.-luokan oppilaan vanhempi ja oppilas!

Tutkimme kirjastoa oppimisympäristönä viidesluokkalaisten toiminnan kautta. Tutkimusaineistomme meillä on oppilaiden tekemät digitarinat (videot) sekä kyselytutkimus. Tutkimuksemme toteutetaan tammikuussa 2018. Koulun rehtori ja luokan oma opettaja ovat hyväksyneet tutkimushankkeen.

Keräämme tutkimusaineistomme kirjastossa ja oppilaan omassa luokassa. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta meille tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapsenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitamme pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä konferensseissa, tieteellisissä julkaisuissa ja esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksissa Suomessa ja muualla maailmassa.

Mikäli haluatte tietää lisää tutkimuksesta, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Saku [Bucht](#) ja Eerika [Saravuoma](#)
Puhelin: 050-3094728 (Saku) ja 040-9109611 (Eerika)
Sähköposti: sbucht@ulapland.fi ja msaravuo@ulapland.fi
Ohjaaja: Ilkka Ratinen, ilkka.ratinen@ulapland.fi

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.

VANHEMMAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen Kirjasto oppimisympäristönä - tutkimukseen. ____

En anna lapselleni lupaa osallistua Kirjasto oppimisympäristönä - tutkimukseen. ____

Päiväys:

Vanhemman allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAS

Osallistun tutkimukseen. ____

En osallistu tutkimukseen. ____

Lapsen allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Pyydämme palauttamaan tämän lomakkeen täytettynä luokan omalle opettajalle perjantaihin 19.1.2018 mennessä.

LIITE 5: Esimerkki yhden videon havainnoinnista

Super Mario

* Kesto 1:51

* Otokset: 11 (viisi videokohtausta, viisi still-kuvaa (kirjan kuvitusta, oppilas etsimässä tietoa tietokoneella ja lukemassa kirjaa)

* Tekstit: 2 (otsikko alussa, tekijät lopussa)

* Lopussa ääniefektinä aplodit, ei musiikkia

Kuvauspaikat:

** nuortenosasto: (nojatuoli + lammaspehmo sekä nuortenosaston pöydän ympärillä), lastenosasto (sohva + pehmoeläimet), sivusisäänkäynnin käytävä

* Tiedonhaun kuvaus: kuvia kirjasta (Super Mario – pelaajan kirja), oppilaasta etsimässä tietoa tietokoneelta, lopussa oppilaat kertovat myös, että löysivät tietoa "näistä kirjoista" (näyttävät löytämiään kirjoja)

Ryhmän toimintaa

** lukee yksin hymy huulilla historiaa (nuortenosaston nojatuolissa)

** lukee yksin pelin ideasta (nuortenosaston nojatuolissa)

** lukee yksin konsoleista ja pelin levinneisyydestä (lastenosaston sohvalla, taustalla kaksi pehmoa)

** lukee yksin hymy huulilla pelin tekijöistä (nuortenosaston pöydän ääressä)

** lopussa pieni kohtaus Lappia-talon puoleisessa käytävässä, jossa iloista vuoropuhelua ryhmäläisten välillä.

* Esiintyvät videoilla yksin, mutta kaikki esiintyvät. Tekivät työtä yhdessä, ryhmänä.

Ilmapiiri oli hyvä ja se välittyi varsinkin viimeisen kohtauksen kautta: Yksi oppilas tulee kysymään kahdelta oppilaalta (yksi oppilas kuvaa): "Mitä te opitte?" Toiset vastaavat: "Peleistä." Oppilas kysyy: "Mistä peleistä?" Toiset vastaavat: "Mario-peleistä." Oppilas kysyy: "Mistä saitte tietoa?". Toiset oppilaat seisovat kirjat kädessä, näyttävät kirjojaan ja sanovat: "Näistä." Kaikilla hymyt huulilla.

Huomioitavaa: Videon tekstien oikeinkirjoituksen tarkastaminen