

# **Sähköiset oppimateriaalit arvojen välittäjinä**

Saara Sepponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Sepponen, Saara. 2020. Sähköiset oppimateriaalit arvojen välittäjinä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.**

Sähköiset oppimateriaalit ovat uusi aihe oppimateriaalitutkimuksen kentällä. Tutkimustiedolle on todella tarvetta, sillä sähköisten oppimateriaalien ominaisuuksista tarvitaan tietoa niiden kehittämistä varten. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten sähköiset oppimateriaalit välittävät arvoja. Arvot on valittu Schwartzin (2012) arvoteoriasta ja aineisto on analysoitu teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sopivina valitsin Schwartzin arvoista itseohjautuvuuden, universalismin ja hyväntahtoisuuden, joiden ilmenemistä tutkin sähköisissä oppimateriaaleissa nimeltään Kierroksia! ja Kopiraittilan koulu.

Kaikki kolme arvoa välittyivät monipuolisesti molemmissa materiaaleissa. Kopiraittilan koulussa välittyi eniten itseohjautuvuus ja Kierroksia!ssa universalismi. Molempien materiaalien tekstiosiot välittivät eniten arvoja, lukuun ottamatta Kierroksia! -materiaalin itseohjautuvuutta, jota ilmeni eniten videomateriaalin kautta.

Schwartzin malliin kuuluu käsitteitä, jotka kuvailevat mallin arvoja. Hyväntahtoisuuden arvo ilmeni eniten avoimuuden ja vastuullisuuden käsitteiden kautta, universalismia taas kuvasivat luonnon ja taiteen kauneus, yhteys luontoon, ympäristön suojeleminen, viisaus sekä laajakatseisuus. Itseohjautuvuutta ilmensivät luovuus ja omien tavoitteiden valitseminen.

Molemmat sähköiset oppimateriaalit välittivät näiden arvojen osalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa määriteltyä arvomaailmaa. Arvojen voi havaita painottuvan sen mukaan, millaiseen opetettavaan asiaan materiaali on alun perin tehty.

Asiasanat: sähköinen oppimateriaali, opetussuunnitelma, arvot, Schwartzin arvoteoria

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ARVOT</b> .....	<b>8</b>
2.1	Arvot maailmalla: kasvatus, historia ja nykyhetki .....	8
2.1.1	Arvojen määrittely .....	8
2.1.2	Arvojen historiaa: muutos henkisydestä turvallisuuteen ja tasa-arvoon .....	9
2.2	Arvot opetuksessa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS2014) .....	10
2.2.1	Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	10
2.2.2	Paikallinen opetussuunnitelma.....	11
2.2.3	Opetussuunnitelman perusteiden mukainen arvokasvatus kouluissa .....	12
2.3	Schwartzin arvotypologia.....	14
2.3.1	Itsensä ylittämisen ja muutosvalmiuden ulottuvuudet Schwartzin arvoteoriassa .....	17
2.3.2	Universalismi .....	18
2.3.3	Hyväntahtoisuus .....	19
2.3.4	Itseohjautuvuus .....	20
<b>3</b>	<b>OPPIMATERIAALIT</b> .....	<b>21</b>
3.1	Passiivisesta päättämistä aktiiviseen oivaltamiseen.....	21
3.2	Sähköinen oppimateriaali: miksi ja miten? .....	23

<b>4</b>	<b>ARVOT OPPIMATERIAALEISSA.....</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>30</b>
6.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
6.2	Tutkittavien sähköisten oppimateriaalien valinta .....	30
6.3	Aineiston keruu.....	32
6.4	Aineiston analyysi .....	33
6.5	Eettiset ratkaisut.....	36
<b>7</b>	<b>SÄHKÖISTEN OPPIMATERIAALIEN ARVOANTIA: LUOVIA LUONNON JA TAITEEN YSTÄVIÄ .....</b>	<b>38</b>
7.1	Universalismin, itseohjautuvuuden ja hyvántahtoisuuden ilmenemisen määrät oppimateriaaleissa .....	39
7.2	Arvojen ilmenemistavat .....	40
7.2.1	Itseohjautuvuus .....	41
7.2.2	Universalismi .....	43
7.2.3	Hyvántahtoisuus .....	47
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	54
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>

# 1 JOHDANTO

Jokainen pitää varmasti elämässään jotain tärkeänä, tavoittelemisen ja saavuttamisen arvoisena. Saamamme kasvatusta, ympäristö, koulutus ja joskus sattumakin vaikuttavat päivittäisiin arvovalintoihimme. Yhteiskunta, media ja jopa laittävät vahvasti, millaiset arvot ovat yleisesti hyväksyttäviä. Koululla on suuri rooli yhteiskunnassa toimimisen kannalta tärkeiden arvojen välittäjänä (Rautiainen 2017). Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee arvojen välittymistä sähköisten oppimateriaalien kautta.

Arvoista ja arvokasvatuksesta sekä niiden tutkimisesta ollaan oltu kiinnostuneita käytännössä aina. Arvot selittävät käyttäytymistämme ja niitä käytetään avuksi erilaisten kulttuurien, ihmisryhmien ja yksilöiden luonnehtimisessa. (Schwartz 2012.) Arvoista käydään paljon myös julkista keskustelua, mutta usein arvot ovat ikään kuin alitajuisia ajattelumme osia, joiden emme edes välttämättä huomaa vaikuttavan toimintaamme erilaisissa tilanteissa. Toiminnassamme piileviä arvoja onkin syytä pysähtyä pohtimaan. Etenkin opetuslalla liikutaan arvoherkällä maaperällä. Perusopetuksen arvoperusta on määritelty valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ja opettajan tehtävä on toimia sen mukaisesti (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Mutta missä niitä arvoja sitten esimerkiksi koulupäivän aikana piilee?

Koulun kontekstissa kuulee puhuttavan piilo-opetussuunnitelmasta. Siihen liitetään usein vakiintuneet asenteet, toimintamallit ja valtasuhteet, joita ei syystä tai toisesta haluta nostaa näkyvästi esiin. Näitä elementtejä voivat olla esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden kanssa ristiriidassa olevat toimintatavat sekä stereotyyppiset ajattelumallit. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003.) Stereotyyppioita onkin tutkittu paljon eri asiayhteyksissä kasvatuksen kentällä – esimerkiksi oppimateriaaleissa. Innostukseni oppimateriaalitutkimuksen tekemiseen juontaa jo parinkymmenen vuoden takaa lapsuudestani. Muistan tutkineeni oppikirjojen kuvia erittäin tarkasti ja voin yhä palauttaa mieleeni useita aukeamia ensimmäisistä matematiikan kirjoistani ja erityisesti kolmannen luokan englannin kirjastani. Luokanopettajaopintojeni aikana olen miettinyt, millaisia

vaikutteita nämä oppimateriaalit silloin tarjosivat. Sisälsivätkö ne kenties sukupuolittuneita ilmauksia, tai millaista maailmankuvaa ne edustivat? Miksi olin niin kiinnostunut juuri niistä kuvista, jotka eivät millään tavalla edistäneet opettavan asian omaksumista? Oppikirjoja onkin kritisoitu runsaan, epäolennaisen kuvituksen vuoksi (Heinonen 2005). Michel puolestaan toi 80-luvun lopulla esiin oppikirjojen kuvituksen olevan sukupuolittunutta ja korosti kuvien kautta välittyvien arvojen merkitystä (Michel 1986). Kuvien merkitys arvojen välittäjänä ei ole kadonnut vuosien saatossa minnekään ja kuvat ovat edelleen yhtä olennainen kohde oppikirjatutkimuksessa kuin tekstitkin.

Oppimateriaalitutkimus on tähän saakka tarkoittanut samaa kuin oppikirjatutkimus. Sähköinen oppimateriaali ja sen eri muodot ovat uusi tutkimuskohde ja sitä koskevalle tutkimustiedolle on kysyntää (Ekonoja 2014). Oppikirjojen tutkimusta taas on tehty useista eri näkökulmista pitkään ympäri maailman (Joutsenlahti, Silfverberg ja Räsänen 2018). Oppikirjojen välittämiä arvoja tutkittaessa ollaan tultu siihen tulokseen, etteivät oppikirjat missään tapauksessa ole neutraaleja, vaan ne voivat välittää esimerkiksi tietynlaista moraalikäsitystä ja jopa patrioottisia aatteita (Hahl, Niemi, Johnson Longfor & Dervin 2015). Oppikirjoista välittyy siis paljon muutakin kuin itse opetettava asia. Muuttuuko tilanne sähköisiin oppimateriaaleihin siirryttäessä? Ei varmasti, etenkin kun ensimmäiset kokemukset sähköisistä oppimateriaaleista antavat ymmärtää sähköisen oppimateriaalin tarkoittavan valitettavan usein vain oppikirjan muuttamista sähköiseen muotoon (Paavola, Ilomäki & Lakkala 2012).

Tässä tutkimuksessa keskityn kolmeen arvoon, joiden ilmenemistä tutkin kahdessa sähköisessä oppimateriaalissa. Arvot ovat itseohjautuvuus, universalismi sekä hyväntahtoisuus, jotka nousevat Shalom Schwartzin arvotypologiasta. Nämä arvot korostuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyssä arvopohjassa, jota kouluissamme käytetyn oppimateriaalin tulisi tukea. Esittelen Schwartzin arvotypologian luvussa 2, jossa tuon ilmi myös arvon käsitettä laajemmin sekä koulun roolia arvokasvattajana. Tämän jälkeen käsittelen oppimateriaalin käsitettä sekä oppimateriaalitutkimuksen tilaa ja luvussa 4

arvojen yhteyttä oppimateriaaleihin. Luvusta 5 eteenpäin kuvaan tutkimusprosessini eri vaiheet.

Tämän tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa siitä, miten Schwartzin mallin itseohjautuvuus, universalismi ja hyväntahtoisuus välittyvät sähköisissä oppimateriaaleissa. Sähköisen oppimateriaalin kenttää edustavat tässä tutkimuksessa kaksi eri oppimateriaalia nimeltään Kierroksia! ja Kopiraittilan koulu. Niistä rajasin aineistokseni oppilaiden sisällöt, eli juuri ne, joita oppilaat omilta näyttöiltään katsovat, mahdollisesti tuntikausia kuten minä lapsena ensimmäisen englannin kirjani ensimmäistä aukeamaa.

## 2 ARVOT

### 2.1 Arvot maailmalla: kasvatus, historia ja nykyhetki

#### 2.1.1 Arvojen määrittely

Arvoista ja niiden olemassaolosta, määrittelijöistä ja määritelmistä on paljon erilaisia näkemyksiä. Kurittu-Laamanen (2001, 8-9) toteaa, että joidenkin ajattelijoiden mielestä kasvatus on väistämättä jonkin ideologian mukaisten arvojen pakosyöttämistä kasvatettavalle, kun taas joidenkin mielestä arvokasvatus on osa opettajan osaamista ja kuuluu luonnollisena osana toimenkuvaan. Suomalaisessa koulussa arvojen läsnäolo ja arvokasvatus tuodaan näkyväksi aina opetussuunnitelman perusteista lähtien.

Portmanin (2014) mukaan arvon käsitettä nähdään käytettävän monin eri tavoin tieteellisessä kirjallisuudessa. Näkemyksiä yhdistää kuitenkin ajatus, jonka mukaan käsitteeseen liittyy sen toivottavuus ja arviointi (Portman 2014, 19). Rokeach (1973) toteaa, että arvot ovat kuin kulttuurin ydintä, jonka ympärille muodostuu arvoihin perustuvia, helpommin vaihtuvia ja muuttuvia näkökantoja. Yhteiskuntatasolla arvot muuttuvat yleensä hitaasti. Kun muutosta kuitenkin tapahtuu, koulun täytyy vastata siihen ja tarkastella arvoperustaansa ja toimintatapojaan uudelleen.

Yhteiskunnallisuuden lisäksi arvoja voidaan tarkastella niin yksilötasolla kuin maailmanlaajuisemmin. Kysymyksen ”mikä on arvokasta?” vastaus vaihtelee eri aikoina, eri kulttuureissa ja eri yksilöillä. Inglehartin ja Bakerin (2000) mukaan yksilön arvomaailma muuttuu yleensä materialistisemmaksi epäsuotuisemmissa elämäntilanteissa, kun taas paremmissa olosuhteissa ihminen painottaa enemmän itsensä ilmaisemista. Yksilön arvojen ja ihanteiden voikin loogisesti ajatella vastaavan yksilön saavutettavissa olevia toiveita ja haaveita.

Haydonin (2007) mukaan arvon lähikäsitteitä ovat eettisyys ja moraali, etenkin kun pohditaan arvojen oikeellisuutta ja arvoristiriitoja. Koulun tehtävä arvokasvattajana on eri kulttuureissa samankaltainen: kasvattaa kyseiseen yhteiskuntaan moraalisesti oikein toimivia, hyvään pyrkiviä yksilöitä, jotka



kunnioittavat yhteiskunnassa vallitsevia arvoja. Moraalin ja hyvyyden määrittely taas ei ole lainkaan yksiselitteistä. Lisäksi yhteiskunnan arvojen, moraalin, eettisyyden ja hyvyyden merkitys ja sisältö muuttuvat ajan kuluessa.

### **2.1.2 Arvojen historiaa: muutos henkisydestä turvallisuuteen ja tasa-arvoon**

Arvojen ja erityisesti arvokasvatuksen juuret ovat uskonnoissa (Freakley, Burgh & MacSporran 2008). Uskonto määritteli, mitä yhteiskunnassa pidettiin arvokkaana, hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena. Joissain kulttuureissa uskonto on edelleen merkittävässä roolissa yhteiskunnassa ja siten myös kasvatustyössä, mutta sen merkitys on hiipumassa etenkin länsimaisissa kulttuureissa (Máté-Tóth & Rosta 2016). Myös suomalainen arvomaailma on kokenut suuria muutoksia historian aikana. Haavisto ja Kiljunen (2011) tutkivat suomalaisten asenteiden "pehmeiden" (=ympäristötietoisuus, sosiaaliset ulottuvuudet) ja "kovuuden" (=talouskasvu, aineellinen hyvinvointi) muutoksia viimeisimpien vuosikymmenten aikana. Vuodesta 1984 90-luvun alun lamaan saakka suomalaiset kyseenalaistivat taloudellisen kasvun tarpeellisuuden, mutta lamavuosina yleinen ajattelutapa kääntyi vahvasti taloudellisen kasvun puolelle. Tällöin ns. pehmeämmät arvot olivat vähemmän esillä. Myös Helkama ja Seppälä (2004) ovat tutkineet suomalaisten arvojen yhteyttä talouskasvuun ja toteavat muun muassa, että itseohjautuvuus koetaan arvokkaaksi taloudellisen hyvinvoinnin kasvaessa. He myös summaavat turvallisuuden, yhteisöllisyyden ja itsetuntemuksen painottuvan suomalaisten arvomaailmoissa 90-luvulta 2000-luvulle saakka.

Tämän ajan suomalaisten nuorten arvomaailmassa painottuu Valtion nuorisoneuvoston tutkimuksen mukaan terveys, rauha, vapaus sekä ihmisoikeudet, kuten kansallinen turvallisuus ja tasa-arvo (Pekkarinen, Myllyniemi & Aittokoski 2019). Aiempiin vuosiin verrattuna omaa terveyttä ja turvallisuutta pidetään aiempaa tärkeämpänä eikä esimerkiksi isänmaallisuus nouse enää yhdeksi keskeisimmistä arvoista toisin kuin vielä 90-luvulla (Pekkarinen ym. 2019, 88). Suomi onkin kansainvälistynyt merkittävää vauhtia ja kouluissa tehdään aiempaa enemmän maiden rajoja ylittävää yhteistyötä. Pekkarinen ym. (2019, 88)

toteavat myös, että isänmaallisuuden merkitys on muuttunut ajassa ja isänmallisuus saatetaan mieltää jopa maahanmuuttovastaisuutena tai kansalliskiihkona. Näin voimakas käsitys isänmaallisuudesta on harvoin nuoren tai lapsen arkielämän keskiössä, joten mahdollisesti sen vuoksi tämä arvo ei nykymerkityksissään nouse enää esiin.

## **2.2 Arvot opetuksessa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS2014)**

### **2.2.1 Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet**

Suomen perustuslaissa todetaan ihmisten olevan samanarvoisia (Perustuslaki 731/1999, 6§). Lapsia tulee kohdella yksilöinä ja antaa heille mahdollisuus vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon kehitysvaiheensa mahdollistamalla tavalla.

Perusopetusta ohjaavat lakien ja säännösten lisäksi opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään opetuksen perustana olevat arvot ja oppimiskäsitys (Opetushallitus 2014, 14). Opetussuunnitelmat uudistetaan noin kymmenen vuoden välein vastaamaan muuttuvan maailman tarpeita. Rokka (2011) toteaa opetussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessaan, että esimerkiksi oppiaineiden integroinnissa ollaan seilattu edestakaisin vuosikymmenten ajan. Kuitenkin esimerkiksi yrittäjäyys ja tasa-arvon painottaminen ovat olleet opetussuunnitelmien perusteiden keskeisiä teemoja jo 80-luvulta lähtien.

Rautiainen (2017) toteaa, että lapsista tulee kasvattaa aktiivisia toimijoita ja antaa myös heille valtaa, jotta heistä saadaan sitoutuneita jäseniä yhteiskuntaamme. Yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisella on suuri merkitys, sillä sen avulla vaikutetaan tulevaisuuteen ja tulevaisuuden toimijoihin: lapsiin. Rautiaisen (2017) mukaan koulua pidetään ikään kuin harjoitteluyhteiskuntana. Koulussa lapsille opetetaan demokraattisia toimintatapoja sekä arvoja demokratian taustalla. Oppilaat pääsevät myös osaksi päätöksentekoa esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa, mikä vahvistaa lasten kokemusta osallisuudesta. Yksi perusopetuksen tehtävistä on luoda edellytykset mielenkiinnolle yhteiskunnallisia

asioita kohtaan (Opetushallitus 2014, 24). Yhteiskunnan arvomaailmaa tuodaan näkyväksi opetuksessa ja myös kansainvälisesti tärkeitä, ajankohtaisia teemoja käsitellään koulussa.

Nyt, jos koskaan, niin aikuisia kuin lapsiakin, puhuttelee ilmastonmuutos ja sen vaatimat muutokset elintavoissamme. Ympäristökasvatus kouluissa on muuttunut perinteisestä luonnonsuojelusta laajempiin aiheisiin, kuten ilmastonmuutoksen torjuntaan (Hamari 2018). Perusopetuksen tehtävä on ohjata oppilaita omaksumaan kestävä elämäntapa, johon kuuluu luonnon ja ekosysteemien kunnioittaminen ja vaaliminen (Opetushallitus 2014, 16).

Toinen aikamme teema on kriittisyys, erityisesti lähdekriittisyys. Media on nykyään yhä nuorempien lasten saatavilla ja eri kanavat tarjoavat paljon tietoa. Tästä informaatiotulvasta pitäisi pystyä tunnistamaan totuus, eikä se ole aina aikuisellekaan helppoa. Totuuskaan ei ole yksiselitteinen termi, vaan sitä sävyttää tiedon lähteen lisäksi myös tulkitsijan omat lähtökohdat ja maailmankatsomus (Kuutti 2015). Yhteinen, kriittinen pohdinta luokassa tuo näkyväksi näitä ongelmakohtia ja siten helpottaa niiden tunnistamista.

Peruskoulussa laajennetaan kriittisyyden opettaminen aina oppilaan kohtaamiin arvoihin asti (Opetushallitus 2014, 15). Oma arvomaailmaa opetetaan pohtimaan jo lapsena siitä näkökulmasta, mikä on eettistä ja mikä tuntuu omalle itselle oikealta. Koulussa välitetään avoimesti yhteiskunnallisesti hyväksyttäviä arvoja, mutta oppilasta ohjataan myös luomaan oma arvoperusta (Opetushallitus 2014).

### **2.2.2 Paikallinen opetussuunnitelma**

Kouluissa paikallisesti päätettävät toimintatavat pohjautuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin sekä muihin perusopetuksen ohjausjärjestelmän osiin (Opetushallitus 2014, 9). Valtakunnallisia perusteita noudattamalla varmistetaan koulutuksellinen tasa-arvo ympäri maata. Tasa-arvoinen koulutus taas nähdään perustana suomalaisten hyvinvoinnille sekä avaimena koulujärjestelmämme menestyksessä kansainvälisessä vertailussa (Väljärvi ym. 2015).

Arvomaailman tulisi olla mahdollisimman samanlainen eri oppilaitoksissa. Jotkin arvot ovat kuitenkin lähempänä ja konkretisoituvat helpommin esimerkiksi maantieteellisen sijainnin vuoksi. Jos ajatellaan esimerkiksi kestävästä elämäntapaa ja ympäristökasvatusta, se voi olla paljon virikkeellisempää ja vaivatonta toteuttaa Lapin luonnossa, kuin Helsingin lähiössä. Jos koulu taas sijaitsee esimerkiksi meren läheisyydessä, oppilaille voi käydä oppitunnin aikana konkreettisesti näyttämässä mitä sinilevä tekee vesistöillemme. Kouluissa päätehtään, mihin budjetti minäkin vuonna käytetään ja jos kulut luontoon lähtemiseksi kasvavat liian korkeiksi, se jää monessa paikassa tekemättä. Samoja esteitä, tai hidasteita, koetaan esimerkiksi kulttuurikasvatuksessa. On aivan eri asia lähteä oppilaiden kanssa museoon tai teatteriin, jos lähin mahdollisuus sijaitsee ennemminkin 150 kilometrin kuin kahden kilometrin päässä.

### 2.2.3 Opetussuunnitelman perusteiden mukainen arvokasvatus kouluissa

Abersekin, Borstnerin ja Bregantin (2014) mukaan nykyhetken suurin kasvatuksen kentän keskustelun aihe ympäri Euroopan on se, mitä koulussa tulee painottaa antaaksemme lapsille mahdollisimman hyvät kyvyt selvitä tulevaisuuden maailmassa. Toisaalta se on aina ollut koulun tehtävä eikä ongelma sinällään ole uusi. Teknologian nopea kehitys, globalisaatio ja ilmastokysymykset ovat kuitenkin tehneet tulevaisuuden ennustamisesta entistä haastavampaa, mikä osaltaan aiheuttaa epävarmuutta koulun vastaamiskyvystä näiden haasteiden edessä.

Nykyajan suomalainen arvokasvatus korostaa kestäviä elintapoja, itseohjautuvaa asennetta, empatiakykyä, sivistystä sekä kriittistä ajattelua. Nämä suuret linjaukset saavutetaan, kun ne huomioidaan lapsen arjessa pieninä, päivittäisinä valintoina. Opettajan roolia koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin kehittäjänä pidetään yleisesti erittäin merkittävänä (Kimonen & Navalainen 2013). Kasvatuksellisesta näkökulmasta on tärkeää, että opettaja on tietoinen omasta arvomaailmastaan ja sen yhteensopivuudesta opettajan tehtävän kanssa. Opettajan työtä on edistää koulun tehtävää ja kasvattaa lapsia kohti hyvää, tasapainoista nuoruutta ja aikuisuutta, jossa arvostetaan muita ihmisiä ja ympäröivää

maailmaa. Paalasmaa (2014, 43) toteaakin kasvatustyön itsessään olevan arvojen välittämistä ja opettamista. Ja kuten Värri (2004,13) osuvasti ilmaisee, ”kasvatus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja”.

Tasa-arvoisuus ja -vertaisuus on yksi keskeisimpiä koulun arvoperustan termejä. Tasa-arvon käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja sen tarkoitusta koulun kontekstissa on syytä pohtia. Sassin (2012, 40) mukaan tasavertaisuus kuuluu kompleksisiin arvoihin, jotka rakentuvat sosiaalisissa tilanteissa yksinkertaisempien arvojen, kuten totuuden, olemassaolosta. Siten myös näille yksinkertaisemmille käsitteille annettu merkitys vaikuttaa suoraan tasavertaisuuden määritelmään. Lisäksi tasa-arvo on tarkoittanut historiassa eri aikoina eri asioita. Ahosen (2003, 14) mukaan valistusaikana pidettiin tärkeänä, että eri yhteiskuntaluokista tulevia ihmisiä kohdeltiin samanarvoisesti julkisen vallan edessä. Koulutuksellisessa tasa-arvossa puolestaan on kautta aikain puhuttanut tasa-arvon ja vapauden ristiriita: yksilölle tulee turvata vapaus kehittää itseään yhteisön voimavaroja hyödyntäen, mutta kuitenkin resurssien tasa-arvoinen jakautuminen kaikille pitää pystyä takaamaan (Ahonen 2003).

Tasa-arvon toteutumista pidetään koulutuspolitiikan maailmassa tärkeänä, tavoittelemisen arvoisena asiana. Kuitenkin samaan aikaan suomalainen työelämä polarisoituu ja palkkaerot kasvavat, luoden samalla yhä suurempia eroja perheiden toimeentuloon (Tornberg 2018, 43). Yhteiskuntamme eriarvoistuminen nähdään uhkana myös koulussa, jossa tasa-arvon pelätään horjuvan eriarvoistuvien koulujen sekä lasten syrjäytymisen vuoksi (Siekkinen 2017). Myös lapset itse oppivat usein jo koulun ensimmäisenä vuonna liudan sääntöjä, joilla taataan reiluus ja tasapuolinen kohtelu luokassa. Oppilaat ovat usein hyvin tarkkoja siitä, että yhteisiä pelisääntöjä noudatetaan. Myös tässä tilanteessa opettajan rooli näiden sääntöjen valvojana korostuu. Opettajan epäoikeudenmukainen toiminta oppilaita kohtaan voi heijastua jopa oppimistuloksiin (Väljjarvi 2015), joten tasa-arvon tärkeyttä luokassa ei pidä vähätellä.

Ahosen (2003) mukaan tasa-arvo on nykymaailmassa yksi oikeudenmukaisuuden peruste. Oikeudenmukaisuuteen taas kuuluu ihmisen kohtelemisen sen

mukaan, mitä hän tilanteessa tarvitsee tai ansaitsee sekä se, että samanlaiset tarpeet omaavat ihmiset saavat samankaltaista kohtelua keskenään (Ahonen 2003, 14). Koulun tehtävään oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kohtelun edistäjänä tulee suhtautua vakavasti, sillä koulussa lapset harjoittelevat yhteiskunnan jäsenenä toimimista ja saavat siitä ensimmäisen tuntuman. Koulun tulee olla eettisesti toimiva organisaatio, mikä vaatii vallitsevan kulttuurin mukaisten arvojen vaalimista arjessa (Schwartz ym. 2013).

### 2.3 Schwartzin arvotypologia

Shalom Schwartzin (1992) arvotypologiaa on käytetty laajalti tieteellisessä tutkimuksessa, erityisesti tutkittaessa kulttuurien ja yhteiskuntien välisiä eroavaisuuksia (Helkama & Seppälä 2004, 4-5). Helkama ja Seppälä (2004, 1) tiivistävät Schwartzin arvotypologian idean seuraavasti: "Arvot määritellään yleisluontoisiksi tavoiteltaviksi asiantiloiksi, joiden lähtökohtana ovat ihmisten ja yhteisöjen tarpeet." Yksilö voi pitää jotain arvokkaana joko yksilön itsensä tai laajemman yhteisön kannalta.

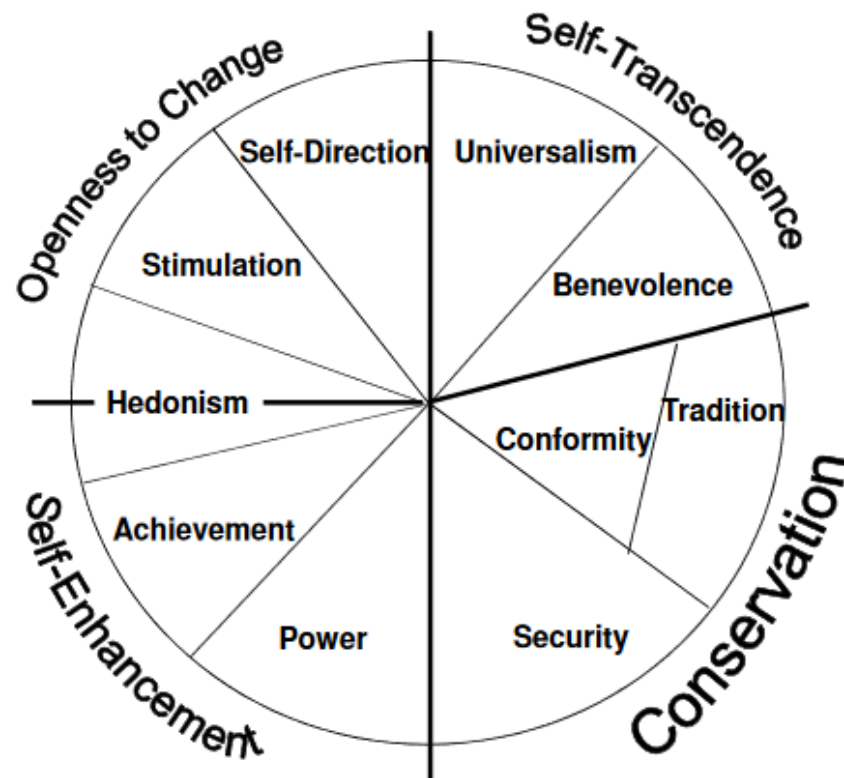
Schwartzin arvotypologia sopii tähän tutkimukseen, sillä se on selkeän rakenteensa ansiosta käyttökelpoinen teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Arvoja oppimateriaaleissa voisi tutkia myös aineistolähtöisesti, mutta tutkielman ja aineiston laajuuteen nähden teorialähtöinen lähestymistapa auttaa tutkimuksen rajaamisessa. Schwartzin arvoteoriassa määritellään arvotyypit yleisluontoisesti, mikä mahdollistaa niiden soveltamisen peruskouluikäisten lasten oppimateriaalin tutkimisessa. Lisäksi Schwartzin arvomallia pidetään yleisesti luotettavana tutkimusvälineenä ja esimerkiksi The European Social Survey (ESS) käyttää Schwartzin arvoteoriaa eurooppalaisten maiden asenteita ja käyttäytymistä koskevassa tutkimustyössään. ESS on merkittävä tutkimusohjelma, joka tutkii arvojen, asenteiden ja käyttäytymisen muutoksia ja tuottaa tietoa muun muassa sosiaalisista rakenteista sekä poliittisista ja moraalisisista rakenteista yhteiskunnissa. Tutkimuksessa on mukana yli 30 maata ja aineistoa on kerätty kahden vuoden välein vuodesta 2002 alkaen. (ESS 2012.) Schwartzin malli on arvotutkimuksen

kentällä hyvin tunnettu ja monin eri tavoin sovellettu teoria, jota kehitetään vielä tänäkin päivänä.

Schwartzin arvotypologiassa on nimetty kymmenen arvotyyppiä (kuvio 1). Helkaman ja Seppälän (2004) käännöksen mukaan nämä ovat valta, suoriutuminen, hedonismi, virikkeisyys, itseohjautuvuus, universalismi, hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus sekä turvallisuus. Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistoani Schwartzin arvoteorian itseohjautuvuuden (engl. Self-Direction), universalismin (engl. Universalism) ja hyväntahtoisuuden (engl. Benevolence) näkökulmasta. Valitsin nämä kolme arvoa, sillä niillä voi havaita olevan keskeinen rooli perusopetuksen arvoperustassa. Palaan näihin arvoihin myöhemmin tässä luvussa.

Schwartzin (2012) mukaan arvot ja niihin perustuvat valinnat vaikuttavat toisiinsa: osa arvoista vahvistaa toisiaan ja osan vaaliminen heikentää toisen arvon merkitystä. Lisäksi osa arvoista ovat keskenään enemmän samankaltaisia ja osa jopa toistensa vastakohtia (kuvio 1).

Schwartz: An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values



KUVIO 1. Schwartzin arvotypologia (Schwartz 2012, 9)

Schwartzin (2012) mukaan mallia on käytetty tutkimuksissa ympäri maailman ja se on havaittu toimivaksi kulttuurista riippumatta. Schwartzin arvotypologia on kuitenkin herättänyt kriittistä keskustelua nimenomaan sen hyödynnettävyydessä eri kielisissä maissa ja eri kulttuureissa. Davidovin ja De Beuckelaerin (2010) tutkimus osoittaa, että arvojen kääntäminen eri kielille aiheuttaa tulkintajeroja, mikä voi heikentää mallin luotettavuutta tutkittaessa eri maiden arvoja. Davidov ja De Beuckelaer vertasivat tutkimuksessaan samaa kieltä puhuvien eri maiden kansalaisten sekä erikielisten ja eri maiden kansalaisten ESS-kyselyvastauksia arvoihin liittyen. Vastaukset olivat yhdenmukaisempia samaa kieltä puhuvien keskuudessa. Tämän ja aiemman tutkimustiedon perusteella voidaan päätellä, että asioista käytettävät käsitteet saavat erilaisia merkityksiä eri kielissä (Davidov & De Beuckelaer 2010). Arvojen tutkimisen suuri haaste onkin se,



miten nimetä arvoja ja miten voidaan varmistaa, että vastaajat mieltävät arvon samalla tavalla.

### **2.3.1 Itsensä ylittämisen ja muutosvalmiuden ulottuvuudet Schwartzin arvoteoriassa**

Schwartzin arvoteoriassa nimetyt arvot jaetaan neljään perusulottuvuuteen: itsensä ylittäminen (engl. Self-Transcendence), säilyttäminen (engl. Conservation), itsensä korostaminen (engl. Self-Enhancement) ja muutosvalmius (engl. Openness to change). Valitsin tähän tutkimukseen arvoiksi itseohjautuvuuden, universalismin ja hyvántahtoisuuden, joista ensimmäisenä mainittu kuuluu muutosvalmiuden perusulottuvuuteen ja kaksi jälkimmäistä itsensä ylittämisen perusulottuvuuteen. Schwartzin tutkimusten mukaan itsensä ylittäminen korostuu Suomessa ja muissa Länsi-Euroopan maissa huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi Japanissa ja Yhdysvalloissa, vaikka ne ovat myös taloudellisesti kehittyneitä, merkittäviä maita (Mihailov 2015, 38). Itseohjautuvuutta taas pidetään yhtenä tärkeimmistä Schwartzin arvotypologiassa mukana olevista arvoista yli kulttuurirajojen (Schwartz 2012). Demokratisoivissa yhteiskunnissa sekä muutosvalmiuden että itsensä ylittämisen perusulottuvuudet kasvattavat merkitystään (Helkama & Seppälä 2004).

Hietalahti, Tolvanen ja Kokko (2015) tutkivat keski-ikäisten arvoja ja elämänlaatua Schwartzin arvotypologian avulla. Tulosten mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista piti perheen hyvinvointia kaikista tärkeimpänä asiana elämässään. Schwartzin arvotypologiassa hyvántahtoisuuden käsite ilmentää läheisten hyvinvoinnin tärkeyttä. Watanabe, Kawakami ja Nishi (2020) puolestaan tutkivat arvojen yhteyttä työikäisten japanilaisten ja yhdysvaltalaisien mielenterveyden tilaan. Muutosvalmiuden, suoriutumisen ja hyvántahtoisuuden havaittiin olevan vahvasti yhteydessä hyvään mielenterveyteen Yhdysvalloissa. Arvoihin sitoutumisella oli myös myönteinen vaikutus mielenterveyden tilaan molemmissa maissa.

Seuraavissa alaluvuissa perustelen, minkä vuoksi universalismi, hyvántah-  
toisuus ja itseohjautuvuus ovat olennaisia arvoja suomalaisen peruskoulun op-  
pimateriaaleja tutkittaessa.

### 2.3.2 Universalismi

Universalismissa yksilö tavoittelee mielenrauhaa, ymmärrystä maailmasta, si-  
säistä tasapainoa sekä tasa-arvoisesti kaikkien ihmisten sekä ympäristön etua.  
Maailman halutaan olevan rauhallinen ja turvallinen paikka jokaiselle ympäri  
maapallon. Erilaisuutta ja eri kulttuureja tulee kunnioittaa ja yrittää ymmärtää.  
(Schwartz 2012, 7.) Schwartzin universalismia voikin kuvailla hyvin pehmeäksi  
arvoksi. Helkaman ja Seppälän (2004) mukaan maan taloudellisen hyvinvoinnin  
lisääntyessä Schwartzin mallin mukaisten hyvántahtoisuuden, itseohjautuvuu-  
den ja universalismin tavoittelu korostuu. Myös tämän tiedon perusteella näitä  
kolmea arvotyyppiä on olennaista tutkia, sillä Suomi lukeutuu taloudellisesti hy-  
vinvoiviin valtioihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan jokaisen oppi-  
laan olevan arvokas omana itsenään. Oppilaan tulee kokea koulussa, että hänen  
hyvinvointiaan ja turvallisuuttaan edistetään. Opetuksen tulee tukea oppilasta  
tämän etsiessä omaa paikkaansa maailmassa ja auttaa oppilasta oman maailman-  
kuvan rakentamisessa. Oppilaan kokemusta kouluyhteisön ja yhteiskunnan jä-  
senenä tulee vahvistaa. Lisäksi opettajien tulee kunnioittaa erilaisia kulttuureja  
ja oppilaiden perheitä sekä rakentaa heidän kanssaan oppilaan kasvua tukevaa  
vuorovaikutusta. Opettajan tulee kohdata erilaiset ihmiset avoimesti. (Opetus-  
hallitus 2014, 15.) Nämä opetussuunnitelman perusteissa painotetut käytännöt  
edistävät Schwartzin mallin mukaista universalismin arvoa. Schwartz (2012) to-  
teaa universalismiin liittyvän muun muassa maailmanrauhan, tasa-arvon, yh-  
teiskunnallisen oikeudenmukaisuuden sekä suvaitsevaisuuden tavoittelemisen.

Yksi perusopetuksen laaja-alaisista oppimistavoitteista on kulttuurinen  
osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Sen mukaisesti oppilasta tulee ohjata nä-  
kemään monikulttuurisuus rikkautena ja opettaa arvostamaan eri kulttuureista  
tulevia ihmisiä. (Opetushallitus 2014.) Soilamo (2008) toteaa eri kulttuurien

kohtaamisen olevan koulussa arkipäivää ja monikulttuurisuuteen kasvattaminen on keskeinen osa-alue koulussa tehtävässä kasvatustyössä. Monikulttuurisuuden aatteen voi nähdä olevan Schwartzin universalismin ytimessä, sillä molempien perusajatus on suvaitsevaisuus sekä kunnioittava käyttäytyminen erilaisia ihmisiä kohtaan.

### 2.3.3 Hyväntahtoisuus

Hyväntahtoisuus on idealtaan universalismin kaltainen, mutta Schwartzin mallissa sen pyrkimys hyvään rajoittuu yksilön lähipiiriin ja omaan elämään. Universalismissa puolestaan ajatellaan globaalia tasa-arvoa ja erilaisten ihmisten ja kulttuurien ymmärrystä. (Schwartz 2012.) Schwartzin (2012) mukaan hyväntahtoisuus on epäitsekkästä, omien läheisten hyvinvoinnin eteen toimimista, joka juontaa juurensa yhteenkuuluvuuden tunteen tarpeesta. Ihminen haluaa olla hyvä läheisilleen myös siksi, että hän haluaa pitää heidät ympärillään.

ESS-tutkimuksen mukaan finanssikriisin jälkeen eurooppalaiset nuoret arvostivat aiempaa enemmän hyväntahtoisuutta, turvallisuutta ja perinteitä (Sortheix, Parker, Lechner & Schwartz 2019). Hyväntahtoisuuden perusajatus onkin oman lähipiirin hyvinvoinnin turvaaminen, minkä voi ajatella korostuvan vaikeina aikoina.

Schwartzin (2012) mallin hyväntahtoisuutta kuvaavat muun muassa käsitteet avuliaisuus, rehellisyys, anteeksianto ja lojaalius. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan kasvatuksen tukevan oppilaan kasvua ihmisyyteen, jossa korostuu pyrkimys totuuteen ja hyvyyteen (Opetushallitus 2014, 15), katson Schwartzin esittelemän hyväntahtoisuuden sopivan hyvin perusopetusta ohjaavaan arvoperustaan.

Suomalaisessa peruskoulussa painotetaan laaja-alaista osaamista, jonka Opetushallitus määrittelee seuraavasti: ”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta.” (Opetushallitus 2014, 20). Laaja-alaisen osaamisen mukaisesti oppilas kasvaa arvostamaan lähiympäristöään, oppii käyttäytymään hyvien tapojen mukaisesti, asettumaan toisen asemaan sekä luomaan sosiaalisia suhteita. Koulussa

opetetaan oppilaita huolehtimaan itsensä lisäksi myös läheistensä turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. (Opetushallitus 2014.) Myös nämä arvokasvatuksen osa-alueet ovat linjassa Schwartzin mallin hyväntahtoisuuden kanssa.

#### **2.3.4 Itseohjautuvuus**

Itseohjautuvuus ilmentää yksilön omaa kykyä ajatella, toimia, tutkia ja luoda. Sitä kuvailevat luovuus, vapaus, omien tavoitteiden asettaminen sekä itsenäisyys ja uteliaisuus. (Schwartz 2012.) Tutkimusten mukaan itseohjautuvuuden merkitys kasvaa, kun yhteiskunnan koulutustaso nousee (Helkama & Seppälä 2004). Itseohjautuvuus on ollut esillä erityisesti modernissa työelämässä, jossa peräänkuulutetaan innovaatiokykyä sekä painotetaan yksilön omaa halua kehittyä työssä ja ohjata omaa tekemistään (Abdullah & Osman 2010). Itseohjautuvuus on avaintermi myös nykyaikaisessa koulussa. Tutkivaan oppimiseen kannustetaan ja oppilaille annetaan enenevässä määrin vastuuta oman oppimisensa ohjauksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat itseohjautuvuuden opettamisen tärkeyttä. Laaja-alaisissa oppimistavoitteissa listataan esimerkiksi ajattelu ja oppimaan oppiminen, ilmaisu, arjen taidot ja monilukutaito (Opetushallitus 2014). Näitä taitoja painotetaan eri tavoin oppiaineittain ja ikäluokittain. Etenkin ajattelu ja oppimaan oppiminen taitona käsittää oppilaan oman kyvyn ja halun käyttää, etsiä ja luoda tietoa ja tarkastella sitä omatoimisesti ja kriittisesti. Kaikkien laaja-alaisen oppimistavoitteiden keskiössä on ajatus, että oppilasta tulee kannustaa luovaan ja tutkivaan työskentelyyn. (Opetushallitus 2014.) Kun oppilaan omat ajattelun taidot kehittyvät ja luottamus itseensä kasvaa, myös arjen taidot ja itseohjautuvuus kehittyvät (Abdullah & Osman 2010).

## 3 OPPIMATERIAALIT

### 3.1 Passiivisesta päättämiseen aktiiviseen oivaltamiseen

Oppimista tapahtuu niin koulussa kuin kotonakin, erilaisissa paikoissa ja tilanteissa. Oppiminen voi olla informaalia eli tapahtua arkipäiväisissä toiminnoissa ilman varsinaisia oppimistavoitteita (Sahradyan 2015). Nykymaailmassa vallitsee käsitys elinikäisestä oppimisesta. Abersekin ym. (2014) mukaan oppimista ei ohjata enää tiedonhankintana elämää varten, vaan oppiminen on osa elämää. Koulun tulee vastata tähän kehittämällä oppimisympäristöistä sellaisia, jotka opettavat oppilaita aktiiviseen tiedon arviointiin, soveltamiseen ja luomiseen. Oppimisessa on aina läsnä oppimisympäristö, joka koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista ulottuvuuksista (Opetushallitus 2004). Oppimisympäristöiksi voidaan määritellä esimerkiksi oppimiseen käytettävissä olevat resurssit, teknologiat, vuorovaikutus kanssaoppijoiden välillä, fyysinen ympäristö sekä oppimateriaalit (Savander-Ranne ym. 2013). Jakonen (2015, 3) toteaa osuvasti, että käytössä olevilla oppimateriaaleilla voidaan ilmaista tietoa, oppimista ja oman ajattelun kehittymistä. Oppimateriaali voi siten auttaa hahmottamaan oman oppimisen tilaa ja kehittymistä.

Oppimateriaaleista perinteisin on fyysinen oppikirja, joka usein tänäkin päivänä rytmittää koulun oppitunteja. Oppikirjasarja sisältää yleensä oppilaiden kirjat sekä opettajan oppaan, nykyään usein myös digitaalista materiaalia sekä arviointiaineistoa. (Heinonen 2005.) Suomenkielisiä oppikirjoja on tuotettu 1800-luvulta lähtien. Oppimateriaaleja on tutkittu vuosien saatossa mm. oppimiskäsityksen, opetussuunnitelman, rakenteiden, luettavuuden ja kirjasarjavertailun näkökulmasta. (Joutsenlahti ym. 2018.) Oppikirjojen tuotantoa valvottiin Suomessa tarkasti yli sadan vuoden ajan. Vuoteen 1870 asti valvonta oli kirkon tehtävä, mutta tämän jälkeen se siirtyi valtiolle. (Heinonen 2005.) Suomessa oppimateriaalit tuli hyväksyttäväksi Kouluhallituksella ennen julkaisua aina vuoteen 1992 saakka. Toimenpiteellä haluttiin varmistaa materiaalien olevan

opetussuunnitelmien mukaisia. Prosessi teki oppimateriaalin julkaisusta hidasta, joten se oli ajastaan jäljessä jo julkaisuhetkellä. Lopulta tarkastusmenettelystä luovuttiin; opettajien luotettiin osaavan valita opetussuunnitelman mukaisia oppimateriaaleja. (Ruuska 2014.) Kouluissa hyödynnetään oppimateriaalin lisäksi paljon muitakin oppivälineitä ja oppimisympäristöjä, joten opettajan omaan harkintaan jää useita muitakin valintoja niin sisältöjen kuin materiaalienkin osalta.

1990-luvulla, kuten tänäkin päivänä, oppimateriaaleja tutkittiin maailmanlaajuisesti eri näkökulmista. Roth (1991) ja Stinner (1992) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppikirjat eivät auta oppilaita tarpeeksi käsitteiden ymmärtämisessä. Karvonen (1995) sai samankaltaisia tuloksia; hänen mukaansa oppikirjoissa käsiteltiin yhtä asiaa yleensä vain yhden lauseen verran. (Heinonen 2005, 53.) Oppimateriaalitutkimusta pidetään tänäkin päivänä maailmanlaajuisesti tärkeänä, sillä sen avulla voidaan kehittää oppimateriaaleja vastaamaan ajan tarpeita. Siten voisi todeta, että tarve oppimateriaalitutkimukselle on olemassa niin kauan, kuin oppimateriaaleja tehdään.

UNESCO on laatinut ohjeistuksen oppikirjojen tutkimusta varten (Khine 2013). Ohjeistuksessa UNESCO ottaa kantaa muun muassa analyysimenetelmiin sekä mahdollisiin tutkittaviin ilmiöihin, joita oppimateriaaleista tulisi etsiä. Ohjeistuksen mukaan tutkimuksissa tulisi suosia sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä tulosten validiteetin vahvistamiseksi. Khinen (2013) mukaan tutkijat ympäri maailman ovat tutkineet oppimateriaalien tasapainoisuutta esimerkiksi käytännön- ja teorian tiedon, sukupuolten sekä vähemmistöjen kuvausten osalta.

Luukan ym. (2008) mukaan oppikirjan rakenne ja sisältö vaikuttavat siihen, mitä kunkin aineen opettamisessa pidetään tärkeänä. Siten oppikirjalla on valta määrittellä, mitä pidetään tärkeänä oppia ja mikä jätetään taka-alalle. Joutsenlahden ym. (2018) mukaan opettajat luottavat oppikirjan seuraamisen takaavan opetussuunnitelman mukaisen oppimisen ja siten oppikirjan mukaan eteneminen koetaan turvalliseksi tavaksi edetä. Kempin (2017) tutkimuksen mukaan eri kirjasarjat samasta oppiaineesta voivat edustaa hyvin erilaisia oppimiskäsityksiä ja toinen voi vastata opetussuunnitelmaa paremmin kuin toinen. Myös Devetak ja Vogrin (2013) toteavat, että oppikirjat voivat vaikuttaa oppijan käsitykseen

opittavasta ilmiöstä kuvien, kuvaajien ja tekstin kautta ja visuaaliset seikat voivat auttaa jäsentämään opittavaa asiaa. Siten oppikirjavalinta voi vaikuttaa merkittävästi erilaisten oppijoiden oppimiseen, etenkin jos opetus etenee pääasiassa oppikirjan rytmittämänä.

Oppikirjan rinnalle, tai näkökulmasta riippuen kilpailijaksi, on tullut kehittyneen teknologian ja digitalisaation ansiosta digitaalinen oppimateriaali eri muotoineen. Oppikirjan eetoksesta on siirrytty kohti tutkivaa oppimista, jossa keskiössä ei ole asiategstin passiivinen omaksuminen vaan itse oivaltaminen ja tekeminen. Paavolan ym. (2012, 44) mukaan oppikirjat pyrkivät vain esittämään tietoa mahdollisimman selkeästi, jolloin oppilaan tehtäväksi jää tiedon omaksuminen, eikä sen arviointi, analysointi tai uuden tiedon tuottaminen. Sähköisillä oppimisympäristöillä on pyritty aktivoimaan oppilaita ja monipuolistamaan oppimateriaalien tarjontaa. Kuitenkin Paavolan ym. (2012) mukaan verkko-oppimateriaalien on havaittu sortuvan jäljittelemään rakenteeltaan perinteistä kirjaa, jolloin sama ongelma toistuu. Kustantajat keräävätkin palautetta digitaalisten materiaalien käyttäjiltä ja oppimateriaaleista pyritään kehittämään mahdollisimman toimivia opettajan, oppilaan ja oppimisen kannalta (Sankila 2019).

### **3.2 Sähköinen oppimateriaali: miksi ja miten?**

Opetushallitus käyttää termiä e-oppimateriaali määritellessään verkossa olevaa, oppimiseen tarkoitettua sisältöä. E-oppimateriaalin rinnalla nähdään käytettävän mm. käsitteitä verkko-oppimateriaali, sähköinen oppimateriaali ja digitaalinen oppimateriaali. (Ilomäki 2012.) Tähän tutkimukseen sopii parhaiten käsite sähköinen oppimateriaali. Sähköinen oppimateriaali, verrattuna verkko-oppimateriaaliin, ei rajaa aineistoa vain verkkoyhteyden välityksellä käytettävissä olevaan materiaaliin, vaan se kattaa laajemmin minkä tahansa sähköisessä muodossa olevan oppimateriaalin ottamatta kantaa verkon kautta saataviin ominaisuuksiin (Ekonoja 2014). Käsitteet ovat kuitenkin hyvin läheisiä ja niitä nähdään käytettävän tutkimuskirjallisuudessa rinnakkain. Siten myös tässä tutkielmassa

hyödynnän verkko-oppimateriaalista, digitaalisesta oppimateriaalista sekä e-oppimateriaalista saatavilla olevaa tutkimustietoa.

Oppimateriaalitutkimusta tehdään vuosi vuodelta enemmän. Tutkimusten kohteina on suurimmaksi osaksi ollut oppikirjojen sisältö ja sen analysointi. (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017.) Ekonojan (2014) mukaan sähköisen oppimateriaalin tutkimuksen aika on vasta käsillä, vaikka sen käyttö on alkanut olemaan yleistä kouluissa jo noin kymmenen vuotta sitten. Itsekään en löytänyt aiempaa tutkimusta esimerkiksi tässä tutkimuksessa esiin tuomastani arvonäkökulmasta yhdistettynä sähköisiin oppimateriaaleihin. Ekonoja ennakoikin tutkimustietoa ja raportteja sähköisen oppimateriaalin käyttökokemuksista olevan paremmin saatavilla lähivuosina, sillä Opetushallitus on käynnistänyt useita aiheeseen liittyviä hankkeita 2010-luvulla.

Kun tutkitaan sähköistä oppimateriaalia, ei voida välttyä törmäämästä myös tieto- ja viestintäteknikan (TVT) käsitteeseen. TVT:llä viitataan teknologiaan ja tietoteknisiin laitteisiin. Ekonojan (2014) mukaan tieto- ja viestintäteknikka rinnastetaan usein tietotekniikan käsitteeseen ja niitä pidetään samaa tarkoittavina asioina. Opettajien TVT -asenteita, kykyjä ja kokemuksia on tutkittu maailmanlaajuisesti. Spiterin ja Chang Rundgrenin (2018) mukaan opettajan taito käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa oppijalähtöisesti oppitunneilla voi parantaa oppimistuloksia. Lisäksi he toteavat lähes kaikkien eurooppalaisten opettajien käyttävän tieto- ja viestintäteknikkaa työssään. Tondeurin, Forkosh-Baruchin, Prestridgen, Albionin ja Edirisinghen (2016) tutkimuksen mukaan kouluyhteisön toiminta vaikuttaa siihen, miten paljon opettaja käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan. Jos opettajat kokevat, että heidän työtään arvostetaan ja jos työyhteisö kannustaa heitä tukemaan toisiaan, opettajat ovat motivoituneempia käyttämään teknologiaa useammin.

Valtioneuvoston selvityksen mukaan suomalaiset koulut ovat digitaalisilta valmiuksiltaan Euroopan huipputasoa, mutta tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään opetuksessa vähemmän kuin eurooppalaisissa maissa keskimäärin. Digitaalisen materiaalin käyttämisen esteiksi lueteltiin muun muassa tekniset haasteet sekä opettajien lisäkoulutuksen tarjonnan puute. (Tanhua-Piiroinen ym. 2016.)



ICILS 2018 -tutkimuksen mukaan kuitenkin vain prosentti suomalaisista opettajista ei ole koskaan käyttänyt tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessa tai opetuksen valmistelussa (Leino ym. 2019).

Opetushallituksen tutkimuksen mukaan suomalaisista opettajista 61 % koki tietotekniikan tuovan oppimiseen monipuolisuutta (Mikkonen, Sairanen, Kankaanranta & Laattala 2012). Ilomäen (2012) mukaan käyttökelpoista sähköistä oppimateriaalia on kuitenkin vain vähän saatavilla. Tämä on johtanut siihen, että osa opettajista ei käytä niitä lainkaan hyödykseen. Osa opettajista kuitenkin kokee luontevaksi käyttää aikaa materiaalien etsimiseen ja kokeilemiseen. Tämä on johtanut siihen, että opettajien käyttökokemukset sähköisistä materiaaleista vaihtelevat suuresti (Ilomäki 2012).

Jakonen (2015) korostaa, että oppimateriaaleihin kohdistuvassa kritiikissä unohdetaan usein, että oppimateriaalia voi käyttää monella tavalla; oppimateriaali ei välttämättä itsessään ole hyvä tai huono, vaan oleellisempaa on tutkia sen käyttötapoja. Oppimateriaalin tulisi olla erilaisia oppijoita tukevaa, motivoivaa ja helppokäyttöistä – oli se sitten sähköistä tai ei. Ilomäen (2012) mukaan yksittäinen e-oppimateriaali on usein suunnattu tietynlaiselle oppimiselle, joten opettajan tulee arvioida, millaista oppimista tukevaa materiaalia on missäkin tilanteessa järkevää käyttää.

Sähköiset oppimateriaalit tuovat yleensä myös uuden muuttujan oppimistilanteeseen: laitteen. Digimateriaalia varten tarvitaan jokin, jolla materiaalia käytetään. Oli kyseessä sitten VR-lasit, tabletti, tietokone tai älypuhelin, uuden oppimisympäristön haltuunotto vaatii aina enemmän vaivannäköä kuin vanhaan tuttuun kirjaan tarttuminen. Jakosen (2015) mukaan laitteiden tuomaa vaikutusta luokan sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen on tutkittu vasta vähän ja tutkijat painottavatkin lisätutkimuksen olevan tarpeen.

Ekonoja (2014) tutki väitöskirjassaan sähköisen oppimateriaalin käyttöä tieto- ja viestintäteknikan opetuksessa. Tulosten mukaan sähköisen oppimateriaalin käyttö oli opettajille ja oppilaille myönteinen kokemus, mutta sen ei havaittu parantavan oppimistuloksia. Monet oppimistilanteen muuttajat vaikuttivat myös sähköisen oppimateriaalin käyttökokemukseen; esimerkiksi opettajan

taidot käyttää materiaalia, oppilaiden oma motivaatio oppiainetta kohtaan sekä oppimateriaalien laatu. Ekonoja toteaa hyvän sähköisen oppimateriaalin olevan laadukas sekä keskeisiltä sisällöiltään, pedagogisuudeltaan että luettavuudeltaan.

Kuten aiemmin totesin, koulun tulee vastata nyky maailman haasteisiin ja pystyä ennakoimaan tulevaa ja tulevaisuuden taitoja. Opetussuunnitelmat uudistuvat tämän vuoksi säännöllisesti. Myös oppimateriaalia pyritään uudistamaan samasta syystä. Valtaosa opettajista hyödyntää opetuksensa suunnittelussa valmiita oppimateriaaleja, mutta materiaalit ovat sähköistymisestään huolimatta pysyneet idealtaan hyvin muuttumattomina hyvin pitkään (Luukka ym. 2008).

Sähköisen materiaalin ajatellaan tuovan kirjaan verrattuna lisäarvoa erilaisen ominaisuuksien, kuten äänen ja kuvan, kautta (Inkinen & Löytönen 2014). Monipuolisilla ominaisuuksilla ja esitystavoilla pyritään motivoimaan monenlaisia oppijoita. Abersek ym. (2014) toteavat, että tuoreimman tutkimustiedon mukaan kaikista korkeimpiin oppimistuloksiin päästäkseen oppilaiden täytyy olla aktiivisia toimijoita oppimisprosessissa. He näkevät laadukkaan digiopetusmateriaalin tukevan osallistuvaa oppimista. Rahka (2014) puolestaan toteaa, että digitaalisen oppimateriaalin hyötyjä on vielä liian aikaista arvioida. Hänen mukaansa koulujen tietoteknistä ympäristöä täytyy kehittää ja opettajille tulisi tarjota pedagogisia malleja materiaalin hyödyntämiseen, että digitaalisesta materiaalista päästäisiin todella hyötymään.

## 4 ARVOT OPPIMATERIAALEISSA

Etenkin peruskoulun oppimateriaaleissa seikkailee yleensä erilaisia hahmoja, joiden matkassa oppilaat kulkevat sivulta toiselle oppien erilaisia asioita. Lisäksi kirjoissa on usein esimerkkilauseita, joilla havainnoidaan opetettavaa asiaa. Nämä molemmat seikat johtavat ns. piiloviestien syntymiseen; jos esimerkkilauseessa isä korjaa autoa ja äiti tekee ruokaa, mitä tämä lause kertoo sukupuolista, perhesuhteista tai tasa-arvosta? Myös kirjan kuvilla on suuri vastuu arvojen välittäjänä. Oppimateriaalien on havaittu useissa tutkimuksissa välittävän monenlaisia stereotypioita esimerkiksi sukupuoleen liittyen. Michel (1986) teki laajan tutkimuksen oppikirjojen sukupuolistereotyyppioista ja halusi tämän kautta herättää asiassa koulutuspoliittista keskustelua ympäri maailman. Yhdessä UNESCO:n kanssa Michel julkaisi kirjan, jossa oppikirjojen kustantajia ja käyttäjiä valistetaan oppimateriaalin epätasa-arvoisuudesta sukupuolen näkökulmasta. Michel (1986) toteaa muun muassa, että sukupuolten epätasa-arvo välittyy lapsille nimenomaan oppimateriaalien, jotka sisältävät sukupuolistereotyyppioita, kautta. Siten jo lapset omaksuvat historiallisia asenteita sukupuolirooleista, minkä vuoksi tasa-arvon saavuttaminen hidastuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa otetaan kantaa arvokysymyksiin muun muassa seuraavasti: ”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa” (Opetushallitus 2014, 16). Tämän linjauksen mukaan tasa-arvon eri osa-alueita tulee edistää oppitunneilla, joten oppimateriaaliin arvojen välittäjänä tulee myös kiinnittää huomiota. Heinosen (2005) mukaan oppimateriaalia tutkittaessa sen muoto ei ole ratkaiseva, vaan oppimateriaalikustantajatkin puhuvat oppimis- ja opettamistarkoitukseen tuotetusta *sisällöstä*, oli kyse sitten sähköisestä oppimisympäristöstä tai kirjasta.

Kustantajat ovat saaneet huomata, että sähköisen oppimateriaalin valmistaminen on vielä tänä päivänä huomattavasti kalliimpaa ja hitaampaa, kuin

perinteisten oppikirjojen painaminen (Pernaa & Veistola 2019). Näin ollen materiaalista täytyy tehdä mahdollisimman hyvin myyvää, että sen tuottaminen on kannattavaa. Kustantajat keräävätkin opettajilta tietoa siitä, mikä oppimateriaalissa on tärkeää. Uusi-Hallila (2019) listaa monia hyvän oppimateriaalin ominaisuuksia; oppimateriaalin tulee muun muassa tukea erilaisia oppimistyylejä ja sisältää runsaasti tekemistä. Arvoja Uusi-Hallila ei sen sijaan mainitse lainkaan. Sähköisen oppimateriaalin tutkimuksen ollessa muutenkin vasta alkutekijöissä, arvoihin keskittyvää sähköisen oppimateriaalin tutkimusta ei ole juurikaan saatavilla.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää, miten sähköinen oppimateriaali välittää arvoja. Painettuja oppikirjoja on tutkittu maailmanlaajuisesti paljon eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on sähköinen oppimateriaali, sillä se yleistyy kouluissa yhä enemmän ympäri maailman. Sähköisten oppimateriaalien kehittämisen kannalta on tärkeää saada niitä koskevaa tutkimustietoa.

Tutkittaviksi oppimateriaaleiksi valikoituivat Kopiraittilan koulu ja Kierroksia!. Kopiraittilan koulu on Kopiosto ry:n tuottama ja Kierroksia! -materiaalin tekijä on Lyfta. Opetushallitus on ollut mukana Kierroksia! -oppimateriaalin kehittämisessä ja tekee myös Kopioston kanssa yhteistyötä. Rajasin tämän tutkimuksen aineistoon molemmista materiaaleista pelkästään oppilaiden käyttöön tarkoitetun sisällön saadakseni tietoa oppilaille suoraan materiaalista välittyvästä arvomaailmasta.

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää toteutuvatko Schwartzin arvoteoriassa määritellyt universalismi, hyväntahtoisuus ja itseohjautuvuus sähköisissä oppimateriaaleissa ja edistävätkö materiaalit niiltä osin opetussuunnitelman perusteiden mukaista arvopohjaa. Lähestyn aineistoani seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

- Missä määrin Schwartzin arvoteorian itseohjautuvuus, universalismi ja hyväntahtoisuus ilmenevät sähköisissä oppimateriaaleissa?
- Miten Schwartzin arvoteorian itseohjautuvuus, universalismi ja hyväntahtoisuus ilmenevät sähköisissä oppimateriaaleissa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen suuntaus on lähimpänä hermeneutiikkaa. Analysoitu aineisto on ihmisten työn tulos ja sillä on monia merkityksiä ja käyttötarkoituksia. Laineen (2018) mukaan hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan ilmaisut ja sitä kautta niistä tehtävät tulkinnat ja merkitykset. Hermeneuttinen tutkimus hahmottelee asioiden välisiä yhteyksiä ja tarkastelee ilmiöitä suhteessa muihin ilmiöihin ja niiden kehitykseen. Toisaalta laadullinen analyysi ei välttämättä kiinnity erityisesti mihinkään tieteenfilosofiseen suuntaukseen. Sen voidaan kuitenkin nähdä liittyvän fenomenologis-hermeneuttiseen suuntaukseen, sillä tutkimuksen kohteena ovat näkemykset ja niille annetut merkitykset. Lisäksi tulkinnalla on analyysissä suuri rooli. Kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus korostaa ihmistä tutkimuskohdeena, mikä puolestaan ei sovi tähän tutkimukseen. Toisaalta tämän tutkimuksen kohteena olevat oppimateriaalit ovat ihmisen laatimia ja niistä tehtävät tulkinnat ja arvot nousevat ihmisen maailmansuhteesta.

Tämä tutkimus on laadullinen ja tutkimusmenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi. Tässä tutkimuksessa syntyneitä havaintoja voi kutsua teoriapitoisiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat teoriapitoisuuden tarkoittavan seuraavaa: "Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että se, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin." Tutkijan roolia havaintojen syntymisessä ei siten kiistetä, vaan pyritään varmistamaan luotettava ja mahdollisimman objektiivinen tulos.

### 6.2 Tutkittavien sähköisten oppimateriaalien valinta

Aineistona tässä tutkimuksessa toimivat sähköiset oppimateriaalit nimeltään Kierroksia! ja Kopiraittila. Verkosta löytyy paljon myös pelkästään opettajan

käyttöön tarkoitettua, opetustyötä tukevaa digitaalista materiaalia. Rajasin aineistoni oppilaille näytettävään ja heidän käyttöönsä annettavaan oppimateriaaliin, sillä erityisesti oppilaille välittyvät arvot ovat kiinnostukseni kohteena. Toisaalta tunneilla käytettävä materiaali on lähes aina jollain tavalla opettajan valitsemaa. Kuitenkaan suoraan opettajalle suunnatut, opetuksen tueksi luodut materiaalit eivät kuulu tämän tutkimuksen aineistoon.

Kopiraittilassa on sisältöä niin peruskoululaisille kuin lukiolaisillekin. Rajasin Kopiraittilasta tähän tutkimukseen sopivat kohderyhmät, eli oppilaiden aineistot luokilta 1-2, 3-4 sekä 5-7. Materiaali oli luokiteltu sivustolla valmiiksi tähän tapaan. Valittavana olivat myös luokat 8-9 sekä lukiolaiset ja opettajan materiaali. Nämä jätin tutkimusaineiston ulkopuolelle, sillä kiinnostukseni kohteena tässä tutkimuksessa ovat ennen kaikkea alakoululaisille suunnatut oppimateriaalit.

Myös Kierroksia! tarjoaa materiaalia niin opettajalle kuin oppilaillekin. Tämä oppimateriaali koostuu neljän eri henkilön tarinasta. Tarinoihin ja niihin liittyviin tehtäviin pääsee oppilaan näkymässä pyörittämällä maapalloa ja matkaamalla kartassa näkyvien merkkien avulla maihin, joissa tarinoiden asukkaat elävät. Analysoin myös tästä materiaalista pelkästään oppilaille tarkoitettut sisällöt. Oppilaat kirjautuvat eri näkymään kuin opettajat, joten aineiston rajaaminen vain oppilaiden näkymään oli helppoa.

Dokumenttiaineistoa valitessaan tutkijan täytyy pohtia, miten löytää aineistoon varmasti olennaisin materiaali. Anttilan mukaan aineiston etsiminen tulisi aloittaa mahdollisimman yleisistä lähteistä. (Anttila 1996.) Valitsin tähän tutkimukseen Opetushallituksen sivuilla esiteltyjä sähköisiä oppimateriaaleja, sillä Opetushallitus vastaa myös perusopetuksen arvoperustan laatimisesta. Siten oppimateriaalien voi odottaa olevan sisällöltään oppimateriaalille annettujen laatuvaatimusten mukaisia. Vaikka oppimateriaalien varsinaiset tekijät ovat Opetushallituksesta irrallisia toimijoita, Opetushallitus tarjoaa silti linkit materiaaleihin myös omilla verkkosivuillaan.

Kopiraittila on materiaalina hyvin laaja ja sisältöä löytyy jokaiselle kohderyhmälle aina peruskoulusta korkeakouluun sekä jokaiselle yksilölle iästä tai

koulutuksesta riippumatta. Materiaalin päätarkoitus on tuoda näkyväksi tekijänoikeuslakeja ja ohjeita sekä valistaa erilaisten teosten oikeaoppisessa ja ennen kaikkea eettisessä käytössä. Kun aloitussivulta valitsee kohderyhmäksi peruskoulun, pääsee Kopiraittilan koulu -näkömään. Kopiraittilan koulussa on keskitytty niin kouluprojekteissa tarvittavaan tekijänoikeustietoon kuin oppilaiden vapaa-aikanaan kohtaamiin tekijänoikeuskysymyksiin. Oppilaiden ikätason mukainen kehitys on huomioitu luomalla eri luokille hiukan erilaisia sisältöjä. Opettajalle on luotu omaa materiaalia sekä valmiita oppituntisuunnitelmia, joiden avulla Kopiraittilan koulua voi opetuksessaan käyttää.

Myös Kierroksia! -oppimateriaalin voi ajatella sopivan periaatteessa kenelle tahansa. Kohderyhmäksi on kuitenkin määriteltä peruskoulun 3.–6. luokat ja materiaaliin kuuluukin olennaisena osana tälle kohderyhmälle suunnatut oppituntipaketit, joissa tulevat esiin opetussuunnitelman perusteiden mukaiset opetuksen tavoitteet sekä laaja-alaiset tavoitteet. Kierroksia! -materiaali käsittelee kiertotalouden ja kestävän kehityksen teemoja. Ideana on tuoda oppilaille näkyväksi heidän omat vaikutusmahdollisuutensa kestävän kehityksen tukemisessa sekä rohkaista heitä tekemään ympäristöystävällisiä valintoja arjessa.

### **6.3 Aineiston keruu**

Aloitin aineiston keruun tutustumalla saatavilla oleviin oppimateriaaleihin. Verkosta löytyi paljon muun muassa Opetushallituksen suunnittelemaa tai rahoittamaa sähköistä oppimateriaalia.

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa käytän dokumenttiaineistoa, eli valmista, kirjallista materiaalia, josta rajasin aineistoksi oppilaiden käytössä olevan materiaalin. Dokumenttiaineisto jaetaan yleensä primaari- ja sekundaarilähteisiin, eli alkuperäisiin ja toisen käden lähteisiin (Anttila 1996). Tässä tutkimuksessa käytetään primärilähdettä, eli alkuperäistä oppimateriaalia suoraan julkaisijan verkkosivuilta. Anttila (1996) toteaa alkuperäislähteen kriteerien täyttyvän, jos lähde on peräisin siltä, joka sen on luonut ja jos lähteen autenttisuus on todennettavissa.



## 6.4 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoni teorialähtöisen eli deduktiivisen sisällönanalyysin avulla. Karvosen, Tainion ja Routarinteen (2017) mukaan suomalaiset oppimateriaalitutkijat käyttävät tavallisimmin sisällönanalyysiä metodinaan. Sisällönanalyysin voi toteuttaa myös aineistolähtöisesti tai teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teorialähtöinen sisällönanalyysi sopii tähän tutkimukseen, sillä hyödynnän arvojen määrittelyssä Schwartzin arvoteoriaa, josta nostin tähän tutkimukseen sopivina itseohjautuvuuden, hyväntahtoisuuden ja universalismin. Elon ja Kyngäksen (2008) mukaan teorialähtöistä sisällönanalyysiä käytetään usein myös silloin, kun halutaan uudelleentestata olemassa olevaa aineistoa uudessa asiayhteydessä. Tässä tutkimuksessa opetuskäyttöön suunniteltua sähköistä oppimateriaalia tutkitaan arvoteorian kautta, eli uudesta näkökulmasta.

Laadullisessa sisällönanalyysissä tuotetaan sanallisia kuvauksia aineistosta, mutta niitä voi täydentää määrällisellä dokumentin erittelyllä. Tässä tutkimuksessa tuon esille sanallisten kuvausten lisäksi myös arvojen esiintymisen määriä, mikä on Tuomen ja Sarajärven mukaan aineiston erittelyä. Erittelyä voidaan käyttää osana laadullista sisällönanalyysiä. Erittelyn yhteydessä voidaan puhua myös aineiston kvantifioinnista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen analyysimenetelmää voi kuvailla myös dokumenttianalyysiksi, sillä aineistona toimivat valmiit dokumentit. Anttilan (1996) mukaan sisällönanalyysi sopii käytettäväksi dokumenttianalyysin tekemiseen. Hän toteaa myös, että valmiit dokumentit ovat kiehtovia tutkimuskohteita aiheen ollessa uusi ja vielä vailla tutkimustietoa (Anttila 1996). Tämä onkin suurin syy siihen, että itse kiinnostuin tutkimaan juuri sähköisiä oppimateriaaleja.

Aluksi tarkastelin Schwartzin arvoteorian teemojen sopimista suomalaisen perusopetuksen arvoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltä perusopetuksen arvoperusta sisälsi monia ulottuvuuksia Schwartzin esittelemistä itseohjautuvuudesta, universalismista sekä hyväntahtoisuudesta, joten valitsin nämä kolme arvoa tähän tutkimukseen sopivimpina. Kuvio 2 havainnollistaa, millä käsitteillä Schwartzin mallissa kuvaillaan universalismia,

hyväntahtoisuutta ja itseohjautuvuutta. Kuten aiemmissa luvuissa perustelin, aiemman tutkimustiedon perusteella nämä arvot korostuvat opetussuunnitelman perusteiden lisäksi suomalaisessa kulttuurissa, joten senkin vuoksi niitä on olennaista tutkia.

ITSEOHJAUTUVUUS	luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen, uteliaisuus, riippumattomuus, älykkyys, itsekunnioitus
UNIVERSALISMI	tasa-arvo, sisäinen tasapaino, maailman rauha, yhteys luontoon, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, laajakatseisuus, ympäristön suojeleminen, suvaitsevaisuus
HYVÄNTAHTOISUUS	kypsä rakkaus, tosi ystävyys, uskollisuus, rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus, luotettavuus, anteeksianto, avoimuus

KUVIO 2. Schwartzin arvoteorian itseohjautuvuus, universalismi ja hyväntahtoisuus (Helkama & Seppälä 2004, 7)

Sisällönanalyysin avulla tutkitaan aineiston inhimillisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa tutkin itseohjautuvuuden, universalismin ja hyväntahtoisuuden saamia muotoja aineiston eri osa-alueissa. Aineiston osa-alueita ovat kuvat, tekstit, äänet, videot ja animaatiot. Ennen aineiston luokittelua tarkastelin aineiston läpi kirjaten samalla keskeisiä havaintoja muistiin. Analyysin alkuvaiheessa tulee myös päättää analyysiyksikkö. Se voi olla esimerkiksi kirjain, sana, ilmaus, virke tai merkitys ilmauksen takana. Tutkimuskysymys ohjaa analyysiyksikön valintaa. (Elo & Kyngäs 2008, 109.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö ei ole yksiselitteinen, sillä tutkimusaineisto on monimediaista sisältäen kuvia, tekstejä, ääniä, videoita ja animaatioita. Tekstien analyysissä analyysiyksikön valinta oli kuitenkin selkeää. Tässä tutkimuksessa oli mielekkäintä tutkia kokonaisia virkkeitä sen sijaan, että olisin poiminut virkkeistä yksittäisiä sanoja analyysin kohteeksi. Sähköinen oppimateriaali sisältää kuitenkin myös monimuotoisia tekstejä ja joissain tehtävissä ilmeni vain yksittäisiä sanoja. Otin nämä sanat analyysissäni huomioon, joten virkkeen puuttuessa analyysiyksikkönä toimi yksittäinen sana.

Elon ja Kyngäksen (2008) mukaan sekä teoria- että aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat valmistelu, järjestäminen ja raportointi. Tässä vaiheessa siirryin järjestämiseen ja muodostin sitä varten taulukon mainitsemistani

Schwartzin arvoista ja niitä kuvaavista käsitteistä (taulukko 1). Taulukon käsitteiden avulla luokittelin aineistosta löytyvät kuvat, kuvien hahmot, tekstit, äänet, videot ja animaatiot niiden kuvastamien arvojen mukaisesti luokkiin. Kopiraattilan koulussa etenin ”luokkahuone” kerrallaan, aloittaen aina perusnäkökymästä siirtyen siitä kohti klikkausten päässä olevia tehtäväikkunoita. Aina siirryessäni luokkahuoneesta toiseen, varmistin, että löysin kaikki eri tehtävät, joita luokkahuoneissa oli tarjolla. Kierroksia! -materiaalissa oli luonnollista edetä tarina kerrallaan aloittaen tarinavideoista ja siirtyen sen jälkeen tarinaan liittyviin tehtäviin. Valkosen ja Laapotin (2011) mukaan videomateriaalia analysoitaessa voidaan käyttää myös vuorovaikutusanalyysiä, jossa analyysin kohteena on nimensä mukaisesti vuorovaikutus. Vuorovaikutusanalyysin taustalla on kuitenkin ajatus henkilöiden välisen vuorovaikutuksen ilmiöistä, mikä ei puolestaan vastaa suoraan tämän tutkimuksen tavoitteita. Tutkimusaineiston videoissa oli myös sellaisia kohtia, joissa henkilöt eivät olleet vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, vaan heidän itsenäinen toimintansa oli videossa keskiössä. Kuitenkin tämän tutkimuksen videoaineiston haastatteluosioista tekemäni analyysi vastaa vaiheiltaan sekä sisällönanalyysin että vuorovaikutusanalyysin kriteereitä. Vuorovaikutusanalyysissä analyysiyksikkö voidaan määritellä samaan tapaan kuin sisällönanalyysissä ja olenkin käyttänyt samaa analyysirunkoa sekä videoiden että muun materiaalin analysoinnissa. Videoissa analysoin sekä tekstityksen että videolla näkyvän toiminnan, sillä videon päähenkilön haastattelu esitettiin tekstitettynä samaan aikaan, kun videolla kuvattiin muuta toimintaa.

TAULUKKO 1. Aineiston luokittelu

Arvot	Kuvat/kuvien hahmot	Tekstit	Videot/animaatiot/äänet
Itseohjautuvuus:			
luovuus			
vapaus			
omien tavoitteiden valitseminen			
uteliaisuus			

riippumattomuus  
 älykkyys  
 itsekunnioitus

---

Universalismi:

tasa-arvo  
 sisäinen tasapaino  
 maailman rauha  
 yhteys luontoon  
 viisaus  
 luonnon ja taiteen kauneus  
 sosiaalinen oikeudenmukai-  
 suus  
 laajakatseisuus  
 ympäristön suojeleminen  
 suvaitsevaisuus

---

Hyväntahtoisuus:

kypsä rakkaus  
 tosi ystävyys  
 uskollisuus  
 rehellisyys  
 avuliaisuus  
 vastuullisuus  
 luotettavuus  
 anteeksianto  
 avoimuus

Deduktiivisen sisällönanalyysin seuraavassa vaiheessa luokitellun aineiston ja teorian yhteyttä tutkitaan, minkä jälkeen tuodaan esiin saadut tulokset (Elo & Kyngäs 2008). Tämän tutkimuksen aineisto sisälsi runsaasti yhteyksiä Schwartzin arvoteorian hyväntahtoisuuteen, itseohjautuvuuteen ja universalismiin. Esitelen ne tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä.

## 6.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa tutkimuseettiset kysymykset olivat verrattain yksinkertaisia, sillä tutkimuksen kohteena ei ollut ihminen, eikä siinä käsitelty lainkaan

henkilötietoja. Tutkimukseen kuuluu kuitenkin aina hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen, joiden tunteminen on edellytys eettisesti hyvän tutkimuksen tekemiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Yksi olennainen tutkimuseettinen ratkaisu oli varmistaa oikeus materiaalien käyttämiseen tutkimuksessa. Molempien oppimateriaalien tekijät antoivat suostumuksensa materiaaliensa käyttämiseen ja siteeraamiseen. Käytän materiaaleista poimimiani aineistositaatteja sekä kuvia aineistosta havainnollistaakseni tutkimustuloksia. Sitaattioikeuden mukaisesti julkisia teoksia on lupa siteerata hyvän tavan mukaisesti ja tarkoituksenmukaisesti (Minilex 2020).

Materiaaleja tutkiessani pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen. Analyysivaiheessa etsin aineistosta vain Schwartzin mallin kolmen arvoulottuvuuden mukaisia ilmentymiä vastatakseni mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksiini. Tutkijan omat kokemukset, ajattelutavat ja arvomaailma vaikuttavat väistämättä siihen, millaisia miellelyhtymiä eri arvoihin voidaan liittää. Perehdyin jokaisen tässä tutkimuksessa käytetyn arvon käsitteeseen ja pohdin, mitä ne tarkoittavat minulle, oppimateriaalin tekijälle, koululle, oppilaalle ja suomalaiselle yhteiskunnalle. Lähes valmiina kasvatustieteen maisterina koin pystyväni tekemään analyyttistä, objektiivista pohdintaa ja määrittelemään arvot siten, miten ne minun ymmärrykseni mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa koetaan. Tämä parantaa tutkimustulosten luotettavuutta. Pattonin (2002, 566) mukaan erityisesti laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija tuo tutkimusraportissaan ilmi tietoa myös omasta taustastaan, kokemuksistaan ja koulutuksestaan, sillä tutkija itse on olennainen instrumentti tutkimustyössä.

## 7 SÄHKÖISTEN OPPIMATERIAALIEN ARVOANTIA: LUOVIA LUONNON JA TAITEEN YSTÄVIÄ

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tulokset. Aluksi tuon ilmi universalismin, itseohjautuvuuden ja hyväntahtoisuuden ilmenemisen määrän oppimateriaaleissa. Tämän jälkeen esittelen, millä eri tavoilla arvot ilmenivät oppimateriaaleissa ja havainnollistan saamiani tuloksia esimerkkien avulla.

Tutkimuksen tarkoitus ei ole vertailla oppimateriaaleja keskenään, mutta selkeyden vuoksi ilmaisen molempien oppimateriaalien tulokset kaikissa kohdissa erikseen. Jos esimerkiksi molempien materiaalien arvomainintojen määrät olisi yhdistetty samaan kuvioon, se ei kuvaisi yhden sähköisen oppimateriaalin tuottamaa arvomaailmaa, jolloin ei voisi saada realistista kuvaa oppilaalle välittyvien arvojen määrästä ja tavoista esimerkiksi yhden opetuskokonaisuuden osalta.

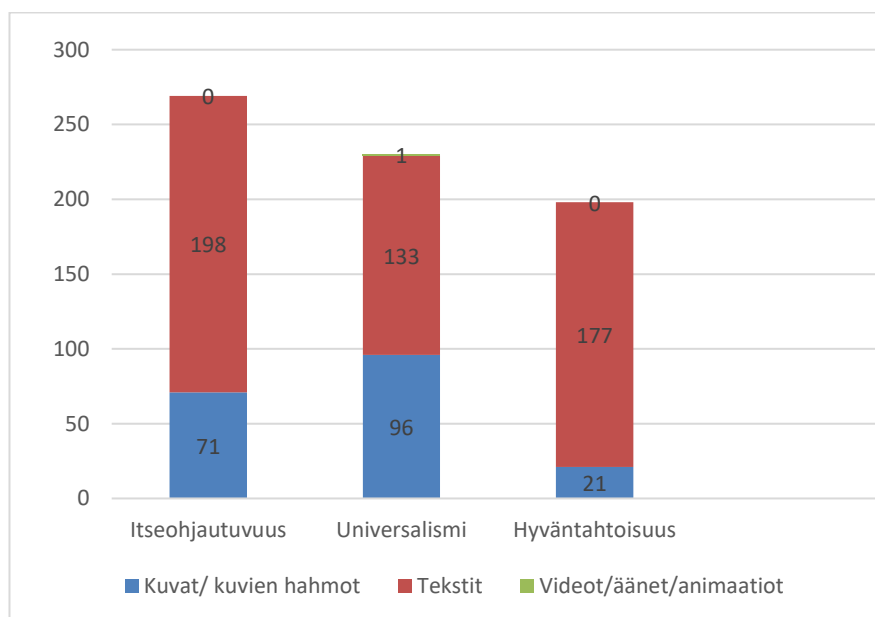
Lisäksi tulee ottaa huomioon, että kumpaakaan sähköistä oppimateriaalia ei ole tutkittu tässä tutkimuksessa kauttaaltaan. Kierroksia! -oppimateriaalikonaisuus sisältää myös opettajalle valmiiksi suunniteltuja oppitunteja ja tehtäväkokonaisuuksia, jotka jäivät tämän aineiston ulkopuolelle. Kopiraittilan koulu -materiaalissa on niin ikään opettajalle tarjottuja osioita sekä muille kuin peruskoululaisille suunnattuja oppimisympäristöjä. Tässä luvussa käytän kuitenkin selkeyden vuoksi melko kokonaisvaltaista käsitettä ”oppimateriaali”, mutta siihen sisältyy vain tässä raportissa aiemmin perustellusti rajattu osio kummastakin oppimateriaalista.

Tulokset on eroteltu molempien sähköisten oppimateriaalien osalta kolmen esitysmuodon alle: teksteihin, kuviin ja kuvien hahmoihin sekä videoihin, ääniin ja animaatioihin. Halusin tällä tuoda ilmi mahdollisia eroavaisuuksia arvojen ilmenemistavoissa eri esitysmuotojen välillä. Tulosten valossa voidaan todeta näiden kolmen esitysmuodon pääasiassa tukevan toisiaan. Usein tekstit ja kuvat liittyivät samaan asiayhteyteen tiiviisti, mikä johti siihen, että molemmista ilmeni samankaltaisia arvoja. Videot, äännet ja animaatiot – silloin kun niitä oli –

määrittivät käsiteltävän aihealueen, jota kuvat ja tekstit jatkoivat ja tukivat. Myös tällöin arvomaailma välittyi kaikista kolmesta esitysmuodosta samankaltaisena. Jotkin arvot kuitenkin välittyivät jossain esitysmuodossa toista useammin. Näitä käsittelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

## 7.1 Universalismin, itseohjautuvuuden ja hyväntahtoisuuden ilmenemisen määrät oppimateriaaleissa

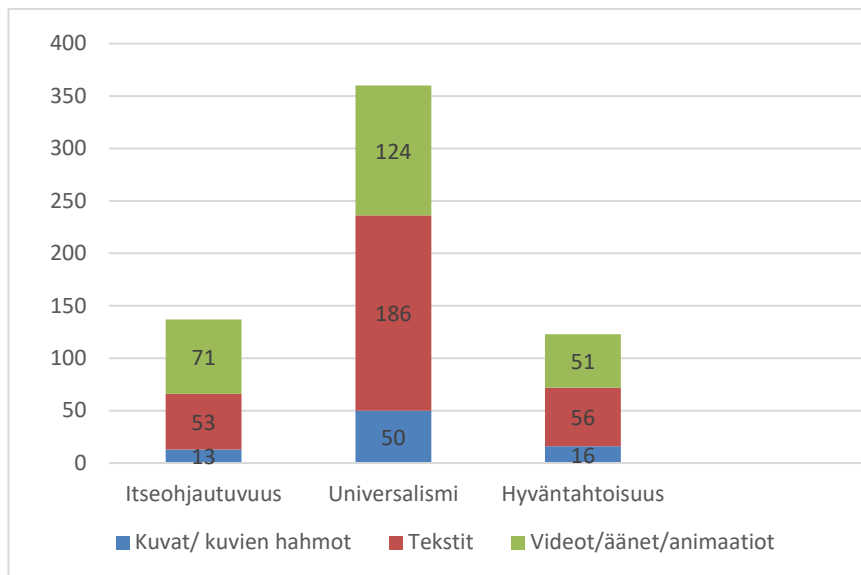
Kaikki kolme arvoulottuvuutta esiintyivät monin eri tavoin molemmissa sähköisissä oppimateriaaleissa. Kuviot 3 ja 4 havainnollistavat kunkin arvoulottuvuuden ilmenemiskertojen määrät oppimateriaalien kuvissa, teksteissä, videoissa, äänissä ja animaatioissa.



KUVIO 3. Arvojen ilmenemiskertojen määrät: Kopiraittilan koulu

Kopiraittilan koulu -oppimateriaalin tekstiosiot sisälsivät kuviin verrattuna selkeästi enemmän arvoja. Tässä oppimateriaalissa ei ollut mukana videomateriaalia, mikä luonnollisesti näkyy myös videoiden, äänten ja animaatioiden välittämissä arvoissa.

Kierroksia! -oppimateriaali sen sijaan sisälsi useita videoita (kuvio 4). Arvot ovatkin jakaantuneet vaihtelevasti materiaalin eri osiin.



KUVIO 4. Arvojen ilmenemiskertojen määrät: Kierroksia!

Kuten molemmista kuvioista voi huomata, itseohjautuvuus, hyväntahtoisuus ja universalismi ovat runsaasti esillä molemmissa sähköisissä oppimateriaaleissa. Kopiraattilan koulussa näitä arvoja esiintyi eniten kirjoitetussa tekstissä ja Kierroksia! -oppimateriaalissa ainoastaan itseohjautuvuus välittyi enemmän videoitten, äänien ja animaatioiden kautta kuin tekstien kautta.

Kun vertaillaan näiden kolmen arvon esiintyvyyttä keskenään, voidaan todeta Kopiraattilan koulun välittävän eniten itseohjautuvuuteen viittaavia arvoja, kun taas Kierroksia! välittää eniten universalismiin viittaavia arvoja.

Seuraavassa alaluvussa tuon esiin, millä tavoin universalismi, itseohjautuvuus ja hyväntahtoisuus ilmenivät aineistossa.

## 7.2 Arvojen ilmenemistavat

Schwartzin arvoja kuvailevat käsitteet auttavat luomaan kokonaiskuvan siitä, millä tavoin itseohjautuvuus, universalismi ja hyväntahtoisuus aineistossa



ilmenivät. Seuraavissa alaluvuissa esittelen kustakin arvosta löytyneet ilmenemistavat.

### 7.2.1 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuutta kuvaavat Schwartzin arvotypologiassa luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen, uteliaisuus, riippumattomuus, älykkyys sekä itsekunnioitus. Sähköiset oppimateriaalit ilmensivät itseohjautuvuutta eniten luovuuden kautta. Muiden käsitteiden ilmeneminen vaihteli niin oppimateriaalin kuin sen eri osa-alueidenkin välillä. Riippumattomuus jäi molempien oppimateriaalien kaikissa osissa joko kokonaan ilmenemättä tai sitä näyttäytyi vain muutamia kertoja.



KUVIO 5. Itseohjautuvuus Kopiraittilan koulu -materiaalissa

Luovuus oli Kopiraittilan koulu -oppimateriaalissa suuressa roolissa itseohjautuvuuden kuvaajana (kuvio 5). Itseohjautuvuutta ilmentäviä videoita tai animaatiota ei ollut, vaan arvo välittyi kuvien ja tekstien kautta.

Luovuus tuli materiaalissa ilmi usein oppilaiden oman aktiivisuuden kautta. Oppimateriaali koostui eri luokkahuoneista. Luokkahuoneissa oppilaat esimerkiksi kirjoittivat runoja tai kuvasivat videokameralla. Luokkahuoneiden seinillä näkyi musiikkikerhon mainoksia, nuotteja sekä oppilaiden omia piirustuksia. Myös teksteissä tuotettiin runsaasti mielikuvia oppilaista toteuttamassa luovaa toimintaa.

” Tiia kuuntelee musiikkia ja innostuu kirjoittamaan lempilaulunsa sanat luokan blogiin.”

” He näyttelivät itse ja esitys videoidaan.”

On hyvä huomioda, että Kopiraittilan koulussa teksteissä oli määrällisesti yli puolet enemmän itseohjautuvuuden ilmentymiä kuin kuvissa. Jakauma eri käsitteiden ilmenemisen välillä ei kuitenkaan merkittävästi eroa materiaalin kuvien ja tekstien välillä.

Myös Kierroksia! -oppimateriaalissa itseohjautuvuus välittyi eniten luovuuden kautta. Materiaalin videoissa omien tavoitteiden valitseminen korostui luovuuden kanssa yhtä paljon (kuvio 6).



KUVIO 6. Itseohjautuvuus Kierroksia! -materiaalissa

Luovuus tuli ilmi luontevasti yhdessä omien tavoitteiden valitsemisen kanssa. Käsitteet ovatkin hyvin läheisiä. Oivallisia esimerkkejä tästä tarjosi yksi materiaalin neljästä päähenkilöstä, rantasiivooja Rob. Hän teki taidetta merenrannalta löytämästään muovijätteestä ja julkaisi taideteoksiaan sosiaalisessa mediassa (kuva 1). Rob toteaa videolla pyrkivänsä omasta halustaan vaikuttamaan taiteellaan ihmisten ajattelutapoihin.



KUVA 1. Kierroksia! -oppimateriaali: Rob kuvaamassa roskista tekemäänsä taideteosta

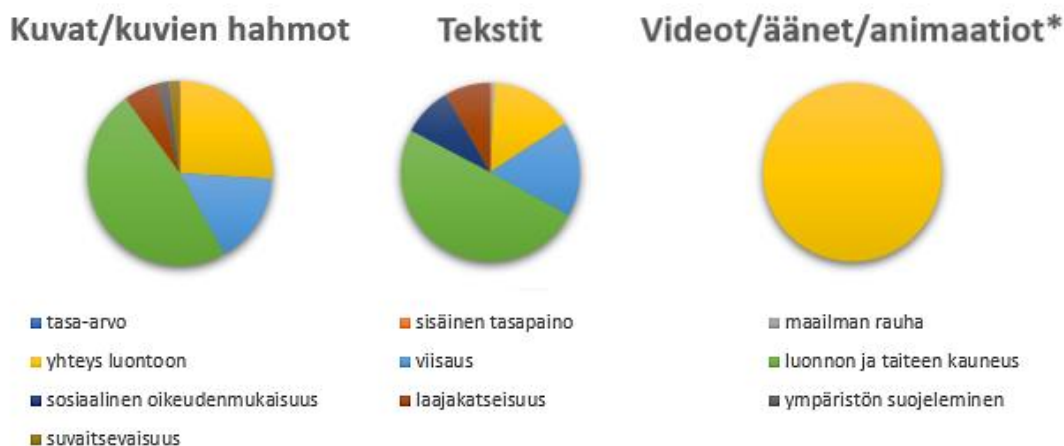
Myös uteliaisuus ja älykkyys olivat melko näkyvästi edustettuina Kierroksia! -materiaalin kuvituksessa (kuvio 6). Etenkin jätteenkerääjä Andrean tarinassa kuvitus keskittyi tilanteisiin, joissa Andrea ja muut alueen asukkaat tutkivat uteliaina löytämiään jätteitä ja pohtivat niiden uudelleenkäyttömahdollisuuksia. Älykkyys puolestaan toistui kuvissa, jotka havainnollistivat jätteenlajitteluprosesseja ja niitä kehittäviä henkilöitä.

Voidaan todeta, että itseohjautuvuus välittyy oppilaille näiden sähköisten oppimateriaalien kautta kykynä toimia luovasti, henkilökohtaisten tavoitteiden ohjaamana. Tätä myös perusopetuksessa tulee painottaa (Opetushallitus 2014), joten siltä osin nämä sähköiset oppimateriaalit tukevat peruskoulun arvomaailmaa.

## 7.2.2 Universalismi

Schwartzin arvotypologiassa universalismiin liitetään käsitteet tasa-arvo, sisäinen tasapaino, maailman rauha, yhteys luontoon, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, laajakatseisuus, ympäristön suojeleminen sekä suvaitsevaisuus. Tämän tutkimuksen aineistossa universalismia ilmensivät eniten luonnon ja taiteen kauneus, yhteys luontoon, ympäristön suojeleminen, viisaus sekä laajakatseisuus. Kopiraittilan koulu -oppimateriaalissa painottui selkeimmin luonnon ja taiteen kauneus ja Kierroksia! -oppimateriaalissa yhteys luontoon sekä ympäristön suojeleminen. Näiden jälkeen eniten koko aineistosta

nousi viisautta ja laajakatseisuutta. Kopiraattilan koulussa tasa-arvon, sisäisen tasapainon, ympäristön suojelemisen ja suvaitsevaisuuden ilmentymiä ei löytynyt lainkaan. Samat käsitteet esiintyivät myös Kierroksia! -oppimateriaalissa hyvin niukasti ympäristön suojelemista lukuun ottamatta.




KUVIO 7. Universalismi Kopiraattilan koulu -materiaalissa. \* yksi löydös

Kuviossa 7 esitetään universalismiin liittyvien käsitteiden jakautuminen Kopiraattilan koulussa. Videot/äänet/animaatiot -ympyräkaaviossa on huomiotava, että materiaalista löytyi vain yksi näitä arvoja ilmentävä animaatio.

Luonnon ja taiteen kauneus korostui materiaalin kuvissa ja teksteissä. Ero on merkittävä verrattaessa toiseksi ja kolmanneksi eniten ilmenneisiin käsitteisiin (yhteys luontoon ja viisaus). Kopiraattilan koulussa toistuvana elementtinä esiintyi karhu, mikä osaltaan yhdisti Kopiraattilan koulun hahmoja toistuvasti luonnonläheisiin teemoihin. Luonnon ja taiteen kauneus toistui usein myös taiteellisen toiminnan kautta: hahmot joko itse tekivät taidetta tai osoittivat pitävänsä esimerkiksi piirustuksista, musiikista tai runoista. Oppilaiden teoksia kuvailtiin teksteissä hienoiksi tai mahtaviksi (kuva 2).



Opettaja kuvaa Marin hienon piirustuksen ja ajattelee, että sen voisi julkaista koulun verkkosivuilla. 

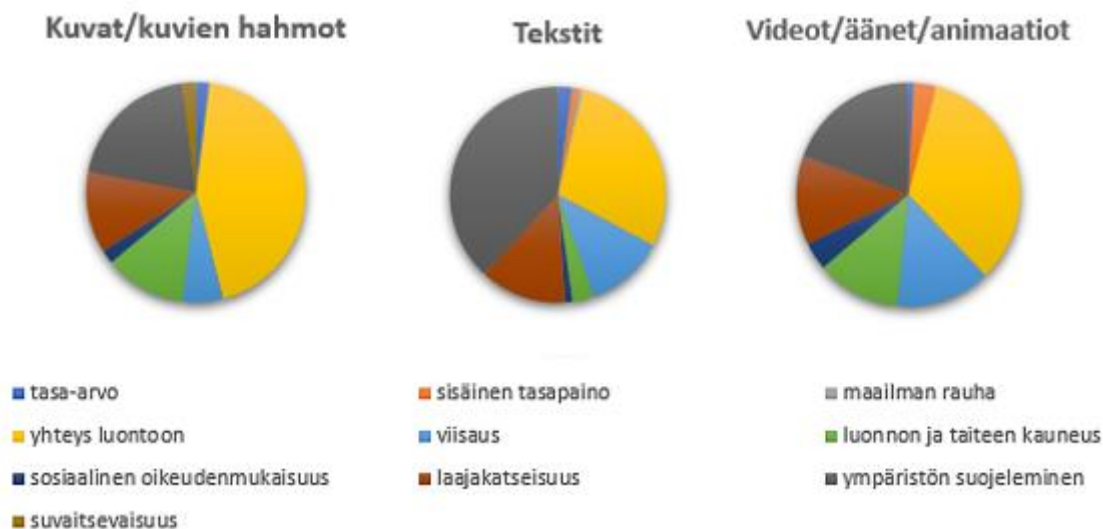
KUVA 2. Kopiraittilan koulu -materiaali: Marin hieno piirustus edustamassa luonnon ja taiteen kauneutta

Luonnon ja taiteen kauneus ja yhteys luontoon ovat läheisiä, osin jopa päällekkäisiä käsitteitä. Kun luontoa pitää kauniina, usein siihen on myös luonut jonkinlaisen yhteyden. Tätä ilmentävät esimerkiksi seuraavat sitaattit Kopiraittilan koulusta:

” Iris oli ottanut hienoja luontokuvia mökiltään ja jakanut kuvat Instagramissa.”

” 13-vuotias Pekka onnistui kuvaamaan hienon luontokuvan kurkiperheestä.”

Yhteys luontoon oli merkittävässä roolissa myös Kierroksia! -materiaalissa. Kuviosta 8 voi havaita oppimateriaalissa painottuvan yhteyden luontoon sekä ympäristön suojelemisen.



KUVIO 8. Universalismi Kierroksia! -materiaalissa

Ympäristön suojeleminen ja yhteys luontoon ovat jälleen erittäin läheisiä käsitteitä. Toisaalta aina ei tarvitse olla suoraan yhteydessä luontoon esimerkiksi kierättääkseen roskia kotonaan ympäristön suojelemiseksi. Kierroksia! -oppimateriaali sisälsi monipuolisia ilmaisuja ympäristön suojelemisen ja luontoyhteyden puolesta.

” Rakentamalla hyönteishotellin voit auttaa sekä hyönteisiä että muita eläimiä ja ihmisiä.”

” Me kaikki voimme vaikuttaa vesistöjen tilaan huolehtimalla lähiympäristöstämme ja lajittelemalla jätteemme.”

” Alueen alkuperäiset asukkaat ovat suhtautuneet maahan ja luonnonvaroihin kunnioittavasti.”

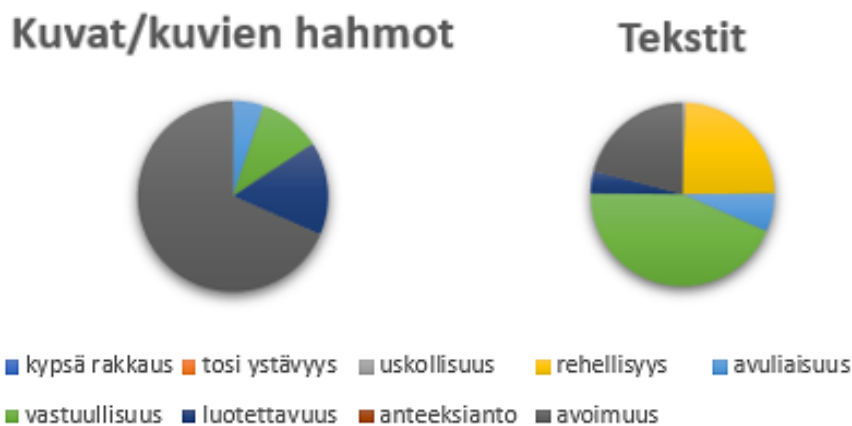
Myös viisaus esiintyi etenkin Kopiraittilan koulussa melko näkyvästi niin kuvissa kuin teksteissäkin. Viisautta edustavissa esiintymissä korostettiin tietämystä. Niissä esimerkiksi tuotiin näkyväksi oppilaan omaa kehitystä (= ”on hienoa, että ymmärrät...” tai ”testaa tietosi!”) ja tarvetta tietämykselle (= oppilas etsii tietoa kirjasta ja oppii uutta).

Universalismi näyttää personoituvan oppimateriaalin tarkoituksen mukaan. Kierroksia! -oppimateriaali käsittelee kestäväää elämäntapaa, johon kuuluu olennaisena ympäristön suojeleminen. Kopiraittilan koulu käsittelee tekijänoikeuskysymyksiä eli erilaisia (taide)teoksia ja niiden kunnioittamista. Siten tässä alaluvussa esittelemäni universalismin ilmenemistavat osoittavat oppimateriaalien onnistuneen välittämään arvoja, joita niiden on tarkoituskin välittää.

### 7.2.3 Hyväntahtoisuus

Hyväntahtoisuutta kuvaavat Schwartzin arvotypologiassa kypsä rakkaus, tosiystävyyys, uskollisuus, rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus, luotettavuus, anteeksianto ja avoimuus. Tämän tutkimuksen sähköisissä oppimateriaaleissa hyväntahtoisuutta kuvasivat eniten avoimuus ja vastuullisuus. Kopiraittilan koulussa avoimuus korostui kuvamateriaalin kautta ja vastuullisuus painottui tekstien kautta. Kopiraittilan koulun kuvat ilmensivät merkittävästi myös luotettavuutta (kuvio 9). Kierroksia! -oppimateriaalissa vastuullisuus painottui jokaisella materiaalin osa-alueella. Kypsä rakkaus, tosiystävyyys ja anteeksianto jäivät koko aineistossa joko täysin ilman mainintoja tai ilmenivät vain muutaman

satunnaisen kerran. Molemmissa sähköisissä oppimateriaaleissa kuvissa sekä kuvien hahmoissa hyväntahtoisuutta ilmeni määrällisesti huomattavasti vähemmän kuin teksteissä ja videoissa, äänissä ja animaatioissa. Tämä on hyvä huomioida tuloksia tarkasteltaessa.



KUVIO 9. Hyväntahtoisuus Kopiraittilan koulu -materiaalissa

Vastuullisuus painottui merkittävästi molemmissa oppimateriaaleissa. Kopiraittilan koulussa vastuullisuus ilmeni niin opettajan vastuuna oppilaista kuin oppilaiden vastuuna omasta tekemisestään niin kotona kuin koulussakin. Myös vanhempien vastuu lapsistaan tuli ilmi esimerkiksi teksteissä, joissa käsiteltiin kouluikäisen lapsen teoksen julkaisulupia.

Kierroksia! -oppimateriaali esitteli neljä vastuullista henkilöä ja heidän tarinansa. Jokainen tarina kertoi omalla tavallaan vastuusta: sitä kannettiin ympäristöstä sekä omista läheisistä ja sitä peräänkuulutettiin suurilta yrityksiltä ja ennen kaikkea tämän oppimateriaalin käyttäjiltä. Oppilaille tuotiin näkyväksi, että heillä on mahdollisuus kantaa vastuu monesta – pienestä ja suuresta – asiasta omilla valinnoillaan ja teoillaan:

”Kun luovut puhelimestasi, muista poistaa kaikki tietosi sekä puhelimesta että puhelimen muistikortilta väärinkäytön estämiseksi.”

”Jokainen meistä voi tehdä jotain sen eteen, että ympäristösaasteiden määrä saadaan laskuun, ja kaikki meistä voivat vähentää kulutustaan.”



” On tärkeää, että tunnet materiaalin, jota käytät. Silloin tiedät myös, miten materiaalia voi hyödyntää uudelleen ja kierrättää.”

Kuvio 10 havainnollistaa vastuullisuuden suuren painotuksen Kierroksia! -oppi-materiaalissa. Jokaisessa materiaalin osa-alueessa hyväntahtoisuuden ilmentymistä yli puolet kuvasivat vastuullisuutta.



KUVIO 10. Hyväntahtoisuus Kierroksia! -materiaalissa

Avoimuus hyväntahtoisuuden ilmentäjänä painottui eniten ainoastaan Kopirait-tilan koulun kuvissa ja niiden hahmoissa. Avoimuus korostui etenkin hahmojen eleissä: usein hahmot esittelivät toisilleen ideoita omilta päätelaitteiltaan tai kuvasivat toisiaan videokameralla. Avoimuus tulikin esiin kuvissa yhteistyön kautta (kuva 3).



KUVA 3. Kopiraittilan koulu -materiaali: Oppilas näyttää omaa tablettiaan luokkatoverilleen

Avoimuus välittyi merkittävästi myös Kopiraittilan koulun teksteissä. Myös rehellisyys oli suuressa roolissa tekstiosioissa ja sen ilmentymiä oli avoimuuteen verrattuna enemmän. Kopiraittilan koulussa nämä käsitteet ilmenivät hyvin samankaltaisissa asiayhteyksissä, joten niiden erottaminen toisistaan ei aina ollut mutkatonta. Rehellisyys ja avoimuus tulivat ilmi varsinkin tekijänoikeuksien noudattamista koskevissa tekstiosioissa, joita oli tässä materiaalissa paljon. Useassa vaiheessa materiaalin käyttäjää muistutettiin luvan kysymisen ja lähteen merkitsemisen tärkeydestä ja näitä taitoja myös testattiin eri vaiheissa. Myös vastuullisuus välittyi usein samassa asiayhteydessä. Pohdin keskenään läheisten käsitteiden määrittelyn haasteita tarkemmin raportin viimeisessä luvussa.

Yhteenvedona voidaan todeta hyvántahtoisuuden välittyvän näissä sähköisissä oppimateriaaleissa vastuulliseen ja avoimeen toimintaan rohkaisevana arvona. Nämä materiaalit tuovat oppilaille näkyväksi heille heidän oman kehitystasonsa mukaisia vastuutehtäviä sekä kannustavat ja ohjaavat huolehtimaan niistä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Patton (2002) korostaa laadullisen tutkimuksen raportoinnissa tulosten kuvailemisen tärkeyttä. Kuvailun lisäksi tuloksista täytyy tehdä tulkintoja – tiettyyn rajaan asti. Tässä luvussa tiivistän aluksi tutkimuksen tulokset, minkä jälkeen tarkastelen tuloksia tämän raportin ensimmäisissä luvuissa käsiteltyihin teemoihin peilaten. Lopuksi esittelen johtopäätökset, joita tästä tutkimuksesta voi tehdä.

Itseohjautuvuus, hyväntahtoisuus ja universalismi esiintyivät sähköisissä oppimateriaaleissa näkyvästi monin eri tavoin. Kopiraattilan koulu -materiaalissa tekstiosiot välittivät eniten arvoja, kun taas Kierroksia! -materiaalissa ainoastaan itseohjautuvuus välittyi enemmän videoiden, äänien ja animaatioiden kuin tekstien kautta. Kopiraattilan koulussa välittyi eniten itseohjautuvuutta ja Kierroksia! -oppimateriaalissa universalismia.

Itseohjautuvuus välittyi materiaaleissa eniten luovuutena ja omien tavoitteiden valitsemisena. Hyväntahtoisuutta kuvasivat eniten avoimuus ja vastuullisuus ja universalismia luonnon ja taiteen kauneus, yhteys luontoon, ympäristön suojeleminen, viisaus sekä laajakatseisuus.

Schwartzin mallista on eri maissa tehty hieman erilaisia sovelluksia. Esimerkiksi Helkama ja Seppälä (2004) lisäsivät tutkimuksessaan arvoja kuvaaviksi käsitteiksi huumorintajun sekä työhön liittyviä tavoitteita. Koska käytän deduktiivista sisällönanalyysia, en etsinyt aineistosta muita kuin Schwartzin vuonna 2012 listaamia hyveitä ja tavoitteita. On huomioitava, että Schwartz on muokannut arvotypologiaansa vuosien saatossa uuden tutkimustiedon myötä. Malli voi muuttua tulevaisuudessakin, minkä vuoksi on hyvä huomioida tässä tutkimuksessa käytetyn mallin olevan vuodelta 2012.

Itseohjautuvuutta ilmentäviä käsitteitä - tai hyveitä ja tavoitteita, kuten Helkama ja Seppälä (2004) ovat sen suomentaneet - on käyttämäni Schwartzin mallissa seitsemän. Universalismia ilmentää kymmenen käsitettä ja hyväntahtoisuutta yhdeksän. Jos molempien sähköisten oppimateriaalien ilmenemismäärät

lasketaan yhteen, universalismia ilmeni eniten, itseohjautuvuutta toiseksi eniten ja hyväntahtoisuutta vähiten. Tämän vuoksi päädyin pohtimaan, oliko universalismia helpoimmin löydettävissä sen vuoksi, että siihen liittyi eniten kuvailevia käsitteitä. Toisaalta universalismin perusajatukseen kuuluu laaja-alainen ajattelu sekä kaikkien ja kaiken hyvinvoinnin huomioiminen ja kunnioittaminen, joten universalismi sisältää laajasti erilaisia monen asian kannalta myönteisiä käsitteitä. Hyväntahtoisuus ja itseohjautuvuus taas rajaavat vaikutusalueekseen yksilön itsensä tai tämän välittömän lähipiirin. (Schwartz 2012.) Kuten tutkimustuloksista ilmenee, Kopiraittilan koulussa välittyi kuitenkin enemmän itseohjautuvuutta kuin universalismia, vaikka Schwartzin mallissa universalismia kuvaavia hyveitä ja tavoitteita onkin määritelty kappalemääräisesti enemmän.

Itseohjautuvuus ilmeni etenkin Kierroksia! -materiaalin videoissa suuressa määrin omien tavoitteiden valitsemisen kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että koulussa oppilasta tulee ohjata asettamaan omia tavoitteita toiminnalleen (Opetushallitus 2014). Jäin pohtimaan Schwartzin tarkoittaman omien tavoitteiden valitsemisen eroa oppilaan valintamahdollisuuksiin koulumaailmassa. Tavoitteet asetetaan peruskoulussa valtakunnallisesti ja oppilaan valinnanvapaus on lopulta sitä, miten hyvin hän haluaa hänelle annetut tavoitteet saavuttaa. Opettajan rooli valinnanvapauden tarjoajana on huomioitava. Opettaja voi esimerkiksi resurssien salliessa antaa oppilaiden valita, tekeekö hän matematiikan läksyn tietokoneversiona vai vihkoonsa (Ekonoja 2014). Schwartzin arvoteoria onkin siksi erittäin käyttökelpoinen, että sitä voi soveltaa erilaisiin tilanteisiin. Sähköisistä oppimateriaaleista etsimäni omien tavoitteiden valitsemisen ei pidäkään tarkoittaa, että kouluikäinen lapsi saa valita, lähteekö hän maanantaiaamuna kouluun vai jääkö takapihalle hyppimään trampoliinilla. Sähköinen oppimateriaali, jota käytetään oppimistilanteessa, rajaa omien tavoitteiden asettamisen mukaiset löydökset oppimistilanteen kontekstiin sekä kohderyhmään sopiviksi. Sama pätee luonnollisesti kaikissa käsitteissä, joita tässä tutkimuksessa hyödynsin.

Kaikissa kolmessa arvoulottuvuudessa oli huomattavissa, että jotkin arvoja kuvailevat hyveet tai tavoitteet korostuivat muiden yli. On pohtimisen arvoista,

että esimerkiksi tosi ystävyys ja anteeksianto hyväntahtoisuuden ilmentäjinä jäivät täysin ilman mainintoja koko aineistossa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen kuuluvan identiteetin rakentamisen. Tämän todetaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin ystävyys ja vertaisilta saatu hyväksyntä ovat suuressa roolissa (Opetushallitus 2014, 155). Toisaalta joidenkin arvojen voi ajatella välittyvän luontevammin jonkin toisen aihepiirin oppimateriaalista. Lisäksi tulee muistaa, että opetussuunnitelman perusteiden kokonaisvaltainen noudattaminen ei ole pelkästään oppimateriaalien tekijöiden vastuulla, vaan oppimateriaali on vain yksi osa suurempaa kokonaisuutta. Voiko kaikkien opetussuunnitelman perusteissa mainittujen arvojen vaatia välittyvän jokaisessa koulussa käytetyssä oppimateriaalissa? Se tuskin on mahdollista. Lisäksi tässä tutkimuksessa aineisto on rajattu pelkästään oppilaan käytössä olevaan sähköiseen oppimateriaaliin, eikä esimerkiksi opettajalle annettuja ohjeistuksia ja ideoita materiaalin käyttöön ole huomioitu. Tutkijana en voi siten ottaa kantaa siihen, etteikö näitä asioita olisi huomioitu näiden oppimateriaalien tekijöiden toimesta oppimateriaalipaketin muissa osissa.

On hyvä huomata, että molemmissa sähköisissä oppimateriaaleissa on omanlaisensa lähtökohdat, tarkoitukset ja lähestymistavat. Käsiteltävä aihe on varmasti ohjannut monia valintoja esimerkiksi oppimateriaalien visuaalisesta suunnasta. Kopiraittilan koulussa ympäristö on sarjakuvamainen ja materiaalissa kuvataan oppilaita koulussa. Hahmot kuvaavat tarkalleen kohderyhmäänsä: 1-2 -luokkalaisille tehty oppimisympäristö on kuin mikä tahansa alkuopetuksen luokka ja oppilaat ovat nuoremman näköisiä kuin esimerkiksi 5-7 -luokkalaisten oppimisympäristössä. Näin peruskoululaisen on mahdollista samaistua hahmoihin ja materiaalin tarkoitus onkin opettaa oppilaille heidän ikäluokkansa tarvitsemaa tekijänoikeustietoa. On siten hyvin luonnollinen tutkimustulos, että Kopiraittilan koulu välitti eniten nimenomaan itseohjautuvuutta. Kierroksia! -oppimateriaalin lähestymistapa on globaalimpi ja sen tarkoitus on opettaa kestäväää elämäntapaa ja tuottaa ymmärrystä siitä, että jokainen voi omilla valinnoillaan vaikuttaa maailman tilaan etenkin ympäristön osalta. Tämä

viesti välittyy oppilaille neljän eri maassa asuvan, oikeasti olemassa olevan henkilön kautta. Jokainen henkilöistä tuo oman näkökulmansa kestäväan elämäntapaan ja jokaiseen tarinaan liittyy paljon materiaalia, jonka avulla näkökulma tulee oppilaille myös omakohtaiseksi. Se, että Kierroksia! olisi välittänyt eniten jostain muuta näistä kolmesta kuin universalismia, olisikin ollut erittäin yllättävä tulos.

Tämän alaluvun lopuksi haluan tuoda esille sähköisen oppimateriaalin tekijöiden roolin rajallisuuden perusopetuksen arvokasvatuksessa. Esimerkiksi Lyfta ja Kopiosto ry vastaavat omien materiaaliensa laadusta, eikä heidän voi olettaa tietävän, mitä muuta materiaalia juuri siinä koulussa käytetään, joka valitsee heidän oppimateriaalinsa osaksi opetustaan. Tämäkin tutkimus osoittaa, että kaikki arvot eivät painotu kaikissa sähköisissä oppimateriaaleissa, joten väistämättä joidenkin arvojen täytyy luottaa toteutuvan jossain toisessa asiayhteydessä, oppiaineessa tai materiaalissa tai suoraan vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa. Koulun osaava henkilökunta vastaa lopulta siitä, millaisin keinoin ja materiaalein tasapainoista arvokasvatusta koulussa tehdään.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella usealla eri otteella. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on aiheellista kysyä, onko edes olemassa yhtenäisiä käsityksiä siitä, mitä luotettavuus laadullisen tutkimuksen kentällä tarkoittaa. Patton (2002) puolestaan toteaa, että laadullisen tutkimuksen uskottavuutta tulee tarkastella kolmen ulottuvuuden kautta; tutkijan luotettavuus, metodien perusteellisuus sekä perustavanlaatuisen arvostus ja ymmärrys laadullisia tutkimusmenetelmiä kohtaan.

Tässä alaluvussa tarkastelen tämän tutkimuksen validiteettia etenkin havaintojen objektiivisuuden sekä yleistettävyyden osalta. Laadullinen sisällönanalyysi on luova menetelmä, joten luovuuden yhteyttä luotettavuuteen analyysin eri vaiheissa on syytä pohtia.

Valitsin analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, sillä koin sen tarkoituksenmukaisimmaksi metodiksi tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta. Tuomen ja Sarajärven (2018) sanoin: ”Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa.” Mielestäni onnistuin analyysitavan valinnassa ja sain aineiston järjestettyä sellaiseen muotoon, että pystyin tekemään siitä totuudenmukaisia johdopäätöksiä.

Kuten luvussa 6.4 käyttämäni analyysimenetelmää kuvailin, se vastaa joiltain osin myös dokumenttianalyysin ominaispiirteitä. Anttilan (1996) mukaan dokumenttianalyysin luotettavuustarkkailussa täytyy tarkastella myös tutkimukseen valikoituneita kohteita kriittisesti. Molemmat tämän tutkimuksen sähköiset oppimateriaalit välittivät itseohjautuvuuteen, universalismiin sekä hyvän tahtoisuuteen liittyviä arvoja laajasti ja monipuolisesti. Nämä arvot ovat linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyn arvoperustan kanssa, joten materiaalien voi nähdä soveltuvan perusopetukseen siltä osin erittäin hyvin. Molemmilla oppimateriaaleilla on omanlaisensa sanoma ja tarkoitus, mikä välittyi myös siinä, mitkä arvot niissä painottuivat eniten. Koen molempien materiaalien olleen tähän tutkimukseen erittäin sopivia, sillä niistä sai rajattua sopivan kokoisen aineiston mielekkäällä tavalla. Lisäksi kahden eri oppisisältöjä painottavan materiaalin tutkiminen lisäsi tutkimustulosten yleistettävyyttä.

Käsittelin tutkijan omien käsitysten vaikutusta laadullisessa tutkimuksessa pohtiessani tämän tutkimuksen eettisyyttä aiemmin tässä raportissa. Tutkijan objektiivisuuteen pyrkiminen on kuitenkin olennainen osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, joten sitä tulisi tarkastella läpi tutkimusprosessin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluu olennaisena osana tutkijan tekemät tulkinnat aineistosta, jolloin ei voida kokonaan välttyä tutkijan omien kokemusten ja ymmärryksen vaikutukselta tulkintavaiheessa (Elo & Kyngäs 2008). Huomasin tämän erityisesti siinä vaiheessa, kun luokittelin aineistoani Schwartzin arvoja kuvaavien käsitteiden mukaan. Nostan esimerkkinä kitaraa lavalla soittavan hahmon kuvan Kopiraittilan koulussa luokkahuoneen seinällä. Luokitelenko kuvan rohkeuden ilmentäjäksi? Entä avoimuuden? Jos olisin itse 20

vuoden esiintymiskokemuksen omaava kitaristi, tulisiko edes mieleeni liittää rohkeutta kuvaan, kun olisin itse esiintynyt koko ikäni? Jos minulla taas olisi esiintymispelko, en edes ajattelisi asiaa vaan liittäisin kuvan rohkeuteen automaattisesti. Tällaisen pohdinnan kautta pyrin haastamaan omaa ajatteluani läpi luokitteluprosessin ja loin mahdollisimman yleistettäviä yhteyksiä asioille. Jokaisella meistä on varmasti omat, juurtuneet ja jopa alitajuiset kokemuksemme, joiden vaikutusta emme voi huomata itse. Sen vuoksi pohdin, onnistuinko varmasti analysoimaan aineistoni luotettavasti tai ennen kaikkea yleistettävästi.

Pohdin aineistoa luokitellessani myös käsitteiden käännosten luotettavuutta. Käytin Helkaman ja Seppälän vuonna 2004 julkaisemia käännoksiä Schwartzin arvoista ja niitä kuvaavista hyveistä ja tavoitteista. Tarkistin käännosten yhteensopivuuden Schwartzin 2012 esittelemän arvoteorian kanssa ja itseohjautuvuuden, universalismin ja hyväntahtoisuuden osalta käännökset olivat ajan tasalla, eli niihin ei ollut tullut muutosta näiden vuosien välillä. Huomasin kuitenkin, että ”luonnon ja taiteen kauneus” on Schwartzin arvotypologian englanninkielisessä versiossa ”world of beauty” (Schwartz 2012, 7). Tämän valossa jäin pohtimaan jo tämän raportin alussa esiin tuomaani, Davidovin ja De Beuckelaerin (2010) esittämää kritiikkiä arvojen käännettävyyttä kohtaan. Jos muissa maissa kauneutta ei liitetä suoraan luontoon ja taiteeseen, on seurauksena varmasti tulkintaeroja suomen kielellä tehtyihin tutkimuksiin verrattuna. Uskonkin, että olisin saanut jossain määrin erilaisia tuloksia, jos olisin suomentanut käsitteet itse. Olisin todennäköisesti nimennyt ”world of beautyn” ”maailman kauneudeksi” ja varmasti osa tekemistäni taiteeseen liittyvistä löydöksistä olisi jäänyt pois. Luonnon ja taiteen kauneus ilmeni aineistossa todella usein, mutta toisella käännökellä ero muihin käsitteisiin olisi saattanut jonkin verran taasoittua. Luonnon kauneuden olisi voinut myös erottaa taiteen kauneudesta kokonaan toiseksi käsitteeksi, jolloin tutkimustulos olisi voinut muuttua entisestään.

Schwartzin arvoteorian muiden arvojen yhteyttä suomalaiseen kasvatukseen ja koulutukseen olisi mielenkiintoista tutkia. Myös Kierroksia! ja Kopiraittulan koulu -materiaaleja voisi tutkia eri näkökulmista ja koko käytettävissä oleva



materiaali huomioiden. Tulevana opettajana koen, että esimerkiksi Kierroksia! -oppimateriaalin olennaisimmaksi osaksi työelämässäni nousisivat pakettiin kuuluvat, valmiiksi suunnitellut oppitunnit, joiden avulla aineiston käyttö onnistuu luovasti ja muihin oppisisältöihin yhdistellen. Myös Karvonen, Tainio ja Routarinne (2017) nostavat esiin tarpeen tutkimukselle, joka koskisi nimenomaan opettajan opasta ja sitä, miten oppimateriaalia koulussa käytetään. Heidän mukaansa oppimateriaalitutkimuksessa aineisto usein rajataan nimenomaan oppilaiden käytössä olevaan materiaaliin, juuri kuten minäkin tässä tutkimuksessa tein.

Tämä sähköisten oppimateriaalien tutkimus eteni samankaltaisin vaiheisiin kuin fyysisiä oppikirjoja koskeva tutkimus. Videoiden analysointikin onnistui samoin periaattein kuin kuvien ja tekstin analyysikin. Sähköisen oppimateriaalin tutkimustietoa on kuitenkin todella vähän saatavilla verrattuna oppikirjoja koskevaan tutkimukseen, joten sille on todella tarvetta (Ekonoja 2014). Tulevaisuudessa on kiinnostavaa nähdä, miten esimerkiksi virtuaalitodellisuutta ja pelimuotoisia sähköisiä oppimateriaaleja tullaan tutkimaan.

Jos tutkimusta jatkettaisiin tämän aineiston pohjalta, olisi kiinnostavaa selvittää videoiden roolia arvojen välittäjänä suhteessa oppimateriaalin muihin osiin. Kierroksia! -oppimateriaalissa kaikki kolme arvoa välittyivät monipuolisemmin videoiden kautta verrattuna teksti- ja kuvasisältöihin. Lisäksi videokuva on sähköisen oppimateriaalin varmasti näkyvin ero ja etu oppikirjaan verrattuna. Tästä päästäänkin jälleen sähköisten oppimateriaalien ympärillä leijuvan kysymyksen siinä, mihin sähköisiä oppimateriaaleja oikeastaan tarvitaan. Tähän on pyritty vastaamaan tutkimalla niiden käyttöä oppimistilanteissa sekä niiden käyttökelpoisuutta erilaisten oppimiskäsitysten näkökulmasta. Ekonojan (2014) mukaan muutamissa jo tehdyissä tutkimuksissa on havaittu oppilaiden olevan innostuneempia sähköisten materiaalien käytöstä kirjaan verrattuna, mutta esimerkiksi oppimistuloksissa ei havaittu eroa.

Sähköiset oppimateriaalit tarjoavat mielenkiintoisen tutkimuskohteen, sillä ne ovat yleensä hyvin monipuolisia ja voivat sisältää täysin uutta teknologiaa oppimisen ja koulukäytön konteksteissa. Tätä tutkimusta oli ilo toteuttaa ja sain molemmista oppimateriaaleista myös käytännön vinkkejä tulevaan

opettajantyöhöni ja tahtoisin itsekin käyttää näitä materiaaleja opetuksessa tulevaisuudessa. Sähköiset oppimateriaalit jatkavat kehittymistään ja on hienoa päästä seuraamaan niiden kehityskaarta tulevina vuosina, toivottavasti vuosikymmeninä.

## LÄHTEET

- Abdullah, M. & Osman, K. 2010. 21st century inventive thinking skills among primary students in Malaysia and Brunei. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol 9 (2010), 1646–1651.
- Abersek, B., Borstner, B. & Bregant, J. 2014. *Virtual teacher: Cognitive approach to e-learning material*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Davidov, E. & De Beuckelaer, A. 2010. How Harmful are Survey Translations? A Test with Schwartz's Human Values Instrument. *International Journal of Public Opinion Research*, Vol 22 (4).
- Devetak, I. & Vogrinc, J. 2013. The Criteria for Evaluating the Quality of the Science Textbooks. Teoksessa M. S. Khine (toim.) *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating instructional effectiveness*. Dordrecht: Springer Netherlands, 3-15.
- Ekonoja, A. 2014. *Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tieto- ja viestintäteknikan opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2014.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- ESS. About the European Social Survey European Research Infrastructure – ESS ERIC. <http://www.europeansocialsurvey.org/about/>. Viitattu 8.5.2020.
- Freakley, M., Burgh, G. & Tilt MacSporran, L. 2008. *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Haavisto, I. & Kiljunen, P. 2011. *Maailman paras maa: Evan kansallinen arvo- ja asennetutkimus 2011*. Helsinki: Taloustieto.

- Hahl, K., Niemi, P-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (toim.) 2015. Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Hamari, R. 20.8.2018. Ajan henki hidasteena. Teoksessa H. Toivonen (toim.) Ympäristökasvatus ennen ja nyt. Suomen luonnonsuojeluliitto. <https://www.sll.fi/2018/08/20/ymparistokasvatus-ennen-ja-nyt/>. Viitattu 16.10.2019.
- Haydon, G. 2007. Values for educational leadership. Los Angeles, Calif. London: SAGE.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Helkama, K. & Seppälä, T. 2004. Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys, 8. Helsinki: Sitra.
- Hietalahti, M., Tolvanen, A., & Kokko, K. 2015. Values and Personal Life Investment in Middle-Age: Measures and Relations. *Journal of Adult Development*, 22 (4), 206-220.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Ilomäki, L. (toim.) 2012. Laatu e-oppimateriaaleihin: E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Oppaat ja käsikirjat 5/2012. Opetushallitus.
- Inglehart, R. & Baker, W. E. 2000. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 19-51.
- Inkinen, T. & Löytönen, M. 2014. Gutenbergista digiaikaan. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat ry. Bookwell Oy: Porvoo, 7-18.
- Jakonen, T. 2015. Oppimisympäristöt muutoksessa: Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmia digitaalisiin oppimateriaaleihin. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Joutsenlahti, J., Silfverberg, H. & Räsänen, P. 2018. Matematiikan opetus ja oppiminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4) 2017, 39-57.

- Kemppinen, K. 2017. Oppikirjan syvempi olemus: käsitys kielestä ja kielen oppimisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8.3.2017. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto: Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Khine, M. S. 2013. Analysis of Science Textbooks for Instructional Effectiveness. Teoksessa M. S. Khine (toim.) *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating instructional effectiveness*. Dordrecht: Springer Netherlands, 303-310.
- Kimonen, E. & Navalainen, R. 2013. Transforming teachers' work globally: In search of a better way for schools and their communities. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Kurittu-Laamanen, P. 2001. Arvot opetussuunnitelmien perusteissa - perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuutti, H. 2015. Todenmukainen journalismi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin : 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus: Jyväskylä, 25-42.
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. Digiloikasta digitaitoihin. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Luukka, M. -R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Máté-Tóth, A. & Rosta, G. 2016. Focus on religion in Central and Eastern Europe: A regional view. Berlin, Germany; Boston, Massachusetts: De Gruyter.
- Michel, A. 1986. Down with stereotypes: eliminating sexism from children`s literature and school textbooks. Pariisi; UNESCO.
- Mihailov, M. 2015. Universalisti vai suoriutuja: Suomalaisten jakautuminen Shalom Schwartzin arvotypologiaan sosiodemografisten taustamuuttujien valossa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mikkonen, I., Sairanen, H., Kankaanranta, M. & Laattala, A. 2012. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa. Teoksessa I. Mikkonen, K. Vähähyppä

- & M. Kankaanranta (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä, 9-19. Opetushallitus.
- Minilex –Lakia helpommin. Mitä tarkoittaa sitaattioikeus? <https://www.minilex.fi/a/mit%C3%A4-tarκοittaa-sitaattioikeus>. Viitattu 23.4.2020.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf). Viitattu 6.1.2020.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 20.10.2019.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. PS-Kustannus. Bookwell Oy: Juva. 43, 45-49, 126-128.
- Paavola, S., Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2012. Tiedon esittäminen verkko-oppimateriaalissa. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) Laatus e-oppimateriaaleihin: E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Oppaat ja käsikirjat 5/2012. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pekkarinen, E., Myllyniemi, S. & Aittokoski, H. 2019. Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla: Nuorisobarometri 2018. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto.
- Pernaa, J. & Veistola, S. 2019. Kokemuksia sähköisen oppimateriaalikustantamisen mahdollisuuksista ja haasteita. Teoksessa T. Tossavainen & M. Löytönen (toim.) Sähköistytävä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat ry. Edita Prima Oy: Helsinki, 198-214.
- Portman, A. 2014. From might to mandate: Values in rulers' public speeches in Finland 1809-2000. Helsinki: University of Helsinki.
- Rahka, F. 2014. Miten digitalisaatio muuttaa kirja-alaa. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat ry. Bookwell Oy: Porvoo, 139-150.
- Rautiainen, M. 2017. Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn, 17-20. Oppaat ja käsikirjat, 1/2017. Opetushallitus.

- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1076. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>. Viitattu 12.12.2019.
- Ruuska, H. 2014. Ei oppikirja ojaan jouda. Teoksessa T. Inkinen, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry. Bookwell Oy: Porvoo, 77-88.
- Sahrdyan, S. 2015. Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.9.2015 (Syyskuu). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015/miten-maahanmuuttajat-oppivat-suomea-formaalin-informaalin-ja-non-formaalin-oppimisen-kautta>. Viitattu 11.5.2020.
- Sankila, T. 2019. Digi muuttaa markkinaa – oppimista tukevia sisältöjä tarvitaan jatkossakin. Teoksessa T. Tossavainen & M. Löytönen (toim.) *Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry. Edita Prima Oy: Helsinki, 215-229.
- Sassi, V. 2012. Uudenlaisen pahan unohdettu historia: Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja "pahan koulukunta" -vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Savander-Ranne, C., Lankinen, P., Lindfors, J. & Lintula, L. 2013. *Kehittyvät oppimisympäristöt*. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu.
- Schwartz, M., Harris, H. & Cohen, S. 2013. *Ethics, values and civil society*. Bingley: Emerald.
- Schwartz, S. H. 2012. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>. Viitattu 30.1.2020.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. English Abstract. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sortheix, F., Parker, P. D., Lechner, C. M., & Schwartz, S. H. 2019. Changes in young Europeans' values during the global financial crisis. *Social Psychological and Personality Science*, 10(1), 15-25. doi:10.1177/1948550617732610. Viitattu 10.5.2020.

- Spiteri, M. & Chang Rundgren, S-N. 2018. Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology. *Technology, Knowledge and Learning* 2020 (25), 115–128.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 6§: Yhdenvertaisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>. Viitattu 5.10.2019.
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A. & Sairanen, H. 2016. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79573/perusopetuksen%20oppimisymp%c3%a4rist%c3%b6jen%20digitalisaation%20nykytilanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 13.2.2020.
- Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P., & Edirisinghe, S. 2016. Responding to Challenges in Teacher Professional Development for ICT Integration in Education. *Educational Technology & Society*, 19 (3), 110–120.
- Tornberg, K. 2018. Työmarkkinoiden polarisaation yhteys suomalaiseen palkkajakaumaan vuosina 1990-2010. Jyväskylän yliopisto: Kauppakorkeakoulu. Taloustiede. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Uusi-Hallila, T. 2019. Opettaja oppimateriaalivalintojen edessä. Teoksessa T. Tossavainen & M. Löytönen (toim.) Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen tietokirjailijat ry. Edita Prima Oy: Helsinki, 187-196.
- Valkonen, T. & Laapotti, T. 2011. Katsaus ryhmän vuorovaikutuksen analysointimenetelmiin. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2011, 2011, 44-73.
- Väljärvi, J., Kupari, P., Arffman, I., Ahonen, A. K., Harju-Luukkainen, H., Vetenranta, J., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H. & Vuorinen, R. 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun?: Pisa 2012 tutkimustuloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>. Viitattu 19.12.2019.

Watanabe, K., Kawakami, N. & Nishi, D. 2020. Association between personal values in adolescence and mental health and well-being in adulthood: a cross-cultural study of working populations in Japan and the United States. *Annals of General Psychiatry*. Vol 19 (7).