



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Najat Ouakrim-Soivio ja Jorma Kuusela

HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2011

HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2011

Najat Ouakrim-Soivio ja Jorma Kuusela



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

© Opetushallitus ja tekijät

Koulutuksen seurantaraportit 2012:3

ISBN 978-952-13-5059-7 (nid.)

ISBN 978-952-13-5060-3 (pdf)

ISSN-L 1798-8934

ISSN 1798-8934 (painettu)

ISSN 1798-8942 (verkkojulkaisu)

Taitto: Sirpa Ropponen

www.oph.fi/julkaisut

Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2012

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	6
SAMMANDRAG.....	9
ABSTRACT	11
1 SEURANTA-ARVIOINNIN SISÄLTÖ JA JÄRJESTELYT.....	15
Seuranta-arvioinnin taustaa	15
Seuranta-arvioinnin suunnittelu	16
Otokseen tulleet koulut ja oppilaat	17
Seuranta-arvioinnin toteutus kouluissa, pisteitys ja palaute.....	19
2 HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN OPETUS PERUSKOULUSSA JA SEURANTA-ARVIOINNIN TEHTÄVÄT.....	21
Perusopetuksen vuosiviikkotuntimäärät historiassa ja yhteiskuntaopissa..	21
Historian opetus.....	22
Yhteiskuntaopin opetus	23
Arvioinnissa käytetyt tehtävät	24
Historian tehtävät	25
Yhteiskuntaopin tehtävät.....	26
Tulosten raportoinnista	28
3 OPETUSTA JA OPPILAITA KOSKEVAA TAUSTATIETOA.....	31
3.1 Rehtorin antamaa tietoa	31
3.2 Opettajien antamaa tietoa	32
3.3 Oppilailta saatua tietoa – oppilaiden käsityksiä ja asenteita	42
3.4 Opettajien ja oppilaiden käsityksiä työtavoista sekä niiden korrelaatiosta oppimistuloksiin	46
4 TULOKSET.....	49
4.1 Historian keskeiset tulokset.....	49
Osaamisen yleistaso	49
Alueellista tarkastelua	52
Tyttöjen ja poikien tulokset	54
Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tulokset	56
Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tulokset	57
Monivalintatehtävät sekä perustelua ja päättelyä vaativat tuottamistehtävät	59
4.2 Yhteiskuntaopin keskeiset tulokset.....	60
Osaamisen yleistaso	60
Alueellista tarkastelua	63
Tyttöjen ja poikien tulokset	65
Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tulokset	68
Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tulokset	69

	Vastuullinen kuluttaminen	71
	Monivalintatehtävät sekä perustelua ja päättelyä vaativat tuottamistehtävät	74
4.3	Miten arvioinnin tuloksia hyödynnetään kouluissa?	75
5	HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN TEHTÄVIEN YKSITYISKOHTAISTA TARKASTELUA	
5.1	Monivalinta- ja tuottamistehtävistä	77
5.2	Historia	78
5.3	Vastaukset historian taitojen kuvastajina – laadullinen tutkimus historian tehtävistä 149–150 <i>Marko van den Berg</i>	83
5.4	Yhteiskuntaoppi	89
6	HAVAINTOJA OPPIMISTULOKSISTA	101
6.1	Historian ja yhteiskuntaopin tulosten korrelaatiosta	103
6.2	Tyttöjen ja poikien saamat todistusarvosanat	104
6.3	Yhteiskunnallisten aineiden ratkaisuprosentit ja oppilaiden todistusarvosanat	106
6.4	Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat oppilaat	106
6.5	Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaat	108
6.6	Seuranta-arvioinnissa menestyminen ja arvosanakäytänteet	110
7	MUIDEN MUUTTUJIEN YHTEYKSIÄ TULOSSIIN	113
7.1	Erytystä tukea oppilaat	114
7.2	Oppilaat joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi	115
7.3	Vanhempien koulutustaustan yhteydestä oppimistuloksiin, asenteisiin ja koulutusvalintoihin	115
	Vanhempien koulutustaustasta	115
	Koulutusvalintojen periytyvyydestä	116
	Arvosanoista	117
	Seuranta-arviointituloksista	118
	Oppilaiden asenteista	122
	Vanhempien koulutuksesta sekä oppilaiden asenteista ja osaamisesta	123
7.4	Historian ja yhteiskuntaopin harrastaminen	125
7.5	Kotitehtävien tekeminen	126
8	TULOSTEN LUOTETTAVUUS	129
8.1	Opettajien kommentteja arvioinnista ja sen järjestelyistä	130
8.2	Tulos ja oppilaan historian sekä yhteiskuntaopin arvosanat	130
8.3	Seuranta-arvioinnin osiot ja arviointien yhdenmukaisuus	131
8.4	Tuottamistehtävien sensorointi historiassa ja yhteiskuntaopissa	132
9	HAVAINTOJA JA PÄÄTELMIÄ	133

10 KEHITTÄMISEHDOTUKSIA	136
11 LÄHTEITÄ JA KIRJALLISUUTTA	137
Liite 1. Historian tehtävien luokittelu, tehtävät ja niiden ratkaisusuudet	139
Liite 2. Yhteiskuntaopin tehtävien luokittelu, tehtävät ja niiden ratkaisusuudet	140
Liite 3. Miten historian taitoja opetetaan? <i>Jukka Rantala</i>	141
Liite 4. Miten taitoja opetetaan yhteiskuntaopissa? <i>Jan Löfström</i>	147

TIIVISTELMÄ

Opetushallitus arvioi keväällä 2011 historian ja yhteiskuntaopin oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Tiedot kerättiin kaksivaiheisella ositetulla otannalla 98 suomenkielisestä ja 15 ruotsinkielisestä peruskoulusta, jotka edustivat kattavasti eri alueita ja kuntaryhmiä. Oppilaat poimittiin arviointiin koulujen 9. vuosiluokilta systemaattisesti tasaväliotantaa käyttäen. Tämän raportin analyysit ja tulokset perustuvat koulujen 4 726 otosoppilaan suorituksiin.

Arvioinnissa käytetyt historian ja yhteiskuntaopin tehtävät perustuivat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004) määriteltyihin, kyseisten oppiaineiden keskeisten tietojen ja taitojen hallintaan.

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointi osoitti **sekä historian että yhteiskuntaopin** osalta, että oppimistuloksissa ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä. Samoin alueelliset erot eri puolilla Suomea tai erilaisten tilastollisten kuntatyyppien mukaan luokiteltuina olivat vähäisiä. Sekä historian että yhteiskuntaopin oppimistuloksissa oli kuitenkin eroja suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä ja lukioon pyrkivien sekä ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden välillä. Vanhempien koulutustaustaan perustuvan luokittelun mukaan oppilasryhmien välillä on eroja.

Historiassa osaamisen yleistaso seuranta-arvioinnissa oli kohtalainen (ratkaisuosuus oli 50 %). Kiitettäviin tai hyviin historian tuloksiin pääsi yhteensä 16 % oppilaista. Tyydyttäviin ja kohtalaisiin tuloksiin ylsi noin 70 % oppilaista. Välttäviin suorituksiin pääsi yhteensä noin 13 % oppilaista, ja heikkoja suorituksia historian seuranta-arvioinnissa oli yhteensä 2 %:lla otosoppilaista.

Historian oppiaineen luonteeseen kuuluu olennaisesti lähteiden käyttö ja tulkinta sekä ajan hahmottaminen ja historiallinen empatia. *Lähteiden käyttöön ja tulkintaan* liittyvissä tehtävissä otosoppilaista 64 %:n suoritustaso oli kohtalaista tai tyydyttävää. Hyvään tai kiitettävään tulokseen pääsi yli 16 % oppilaista, mutta lähes sama määrä oppilaita (15 %) suoriutui tämän osa-alueen tehtävistä välttävästi tai heikosti.

Ajan hahmottamista edellyttävissä tehtävissä otosoppilaista 63 % pääsi joko tyydyttävään tai hyvään tulokseen ja 6 % oppilaista ylsi kiitettävään suoritukseen. Kohtalaisen tason saavutti 23 % otosoppilaista ja välttävälle tai heikolle tasolle jäi 9 % oppilaista.

Menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa mittaavassa tehtäväosiossa kiitettävään suoritustasoon pääsi 17 % oppilaista. Suurin osa (70 %) oppilaista ylsi hyvään, tyydyttävään tai kohtalaiseen suoritukseen. Historiallista empatiaa mittaavassa tehtäväosiossa keskihajonta oli suuri (31).

Tehtävistä, joissa edellytettiin esimerkiksi *asiaa selittävän tärkeän tekijän erottamista vähemmän tärkeistä, syy- ja seuraussubteiden muodostamista, omien perusteltujen käsityksien esittämistä historiallisista tapahtumista tai jonkin historiallisen tapahtuman tai ilmiön selittämistä joidenkin toimijoiden kautta*, suoriuduttiin välttävästi. Kyseisen osa-alueen tehtävistä 24 % oppilaista suoriutui heikosti, 38 % välttävästi ja 14 % kohtalaisesti. Tyydyttävään, hyvään tai kiitettävään osaamiseen ylsi vain neljäsosa (25 %) otosoppilaista. Myös tällä osa-alueella keskihajonta oli suuri (23).

Yhteiskuntaopissa osaamisen yleistaso koko seuranta-arvioinnissa oli tyydyttävää tasoa (ratkaisuosuus oli 64 %). Kiitettäviin tai hyvin yhteiskuntaopin tuloksiin ylsi yhteensä 47 % otosoppilaista. Tyydyttäviin ja kohtalaisiin tuloksiin pääsi noin 49 % oppilaista ja välttäviin suorituksiin noin 3 % oppilaista.

Yhteiskuntaopin keskeisten tietojen ja taitojen osalta *median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa* vaativissa tehtävissä kiitettävästi tai hyvin menestyi 38 % otosoppilaista. Tyydyttävään tai kohtalaiseen suoritukseen ylsi 43 %, ja heikon tai välttävän tuloksen sai noin joka viides oppilaista (19 %). Keskihajonta oli suurinta (21) tämän osa-alueen vastauksissa.

Yhteiskunnallisten asioiden perustelua vaativat tehtävät osattiin parhaiten. Näissä tehtävissä noin 90 % otosoppilaista ylsi joko kiitettävään tai hyvään suoritukseen.

Osassa tehtävistä keskityttiin tarkastelemaan *yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useita erilaisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia*. Näissä tehtävissä oppilaiden taitotaso oli tyydyttävä (ratkaisuosuus oli 53 %). Otosoppilaista 22 % saavutti kiitettävän tai hyvän osaamistason, 69 % puolestaan tyydyttävän tai kohtalaisen tason ja noin 10 %:lla otosoppilaista osaamistaso jäi joko heikoksi tai välttäväksi.

Yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa oli yksi tehtäväkokonaisuus, jossa mitattiin sekä *yhteiskunnallisen että taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä*. Vastuullista kuluttamista käsittelevät tehtävät arvioitiin erillisenä osiona, ja siinä oppilaiden ratkaisuosuus (79 %) vastasi myös hyvää tasoa.

Lukioon ensisijaisesti pyrkivät oppilaat menestyivät sekä historian että yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa ammatilliseen koulutukseen hakeutuvia oppilaita paremmin. Historiassa osaamiserot lukioon pyrkivien ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden välillä olivat 13 % ja yhteiskuntaopissa 11 %.

Koulukohtaisella kyselyllä selvitettiin opetusjärjestelyitä ja resursseja sekä oppilaiden käsityksiä opiskelustaan, historian ja yhteiskuntaopin taidoistaan ja oppiaineista pitämisestä. Otoskoulujen rehtoreilta saadun tiedon mukaan sekä historian että yhteiskuntaopin keskimääräinen opetusryhmäkoko oli 19 oppilasta. Opettajien kelpoisuustilanne sekä historiassa että yhteiskuntaopissa on hyvä. Suurin osa otoskoulujen opettajista oli suorittanut pääaineen opinnot historiassa.

Oppilaskyselyn tulokset osoittivat, että poikien suhtautuminen sekä historiaan että yhteiskuntaoppiin oppiaineina on tyttöjä myönteisempää. Poikien käsitys omasta osaamisestaan on tyttöjen käsitystä paljon myönteisempää sekä historiassa että yhteiskuntaopissa. Pojat myös ilmoittavat pitävänsä tyttöjä enemmän näistä oppiaineista. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä oli myös eroja heidän käsityksissään historian hyödyllisyydestä oppiaineena. Toisin kuin suomenkieliset oppilaat, ruotsinkieliset oppilaat ilmaisivat pitävänsä historian osaamista tärkeänä, ja he arvelivat tarvitsevansa sekä tulevaisuuden opinnoissaan että arkielämässä historiassa oppimiaan tietoja ja taitoja. Sekä tytöt että pojat arvelivat tarvitsevansa tulevaisuuden opinnoissaan ja arkielämässä yhteiskuntaopissa opiskeltuja tietoja ja taitoja. Oppilaat pitivät yhteiskuntaoppia erittäin hyödyllisenä oppiaineena.

Otoskoulujen rehtorit ja historian sekä yhteiskuntaopin opettajat saivat tiedon koulunsa oppilaiden seuranta-arviointituloksista. Jokaiselle otoskoululle annettiin palautteena tietoa oman koulunsa tuloksista ja opiskeluun liittyvistä käsityksistä. Opetuksen järjestäjät saivat samat tiedot koulujen tuloksista. Monissa kouluissa pidettiin myönteisenä mahdollisuutta verrata koulun tulosta ja arvosanojen antamisen käytäntöä kansalliseen tasoon ja käyttää seuranta-arviointia välineenä sekä historian että yhteiskuntaopin opetuksen kehittämiseen.

asiasanat: perusopetus, yhteiskunnalliset aineet, historia, yhteiskuntaoppi, oppimistulokset, arviointi, oppilasarviointi, vanhempien koulutustausta, asenteet.

SAMMANDRAG

Utbildningsstyrelsen utvärderade inlärningsresultaten i historia och samhällslära i slutet av den grundläggande utbildningen våren 2011. Uppgifterna samlades in genom stratifierat urval i två steg i 98 finska och 15 svenska grundskolor, som på ett heltäckande sätt representerade olika områden och kommungrupper. Elever i årskurs 9 i skolorna valdes ut till utvärderingen genom systematisk sampling. Analyserna och resultaten i denna rapport baserar sig på dessa 4 726 sampelevers prestationer.

De uppgifter i historia och samhällslära som ingick i utvärderingen utgick från de centrala kunskaper och färdigheter som beskrivs för i frågavarande ämnen i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Uppföljningsutvärderingen av samhällsämnen visade inga skillnader mellan flickornas och pojkarnas inlärningsresultat i **vare sig historia eller samhällslära**. De regionala skillnaderna mellan olika delar av Finland eller olika statistiska kommuntyper var också små. Däremot fanns det både i historia och samhällslära skillnader i inlärningsresultaten mellan eleverna i finska respektive svenska skolor och mellan elever som sökte till gymnasiet respektive yrkesutbildning. En indelning av eleverna enligt föräldrarnas utbildningsbakgrund visar också skillnader mellan elevgrupper.

I **historia** var den allmänna kunskapsnivån i hela uppföljningsutvärderingen försvarlig (lösningsprocenten var 50 %). Sammanlagt 16 % av eleverna uppnådde berömliga eller goda resultat i historia. Nöjaktiga eller försvarliga resultat uppnåddes av cirka 70 % av eleverna. Ungefär 13 % av eleverna uppnådde hjälpliga resultat och sammanlagt 2 % av alla sampelelever presterade svaga resultat i uppföljningsutvärderingen i historia.

Användning och tolkning av källor, liksom uppfattning av tid och historisk empati, utgör en viktig del av ämnet historia. I uppgifter som hänförde sig till *användning och tolkning av källor* presterade 64 % av sampeleleverna försvarliga eller nöjaktiga resultat. Mer än 16 % av eleverna uppnådde goda eller berömliga resultat och i stort sett lika många elever (15 %) uppnådde hjälpliga eller svaga resultat inom det här delområdet.

I de uppgifter som förutsatte *uppfattning av tid* uppnådde 63 % av sampeleleverna antingen nöjaktiga eller goda resultat och 6 % berömliga resultat. Sammanlagt 23 % uppnådde försvarliga resultat och 9 % av sampeleleverna presterade hjälpliga eller svaga resultat.

I den uppgiftsdel som mätte *inlevelse i människans förflutna och historisk empati* uppnådde 17 % av eleverna berömliga resultat. Största delen av eleverna (70 %) presterade goda, nöjaktiga eller försvarliga resultat.

Resultaten i uppgifterna där eleverna till exempel förutsattes *urskilja relevanta detaljer från mindre relevanta i en beskrivning, skapa orsakssammanhang, presentera och motivera egna åsikter om historiska bändelser eller förklara en historisk bändelse eller företeelse utifrån olika parters synvinkel* var hjälpliga. I dessa uppgifter hade 24 % av eleverna svaga resultat, 38 % hjälpliga och 14 % försvarliga. Endast en femtedel (25 %) av eleverna uppnådde nöjaktiga, goda eller berömliga resultat.

I **samhällslära** var den allmänna kunskapsnivån i hela uppföljningsutvärderingen försvarlig (lösningsfrekvensen var 64 %). Sammanlagt 47 % av sampeleleverna uppnådde berömliga eller goda resultat i samhällslära. Nöjaktiga eller försvarliga resultat uppnåddes av cirka 49 % och hjälpliga resultat av cirka 3 % av eleverna.

I fråga om de centrala kunskaperna och färdigheterna i samhällslära klarade sig 38 % av sampeleleverna berömligt eller bra i de uppgifter som förutsatte *kritisk tolkning av information, statistik och grafiska framställningar som media förmedlas*. Sammanlagt 43 % uppnådde nöjaktiga eller försvarliga resultat och ungefär en fjärdedel av eleverna (19 %) svaga eller hjälpliga resultat. Standardavvikelsen var störst (21) inom det här delområdet.

Bäst klarade eleverna uppgifterna där de skulle *förklara samhälleliga frågor*. Cirka 90 % av sampeleleverna uppnådde antingen berömliga eller goda resultat i dessa uppgifter.

I en del av uppgifterna skulle eleverna granska *olika former av samhälleligt beslutsfattande och ekonomiska lösningar och deras konsekvenser*. De uppgifterna klarade eleverna med nöjaktigt resultat (lösningsprocenten var 53 %). Totalt 22 % av sampeleleverna uppnådde berömliga eller goda resultat, 69 % nöjaktiga eller försvarliga och cirka 10 % antingen svaga eller hjälpliga.

I en av uppgiftshelheterna i samhällslära granskades *etiska frågor i såväl samhällelig som ekonomisk verksamhet*. Ansvarsfull konsumtion utvärderades i en egen del och där var elevernas lösningsprocent 79 %, vilket motsvarar en god kunskapsnivå.

De elever som i första hand sökte till gymnasiet klarade sig både i historia och i samhällslära bättre i uppföljningsutvärderingen än de elever som sökte till yrkesutbildning. I historia var kunskapsskillnaden mellan respektive grupper 13 % och i samhällslära 11 %.

Med hjälp av en skolvis enkät kartlades undervisningsarrangemang och resurser samt elevernas uppfattning om sina studier, om sina kunskaper i historia och samhällslära och om läroämnet. Enligt uppgifter av rektorerna för sampelskolorna var undervisningsgruppens storlek i både historia och samhällslära i genomsnitt 19 elever. Behörighetssituationen för lärarna i historia och samhällslära är god. Största delen av lärarna i sampelskolorna hade fullgjort huvudämnesstudier i historia.

Resultaten av elevenkäten visade att pojkar har en positivare inställning till både historia och samhällslära som läroämne än flickor. Pojkarna har också en mycket positivare bild av sina kunskaper i både historia och samhällslära än flickorna. Pojkarna anger också att de tycker bättre om ifrågavarande läroämnena än flickorna. Uppfattningen om historia som ett nyttigt läroämne skiljde sig mellan eleverna i finska och svenska skolor. I motsats till de finska eleverna, tyckte de svenska eleverna att det är viktigt att kunna historia och de trodde att de kommer att behöva sina kunskaper och färdigheter i historia både i framtida studier och i vardagslivet. Både flickorna och pojkarna trodde att de kommer att behöva sina kunskaper och färdigheter i samhällslära i kommande studier och i vardagslivet. Eleverna tyckte att samhällslära är ett mycket nyttigt läroämne.

Sampelskolornas rektorer och lärarna i historia och samhällslära fick information om de egna elevernas resultat i uppföljningsutvärderingen. Alla sampelskolor fick respons i form av jämförande information om de egna elevernas resultat och deras uppfattning om studierna. Utbildningsanordnarna fick motsvarande information om resultatet i sina skolor. Möjligheten att jämföra skolans resultat och betygssättning med den nationella nivån och att använda uppföljningsutvärderingen som ett medel för att utveckla undervisningen i både historia och samhällslära upplevdes i flera skolor som positiv.

ämnesord: grundläggande utbildning, samhällsämnen, historia, samhällslära, inlärningsresultat, utvärdering, elevbedömning, föräldrarnas utbildningsbakgrund, attityder.

ABSTRACT

In the spring of 2011, the Finnish National Board of Education assessed learning outcomes in history and social studies in the final (9th) grade of compulsory basic education. Data was collected through two-stage stratified sampling from 98 Finnish-language and 15 Swedish-language comprehensive schools representing a comprehensive cross-section of different regions and groups of municipalities. Pupils were selected to take part in the assessment from the schools' 9th grades using systematic sampling. The analyses and results of this report are based on the performances of 4,726 pupils sampled from the schools.

The history and social studies assignments used in the assessment were based on the command of key knowledge and skills in these subjects as determined in the National Core Curriculum for Basic Education.

The follow-up assessment of social subjects indicated that there were no differences in learning outcomes between girls and boys in terms of both history and social studies. Similarly, regional differences in different parts of Finland or analysed by different statistical types of municipalities were insignificant. However, there were differences in learning outcomes in both history and social studies between pupils of Finnish- and Swedish-language schools and between those applying to general upper secondary school and those opting for vocational education and training. There were also differences between pupils grouped according to parents' educational background.

In history, the general level of performance in the follow-up assessment as a whole was moderate with a success rate of 50% (percentage of correct answers of the total score). Very good or good scores were achieved by 16% of pupils, while about 70% received satisfactory or moderate results. A total of about 13% of sample pupils performed adequately, whereas a total of 2% performed poorly in the follow-up assessment in history.

By nature, history as a subject essentially involves use and interpretation of sources, as well as perception of time and historical empathy. In assignments relating to *use and interpretation of sources*, the performance level of 64% of sample pupils was moderate or satisfactory. More than 16% of pupils achieved a very good or good score, whereas an almost equal number of pupils (15%) performed adequately or poorly in these assignments.

In assignments requiring *perception of time*, 63% of sample pupils either achieved satisfactory or good scores, while 6% of pupils reached a very good performance level. 23% of sample pupils achieved a moderate level, whereas 9% of pupils remained at an adequate or poor level.

In the section of assignments measuring *insight into the position of people from the past and historical empathy*, 17% of pupils achieved a very good performance level. The majority of pupils (70%) achieved good, satisfactory or moderate scores. There was a high standard deviation (31) in the assignment section assessing historical empathy.

Pupils performed adequately in assignments requiring skills such as *distinguishing between important and less important explanatory factors, formulation of causal relationships, expressing one's own justified views on historical events or explaining a historical event or phenomenon through certain players*. Those performing poorly, adequately and moderately in these assignments accounted for 24%, 38% and 14% of pupils, respectively. Only a quarter (25%) of sample pupils reached a satisfactory, good or very good performance level. The standard deviation was considerable (23) in this section as well.

In social studies, the general level of performance in the follow-up assessment as a whole was satisfactory (success rate of 64%). Very good or good scores in social studies were achieved by 47% of sample pupils. About 49% of pupils achieved satisfactory or moderate scores, whereas about 3% performed adequately.

In terms of key knowledge and skills in social studies, 38% of sample pupils performed very well or well in assignments requiring *critical interpretation of information, statistics and graphs conveyed by the media*. Satisfactory or moderate scores were achieved by 43% of pupils, whereas about a fifth of pupils (19%) performed poorly or adequately. The standard deviation of performance was highest (21) in this section.

Performance was best in assignments requiring *justification of social issues*. About 90% of sample pupils achieved either very good or good scores in these assignments.

Some assignments focused on examining *several different alternatives of social decision-making and economic solutions and their consequences*. In these assignments, pupils' performance level was satisfactory (success rate of 53%). Very good or good scores were achieved by 22% of sample pupils, another 69% achieved a satisfactory or moderate level, whereas performance either remained at a poor or adequate level among 10% of sample pupils.

The follow-up assessment in social studies included one section of assignments measuring *ethical questions of both social and economic activities*. Assignments concerning responsible consumption were assessed as a separate section, where pupils' success rate (79%) also corresponded to a good level.

Pupils primarily aiming at general upper secondary school performed better in the follow-up assessments of both history and social studies than those applying for vocational education and training. Differences in performance between those applying for general upper secondary education and those opting for vocational education and training stood at 13% in history and 11% in social studies.

A school-specific questionnaire survey was also carried out to investigate teaching arrangements and resources. It also looked into pupils' perceptions of their studies and skills in history and social studies as well as their perceptions of the subjects. According to the information provided by the principals of the sample schools, the average size of a teaching group was 19 pupils in both history and social studies. The situation in terms of teaching qualifications was good in both history and social studies. The majority of teachers working at the sample schools had completed main subject studies in history.

The results of the pupil survey indicated that attitudes towards both history and social studies as subjects were more positive among boys than girls. Boys' perceptions of their own knowledge and skills are much more positive than those of girls in both history and social studies. Boys also report liking these subjects more than girls. There were also differences between pupils at Finnish- and Swedish-language schools in terms of perceptions of the usefulness of history as a subject. Unlike their Finnish-speaking peers, Swedish-speaking pupils indicated that they considered competence in history to be important and believed that they would need the knowledge and skills that they had learnt in the subject both in their future studies and in their everyday lives. Both girls and boys believed that they would need the knowledge and skills learnt in social studies in their future studies and everyday lives. Pupils considered social studies to be a very useful subject.

The sample schools' principals and history and social studies teachers were informed of the scores achieved by pupils at their own school in the follow-up assessment. Each sample school received reference data on the outcomes and learning-related perceptions of its own sample pupils as feedback. Education providers received equivalent data on the results of their own schools. Many schools welcomed the opportunity to compare their own results and grading practices with national levels and to use the assessment as a tool to develop instruction in both history and social studies.

Key words: basic education, social subjects, history, social studies, learning outcomes, assessment, pupil assessment, parents' educational background, attitudes

1 SEURANTA-ARVIOINNIN SISÄLTÖ JA JÄRJESTELYT

Opetushallitus aloitti otantaperusteiset perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit vuonna 1998. Tähän mennessä on järjestetty yli 30 perusopetuksen oppimistulosten arviointiprojektia.

Opetushallituksen seuranta-arviointien tarkoituksena on saada luotettava kuva oppiaineen osaamisen yleisestä tasosta perusopetuksen päättövaiheissa. Kansallisen arvioinnin tehtävät laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Arvioinnissa saatua tietoa käytetään opetuksen tilan arviointiin, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arviointiin.

Opetushallitus on antamassaan palautteessa informoinut opetuksen järjestäjiä ja kouluja siitä, miten näiden oppimistulokset vastaavat opetukselle asetettuja kansallisia tavoitteita ja miten oppilaiden keskimääräinen osaaminen ja koulun oppilasarvioinnin yleinen linja todistusarvosanoissa suhtautuvat kansalliseen tasoon. Tämänkaltaisen tiedon tuottaminen antaa mahdollisuuksia parantaa oppilaiden oikeusturvaa esimerkiksi toisen asteen koulutukseen hakeuduttaessa.

Seuranta-arvioinnin taustaa

Vuonna 2011 järjestetty yhteiskunnallisten aineiden (historian ja yhteiskuntaopin) seuranta-arviointi on osa perusopetuslaissa säädettyä koulutuksen arviointia.

Siitä huolimatta, että yhteiskunnalliset aineet arvioitiin ensimmäisen kerran vasta nyt, seuranta-arviointien tekeminen ei ole uusi asia opetuksen alalla. Vuonna 1991 Opetushallituksesta säädettyyn lakiin (182/1991) määriteltiin sen tehtäviin kuuluvaksi koulutuksen tuloksellisuuden edistäminen ja koulutuksen järjestämisen seuraaminen. Opetushallituksen arviointitoiminnan perusteet on kirjattu Kansalliseen oppimistulosten arviointijärjestelmään (4/1998) ja Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalliin (7/1998).

Nykyisin oppimistulosten seuranta-arvioinnit ovat osa Opetushallituksen perustehtävää koulutuksen kehittäjänä ja tuloksellisuuden edistäjänä. Kerättävä tieto liittyy valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin tavoitteisiin ja kriteereihin, joiden toteutumista seurataan otantaperustaisin arvioinnein (Metsämuuronen 2009, 7). Suunnitelmallinen ja riittävän kattava oppimistulosten arviointi antaa mahdollisuuden seurata ja kehittää esimerkiksi oppilas- tai opiskelija-arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja arvioinnin kriteereihin.

Opetushallituksen toteuttamien seuranta-arviointien tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, miten hyvin opetussuunnitelman perusteissa määritellyt koulutukselle asetetut tavoitteet on saavutettu (Jakku-Sihvonen 2011, 7). Kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa kiinnostuksen kohteena eivät ole olleet yksittäiset koulut, opettajat tai oppilaat ja heidän suoriutumisansa, vaan yleinen osaamisen taso (Metsämuuronen 2009, 11; Jakku-Sihvonen 2010, 320). Kyseessä ei ole koko ikäluokan päättökoe eikä tarkoituksena ole yksittäisten koulujen tai oppilaiden keskinäisen järjestyksen määrittäminen.

Seuranta-arvioinnin suunnittelu

Opetusministeriö määräsi Koulutuksen arviointisuunnitelmassa vuosille 2009–2011 yhdeksi toteutettavista seuranta-arvioinneista yhteiskunnallisten aineiden arvioinnin. Kyseisen seuranta-arvioinnin valmistelu alkoi Opetushallituksessa keväällä 2010.

Historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arviointi noudattaa Opetushallituksessa vakiintunutta oppimistulosten arviointihankkeen mallia (Metsämuuronen 2009, 10).

Opetushallituksen järjestämissä oppimistulosten seuranta-arvioinneissa arviointi kohdennetaan keskeisten tietojen ja taitojen osaamiseen. Arviointien tehtäväsarjat sisältävät eritasoisia ja tyyppisiä tehtäviä. Tehtävien suunnittelussa ja valinnassa on kiinnitetty erityistä huomiota luotettavuuteen ja vertailukelpoisuuteen.

Historian ja yhteiskuntaopin arvioinnin mittaristo laadittiin yhteistyössä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen kanssa. Marraskuussa 2010 koottiin asiantuntijaryhmä, johon kutsuttiin historian ja yhteiskuntaopin opetuksen sekä arviointimenetelmien asiantuntijoita. Asiantuntijaryhmään kuuluivat Helsingin yliopiston professori Jukka Rantala, emeritaprofessori Sirkka Ahonen, Helsingin yliopiston yliopistonlehtorit Jan Löfström ja Jari Salminen, Helsingin normaalilyseon lehtori Marko van den Berg ja Pohjois-Tapiolan koulun lehtori Titta Putus-Hilasvuori, erityisasiantuntija Touko Hilasvuori Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksesta sekä opettaja Najat Ouakrim-Soivio Helsingin normaalilyseosta. Lisäksi Opetushallituksessa muodostettiin syksyllä 2010 oma yhteiskunnallisten aineiden työryhmä, johon kuuluivat projektipäällikkö (28.2.2011 asti opetusneuvos Hannu-Pekka Lappalainen ja 1.3.2011 alkaen Najat Ouakrim-Soivio), erikoistutkijat Jari Metsämuuronen ja Jorma Kuusela sekä tutkimussihteerit Mari Huhtanen ja Tuija Koskela.

Seuranta-arviointiin laadittavat tehtävät perustuvat valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin tavoitteisiin. Tehtävien tarkoituksena on mitata monipuolisesti sitä, miten historian ja yhteiskuntaopin oppiaineille asetetut tavoitteet on saavutettu. Tehtäväsarjat esitettiin laajasti kahdella erillisellä tehtäväsarjalla tammi-helmikuun vaihteessa 2011. Esikokeeseen osallistui yhteensä noin 450 perusopetuksen 9. luokan oppilasta 11 eri koulusta ympäri Suomea.

Yhteiskunnallisten aineiden asiantuntijat laativat esikokeen pohjalta yhden yhteiskunnallisten aineiden tehtävävihkon pisteitysohjeineen. Tehtävävihkossa oli monipuolisesti historian ja yhteiskuntaopin osaamista mittaavia kirjallisia tehtäviä. Osa tehtävistä oli helppoja, osa keskivaikeita ja osa vaikeita. Tehtävistä noin 30 % oli niin sanottuja tuottamistehtäviä (eli avotehtäviä) ja 70 % oli monivalintatehtäviä.

Kuten Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arvioinneissa yleensä, yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointiin kuului sekä koulua että opetusta koskevat taustakyselyt, joilla kerättiin tietoja rehtoreilta ja opettajilta. Lisäksi oppilailta kerättiin tietoja muun muassa heidän työskentelytottumuksistaan ja opiskelumotiivaatiostaan.

Otokseen tulleet koulut ja oppilaat

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointi järjestettiin otantaperustaisena. Otannassa otettiin huomioon alueellinen edustavuus ja tilastollinen kuntaryhmä. Osituksessa perusjoukko, jonka muodostivat suomenkieliset ja ruotsinkieliset perusopetusta antavat koulut ja niiden 9. luokkien oppilaat, jaettiin osiin maakunnittain ja kuntatyyppien mukaan. Tällä tavalla saatiin mukaan erityyppisten kuntien kouluja ja oppilaita oikeassa suhteessa ympäri Suomea. Menettelyllä voitiin varmistaa, että otos edusti luotettavasti kaikkia kouluja ja oppilaita. Otantaa tehtäessä otettiin lisäksi huomioon se, että keväällä 2011 Opetushallitus toteutti yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnin lisäksi myös matematiikan ja luonnontieteiden seuranta-arvioinnit. Otannassa oleva koulu oli mukana kevään 2011 aikana vain yhdessä mainituista seuranta-arvioinneista. Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden otannassa oli yliedustus siitä syystä, että oppilaita haluttiin otokseen ympäri Suomea.

Seuranta-arvioinnin piiriin tulleet oppilaat valittiin otoskouluissa systemaattista tasaväliotantaa käyttäen. Kouluista, joiden 9. luokkien oppilasmäärä oli korkeintaan 40, otokseen kuuluivat kaikki oppilaat. Mikäli oppilaita oli 41–70, otokseen otettiin aakkosjärjestyksessä 2/3 oppilaista. Kouluissa, joiden 9.-luokkalaisten oppilasmäärä oli 71–150, otokseen poimittiin joka toinen oppilas ja sitä suuremmista kouluista aakkoslistasta poimittiin otokseen tasavälein joka kolmas oppilas. Mikäli otosoppilas oli poissa koulusta arviointipäivänä, hänen tilalleen otettiin aakkosista seuraava oppilas muuttamatta poimintajärjestystä muulta osin alkuperäisestä. Ne oppilaat, joille on tehty päätös erityisestä tuesta tai sitä vastaava aikaisempi päätös erityisopetukseen ottamisesta, osallistuivat yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointiin. Oppilaat, joilla oli jokin muu syy kuten lukivaikeus ja äidinkieli muu kuin suomi tai ruotsi, kuuluivat myös tämän arvioinnin piiriin. Rehtorilla oli kuitenkin mahdollisuus poiketa järjestelyistä perustellusta syystä.

Tämän raportin analyysit ja tulokset perustuvat koulujen otosoppilaiden suorituksiin. Suunniteltuun otokseen kuului yhteensä 4 964 oppilasta, joista suomenkielisiä 4 350 oppilasta 98 koulusta ja ruotsinkielisiä 614 oppilasta 15 koulusta. Yhteensä suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä kouluja oli mukana 113.

Toteutunut otoskoko kouluittain oli keskimäärin 42 oppilasta (vaihteluväli 1–75). Pisteitetyt tulokset saatiin 95 %:lta eli 4 726 oppilaalta. Otoksessa tyttöjä oli 2 370 ja poikia 2 352, neljän oppilaan kohdalla sukupuoli oli jäänyt merkitsemättä tehtävähkoon. (Taulukko 1.)

Osa otosoppilasta oli poissa koulusta sinä päivänä, jolloin seuranta-arviointi järjestettiin tai teki vain osan tehtävistä. Pienissä kouluissa poissaolijoita ei ollut mahdollista korvata aakkosissa seuraavalla oppilaalla ja joissakin suuremmissa kouluissa rehtorit eivät otosohjeista poiketen korvanneet poissaollutta oppilasta seuraavalla. Lisäksi joidenkin oppilaiden suorituksia ei oltu arvioitu koulussa tai vastauslomakkeet oli täytetty puutteellisesti. Vastauskato jakautui satunnaisesti eikä vinouttanut arvioinnin tuloksia.

Taulukko 1. Otokoulujen ja -oppilaiden jakauma aiemmin vallinneen läänijaon mukaan.

Lääni	Perusjoukko				Otos				Otos-oppilaita perusjoukosta
	kouluja	%	oppilaita	%	kouluja	%	oppilaita	%	
Etelä-Suomen	232	34,2	26 596	40,6	45	39,8	1 929	40,8	7,3
Länsi-Suomen	247	36,4	22 977	35,1	39	34,5	1 643	34,8	7,2
Itä-Suomen	87	12,8	6 857	10,5	11	9,7	583	12,4	8,5
Oulun	73	10,8	6 670	10,2	13	9,7	427	9,0	6,4
Lapin	40	5,8	2 375	3,6	5	4,4	144	3,0	6,1
Yhteensä	679	100	65 475	100	113	100	100	4 726	7,2

Taulukko 2. Otokoulujen ja – oppilaiden lukumäärät suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa.

Kouluja, joiden opetuskieli	Perusjoukko				Otos			
	kouluja	%	oppilaita	%	kouluja	%	oppilaita	%
Suomi	633	93,2	61 749	94,3	98	86,7	4 134	87,5
Ruotsi	46	6,8	3 726	5,7	15	13,3	592	12,5
Yhteensä	679	100	65 475	100	113	100	4 726	100

Seuranta-arvioinnin toteutus kouluissa, pisteitys ja palaute

Kouluille tiedotettiin yhteiskunnallisten aineiden arvioinnista tammikuussa 2011, jolloin rehtorit saivat myös vastattavakseen koulukohtaisen taustakyselylomakkeen. Otokouluille tiedotettiin järjestelyistä tarkemmin maaliskuussa 2011, ja viikkoa ennen varsinaista arviointipäivää kouluille toimitettiin aineisto, johon kuuluivat tehtävävihkot, pisteitys- ja arviointiohjeet sekä kokeen toteutusohjeet rehtorille, opettajille ja kokeen valvojille.

Arviointi järjestettiin torstaina 14.4.2011 yhtenäisten järjestely- ja valvontaohjeiden mukaisesti. Tehtävien tekemiseen oli varattu aikaa yhteensä kolme oppituntia (3 × 45 minuuttia) eli 135 minuuttia. Varsinaisten historian ja yhteiskuntaopin tehtävien lisäksi oppilaat vastasivat tehtäväviikon alussa esitettyyn taustakyselyyn sekä oppilaiden työskentelytottumuksia ja opiskelumotivaatiota kartoittavaan oppilaskyselyyn. Kokeen jälkeen historian ja yhteiskuntaopin opettajat tarkastivat aineistot annettujen ohjeiden mukaan ja arvioivat otosoppilaiden avovastaukset. Opettajille oli varattu avovastausten korjaustyöhön kolme viikkoa. Korjaustyön yhteydessä opettajilla oli mahdollisuus saada tietoa omien oppilaittensa tuloksista.

Koulun otosoppilaiden tehtävävihkot palautettiin Opetushallitukseen, joka toimitti rehtoreille ja opetuksen järjestäjille koulukohtaiset palautteet lokakuussa 2011. Palautteen tarkoituksena on auttaa oppiaineen opettajia, rehtoria ja opetuksen järjestäjää kehittämään koulun historian ja yhteiskuntaopin opetusta sekä viritää keskustelua oppilaiden opiskeluasenteista, opetuksen ja opetussuunnitelman painopistealueista sekä oppilasarvioinnin yhdenvertaisuudesta.

Opetushallitukseen saapuneet aineistot tarkastettiin ja määräosa joka koulun oppilaiden avovastauksista arvioitiin uudelleen kesän 2011 aikana. Raportin luvussa 8.4 esitellään sensoroinnin yhteydessä tehtyjä havaintoja.

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnin suunnittelu, toteutus, analyysi ja raportointi ovat edellyttäneet laajaa yhteistyötä. Arvioinnin onnistuminen on vaatinut tehtäviä esitestanneiden ja arvioinnin toteuttaneiden opettajien ja otoskoulujen rehtoreiden sekä historian ja yhteiskuntaopin opettajien lisäksi monien mukana olleiden aktiivista osallistumista. Tämän raportin julkaiseminen ei olisi ollut mahdollista ilman tutkimusprofessori Ritva Jakku-Sihvosen, opetusneuvos Hannu-Pekka Lappalaisen, erikoissuunnittelijoiden Jan Hellgrenin ja Chris Silverströmin, tutkimussihteri Mari Huhtasen, tutkimussihteri Tuija Koskelan sekä julkaisussihteri Sirpa Ropposen merkittävää työpanosta. Kiitämme myös opetusneuvos Kati Hirvosta ja projektipäällikkö Pirkko Kärnästä korvaamattomasta avusta raportin kommentoimisessa.

2 HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN OPETUS PERUSKOULUSSA JA SEURANTA-ARVIOINNIN TEHTÄVÄT

Valtioneuvoston asetus (1435/2001) määritteli ensimmäisen kerran peruskoulun aikana historialle ja yhteiskuntaopille omat tuntimäärät. Tällä päätöksellä oppiaineet erkanivat kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi, joista kummastakin annetaan päättötodistukseen oma arvosanansa.

*Voimassa olevan perusopetuksen tuntijaon mukaan oppilas opiskelee **historiaa** perusopetuksessa yhteensä vähintään seitsemän vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 5–8. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Tietojen lisäksi tulee opettaa myös erilaisia historiaan liittyviä taitoja.*

Yhteiskuntaoppia opetetaan yleensä 9. vuosiluokalla yhteensä vähintään kolme vuosiviikkotuntia, ja oppilas saa vuoden opiskelun päätteeksi yhteiskuntaopin päättöarvosanan. Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi.

*Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa **historian** tehtävät laadittiin arvioimaan oppilaiden osaamista perusopetuksen päättövaiheessa historian keskeisissä tiedoissa ja taidoissa. Faktatiedon lisäksi tehtävät laadittiin mittaamaan historiaan liittyviä keskeisiä taitoja, kuten lähteiden käyttöä ja niiden tulkintaa.*

Yhteiskuntaopin tehtävien laadinnassa kiinnitettiin huomiota oppiaineen erilaisiin sisältöalueisiin ja siihen, että oppilaan tuli osata myös soveltaa hankkimiaan tietoja.

Koska kyseessä on kahden eri oppiaineen oppimistulosten arviointi, niitä tarkastellaan tässä raportissa toisistaan erillisinä.

Perusopetuksen vuosiviikkotuntimäärät historiassa ja yhteiskuntaopissa

Vuoden 2001 valtioneuvoston asetus (1435/2001) määritteli ensimmäisen kerran peruskoulun aikana historialle ja yhteiskuntaopille omat tuntimäärät. Tällä päätöksellä oppiaineet erkanivat kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi. Vuonna 2004 annetussa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* historialle ja yhteiskuntaopille kirjoitettiin omat perustetekstit, joissa oppiaineen ja oppilaan opiskelun tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit määriteltiin. Oppilasarvioinnissa historia ja yhteiskuntaoppi on arvioitu keväästä 2007 lähtien erillisinä oppiaineina, ja molemmista oppiaineista merkitään päättötodistukseen oma arvosana.

Voimassa olevan perusopetuksen tuntijaon mukaan oppilas opiskelee **historiaa** perusopetuksessa yhteensä vähintään seitsemän vuosiviikkotuntia. Historiaa opetetaan peruskoulun vuosiluokilla 5–6 yhteensä vähintään kolme vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–8 yhteensä neljä vuosiviikkotuntia, jotka jaetaan yleensä siten, että seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla historiaa opetetaan kumpanakin vuonna kaksi vuosiviikkotuntia. Peruskoulun kahdeksannen luokan suorittuaan oppilas on suorittanut historian oppimäärän, ja hän saa historiasta päättöarvosanan.

Yhteiskuntaoppia opetetaan yleensä 9. vuosiluokalla yhteensä kolme vuosiviikkotuntia. Oppilas saa yhdeksannen vuosiluokan aikana yhteiskuntaopin oppimäärän suoritetuksi, ja hänelle annetaan vuoden opiskelun päätteeksi yhteiskuntaopin päättöarvosana.

Historian opetus

Historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. Oppilasta ohjataan ymmärtämään, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia rakentaa identiteettiään, perehtyä ajan käsitteeseen ja ymmärtää ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvoa.

Perusopetuksen vuosiluokkien 5 ja 6 historianopetuksen tehtävänä on perehdyttää oppilas historiallisen tiedon luonteeseen, sen hankkimiseen ja peruskäsitteisiin sekä omiin juuriinsa ja eräisiin historian merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja ilmiöihin esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen saakka. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen sisältöjen opetuksessa korostetaan historian toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen. Perusopetuksen kuudennen vuosiluokan jälkeen oppilas osaa erottaa faktan mielipiteestä, osaa erottaa toisistaan lähteen ja siitä tehdyn tulkinnan, ymmärtää historian ilmiöitä ja osaa käyttää historiallista tietoa.

Perusopetuksen yläluokilla historianopetuksen tehtävänä on syventää oppilaan käsitystä historian tiedon luonteesta. Historian opetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä ja perehdyttää hänet muihin kulttuureihin ja niiden vaikutuksiin. Historianopetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa, käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta, ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin, selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia sekä arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.

Yläluokkien historianopetuksen keskeiset sisällöt liittyvät Suomen ja maailman historiaan 1800- ja 1900-luvuilla. Historian oppimäärän suoritettuaan oppilas osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä ja hän pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä. Oppilas kykenee sijoittamaan opiskelemaansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen. Hän osaa myös selittää, miksi jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään, ja hän osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia. Oppilas osaa käyttää historiallista tietoa ja pystyy vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteitä. Oppilas pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä. (Opetushallitus 2004, 220–224.)

Yhteiskuntaopin opetus

Vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* määriteltiin oppiaineen tehtävä, joka yhteiskuntaopissa on seuraava: *Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 yhteiskuntaopin opetuksen tulee antaa perustiedot ja taidot yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta* (Opetushallitus 2004, 226.)

Tämän jälkeen perustetekstissä on määritelty tarkemmin oppiaineen tavoitteet vuosiluokille 7–9:

Oppilas

- *saa käsityksen yhteiskunnallisen tiedon luonteesta*
- *oppii hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevää informaatiota kriittisesti ja toimimaan aktiivisena vaikuttajana*
- *oppii tuntemaan julkiset palvelut*
- *saa valmiuksia työnteon kunnioittamiseen*
- *oppii yrittäjyyden perusteet ja ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä*
- *oppii ymmärtämään yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään*
- *kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta*
- *oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana*
- *tuntee tekojensa oikeudelliset seuraamukset.* (Opetushallitus 2004, 226).

Yhteiskuntaopin opetuksen perussisältöihin voidaan vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden* mukaan määritellä kuuluvaksi se, miten yksilö toimii erilaisissa yhteisöissä, kuten perheessä, kotikunnassa, kansalaisena ja EU:ssa. Tämän lisäksi yhteiskuntaopin osaamiseen katsotaan kuuluvan hyvinvoinnin eri ulottuvuuksien ja tasa-arvon sekä kestävä kehityksen merkityksen ymmärtäminen hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikuttamistaitoihin kuuluvat paitsi kansalaisen mahdollisuudet vaikuttaa, myös demokratia, vaalit ja äänestäminen, politiikan ja hallinnon toimijat kunnallisella, valtakunnallisella ja EU-tasolla sekä media ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen.

Yhteiskuntaopin sisältöjen moninaisuus ilmenee muun muassa kansalaisen turvallisuutta käsittelevässä sisältöalueessa, johon on sisällytetty kuuluvaksi oikeusjärjestelmää, kuten yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia, oikeudellista vastuuta, liikenneturvallisuutta ja turvallisuuspolitiikkaa. Yhteiskuntaopin sisältöihin kuuluvat myös talouteen liittyvät asiat, joita käsitellään yksityisen taloudenpidon, työnteon, yrittäjyyden, kuluttamisen, kotitalouksien, ulkomaankaupan, globaalitalouden ja talouspolitiikan näkökulmista.

Keskeisiksi yhteiskuntaopin osaamisen alueiksi, joita myös tulee arvioida, vuoden 2004 opetussuunnitelma määrittelee yhteiskunnallisen tiedon hankkimisen ja käyttämisen sekä yhteiskunnallisen tiedon ymmärtämisen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu ajatus siitä, että oppilaan tulisi kiinnostua osallistumisesta, kuluttamisesta ja yrittäjyydestä sekä ymmärtää tekojensa laillisuuteen liittyvät seuraukset. (Opetushallitus 2004, 226–227.)

Arvioinnissa käytetyt tehtävät

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointiin liittyy erityinen haaste siksi, että yhdellä arvioinnilla on mitattu kahden erilaisen oppiaineen, historian ja yhteiskuntaopin, osaamista. Kahden eri oppiaineen arvioinnin erityiskysymyksiä ovat seuraavat: osaavatko oppilaat toista oppiainetta paremmin kuin toista, ovatko toisen oppiaineen tehtävät helpompia kuin toisen, ovatko kahden eri oppiaineen arvioinnissa käytetyt tehtävyyt helpompia tai vaikeampia kuin toisen oppiaineen tehtävyyt vai ovatko jommankumman oppiaineen tavoitteet ja työtavat oppilaille tutumpia ja siksi oppilaat osaavat vastata kyseisen oppiaineen tehtäviin paremmin. Arviointien rakenteet poikkesivat myös toisistaan, sillä historian pistemäärästä 44 % kertyi tuottamistehtävistä kun taas yhteiskuntaopissa 29 % arvioinnin kokonaispistemäärästä kertyi tuottamistehtävistä. Koska näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteisiä vastauksia, historian ja yhteiskuntaopin osaamista ei tule vertailla suoraviivaisesti keskenään esimerkiksi ratkaisuprosenttien osalta. Näiden kahden eri tieteenaloista lähtevän oppiaineen vertailun välttämiseksi tässä raportissa historia ja yhteiskuntaoppi on pyritty pitämään erillään niiltä osin kuin se on katsottu tarpeelliseksi.

Historian tehtävät

Historian osaamista voidaan mitata monenlaisilla tehtävätyypeillä. Tässä seuranta-arvioinnissa käytettiin monivalinta- ja tuottamistehtäviä. Monivalintatehtävät sisälsivät paitsi historian keskeisten sisältöjen, eri aikakausien, tapahtumien ja ilmiöiden osaamista, myös erilaisten historiaan liittyvien taitojen, kuten kartan-, dokumentin-, kuvan- ja tilastonlukutaitojen hallintaa.

Tuottamistehtävissä oppilaan tuli osata tulkita, päätellä ja yhdistellä tietoja sekä tuottaa kirjallinen vastaus annettuihin kysymyksiin. Jotkut kysymyksistä edellyttivät asian, tapahtuman tai ilmiön pohdintaa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä tai ilmiön tarkastelua sekä menneisyydessä että nykyisyydessä.

Historian tehtäviä laadittaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että niissä mitattavat tiedot ja taidot ovat keskeistä historian ydinosaamista, jota oppilailta voidaan edellyttää siitä huolimatta, että oppilaat opiskelevat yleensä historian oppimäärän perusopetuksen vuosiluokilla 5–8. Tehtävien aihealueet ovat keskeisiä perusopetuksessa, ja niiden valinnassa otettiin huomioon Suomen ja yleisen historian aikakausia, käsitteitä, ilmiöitä, tapahtumia ja keskeisimpiä henkilöitä.

Tehtävien laadinnassa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että ne mittaavat faktatiedon lisäksi historiaan liittyvien taitojen osaamista. Historian tehtävien luokittelu enimmäispistemäärineen ja ratkaisuosuuksineen on kuvattu liitteessä 1.

Tehtävät luokiteltiin historian taitojen pohjalta neljään pääryhmään, joita ovat

- lähteiden käyttö ja tulkinta
- ajan hahmottaminen
- menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen ja historiallinen empatia sekä
- erilaisten historian osaamiseen liittyvien taitojen, kuten tapahtumien syy-seuraussuhteiden tai ilmiön selittäminen eri toimijoiden kautta ja omien perusteltujen mielipiteiden muodostaminen.

Tehtäviä luokiteltaessa hyödynnettiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* määritellyjä tavoitteita (Opetushallitus 2004, 217, 222) siten, että esimerkiksi lähteiden käyttöön ja tulkintaan kuuluivat tehtävät, jotka mittasivat oppilaan taitoja erottaa fakta mielipiteestä, hyödyntää historiallisia lähteitä ja tehdä niistä tulkinta sekä ymmärtää, että lähteistä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja ja niiden avulla voidaan vastata menneisyyttä koskeviin kysymyksiin.

Ajan hahmottamiseen ja menneen ajan ihmisen asemaan eläytymiseen liittyvissä tehtävissä edellytettiin, että oppilas tunnistaa ja osaa nimetä eri aikakausia sekä niihin liittyviä olennaisia piirteitä. Lisäksi oppilas tunnistaa ilmiöiden jatkuvuuden aikakaudesta toiseen ja osaa sijoittaa tapahtuman oikeaan ajalliseen yhteyteen.

Tehtäviin, joiden avulla mitattiin oppilaan taitoja asettua menneen ajan ihmisen asemaan ja historiallista empatiaa, kuului myös ymmärrys siitä, miksi ennen toimittiin toisin kuin nyt. Historian seuranta-arvioinnin tehtäviin liittyi taitoja, joiden avulla tarkasteltiin sitä, miten oppilas osaa erottaa asiaa selittävät tärkeät tekijät vähemmän tärkeistä, selittää jotain historiallista tapahtumaa tai ilmiötä joidenkin toimijoiden kautta, yhdistää historiallisten tapahtumien syitä ja seurauksia sekä muodostaa omia perusteltuja käsityksiä tapahtumista ja ilmiöistä.

Historian tehtävävihkossa oli yhteensä 27 tehtävää ja kaikkiaan 81 tehtäväosiota. Tehtävistä 19 oli monivalintatehtäviä ja 8 avovastausta edellyttäviä tuottamistehtäviä. Historian tehtävistä saatava enimmäispistemäärä oli 73 pistettä, joista 32 pistettä kertyi avovastausten perusteella ja 41 pistettä monivalintatehtävistä. Tehtäväsarjojen kokonaispisteistä 48 % kertyi lähteiden käyttöön ja tulkintaan liittyvistä tehtävistä, 34 % tehtävistä liittyi ajan hahmottamiseen, 5 % kokonaispisteistä kertyi menneen ajan ihmisen asemaan eläytymisen ja historiallisen empatian taidoista ja 12 % kokonaispisteistä liittyi erilaisiin historian taitoihin, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteiden tai ilmiön selittämiseen eri toimijoiden kautta. Tehtäväsarjan kaikilla osa-alueilla oli sekä helpompia että vaikeampia tehtäviä.

Historian tehtäviä on kuvattu yksityiskohtaisemmin luvuissa 5.2 ja 5.3.

Yhteiskuntaopin tehtävät

Yhteiskuntaopin tehtävät laadittiin arvioimaan oppilaiden osaamista perusopetuksen päättövaiheessa opetussuunnitelman perusteiden määrittämässä yhteiskuntaopin keskeisissä tiedoissa ja taidoissa. Tehtäviä laadittaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että niissä mitattavat tiedot ja taidot ovat keskeistä yhteiskuntaopin ydinosaamista, jota oppilailta voidaan edellyttää perusopetuksen päättövaiheessa. Yhteiskuntaopin tehtävien aihealueet ovat keskeisiä perusopetuksessa ja niiden valinnassa otettiin huomioon suomalainen yhteiskunta ja talouselämä, Euroopan unioni ja yhteiskunnallis-taloudelliseen toimintaan liittyvät eettiset kysymykset.

Yhteiskuntaopin osaamista mitattiin yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa monivalinta- ja tuottamistehtävillä. Monivalintatehtävissä oli kysymyksiä yhteiskuntaopista, taloustiedosta, lakitiedosta, yrittäjyydestä ja Euroopan unionista. Yhteiskuntaopin keskeisten sisältöjen, tietojen ja käsitteiden, kuten hyvinvoinnin, vaikuttamisen ja päätöksenteon, kansalaisen turvallisuuden ja taloudenpidon sekä talouspolitiikan ja kansantalouden lisäksi tehtävien avulla arvioitiin myös erilaisia yhteiskuntaoppiin keskeisesti liittyviä taitoja, kuten tilastojen ja graafien sekä medialukutaitoa. Yhteiskuntaopin tehtävien luokittelu enimmäispistemäärineen ja ratkaisuosuuksineen löytyy liitteestä 2.

Tuottamistehtävissä oppilaan tuli osata tulkita, päätellä, yhdistellä ja perustella sekä tuottaa kirjallinen vastaus annettuihin kysymyksiin. Jotkut kysymyksistä edellyttivät asian, tapahtuman tai ilmiön pohdintaa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä tai ilmiön tarkastelua monesta eri näkökulmasta ja perustellen.

Tehtävien laadinnassa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että ne mittaavat fakta- ja käsitetiedon lisäksi erityisesti yhteiskuntaopin taitojen hallintaa ja osaamista. Seuranta-arvioinnin tehtävät luokiteltiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* määriteltyjen yhteiskuntaopin taitojen (Opetushallitus 2004, 226–227) pohjalta neljään pääryhmään. Ne olivat

- median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittinen tulkinta
- yhteiskunnallisten asioiden perustelu
- yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useat erilaiset vaihtoehdot ja niiden seuraukset sekä
- yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettiset kysymykset.

Sekä monivalinta- että avotehtävissä kiinnitettiin huomiota siihen, että niissä oppilas joutui tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä, perustelemaan käsityksiään yhteiskunnallisista ja taloudellisista asioista sekä ottamaan kantaa yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiin kysymyksiin kuluttajana. Vastuulliseen kuluttamiseen liittyvät tehtävät arvioitiin omana kokonaisuutenaan.

Yhteiskuntaopin tehtävävihkossa oli yhteensä 29 tehtävää ja kaikkiaan 68 osiota. Tehtäväosioista 56 oli monivalintatehtäviä ja 12 tehtäväosioita avovastausta edellyttäviä tuottamistehtäviä. Yhteiskuntaopissa enimmäispistemäärä oli 66 pistettä, joista 19 pistettä kertyi avovastausten perusteella ja 47 pistettä monivalintatehtävistä. Yhteiskuntaopissa kokonaispisteistä 30 % kertyi median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittiseen tulkintaan liittyvistä tehtävistä, 36 % tehtävistä liittyi yhteiskunnallisten asioiden perustelemiseen, 33 % kokonaispisteistä kertyi yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useiden erilaisten vaihtoehtojen ja niiden seurausten pohdintaan liittyvistä tehtävistä. Tehtävävihkossa kaikilla osa-alueilla oli sekä helpompia että vaikeampia tehtäviä.

Yhteiskuntaopin tehtäviä on kuvattu yksityiskohtaisemmin luvussa 5.4

Tulosten raportoinnista

Tässä raportissa käytetään pistemäärien sijasta **ratkaisuosuuksia**. Näin tehdään, koska eri osa-alueiden enimmäispistemäärät vaihtelevat ja pistekeskiarvojen tulkinta ja etenkin niiden vertailu olisi muuten hankalaa. Siksi ratkaisuosuudet on laskettu jakamalla saavutettu pistemäärä (teoreettisella) enimmäispistemäärällä ja muuntamalla saatu suhdeluku prosenteiksi. Jos esimerkiksi osa-alueen ”lähteiden käyttö ja tulkinta” enimmäispistemäärä olisi 34 pistettä, ja siitä sai keskimäärin 17 pistettä, kyseisen osa-alueen ratkaisuosuudeksi tulisi tuolloin 50 %.

Tyypillisessä taulukossa ilmoitetaan kunkin osaryhmän, esimerkiksi poikien, keskiarvon lisäksi **hajonta eli standardipoikkeama**, joka kuvaa sitä, kuinka paljon pistemäärät eroavat keskimäärin keskiarvosta. Hajontaluku on suurehko, kun oppilaiden erot ovat suuria, ja pienehkö, kun valtaosa havainnoista on keskiarvon tuntumassa. Silloin kun käytetään ratkaisuosuuksia, myös hajontaluvut on laskettu niistä, joten ne ovat keskenään vertailukelpoisia.

Keskiarvojen ja hajontojen lisäksi raportoidaan usein **ryhmien erojen tilastollinen merkitsevyys**. Se liittyy otostutkimuksen luonteeseen, jossa otantamenettelyyn liittyy aina sattuman aiheuttamaa epävarmuutta. **Tilastollisesti merkitsevä** -termi liittyy tilastolliseen testaamiseen, ja sillä kuvataan sitä, kuinka luotettavasti ryhmien välillä on esimerkiksi eroa muissakin kuin otoskouluissa. Kun raportissa kerrotaan kahden tai useamman ryhmän välisen eron olevan tilastollisesti merkitsevä, tarkoittaa se sitä, että hyvin pienellä riskillä (eli 99 %:n varmuudella) voidaan väittää, että valtakunnan kaikissa kouluissa ero tulisi näkyviin riippumatta siitä, millainen otos olisi valittu (Metsämuuronen 2009, 57). Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että tilastollisesti on erittäin epätodennäköistä, että tulos olisi sattumaa.

Suure **p** ilmaisee **todennäköisyyden sille, että havaittu ero voi johtua sattumasta**. Merkitsevyys kuvaa yleistyksiin liittyvää epävarmuutta, ei erojen merkitystä sinänsä. Etenkin suurissa otoksissa merkitsevyydestä tulkinta on epäsymmetrinen: Jos ero ei ole tilastollisesti merkitsevä, se on niin pieni, ettei siihen juuri kannata kiinnittää huomiota. Jos se on tilastollisesti merkitsevä, merkitystä on pohdittava ennen kaikkea eron suuruuden perusteella.

Merkitsevyydestä kannalta **p**-arvo ilmaisee, millä todennäköisyydellä olisi syntynyt havaitun suuruinen ero, vaikka otoksen taustalla olevassa perusjoukossa ei olisikaan eroja. Vakiintunut tapa on ilmoittaa, ovatko tulokset ”melkein merkitseviä”, jolloin sattuman todennäköisyyttä kuvaava **p**-arvo on pienempi kuin 0,05 – siis todennäköisyys saada havaitun suuruinen ero sattumalta on 5 %. Ero on tilastollisesti merkitsevä, kun **p**-arvo on alle 0,01 eli yhden prosentin, ja se on erittäin merkitsevä, kun sattuman todennäköisyys on vain alle promillen, eli $p < 0,001$.

Suureen **t-arvo** osoittaa testisuureen arvon joka on tullut esille eroa testattaessa.

Korrelaatiolla kuvataan kahden muuttujan välistä suoraviivaista riippuvuutta. Toisistaan riippumattomien muuttujien välillä ei ole korrelaatiota. Korrelaatiokerroin on vakioitu siten, että se vaihtelee -1 :stä 0 :n kautta $+1$:een. Mitä lähempänä arvo on yhtä (1) tai miinus yhtä (-1), sitä voimakkaampi muuttujien välinen yhteys on. Korrelaatio ei todista syy-seuraussuhteesta, mutta usein se voi tarjota hyvän vihjeen kahden muuttujan välisestä syy-yhteydestä.

3 OPETUSTA JA OPPILAITA KOSKEVAA TAUSTATIIETOA

Otoskoulun rehtoreiden mukaan sekä historian että yhteiskuntaopin ryhmäkoko oli lukuvuonna 2010–2011 keskimäärin 19 oppilasta. Yli kolmasosassa otoskoluista vuosiluokkien 7–9 oppilaille oli tarjottu tukiopetusta historiassa tai yhteiskuntaopissa.

Suurin osa otoskoulujen historiaa tai yhteiskuntaoppia opettavista opettajista oli suorittanut maisteritutkinnon, pääaineenaan historia. Opettajakyselyyn vastanneiden opettajien esittämistä täydennyskoulutustavoiteista lähes puolet liittyi yhteiskuntaopin aihealueisiin. Sekä historian että yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä tavoitteita piti selkeinä tai lähes selkeinä yli 70 % vastanneista opettajista. Kyseisten oppiaineiden hyvien oppimistulosten saavuttamista opettajien mukaan häirtasivat ulkoiset seikat, kuten oppilasjoukon heterogeenisuus tai opetusryhmän koko.

Otosoppilaat pitävät yhteiskuntaoppia erittäin hyödyllisenä oppiaineena. Asennekyselyn mukaan pojat pitävät sekä historian että yhteiskuntaopin oppiaineiden opiskelusta tyttöjä hieman enemmän.

3.1 Rehtorin antamaa tietoa

Yhteiskunnallisten aineiden otoskoulujen koko vaihteli siten, että vähimmillään otoskoluissa oli oppilaita kolme ja enimmillään 647 oppilasta. Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa oli lukuvuonna 2010–2011 opetusryhmää kohden keskimäärin 19 oppilasta. Otoskoluissa oli keskimäärin kaksi historiaa, yhteiskuntaoppia tai kumpaakin ainetta opettavaa opettajaa koulua kohti (vaihteluväli oli yhdestä kuuteen). Otoskoulujen rehtoreista 84 % ilmoitti, ettei heidän koulussaan ole tapahtunut arvioinnin tuloksiin mahdollisesti vaikuttavia muutoksia lukuvuoden 2010–2011 aikana. Osa rehtoreista ilmoitti tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneista muutoksista, kuten esimerkiksi koulun peruskorjauksesta tai opetuksesta väli aikaistiloissa, koulun lakkauttamisesta kyseisen lukuvuoden päättyessä tai opetusryhmien suurentamisesta lukuvuoden aikana.

Noin viidesosassa otoskoluista (22 %) opetusta ei ollut jaksotettu ollenkaan, lähes kolmasosassa kouluja (27 %) oli käytössä viisijaksojärjestelmä ja 18 %:ssa kouluista lukuvuosi oli jaettu neljään jaksoon. Suurimmalla osalla otoskoluista oppitunti kesti 45 minuuttia (86 %) ja 9 %:ssa otoskoluista oppitunnin kesto oli 75 minuuttia.

Kolmasosassa otoskouluista yläluokkalaisille oli tarjottu historiassa yhtä tai useampaa valinnaiskurssia. Yksi historian valinnaiskurssi oli toteutunut 23 %:ssa otoskouluista. Yhteiskuntaopin valinnaiskurssia tai valinnaiskursseja oli tarjottu 34 %:lle otoskouluista ja se oli toteutunut 19 %:lle kouluista. Historian tai yhteiskuntaopin kerhoa oli tarjottu yläkoulun oppilaille 15 otoskoulussa (13 %) ja 12 otoskoulussa kerho oli toteutunut.

Yläkoulun oppilaille oli tarjottu tukiopetusta historiassa tai yhteiskuntaopissa 39 %:ssa otoskouluista. Historiassa ja yhteiskuntaopissa tukiopetusta oli oppilaille annettu keskimäärin kuusi tuntia lukuvuoden aikana.

Erityisopettaja oli auttanut luokkien 7–9 historian opetuksessa kysymykseen vastanneista 108 otoskoulusta seuraavasti: viikoittain 15 %:ssa, kuukausittain 7 %:ssa, satunnaisesti 48 %:ssa ei lainkaan 31 %:ssa kouluista. Yhteiskuntaopissa erityisopettaja oli auttanut vastanneista 111 otoskoulusta viikoittain 10 %:ssa, kuukausittain noin 5 %:ssa, satunnaisesti 51 %:ssa ja ei lainkaan 34 %:ssa vastanneista kouluista.

Otoskoulujen rehtoreista 27 % ilmoitti, että yhdellä tai useammalla oppilaalla on historiassa tai yhteiskuntaopissa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

3.2 Opettajien antamaa tietoa

Seuranta-arviointiin liittyi opettajakysely, johon vastasi kaikkiaan 165 opettajaa yhteensä 112 koulusta. Otoskoulujen rehtoreilta kerätyn perustietokyselyn mukaan vastauksia olisi pitänyt tulla 235 opettajalta. Opettajakyselyyn saatiin vastaukset 70 %:lta otoskoulujen opettajista.

Otoskouluissa historiaa tai yhteiskuntaoppia tai kumpaakin opettivat kyseisten oppiaineiden aineenopettajat, joita oli 84 % vastanneista, luokanopettajat (4 % vastanneista) tai erityisopettajat (2 % vastanneista). Loput 10 % vastanneista toimi muun muassa rehtorina, erityisluokanopettajana tai he toimivat koulussa joidenkin muiden aineiden opettajina, kuten uskonnon, äidinkielen ja kirjallisuuden, liikunnan ja terveystiedon, biologian, maantiedon tai englannin ja saksan opettajina.

Otoskoulujen opettajista 79 % oli suorittanut filosofian maisterin tai kandidaatin tutkinnon, luokanopettajan monialaisen koulutuksen oli suorittanut 7 % vastaajista ja 7 %:lla oli humanististen aineiden kandidaatin tutkinto (HuK). Lisensiaatin tai tohtorin tutkinnon oli suorittanut 3 % vastanneista otoskoulujen opettajista. Historiaa tai yhteiskuntaoppia opettavilla opettajilla saattoi olla myös kaksoistutkinto kuten filosofian maisterin ja kasvatustieteen maisterin tutkinnot tai erityisluokanopettajan tutkinto, kauppatieteiden maisterin tutkinto tai tradenomin tutkinto.

Suurin osa otoskoulujen opettajista oli suorittanut pääaineen opinnot **historiassa**. Opettajista **historian** laudatur-arvosanan tai sitä vastaavan määrän, 55 opintoviikkoa tai 120 opintopistettä oli suorittanut 75 % vastanneista. Joko 60 opintopistettä tai 35 opintoviikkoa eli cum laude tasoisesti historiaa oli opiskellut 12 % vastanneista, ja approbatur-tasoisesti eli 15 opintoviikkoa tai 25 opintopistettä historiaa oli opiskellut 2 % vastanneista. Luokanopettajan monialaiset opinnot oli suorittanut yhteensä 6 % vastanneista.

Yhteiskuntaoppiin kuuluvia **yhteiskuntatieteitä** oli pääaineenaan eli laudatur-tasoisesti tai 55 opintoviikkoa tai 120 opintopistettä opiskellut 11 % opettajista. Suurimmalla osalla vastanneista (67 %) oli yhteiskuntatieteistä niin sanottu sivuaineopintokokonaisuus eli 60 opintopistettä, joka vastaa 35 opintoviikkoa tai cum laude tasoisia opintoja.

Historiaa tai yhteiskuntaoppia tai kumpaakin oppiainetta opettavat opettajat olivat toimineet keskimäärin 13 vuotta opettajina. Opettajauran pituus vaihteli vastaajilla puolesta vuodesta 38 vuoteen.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat olleet keskimäärin kuusi päivää kolmen viimeisen vuoden aikana täydennyskoulutuksessa. Puolet otoskoulujen opettajista ilmoitti, etteivät koulutuspäivien sisällöt ole liittyneet historian tai yhteiskuntaopin sisältöihin. Noin kolmasosa vastanneista ilmoitti, että he ovat saaneet historiaan liittyvää täydennyskoulutusta yhdestä kahteen päivään. Samoin noin 30 % vastanneista opettajista ilmoitti, että on osallistunut yhdestä kahteen päivään täydennyskoulutukseen, jossa on käsitelty yhteiskuntaopin sisältöjä. Opettajilta kysyttiin täydennyskoulutuksen sisältöihin liittyviä toiveita. Saaduista 138 vastauksesta suurin osa liittyi yhteiskuntaopin aihealueisiin, kuten taloustiedon opetukseen, lakitietoon tai oikeuskasvatukseen tai Euroopan unioniin ja sen toimintaan.

Opettajat toivoivat myös historiaan liittyvää täydennyskoulutusta ja siinä erityisesti aineenhallintaan ja uusimman ajan historiaan keskittyviä sisältöalueita. Lisäksi opettajat toivoivat historian ja yhteiskuntaopin opetusmenetelmiin, tieto- ja viestintätekniikan tai median hyödyntämiseen sekä maahanmuuttajataustaisten tai erityisoppilaiden opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta.

Historian opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuja opetuksen tavoitteita piti selkeinä tai lähes selkeinä 82 % vastanneista. Opetussuunnitelman perusteiden vaatimustasoa piti sopivana tai lähes sopivana 56 % vastanneista, ja hieman alle puolet (48 % vastanneista) oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmien perusteista saa riittävästi ohjausta historian oppilasarviointiin. Noin kolmannes (29 %) vastanneista opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että he eivät saa historian opetussuunnitelma-perusteista riittävästi tukea oppilasarviointiin.

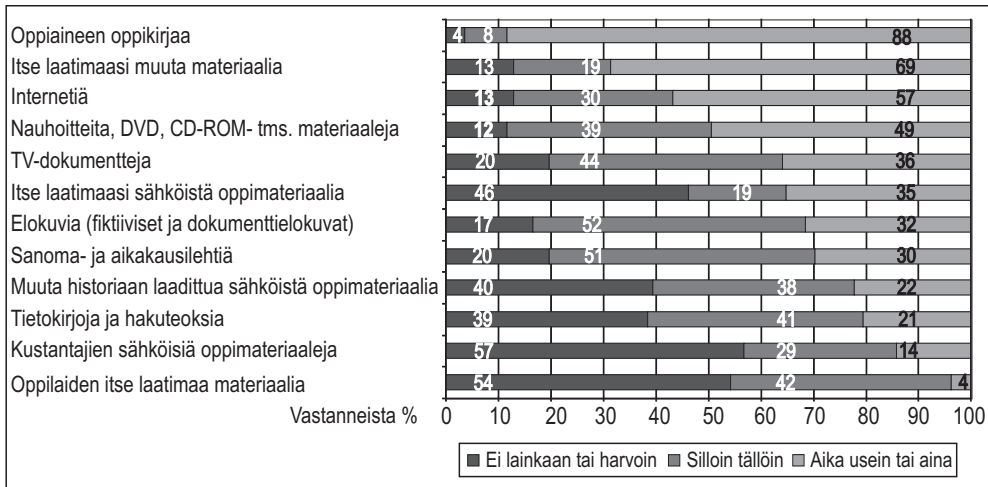
Opettajia pyydettiin nimeämään mielestään neljä tärkeintä opetussuunnitelman perusteissa olevaa historian tavoitetta tai kriteeriä. Yleisin historian taito, jonka opettajat nostivat vastauksissaan esille, oli syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen. Tämän jälkeen tärkeimpinä tavoitteina historiassa tulivat historiallisen tiedon tulkinta ja tulkintojen erilaiset näkökulmat, historiallisen tiedon sekä historiaan liittyvän tiedon hankkiminen ja sen hyödyntäminen sekä lähdekritiikin ymmärtäminen ja taito tulkita erilaisia lähteitä kriittisesti. Noin kolmasosa (29 %) kyselyyn vastanneista opettajista ei vastannut tavoitteita koskevaan osioon tai he olivat luetelleet tavoitteiden sijaan historian sisältöjä.

Opettajakyselyssä pyydettiin myös mainitsemaan neljä historian keskeisintä sisältöaluetta, joita opettaja on painottanut viime vuosina. Mainintoja erilaisista sisältöalueista tuli yhteensä 425 ja näistä 33 % liittyi Suomen historiaan ja 67 % yleiseen historiaan. Suomen historian sisällöistä yleisimpiä olivat talvi- ja jatkosota, Suomen itsenäistyminen ja itsenäistymisen ajan alkuvuosikymmenet sekä Suomi autonomian ajalla.

Opettajat mainitsivat historian opetuksessa käyttämiään oppikirjoja tai oppikirjasarjoja. Opettajien vastauksissa mainittiin useimmin seuraavat oppikirjat: *Historian Tuulet*, *Aikalainen*, *Kronikka*, *Kaleidoskooppi*, *Historia Nyt*, *Vår Historia 3–4*, *Horisontti*. Opettajat kertoivat tuottaneensa historian eri sisältöalueille omaa oppimateriaalia: maininnoista 10 % liittyi Suomen historiaan ja 8 % yleisen historian aihealueisiin. Suurin osa maininnoista (44 %) liittyi siihen, että opettajat olivat valmistaneet kaikkiin historian ja yhteiskuntaopin osa-alueisiin omaa materiaalia.

Opettajakyselyssä tiedusteltiin, kuinka paljon heillä on käytössään historian opetuksessa oppilaille luettavaksi annettavia oheismateriaaleja, kuten oheislukemistoja, karttoja, historian dokumentteja tai tehtävävihkoja. Vastaajista suurimmalla osalla (61 %) oli jonkin verran tai melko runsaasti opetuskäytössä oheismateriaaleja joko luokissa tai niiden läheisyydessä.

Otoskoulujen opettajilta kysyttiin heidän käyttämistään opetusmateriaaleista tai erilaisten muiden aineistojen hyödyntämisestä historian opetuksessa. Kuvion 1 mukaan oppikirjan lisäksi vastaajat ilmoittivat käyttävänsä aika usein tai aina historian opetuksessa itse laatimaansa muuta opetusmateriaalia (69 % vastauksista), Internetiä (57 % vastauksista) sekä erilaisia muita tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja (49 % vastauksista). Vähiten opettajat hyödynsivät kustantajien sähköisiä oppimateriaaleja sekä oppilaiden itsensä laatimaa materiaalia.



Kuvio 1. Opettajien vastauksia siitä, miten he hyödyntävät erilaisia materiaaleja ja aineistoja historian opetuksessa.

Yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuja opetuksen tavoitteita piti selkeinä tai lähes selkeinä 79 % vastanneista opettajista. Opetussuunnitelman perusteiden vaatimustasoa piti sopivana tai lähes sopivana 63 % vastanneista, ja puolet oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmien perusteista saa riittävästi ohjausta yhteiskuntaopin oppilasarviointiin. Noin neljäsosa vastanneista opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että he eivät saa yhteiskuntaopin perusteista riittävästi tukea.

Opettajat nimesivät kolme sellaista yhteiskuntaopin tavoitetta tai kriteeriä, joita he ovat painottaneet opetuksessaan. Kriteerit ja tavoitteet on luokiteltu seuraavaavasti opettajien mainintojen perusteella: yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja soveltaminen käytännössä, oppilaan kiinnostuksen herättäminen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja osallisuuteen sekä aktiivinen kansalaisuus ja vastuullinen toiminta lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. Yhteiskuntaopissa 32 % opettajista jätti kokonaan vastaamatta yhteiskuntaopin tavoitteita ja kriteerejä koskevaan kysymykseen tai he nimesivät yhteiskuntaopin sisältöjä tai vastauksissa oli selvästi ilmaistu, etteivät he tiedä perusteissa määriteltyjä tavoitteita tai kriteerejä.

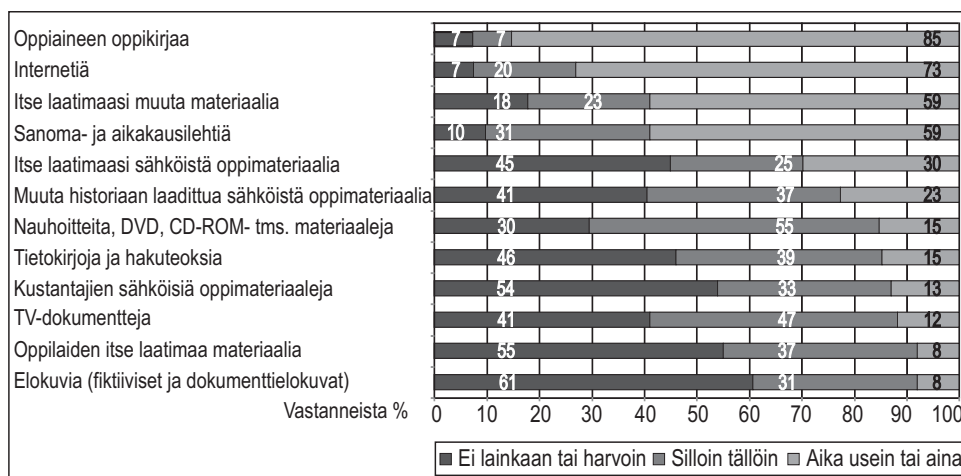
Myös yhteiskuntaopissa opettajia pyydettiin nimeämään neljä sisältöaluetta, joita he ovat viime vuosina painottaneet. Opettajien maininnoista yleisimmät koskivat taloustietoa ja sen sisältöjä, yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia, Suomen poliittista järjestelmää ja vallankäytön keskeisimpiä instituutioita sekä osallisuutta ja vaikuttamista.

Opettajia pyydettiin mainitsemaan niitä oppikirjoja tai oppikirjasarjoja, joita heillä on yhteiskuntaopin opetuksessa käytössään. Opettajien vastausten mukaan yleisimmin käytössä ovat seuraavat oppikirjat: *Yhteiskunnan tuulet*, *Kronikka yhteiskuntaoppi*, *Yhteiskunta Nyt*, *Aikalainen 9*, *Ungdom och samhälle* sekä *oppimateriaalikonkonnaisuus Vårt samhälle*.

Opettajat kertoivat tuottaneensa yhteiskuntaopin eri sisältöalueille omaa oppimateriaalia: maininnoista suurin osa (44 %) liittyi siihen, että opettajat olivat valmistaneet kaikkiin historian ja yhteiskuntaopin osa-alueisiin omaa materiaalia. Varsinaisesti yhteiskuntaopin sisältöihin liittyi 29 % maininnoista. Vain 3 %:ssa maininnoista opettajat ilmoittivat, etteivät he ole valmistaneet omaa opetusmateriaalia ollenkaan.

Yhteiskuntaoppia opettavista opettajista noin kolmannes ilmoitti, että heillä on käytettävissä hyvin vähän tai ei lainkaan yhteiskuntaopin opetuksessa sanoma- tai aikakauslehtiä. Vastanneista kaksi kolmasosaa ilmoitti, että heidän koulussaan on jonkin verran tai melko runsaasti sanoma- tai aikakauslehtiä yhteiskuntaopin opetuskäytössä.

Kuviosta 2 ilmenee, että otoskoulujen opettajat ilmoittivat käyttävänsä aika usein tai aina yhteiskuntaopin oppikirjaa (85 % vastauksista). Internetiä hyödynnettiin toiseksi eniten, sillä 73 % vastaajista ilmoitti hyödyntävänsä yhteiskuntaopin opetuksessa Internetiä aika usein tai aina. Itse laadittua materiaalia opettajista hyödynsi 59 %. Näin ikään 59 % vastaajista ilmoitti hyödyntävänsä sanoma- ja aikakauslehtiä. Elokuvia ja oppilaiden itse laatimaa materiaalia opettajat hyödynsivät yhteiskuntaopissa vähiten.



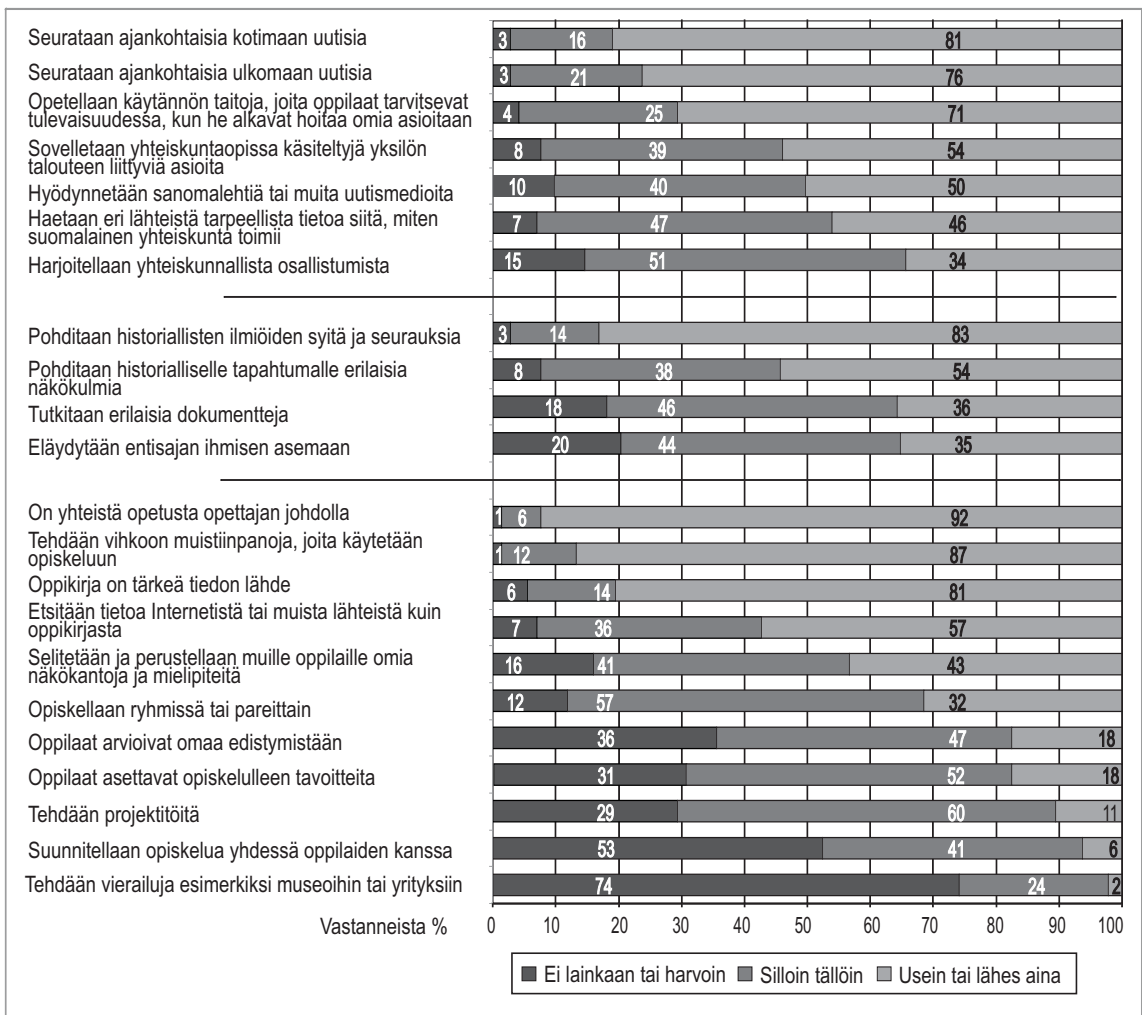
Kuvio 2. Opettajien vastauksia siitä, miten he hyödyntävät erilaisia materiaaleja ja aineistoja yhteiskuntaopin opetuksessa.

Otoskoulujen opettajilta tiedusteltiin sekä historian että yhteiskuntaopin opetukseen ja työtapoihin liittyviä asioita. Opettajia pyydettiin arvioimaan, miten he toimivat oppilaidensa kanssa historian ja yhteiskuntaopin tunneilla. Kuviossa 3 on esitetty otoskoulujen opettajien näkemyksiä siitä, miten tunneilla työskennellään ja mitä työskentelytapoja he tunneillaan hyödyntävät. Kuvion seitsemän ensimmäistä kohtaa liittyvät yhteiskuntaopin työtapoihin, neljä seuraavaa historian oppitunneilla hyödynnettäviin työtapoihin ja loput 11 kohtaa liittyvät sekä historian että yhteiskuntaopin tunneilla käytettäviin työtapoihin.

Otoskoulujen vastanneista opettajista 92 % ilmoitti hyödyntävänsä historian tai yhteiskuntaopin oppikirjaa usein tai lähes aina, ja oppikirjaa pidettiin tärkeänä tiedonlähteenä (81 % opettajien vastauksista). Kyselyyn vastanneista opettajista 87 % ilmoitti teetättävänsä vihkoon muistiinpanoja. Vierailut museoihin tai yrityksiin ovat otoskoulujen vastausten perusteella harvinaisia, sillä 74 % vastanneista opettajista ilmoitti tekevänsä niitä harvoin tai ei lainkaan.

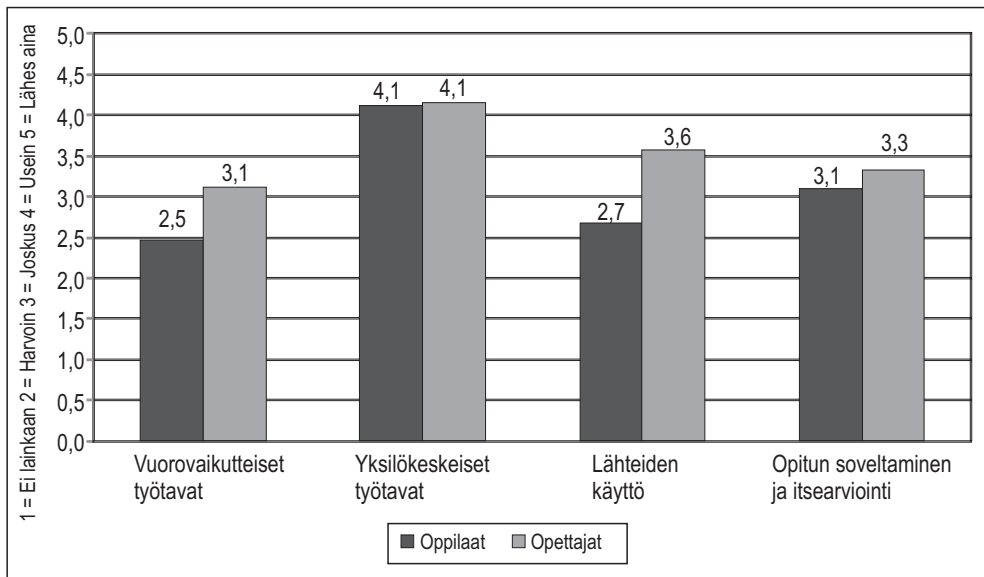
Historian oppitunneilla pohditaan usein tai lähes aina ilmiöiden syitä ja seurauksia (83 % vastauksista) sekä historiallisten tapahtumien erilaisia näkökulmia (54 %). Sen sijaan historiallisten dokumenttien tutkiminen tai menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen jää oppitunneilla vähemmälle. Hieman yli kolmasosa opettajista oli kuitenkin vastannut harjoittavansa näitä historian taitoja oppitunneillaan usein tai lähes aina.

Yhteiskuntaopin oppitunneilla suurin osa vastanneista opettajista ilmoitti seuraavansa ajankohtaisia kotimaan tai ulkomaan uutisia lähes aina tai usein. Lähes yhtä suuri joukko (71 % vastanneista opettajista) ilmoitti, että yhteiskuntaopin tunneilla harjoitellaan lähes aina tai usein sellaisia käytännön taitoja, joita oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa, kun he alkavat hoitaa omia asioitaan. Tästä huolimatta 66 % vastanneista opettajista ilmoitti harjoituttavansa yhteiskunnallista osallistumista joskus, harvoin tai ei lainkaan.



Kuvio 3. Opettajien vastauksia historian ja yhteiskuntaopin tunneilla hyödynnettävistä työtavoista.

Sekä otoskoulujen oppilailta että opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään yksilökeskeisten ja vuorovaikutteisten työtapojen yleisyydestä historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla. Seuraavassa kuviossa 4 on kuvattu sekä oppilaiden että opettajien keskimääräisiä käsityksiä siitä, kuinka usein oppitunneilla käytettiin yksilökeskeisiä tai vuorovaikutteisia työtapoja. Työtapojen yleisyyttä kuvataan viisiportaisella asteikolla: *ei lainkaan, harvoin, joskus, usein ja lähes aina*. Samassa kuviossa on kuvattu myös oppilaiden ja opettajien käsityksiä erilaisten lähteiden käytöstä ja opitun soveltamisesta sekä itsearvioinnista.



Kuvio 4. Oppilaiden ja opettajien käsityksiä historian ja yhteiskuntaopin työtapojen yleisyydestä oppitunneilla.

Otoskoulujen opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään yksilökeskeisten työtapojen yleisyydestä seuraavien väittämien avulla:

Historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla

- *tehdään vihkoon muistiinpanoja, joita käytetään opiskeluun*
- *on yhteistä opetusta opettajan johdolla*
- *oppikirja on tärkeä tiedon lähde.*

Vuorovaikutteisten työtapojen yleisyyttä kysyttiin seuraavien väittämien avulla:

Historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla

- *suunnitellaan opiskelua yhdessä oppilaiden kanssa*
- *opiskellaan ryhmissä ja pareittain*
- *tehdään projektitöitä*
- *tehdään vierailuja esimerkiksi museoihin ja yrityksiin*
- *selitetään ja perustellaan muille oppilaille omia näkökantoja ja mielipiteitä*
- *pohditaan historialliselle tapahtumalle erilaisia näkökulmia*
- *pohditaan historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia.*

Lähteiden käyttöä kysyttiin opettajilta seuraavalla tavalla:

Historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla

- *etsitään tietoa Internetistä ja muista lähteistä*
- *tutkitaan erilaisia dokumentteja*
- *hyödynnetään sanomalehteä tai muita uutismedioita*
- *eläydytään entisajan ihmisen asemaan*
- *seurataan ajankohtaisia kotimaan uutisia*
- *seurataan ajankohtaisia ulkomaan uutisia.*

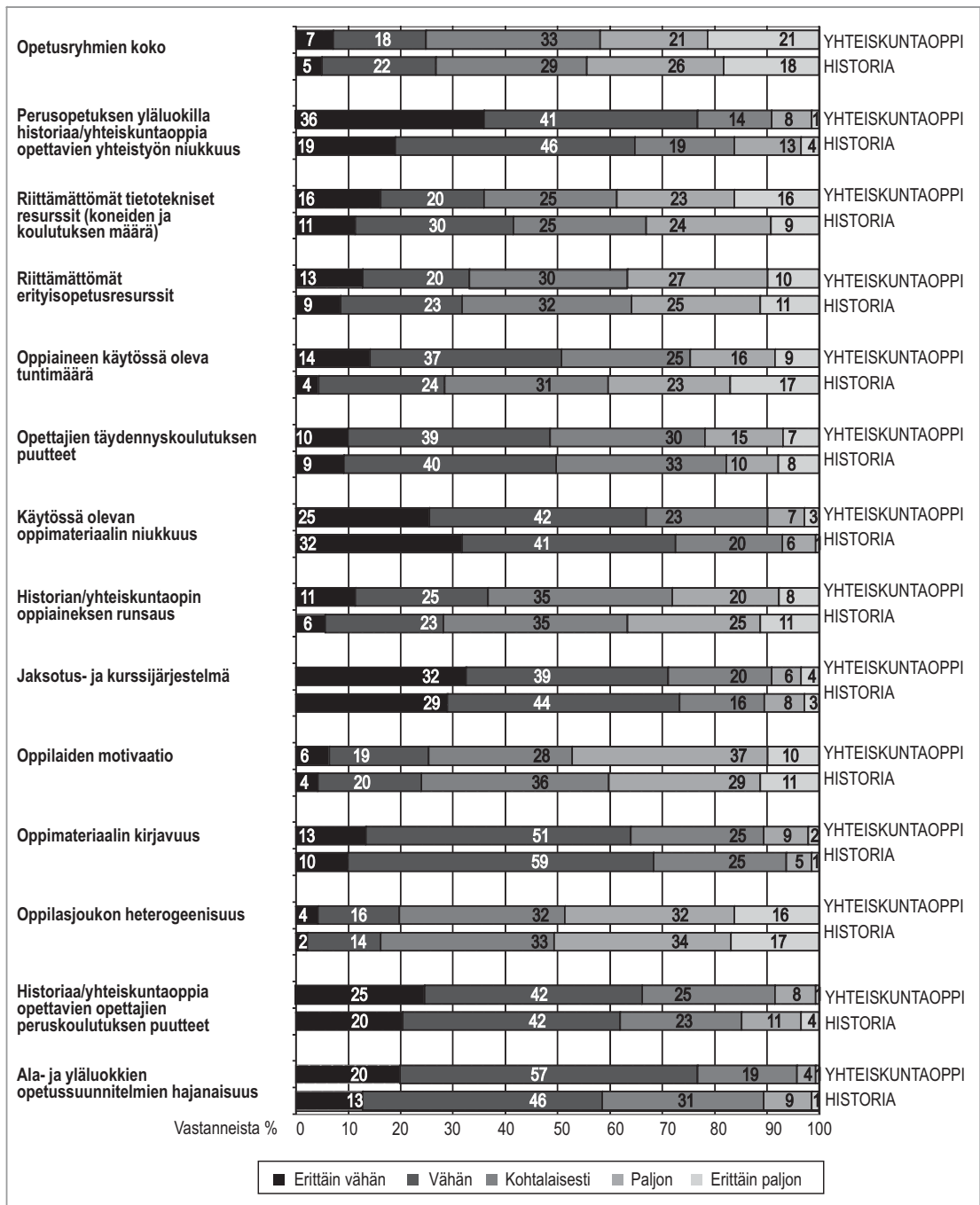
Opettajien käsityksiä opitun soveltamisesta ja itsearvioinnista kysyttiin seuraavin kysymyksin:

Historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla

- *pohditaan historialliselle tapahtumalle erilaisia näkökulmia*
- *selitetään ja perustellaan muille oppilaille omia näkökantoja ja mielipiteitä*
- *haetaan eri lähteistä tarpeellista tietoa, miten suomalainen yhteiskunta toimii*
- *sovelletaan yhteiskuntaopissa käsiteltyjä yksilön talouteen liittyviä asioita*
- *opetellaan sellaisia käytännön taitoja, joita oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa, kun he alkavat hoitaa omia asioitaan*
- *oppilaat asettavat opiskelulle tavoitteita*
- *oppilaat arvioivat omaa edistymistään*
- *harjoitellaan yhteiskunnallista osallistumista.*

Otoskoulujen opettajien ja oppilaiden käsitykset poikkeavat siinä, kuinka usein historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla hyödynnetään vuorovaikutteisia työtapoja tai erilaisia lähteitä. Oppilaiden arvioiden mukaan oppitunneilla työskennellään esimerkiksi ryhmissä tai pareittain tai tehdään projektitöitä tai vierailuja paljon harvemmin kuin otoskoulujen opettajien mielestä. Myös lähteiden käytössä oppilaiden käsitykset poikkeavat opettajien käsityksistä: Oppilaiden mukaan erilaisia lähteitä, kuten dokumentteja, Internetiä, sanomalehtiä tai muita uutismedioita käytetään harvoin, kun taas opettajien käsityksen mukaan erilaisia lähteitä hyödynnetään oppitunneilla usein.

Otoskoulujen historiaa ja yhteiskuntaoppia tai kumpaakin oppiainetta opettavilta opettajilta kysyttiin missä määrin heidän mielestään erilaiset asiat haittaavat historian tai yhteiskuntaopin hyvien oppimistulosten saavuttamista yleensä. Vastaajille oli annettu erilaisia vaihtoehtoja, joista he valitsivat niitä vaihtoehtoja, jotka vastasivat eniten heidän näkemyksiään. Opettajien vastaukset on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 5. Missä määrin opettajien mielestä erilaiset asiat haittaavat historian tai yhteiskuntaopin oppimistulosten saavuttamista.

Historiassa hyvien oppimistulosten saavuttamista haittasivat opettajien mielestä erityisesti ulkoiset seikat, kuten oppilasjoukon heterogeisuus (51 % opettajista valitsi vaihtoehdoksi paljon tai erittäin paljon), opetusryhmien koko (44 % vastanneista valitsi vaihtoehdoksi paljon tai erittäin paljon), historian opetukseen käytetty tuntimäärä (40 % valitsi vaihtoehdon paljon tai erittäin paljon) sekä oppilaiden motivaation puute (40 % vastanneista valitsi vaihtoehdon paljon tai erittäin paljon).

Yhteiskuntaopissa hyvien oppimistulosten saavuttamista haittasivat opettajien mielestä oppilasjoukon heterogeisuus (48 % opettajista oli valinnut vaihtoehdon paljon tai erittäin paljon), oppilaiden motivaation puute (47 % vastanneista oli valinnut vaihtoehdon paljon tai erittäin paljon), opetusryhmien koko (42 % vastanneista oli valinnut vaihtoehdon paljon tai erittäin paljon) sekä riittämättömät tietotekniset resurssit (koneiden ja koulutuksen määrä), jonka oli arvioinut yhteensä 41 % vastanneista opettajista seikaksi, joka haittaa paljon tai erittäin paljon yhteiskuntaopin hyvien oppimistulosten saavuttamista.

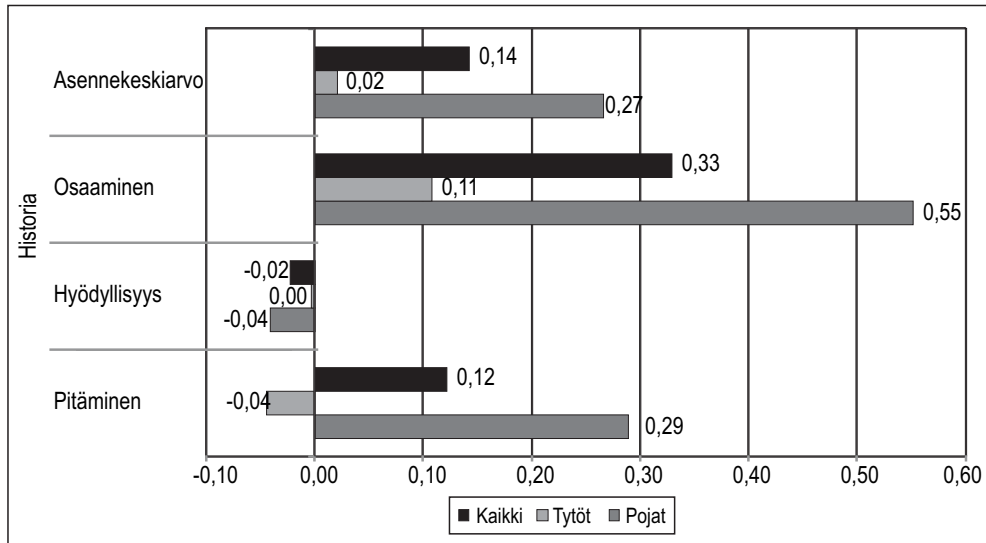
3.3 Oppilailta saatua tietoa – oppilaiden käsityksiä ja asenteita

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa oppilaat vastasivat sekä historian että yhteiskuntaopin opiskelua ja taitoja koskeviin väittämiin, joilla selvitetiin heidän käsityksiään historian ja yhteiskuntaopin opiskelusta ja heidän suhtautumistaan kyseisten aineiden opiskeluun. Kysymykset pohjautuvat perusopetuksen arvioinneissa aikaisemmin käytettyihin asenneväittämiin. Oppilaskyselyssä esitettiin satunnaisessa järjestyksessä ensin viisitoista väittämää historiasta ja sen jälkeen samat väittämät myös yhteiskuntaopista.

Oppilaat vastasivat asteikolla *täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Asenneväittämistä muodostuneesta kokonaisuudesta osa ilmaisi oppilaan käsityksen oppiaineesta pitämisestä, osa kuvasi oppilaan käsitystä itsestään oppijana ja mahdollisuuksistaan historian ja yhteiskuntaopin oppijana. Osa väittämistä kuvasi oppilaan käsitystä siitä, miten hyödyllisenä hän kokee historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden opiskelun peruskoulun yläluokilla.

Kuviossa 6 on esitetty asennekeskiarvo, sen osa-alueet sekä tyttöjen ja poikien ilmaisemat käsitykset ja asenteet **historiasta**. Asennekeskiarvossa on oppiaineen pitämisessä ja osaamisessa tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ($p < 0,001$). Poikien asennekeskiarvo on huomattavasti korkeampi kuin tyttöjen. Pojilla on myönteisempi käsitys omasta osaamisestaan kuin tytöillä, ja pojat ovat myös ilmaisseet pitävänsä historiasta oppiaineena enemmän kuin tytöt.

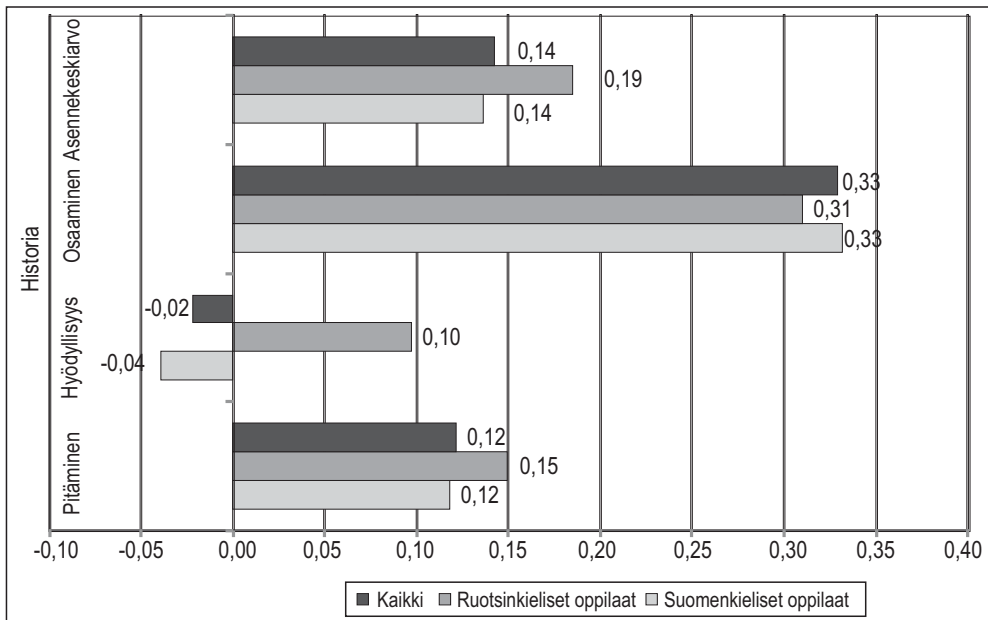
Sekä tytöt että pojat ovat kyselyssä ilmaisseet, että historia ei heistä ole hyödyllinen, mutta ei hyödytönkään oppiaine. Tarkasteltaessa alueellisesti tyttöjen ja poikien asenteita ja käsityksiä ei niissä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



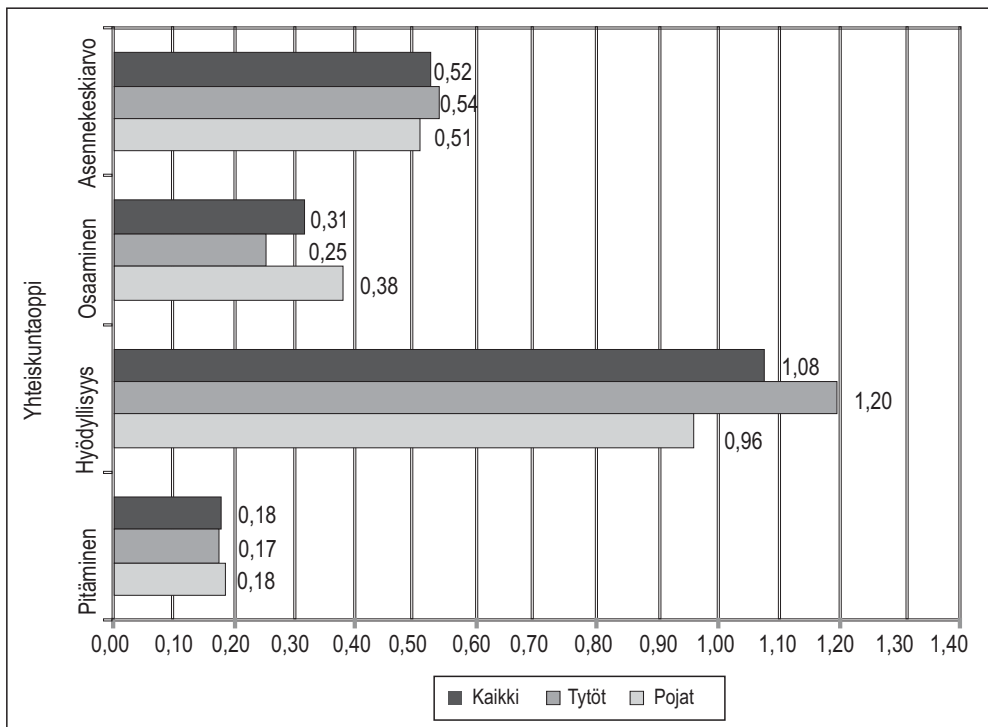
Kuvio 6. Tyttöjen ja poikien käsityksiä ja asenteita historiasta. Mittauksessa käytettiin asteikkoa -2- +2, jossa -2 tarkoittaa erittäin kielteistä suhtautumista, nolla neutraalia ja +2 erittäin myönteistä suhtautumista kysytyyn asiaan.

Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oppilaiden käsityksissä historian hyödyllisyydestä. Tämä näkyy kuvioista 7. Toisin kuin suomenkieliset yhdeksäsluokkalaiset, ruotsinkieliset oppilaat pitävät historiaa hyödyllisenä oppiaineena. Heidän mielestään historian osaaminen on tärkeää, ja he arvelevat tarvitsevansa tulevissa opinnoissaan samoin kuin arkielämässä historian tietoja ja taitoja.

Ruotsinkielisten koulujen oppilaat myös pitivät historiasta enemmän kuin suomenkielisten koulujen oppilaat, vaikka heidän oma käsityksensä historian osaamisestaan oli heikempi kuin suomenkielisten koulujen oppilaiden käsitys.



Kuvio 7. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden käsityksiä ja asenteita historiasta.



Kuvio 8. Tyttöjen ja poikien käsityksiä ja asenteita yhteiskuntaopista. Mittauksessa käytettiin asteikkoa -2 – +2.

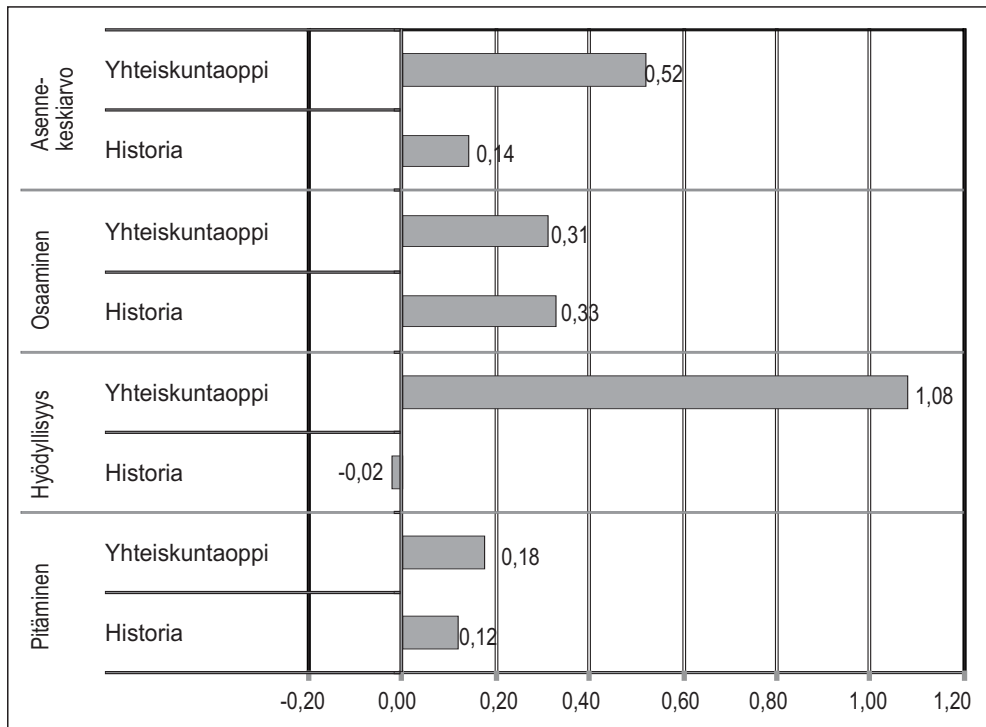
Tyttöjen ja poikien asennekeskiarvo yhteiskuntaopissa on esitetty kuviossa 8. Asennekeskiarvossa on yhteiskuntaopin osaamisessa ja oppiaineen hyödyllisyydessä tilastollisesti erittäin merkitsevät erot ($p < 0,001$). Yhteiskuntaopin asennekeskiarvo oli sekä tytöillä että pojilla korkea. Sekä tytöt että pojat olivat yhtä mieltä siitä, että he tarvitsevat sekä tulevaisuuden opinnoissaan että arkielämässään yhteiskuntaopin tietoja ja taitoja. Tytöt ja pojat tuntuivat pitävän yhteiskuntaopin tunneista. He myös opiskelivat mielellään yhteiskuntaoppia, ja heistä tunneilla oli kiinnostavia tehtäviä. Pojilla oli myönteisempi käsitys omasta osaamisestaan yhteiskuntaopissa kuin tytöillä.

Tutkittaessa kuntatyypeittäin oppilaiden käsityksiä sekä asenteita yhteiskuntaopissa tilastollisesti merkitsevä ero syntyi heidän käsityksissään omasta osaamisestaan ($p < 0,01$). Kaupunkien oppilailla oli myönteisempi käsitys omasta osaamisestaan yhteiskuntaopissa kuin maaseudulla asuvilla oppilailla. Kaupungeissa asuvat oppilaat uskoivat selviytyvänsä vaikeistakin yhteiskuntaopin tehtävistä, ja he olivat maaseudulla asuvia oppilaita useammin sitä mieltä, että yhteiskuntaoppi on helppo oppiaine.

Yhteiskuntaopissa ei syntynyt tilastollisesti merkitseviä eroja läänien välille tai suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välille.

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointiaineisto antaa mahdollisuuden vertailla oppilaiden asenteita historiasta ja yhteiskuntaopista pareittain, koska arvioinnissa samat oppilaat ovat vastanneet kummassakin oppiaineessa asennekysymyksiin. Tämä vertailu on esitetty kuviossa 9. Oppilaat pitävät yhteiskuntaoppia hyödyllisempänä kuin historiaa ja pitävät yhteiskuntaopista oppiaineena enemmän kuin historiasta. Oppilaat arvioivat osaavansa historiaa ja yhteiskuntaoppia yhtä hyvin.

Yhteiskunnallisten aineiden oppilaskyselyn pohjalta laaditut kolme asennekomponenttia, oppiaineen kiinnostavuus, sen osaaminen ja hyödyllisyys, ovat toistensa kanssa yhteydessä. Yhteyttä voidaan kuvata korrelaatiokertoimella. Edellä mainitut asenneparit myös korreloivat keskenään selvästi, kuten kuvioista 9 ilmenee. Historian ja yhteiskuntaopin asennekeskiarvon korrelaatio on 0,49. Oppilaat, jotka pitävät historiasta, pitävät myös yhteiskuntaopista (korrelaatio 0,45). Ne oppilaista, jotka osaavat mielestään historiaa, osaavat omasta mielestään myös hyvin yhteiskuntaoppia (korrelaatio 0,49), ja ne, joiden mielestä historia on hyödyllinen oppiaine, pitävät myös yhteiskuntaoppia hyödyllisenä (korrelaatio 0,42).



Kuvio 9. Historian ja yhteiskuntaopin käsitysten ja asenteiden vertailua niistä laskettujen keskiarvojen perusteella.

3.4 Opettajien ja oppilaiden käsityksiä työtavoista sekä niiden korrelaatiosta oppimistuloksiin

Yhteiskunnallisten aineiden arvioinnissa kysyttiin sekä opettajilta että oppilailta heidän käsityksiään historian ja yhteiskuntaopin tunneilla käytettävistä työtavoista. Oppilaiden ja opettajien käsityksiä on verrattu sekä historian että yhteiskuntaopin oppimistuloksiin. Tarkasteltavasta aineistosta on poistettu ne 12 koulua, joiden oppilasmäärä oli alle 20, jolloin aineisto koostuu 100 koulun opettajien ja oppilaiden vastauksista. Opettajien ja oppilaiden käsityksissä historian ja yhteiskuntaopin tunneilla hyödynnettävistä työtavoista oli jonkin verran eroja.⁴ Myös saman koulun oppilaiden käsityksissä oli eroja, ja tästä syystä tarkasteltavaan aineistoon on otettu oppilaiden keskimääräiset käsitykset. Silloin kun koulussa oli useampi kuin yksi historian tai yhteiskuntaopin opettaja, käytettiin opettajien vastausten keskiarvoja, koska oppilaita ei voitu arvioinnissa liittää suoraan opettajaan.

⁴ Opettajien käsityksiä historian ja yhteiskuntaopin tunneilla hyödynnettävistä työtavoista on esitetty tässä raportissa kuviossa 3.

Opettajien ja oppilaiden käsitykset korreloivat seuraavien työtapaväittämien osalta eniten: *tehdään vierailuja esimerkiksi museoihin tai yrityksiin* (korrelaatio 0,60), *tehdään projektitöitä* (0,47), *hyödynnetään sanomalehtiä tai muita uutismedioita* (korrelaatio 0,42), *seurataan ajankohtaisia ulkomaan uutisia* (korrelaatio 0,42) ja *oppikirja on tärkeä tiedon lähde* (korrelaatio 0,39).

Korrelaatiot eivät osoita syy-yhteyttä, niin että jotkut työtavat johtaisivat parempiin oppimistuloksiin kuin toiset.

Oppilaiden vastauksissa historian oppimistulosten kanssa korreloivat vahvimmin seuraavat työtapaväittämät: *on yhteistä opetusta opettajan johdolla* (0,48), *saan minulle tarpeellista tietoa siitä, miten suomalainen yhteiskunta toimii* (0,40) sekä *pohditaan historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia* (0,33). Yhteiskuntaopin oppimistulosten kanssa vahvimmin korreloivat seuraavat oppilaiden valitsemat kyselyssä esitetyt työtapavaihtoehdot: *saan minulle tarpeellista tietoa siitä, miten suomalainen yhteiskunta toimii* (0,46), *yhteinen opetus opettajan johdolla* (0,41) ja *sovelletaan yhteiskuntaopissa käsiteltyjä yksilön talouteen liittyviä asioita* (0,33).

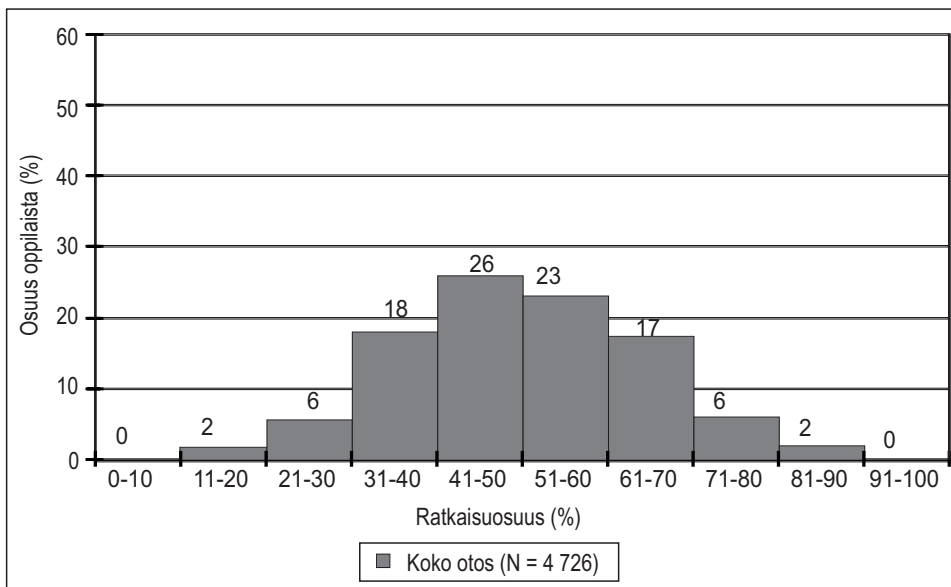
Syystä tai toisesta opettajien työtapoja koskevat vastaukset korreloivat arvioinnissa osoitettuun osaamiseen olennaisesti heikommin kuin oppilaiden vastaukset. Opettajien vastauksissa historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset korreloivat vahvimmin seuraavien työtapaväittämien kanssa: *oppilaat asettavat opiskelulle tavoitteita* (korrelaatio oli historiassa 0,24 ja yhteiskuntaopissa 0,19), *seurataan ajankohtaisia ulkomaan uutisia* (korrelaatio oli historiassa 0,20 ja yhteiskuntaopissa 0,23) sekä *seurataan ajankohtaisia kotimaan uutisia*, jossa työtapaväittämän korrelaatio historian oppimistulosten kanssa oli 0,15 ja yhteiskuntaopin oppimistulosten kanssa 0,20.

4 TULOKSET

4.1 Historian keskeiset tulokset

Oppilaat saivat keskimäärin 50 % (tytöt 50,3 % ja pojat 49,6 %) historian arvioinnin enimmäispistemäärästä.² Lukioon suuntautuvien oppilaiden ratkaisuprosentti historiassa oli keskimäärin 56 % ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 43 %. Ruotsinkielisillä oppilailla historian kokeen ratkaisuprosentti oli 46 %. Muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenä puhuvien 181 oppilaan ratkaisuosuus historian kokeessa oli 39 %. Ne oppilaat, joille oli tehty päätös erityisestä tuesta tai joilla oli yksilöllistetty opetussuunnitelma jossain oppiaineessa, suoriutuivat historian seuranta-arvioinnista kohtalaisesti (ratkaisuprosentti oli 36 %).

Osaamisen yleistaso



Kuvio 10. Historian seuranta-arvioinnin kokonaispisteiden jakauma. Vaaka-akselilla ratkaisuosuus, jossa oppilaiden tulokset on jaettu luokkiin kymmenen prosenttiyksikön välein. Pystyakselilla oppilaiden osuus prosentteina.

² Tulosten yleistasoa sanallisesti kuvattaessa on noudatettu samoja periaatteita kuin luonnontieteiden oppimistulosten seuranta-arvioinneissa, joiden raportit valmistuvat myös keväällä 2012. Tulokset on järjestetty kuuteen tasoltaan erilaiseen ryhmään, joista keskimmäisen tulostasoa kutsutaan tyydyttäväksi (ratkaisuosuus 51–65 %). Seuraavan tuloksiltaan heikomman ryhmän tulostasoa kutsutaan kohtalaiseksi (ratkaisuosuus 36–50%), ja sitä seuraavaa ryhmää kuvataan sanallisesti välttäväksi (ratkaisuosuus 21–35 %). Tulosta, jossa ratkaisuosuus jää alle 20 %, kutsutaan heikoksi. Tulostasoa, jonka ratkaisuosuus on 66–80 %, kutsutaan hyväksi ja seuraavaa kiitettäväksi (ratkaisuosuus 81 % tai enemmän). Kokeen hyvänä pidetty tulos ei automaattisesti tarkoita samaa kuin yksittäisen oppilaan päättöarvioinnissa käytettävän arvosanan 8 hyvän osaamisen taso, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteereissä. Päättöarvioinnissa työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineen arvosanaan (Opetushallitus 2004, 223–224).

Taulukko 3. Historian yleistaso.

Historian arvioin- nin osa-alueet	Keski- arvo kaikilla %	Keski- hajonta kaikki	Keski- arvo pojat %	Hajonta pojat	Keski- arvo tytöt %	Hajonta tytöt	t-arvo (pojat- tytöt)	p
Lähteiden käyttö ja tulkinta	48,3	15,5	47,7	15,9	48,9	15,0	-2,54	< 0,01
Ajan hahmottami- nen	57,6	16,7	58,5	17,6	56,7	15,7	-3,71	< 0,001
Menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen ja his- toriallinen empatia	50,8	30,9	48,8	31,3	52,9	30,5	-4,56	< 0,001
Erilaiset historian osaamiseen liittyvät taidot, kuten syy- ja seuraussuhteet jne.	34,4	22,5	32,2	22,2	36,5	22,5	-6,67	< 0,001

Historiallisten lähteiden käyttöä ja niistä tehtävää tulkintaa vaativissa tehtävissä menestyttiin keskimäärin kohtalaisesti ja ajan hahmottamista ja historiallista empatiaa vaativissa tehtävissä suoriuduttiin tyydyttävästi, kuten taulukossa 3 on esitetty.

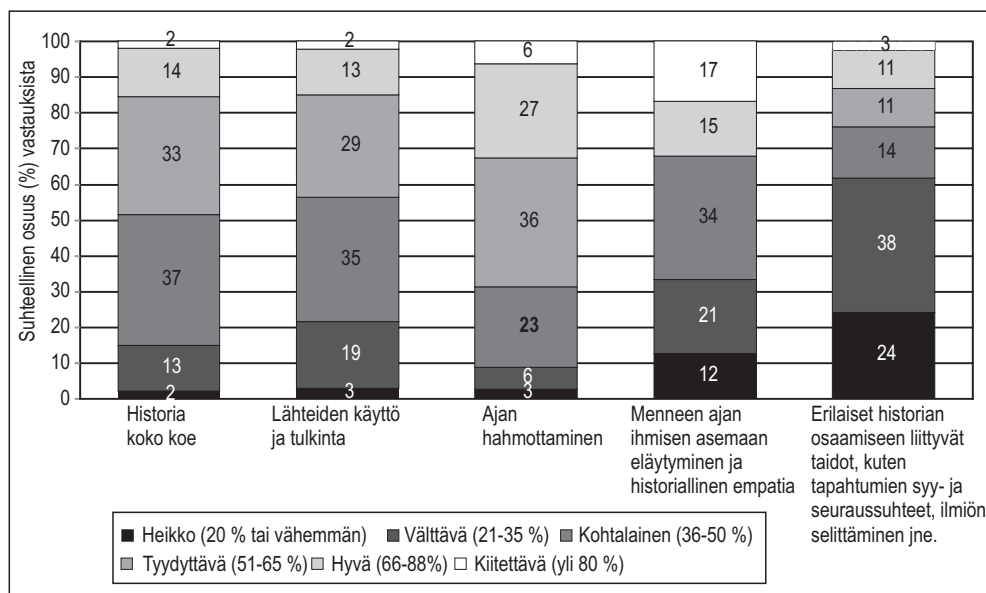
Tehtävistä, joissa edellytettiin esimerkiksi asiaa selittävän tärkeän tekijän erottamista vähemmän tärkeistä, syy- ja seuraussuhteiden muodostamista, omien perusteltujen käsityksien esittämistä historiallisista tapahtumista tai jonkin historiallisen tapahtuman tai ilmiön selittämistä joidenkin toimijoiden kautta, suoriuduttiin välttävästi.

Taulukosta 3 näkyy myös, että menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa sekä erilaista historian osaamista mittaavissa tehtävissä keski-hajonta oli suurta.

Kuviossa 11 on ilmaistu oppilaiden osaamisen yleistaso historian koko seuranta-arvioinnissa ja sen eri osa-alueissa. Tyydyttäviin ja kohtalaisiin tuloksiin pääsi noin 70 % oppilaista. Heikkoja suorituksia historian seuranta-arvioinnissa oli yhteensä 2 %:lla otosoppilaista. Kiitettävään tai hyviin historian tuloksiin pääsi yhteensä 16 % oppilaista.

Historian oppiaineen luonteeseen kuuluu olennaisesti lähteiden käyttö ja tulkinta, ajan hahmottaminen ja historiallinen empatia. Näissä tehtävissä menestyttiin kohtalaisesti tai tyydyttävästi. Ajan hahmottamista edellyttävissä tehtävissä kiitettävään suoritukseen ylsi 6 % oppilaista, ja historiallista empatiaa käsittelevissä tehtävissä kiitettävään suoritustasoon pääsi 17 % oppilaista. Sen sijaan erilaisten historian osaamiseen liittyvien taitojen, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteiden tai ilmiön selittäminen eri toimijoiden kautta ja omien perusteltujen mielipiteiden muodostamisen osaaminen on ollut selvästi muita osa-alueita vaativampaa. Näissä tehtävissä 24 % oppilaista suoriutui heikosti, 38 % välttävästi ja 14 % kohtalaisesti.

Arvioinnin eri osa-alueiden suuret erot esimerkiksi kiitettävien ja heikkojen suoritusten osalta selittyvät osittain sillä, että osiossa, jossa mitattiin oppilaiden erilaisia historiaan liittyviä taitoja, tehtävät olivat vaativampia kuin esimerkiksi ajan hahmottamiseen liittyvät tehtävät. Lisäksi tämän osa-alueen lähes kaikki tehtävät olivat tuottamistehtäviä, kun taas esimerkiksi ajan hahmottamiseen liittyvät tehtävät olivat pääsääntöisesti monivalintatehtäviä.



Kuvio 11. Oppilaiden osaamisen yleistaso historian koko seuranta-arvioinnissa ja sen eri osa-alueissa.

Alueellista tarkastelua

Historiassa osaamisen erot olivat erittäin pieniä maan eri osissa. Ratkaisuosuudet vaihtelivat historian arvioinnissa alueellisesti entisen lääninjaon mukaan 49–51 %:n välillä, kuten taulukosta 4 ilmenee. Myös kuntaryhmän mukaan tarkasteltuna erot olivat hyvin pienet (vaihteluväli 49–50 %).

Kun historian arvioinnin eri osa-alueita tarkastellaan entisen lääninjaon ja sukupuolten mukaan, saadaan osaamisessa tilastollisesti merkitsevä ero. Lapin läänin poikien sekä Etelä- ja Itä-Suomen poikien osaamisessa on tilastollisesti merkitsevä ero niissä osioissa, joissa mitattiin menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa. Lapin läänin poikien taitotaso on tällä osa-alueella 12 prosenttiyksikköä parempi, sillä heidän ratkaisuprosenttinsa kyseisellä osa-alueella on 58 % ja Etelä-Suomen poikien ratkaisuprosentti on 46 %.

Kuntaryhmittäin tarkasteltuna maaseutumaisissa kunnissa asuvat tytöt osasivat käyttää ja tulkita lähteitä taajamissa asuvia tyttöjä paremmin. Ratkaisuosuus lähteiden käyttöä ja tulkintaa edellyttävissä tehtävissä oli maaseutumaisissa kunnissa asuvilla tytöillä 58 % ja taajamissa asuvilla tytöillä 55 %. Maaseutumaisissa kunnissa asuvat tytöt osasivat myös muita historian taitoja, kuten syy-seuraussuhteita tai selittää ilmiöitä (ratkaisuosuus 39 %) kaupungeissa asuvia tyttöjä (ratkaisuosuus 35 %) paremmin. Kummassakin osa-alueessa erot olivat tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 4. Historian seuranta-arvioinnin ratkaisuosuudet (%) sukupuolen, alueen ja tilastollisen kuntatyyppin mukaan.

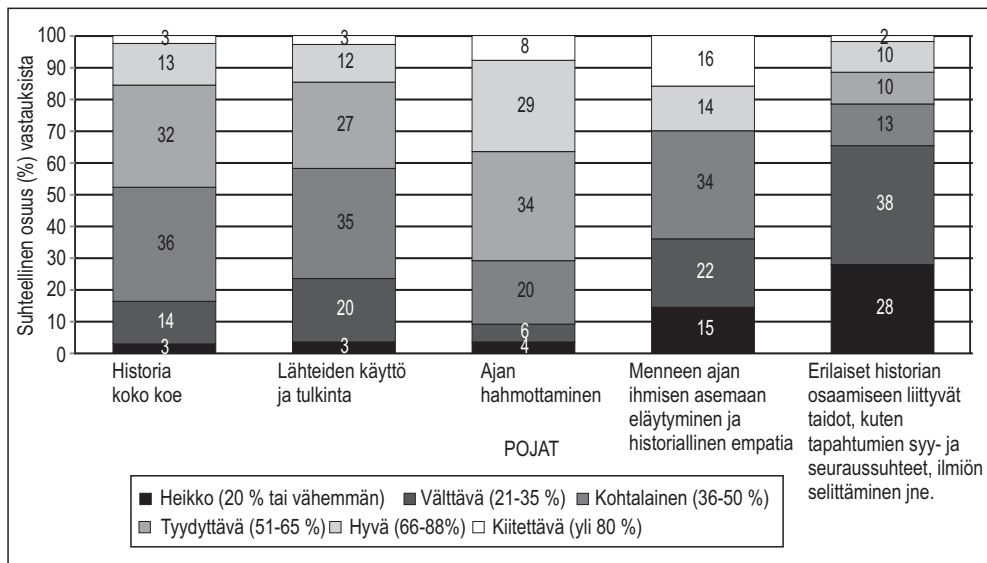
	Oppilasmäärä	Ratkaisuosuus (%)	Hajonta	Ero maan keskiarvosta prosenttiyksikköä
KOKO KOE	4 726	50,0	14,4	
SUKUPUOLI				
pojat	2 352	49,6	15,1	-0,4
tytöt	2 370	50,3	13,7	0,3
LÄÄNI				
Etelä-Suomi	1 929	50,2	14,9	0,2
pojat	977	49,5	15,5	-0,5
tytöt	952	50,8	14,3	0,8
Länsi-Suomi	1 643	49,6	14,2	-0,4
pojat	806	49,5	15,1	-0,5
tytöt	834	49,7	13,3	-0,3
Itä-Suomi	583	49,1	14,1	-0,9
pojat	269	49,0	14,5	-1,0
tytöt	314	49,2	13,8	-0,8
Oulun lääni	427	50,9	13,9	0,9
pojat	219	50,4	15,1	0,4
tytöt	208	51,4	12,7	1,4
Lapin lääni	144	50,4	12,2	0,3
pojat	81	50,2	12,2	0,2
tytöt	62	50,6	12,4	0,6
KUNTARYHMÄ				
kaupunkimainen	3 022	49,9	14,5	-0,1
pojat	1 499	49,9	15,1	-0,1
tytöt	1 519	49,9	13,8	-0,1
taajaan asuttu	651	49,4	14,5	-0,6
pojat	317	49,1	15,8	-0,9
tytöt	334	49,6	13,3	-0,4
maaseutumainen	1 053	50,3	14,3	0,3
pojat	536	49,0	15,0	-1,0
tytöt	517	51,6	13,6	1,6

Tyttöjen ja poikien tulokset

Tyttöjen ja poikien osaamisen ero koko historian kokeessa oli pieni. Tytöt menestyivät poikia hieman paremmin kaikilla muilla arvioituilla osaamisalueilla paitsi ajan hahmottamiseen liittyvissä tehtävissä, jossa poikien osaaminen oli hieman tyttöjä parempaa.

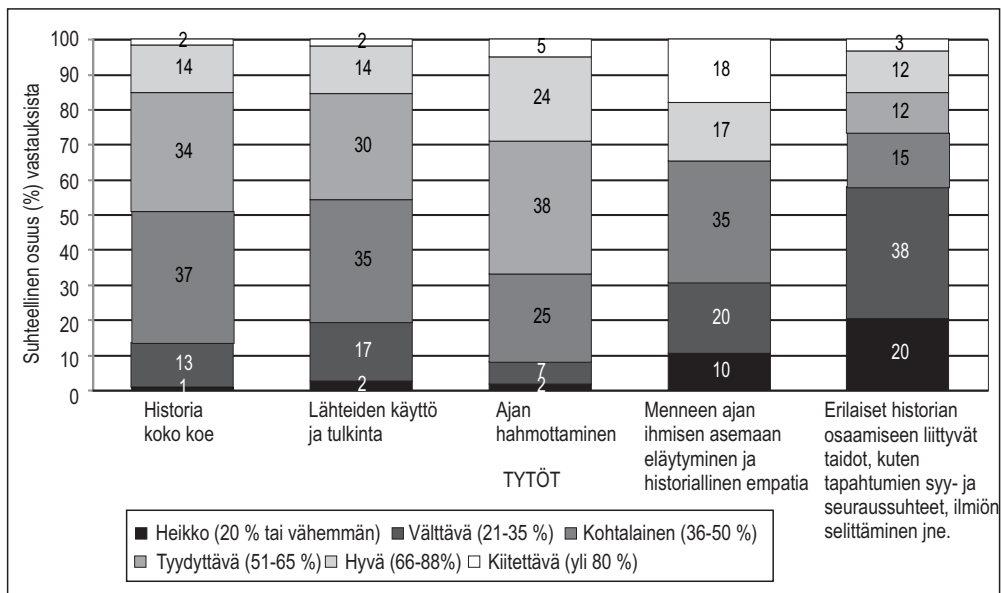
Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja lähteiden käytössä ja tulkinnassa sekä erittäin merkitseviä eroja menneen ajan ihmisen asemaan eläytymisen ja historiallisen empatian sekä erilaisissa historian osaamiseen liittyvissä taidoissa.

Osaamisalueittain erot tyttöjen ja poikien välillä tulivat esille erilaisissa historian osaamiseen liittyvissä taidoissa, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteita mittaavissa tehtävissä, joissa tytöt olivat noin neljä prosenttiyksikköä parempia kuin pojat. Tyttöjen ja poikien ero saattaa osittain johtua siitä, että pojat ovat menestyneet tyttöjä heikommin tuottamistehtävissä, joita tässä osiossa oli runsaasti. .



Kuvio 12. Poikien historian arvioinnissa osoittama tieto- ja taitotaso eri osa-alueilla.

Kuvio 12 havainnollistaa poikien historian arvioinnissa osoittamaa tieto- ja taitotasoa. Menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen ja historiallinen empatia sekä erilaiset historian osaamisen taidot, kuten syy- ja seuraussuhteet, ovat niitä oppiaineen alueita, joita osa pojista hallitsee heikoimmin, toisaalta osa pojista näyttää hallitsevan kiitettävästi juuri historialliseen empatiaan liittyviä tehtäviä. Kuten kuvioista 12 ja 13 ilmenee, menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa mittaavassa osiossa ei ole lainkaan osion tyydyttävästi suorittaneita, koska seuranta-arvioinnissa oli yksi tehtävä, jolla tätä osa-aluetta mitattiin ja josta saattoi saada ratkaisuosuudeksi 0 %, 33 %, 66 % tai 100 %, mutta ei yhtään arvoa välillä 51-65 %



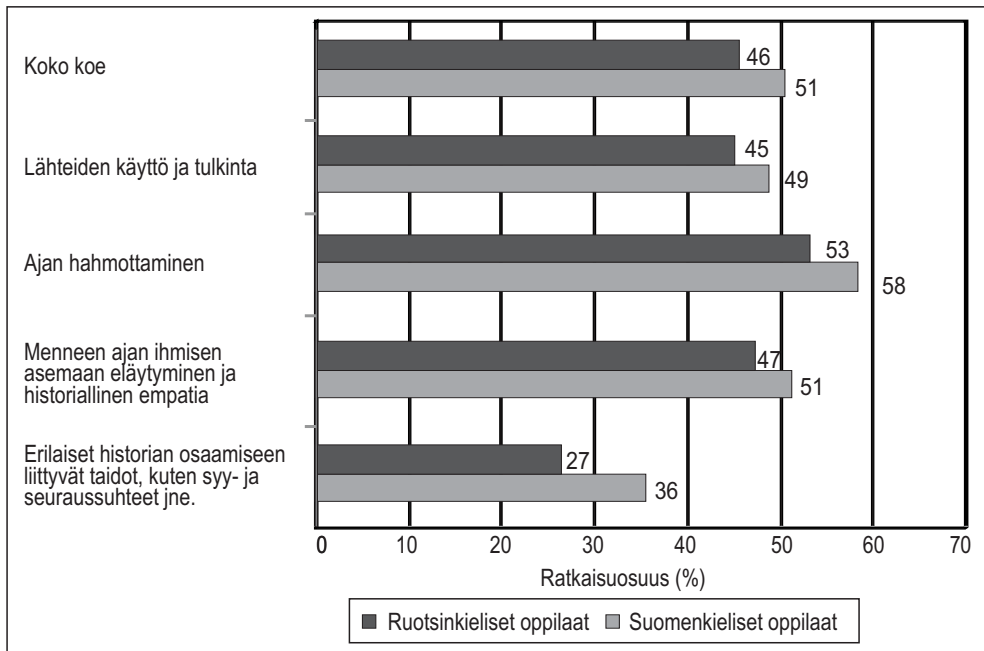
Kuvio 13. Tyttöjen historian arvioinnissa osoittama tieto- ja taitotaso eri osa-alueilla.

Kuviossa 13 kuvataan tyttöjen historian arvioinnissa osoittamaa tieto- ja taitotasoa. Kuten pojilla, myös tytöillä menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen ja historiallinen empatia sekä erilaiset historian osaamisen taidot, kuten syy- ja seuraussuhteet, olivat niitä oppiaineen osa-alueita, joita tytöt hallitsivat heikoimmin. Tytöistä osa (18 %) näyttää kuitenkin hallitsevan kiitettävästi juuri historialliseen empatiaan liittyviä tehtäviä, samoin ajan hahmottamiseen liittyvistä tehtävistä 5 % tytöistä on osannut kiitettävästi.⁵

⁵ Kuten jo aikaisemmin tämän raportin tiivistelmässä on todettu, edellä mainituissa menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa sekä erilaisia historian osaamista mittaavissa tehtävissä keskihajontaluvut olivat suuria.

Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tulokset

Suomenkielisten koulujen oppilaat menestyivät historiassa kauttaaltaan kaikissa historian osa-alueissa ruotsinkielisten koulujen oppilaita paremmin. Suomenkielisten oppilaiden ratkaisuosuus historiassa koko arvioinnissa oli 51 % ja ruotsinkielisten ratkaisuosuus 46 % (kuviot 13 ja 14). Kun historian tehtäviä tarkastellaan osa-alueittain, suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden erot olivat kolmella arvioituilla osa-alueella (lähteiden käyttö ja tulkinta, ajan hahmottaminen ja erilaiset historian osaamiseen liittyvät taidot) tilastollisesti erittäin merkitseviä ja yhdellä osa-alueella (menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen ja historiallinen empatia) tilastollisesti merkitseviä.

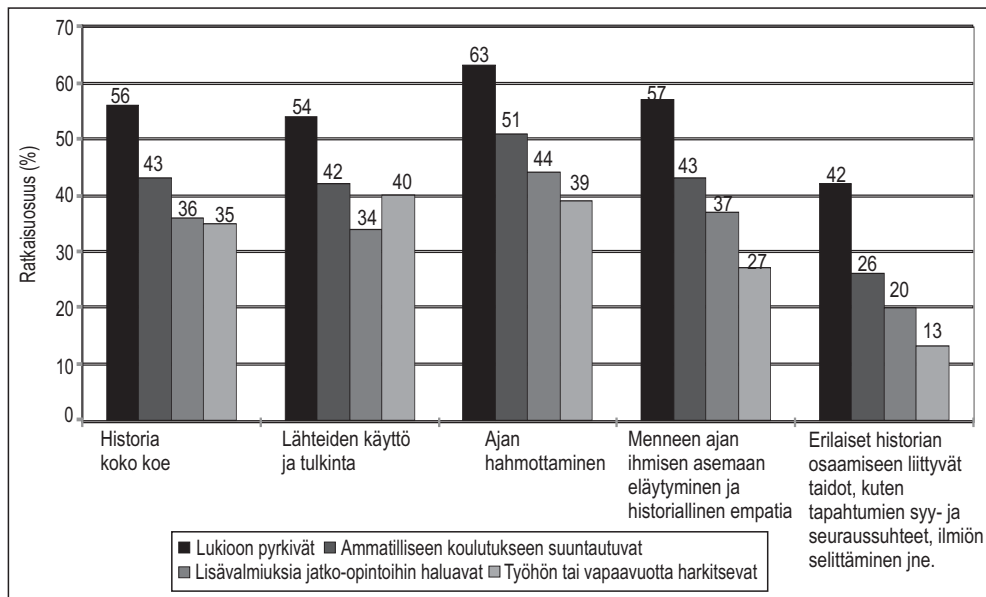


Kuvio 14. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden historian seuranta-arvioinnin ratkaisuosuudet.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tulokset

Oppilailta kysyttiin osana seuranta-arviointiin kuuluvaa taustakyselyä heidän ensisijaisista jatko-opintosuunnitelmistaan. Vaihtoehtoina olivat suuntautuminen lukio-opintoihin, suuntautuminen ammatilliseen koulutukseen, lisävalmiuksien hankkiminen jatko-opintoja varten (esimerkiksi lisäopetus, ammattistartti tai kansanopisto) sekä hakeutuminen töihin tai vapaavuoden pitäminen peruskoulun jälkeen. Niitä oppilaita, jotka ilmoittivat joko hankkivansa lisävalmiuksia peruskoulun jälkeen tai pitävänsä vapaavuoden tai hakeutuvansa töihin oli vain 82 arviointiin osallistuneesta 4 726 oppilaasta.

Oppilaan ilmaisemilla jatko-opintosuunnitelmilla oli yhteys historian tuloksiin. Kuviosta 15 näkyy eri jatko-opintoihin suuntautuvien osaamiserot koko kokeessa sekä osa-alueittain.

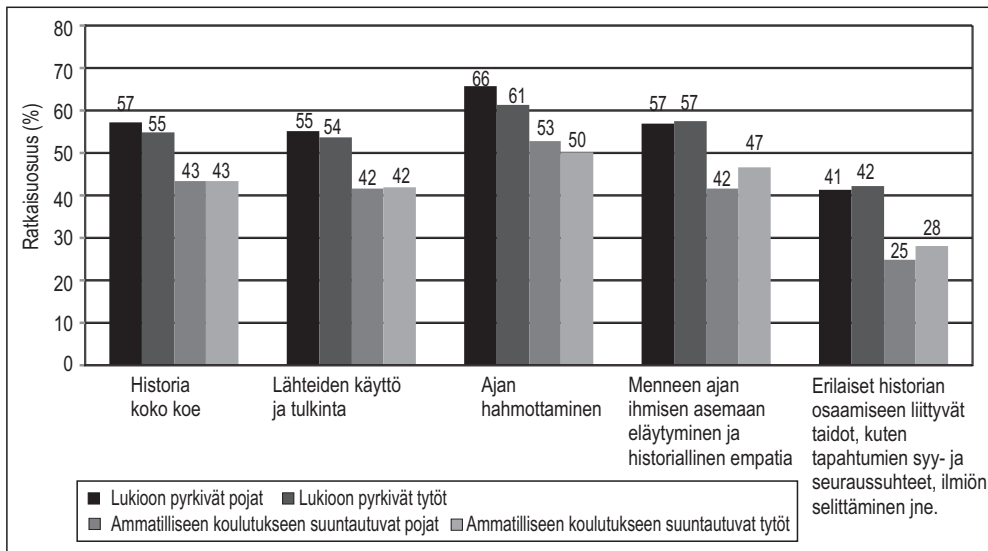


Kuvio 15. Lukioon pyrkivien, ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien, lisävalmiuksia jatko-opintoihin haluavien, vapaavuoden pitävien tai työhön suuntautuvien yhdeksäsluokkalaisten historian seuranta-arvioinnin tulokset.

Seuranta-arviointiin osallistuneista tytöistä 61 % ja pojista 47 % aikoi peruskoulun jälkeen pyrkiä lukioon. Ammatilliseen koulutukseen aikoi hakeutua 37 % tytöistä ja 51 % pojista.

Lukioon suuntautuvien oppilaiden taso historian koko arvioinnin ja sen eri osa-alueiden ratkaisuprosenttien mukaan oli tyydyttävä. Ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tiedot ja taidot olivat keskimäärin kohtalaista tasoa. Lisäopetukseen, ammattistarttiin tai jatko-opintoihin lisävalmiuksia antavaan koulutukseen suuntautuvien oppilaiden samoin kuin työhön suuntautuvien tai vapaa- vuotta harkitsevien oppilaiden tiedot ja taidot olivat välttäviä tai heikkoja. Tyttöjen ja poikien historian oppimistuloksissa osaamisessa ei ollut suuria eroja sen mukaan, mihin jatko-opintoihin oppilaat olivat hakeutumassa perusopetuksen jälkeen (kuvio 16). Erot sukupuolten välillä muodostuivat ajan hahmottamiseen liittyvissä tehtävissä, joissa lukioon hakeutuvat pojat menestyivät viisi prosenttiyksikköä lukioon hakeutuvia tyttöjä paremmin (poikien ratkaisuprosentti oli 66 ja tyttöjen 61).

Yhtä suuri ero tyttöjen ja poikien osaamistuloksissa syntyi historiallista empatiaa mittaavissa tehtävissä, tällä kertaa ero oli tyttöjen hyväksi. Historiallista empatiaa mittaavissa tehtävissä ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien tyttöjen ratkaisuprosentti oli 47 ja poikien ratkaisuprosentti oli 42.



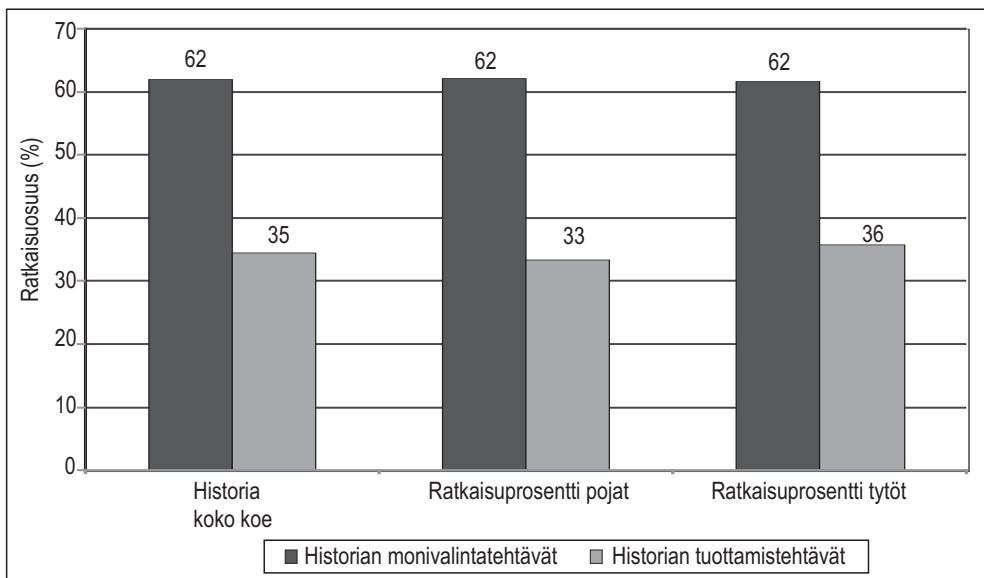
Kuvio 16. Lukioon pyrkivien tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien poikien ja tyttöjen historian seuranta-arvioinnin tulokset.

Monivalintatehtävät sekä perustelua ja päättelyä vaativat tuottamistehtävät

Historian seuranta-arvioinnin tehtäväsarjassa oli yhteensä 27 tehtävää, joista 70 % oli monivalintatehtäviä ja 30 % tuottamistehtäviä. Historiassa enimmäispistemäärästä tuli 44 % tuottamista edellyttävien avovastausten perusteella ja 56 % monivalintatehtävistä. Tuottamistehtävistä kertyi kuitenkin enemmän pisteitä tehtävää kohden.

Kuviosta 17 näkyy, että historian tehtäväsarjassa olleita monivalintatehtäviä (ratkaisuprosentti 62) osattiin huomattavasti paremmin kuin tuottamista edellyttäviä avotehtäviä (ratkaisuprosentti 35).

Tyttöjen ja poikien suoriutumisessa ei juuri ollut eroja. Pojat suoriutuivat vain hieman tyttöjä paremmin monivalintatehtävissä. Tytöt puolestaan vastasivat historian avotehtäviin hieman yli kaksi prosenttiyksikköä paremmin kuin pojat.



Kuvio 17. Historian monivalinta- ja tuottamistehtävien ratkaisuosuudet kaikilla oppilailla sekä pojilla ja tytöillä.

4.2 Yhteiskuntaopin keskeiset tulokset

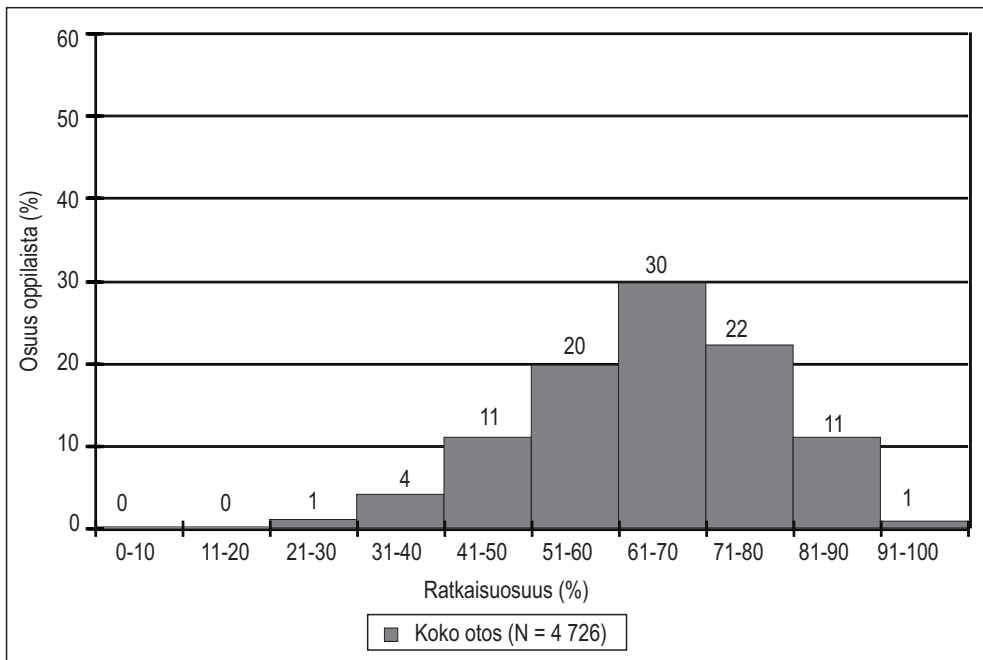
Oppilaat saivat keskimäärin 64 % (tytöt 65,5 % ja pojat 62,2 %) yhteiskuntaopin kokeen enimmäispistemäärästä.⁴ Lukioon suuntautuvien oppilaiden ratkaisuprosentti yhteiskuntaopissa oli 69 % ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 58 %. Ruotsinkielisillä oppilailla ratkaisuprosentti oli yhteiskuntaopissa 58 %. Suomenkielisten ratkaisuprosentti oli 65 %. Muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenä puhuvien 181 oppilaan ratkaisuosuus yhteiskuntaopin arvioinnissa oli 54 %. Ne oppilaat, joille oli tehty päätös erityisestä tuesta tai joilla oli yksilöllistetty opetussuunnitelma esimerkiksi äidinkielleessä, suorituivat yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnista kohtalaisesti (ratkaisuprosentti oli 48 %).

Osaamisen yleistaso

Taulukko 5. Yhteiskuntaopin yleistaso.

Arvioinnin osa-alueet	Keski-arvo kaikilla (%)	Keski-hajonta kaikki	Keski-arvo pojat (%)	Hajonta pojat	Keski-arvo tytöt (%)	Hajonta tytöt	t-arvo (pojat-tytöt)	p
Koko koe	63,8	13,6	62,2	14,3	65,5	12,8	-8,3	< 0,001
Median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittinen tulkinta	57,7	21,3	54,6	21,9	60,8	20,2	-10,1	< 0,001
Yhteiskunnallisten asioiden perustelu	78,6	12,0	77,4	13,1	79,9	10,7	-7,3	< 0,001
Yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen vaihtoehdot ja niiden seuraukset	53,3	15,8	52,6	16,3	54,0	15,4	-3,0	< 0,01

4 Tässä raportissa kuviossa 10 on kuvattu historian osalta tulosten yleistaso sanallisesti. Sama sanallinen yleistason kuvaus koskee myös yhteiskuntaoppia.



Kuvio 18. Yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin kokonaispisteiden jakauma. Vaaka-akselilla ratkaisuosuus, jossa oppilaiden tulokset on jaettu luokkiin kymmenen prosenttiyksikön välein. Pystyakselilla oppilaiden osuus prosentteina.

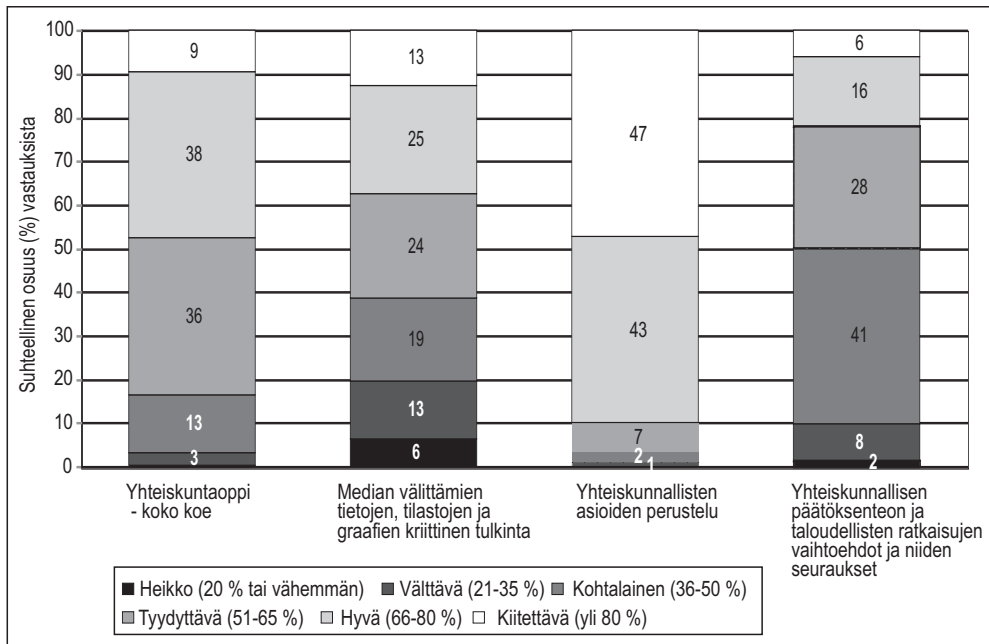
Yhteiskuntaopin keskeisten tietojen ja taitojen osalta median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa vaativissa tehtävissä menestyttiin keskimäärin tyydyttävästi, sillä kyseisen osa-alueen ratkaisuprosentti oli 58 %.

Yhteiskunnallisten asioiden perustelua vaativissa tehtävissä oppilaiden ratkaisuprosentti koko arvioinnissa oli 79 %, joka vastaa hyvää osaamisen tasoa.

Osassa tehtävistä keskityttiin tarkastelemaan yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useita erilaisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia. Näissä tehtävissä oppilaiden taitotaso oli tyydyttävä. Ratkaisuosuus tällä osa-alueella oli 53 %.

Yhteiskuntaopin tehtäväsarjassa oli yksi tehtäväkokonaisuus, jossa mitattiin sekä yhteiskunnallisen että taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä. Eettistä kuluttamista käsittelevät tehtävät arvioitiin erillisenä osiona, ja siinä oppilaiden ratkaisuosuus (79 %) vastaa hyvää tasoa.

Kuviossa 19 on ilmaistu oppilaiden osaamisen yleistaso yhteiskuntaopin koko seuranta-arvioinnin ja sen eri osa-alueissa. Yhteiskuntaopissa tyydyttäviä ja hyviä tuloksia oli koko arvioinnissa yhteensä 74 %.



Kuvio 19. Oppilaiden yhteiskuntaopin osaamisen yleistaso koko arvioinnissa ja sen eri osa-alueilla.

Kiitettäviin yhteiskuntaopin tuloksiin pääsi yhteensä 9 % oppilaista. Yhteiskunnallisten asioiden perustelua edellyttävissä tehtävissä kiitettävään suoritukseen ylsi 47 % oppilaista, ja median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa edellyttävissä tehtävissä kiitettävän tuloksen sai 13 % oppilaista.

Heikkoja suorituksia yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa oli yhteensä 3 %:lla otosoppilaista. Yhteiskuntaopin oppiaineen luonteeseen kuuluu median välittämien tietojen kriittinen tulkinta samoin kuin tilastojen ja graafien lukutaito ja niistä saatavien tietojen tulkitseminen. Tällä osa-alueella oli vaikeuksia 6 %:lla oppilaista.

Median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa edellyttävien tehtävien keskihajonta oli suurta, kuten taulukosta 5 ilmenee.

Alueellista tarkastelua

Taulukosta 6 ilmenee, että yhteiskuntaopissa osaamisen erot olivat pieniä maan eri osissa. Ratkaisuosuudet vaihtelivat yhteiskuntaopissa alueittain entisten läänien välillä, jossa Etelä-Suomen ja Länsi-Suomen poikien ratkaisuosuudet olivat matalimpia (62 %) ja Oulun läänin poikien ratkaisuosuus (64 %) korkein. Vastaavasti Länsi-Suomen läänin tyttöjen ratkaisuosuus (65 %) oli matalin ja Oulun läänin tyttöjen ratkaisuosuus oli korkein (68 %). Myös kuntaryhmän mukaan tarkasteltuna erot olivat pienet. Ratkaisuosuuksien vaihteluväli kaikilla oppilailta oli 63–65 %.

Kun tarkastellaan yhteiskuntaopin eri osa-alueita entisten läänien mukaan, on osaamisessa tilastollisesti melkein merkitseviä eroja. Osaamistasossa suurin ero, noin viisi prosenttiyksikköä, muodostui Oulun läänin (ratkaisuosuus 57 %) ja Lapin läänin tyttöjen (ratkaisuosuus 52 %) välille yhteiskunnallista päätöksentekoa ja taloudellisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia mittaavassa osiossa.

Kuntaryhmittäin tarkasteltaessa tilastollisesti merkitsevä ero syntyi niissä yhteiskuntaopin tehtävissä, jotka keskittyivät yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja taloudellisiin vaihtoehtoihin sekä niiden pohdintaan. Erot syntyivät maaseutumaisten kuntien (ratkaisuprosentti tällä osa-alueella oli 56 %) ja taajaan asuttujen sekä kaupunkimaisten kuntien kesken. Ratkaisuprosentti tässä osa-alueessa oli taajaan asutuissa kunnissa 52 % ja kaupunkimaisissa kunnissa 53 %.

Poikien osaamistasossa ei ollut eroja eri kuntaryhmien välillä, sen sijaan tyttöjen osaamistasossa oli. Tilastollisesti erittäin merkitsevät erot syntyivät tytöillä median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa vaativissa tehtävissä sekä yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten vaihtoehtojen sekä niiden seurausten pohdintaa vaativissa tehtävissä. Maaseutumaisissa kunnissa asuvien tyttöjen tiedot ja taidot olivat kaupunkimaisissa kunnissa tai taajamissa asuvien tyttöjen tuloksia lähes neljä prosenttiyksikköä paremmat. Suurin ero tyttöjen välillä syntyi yhteiskunnallista päätöksentekoa ja taloudellisia vaihtoehtoja sekä niiden seurauksia käsittelevissä tehtävissä. Maaseutumaisissa kunnissa asuvien tyttöjen ratkaisuprosentti oli 56 ja taajamassa asuvien tyttöjen ratkaisuosuus kyseisellä osa-alueella oli 52.

Taulukko 6. Yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tulokset sukupuolen, alueen ja tilastollisen kuntatyyppin mukaan.

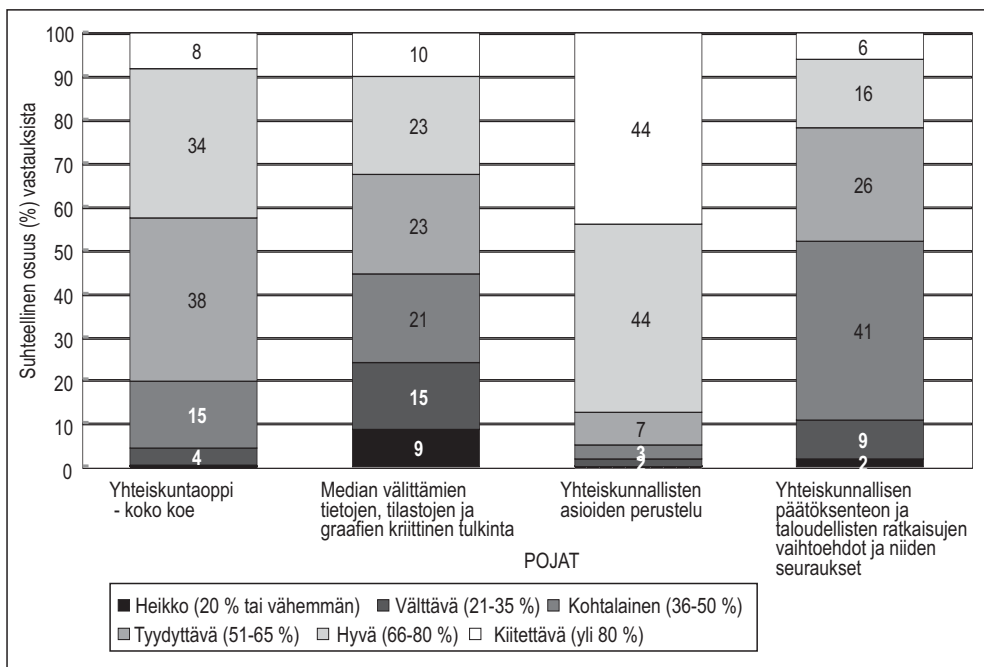
	Oppilaita	Ratkaisuprosentti %	Hajonta	Ero maan keskiarvosta (%) prosenttiyksikköä
KOKO KOE	4 726	63,9	13,6	
SUKUPUOLI				
pojat	2 352	62,2	14,3	-1,7
tytöt	2 370	65,5	12,7	1,6
LÄÄNI				
Etelä-Suomi	1 929	63,7	14,2	-0,2
pojat	977	61,9	14,9	-2,0
tytöt	952	65,6	13,1	1,7
Länsi-Suomi	1 643	63,4	13,2	-0,5
pojat	806	62,0	13,7	-1,9
tytöt	834	64,9	12,5	1,0
Itä-Suomi	583	64,2	12,9	0,3
pojat	269	62,7	14,0	-1,2
tytöt	314	65,6	11,9	1,7
Oulun lääni	427	65,6	13,8	1,7
pojat	219	63,7	14,1	-0,2
tytöt	208	67,5	13,1	3,6
Lapin lääni	144	64,4	11,0	0,5
pojat	81	63,3	10,6	-0,6
tytöt	62	65,7	11,6	1,8
KUNTARYHMÄ				
kaupunkimainen	3 022	63,7	13,8	-0,2
pojat	1 499	62,4	14,3	-1,5
tytöt	1 519	65,0	13,0	1,1
taajaan asuttu	651	62,9	13,3	-1,0
pojat	317	60,8	14,4	-3,1
tytöt	334	64,9	11,9	1,0
maaseutumainen	1 053	65,0	13,3	1,1
pojat	536	62,6	13,9	-1,3
tytöt	517	67,5	12,1	3,6

Tyttöjen ja poikien tulokset

Tyttöjen ja poikien osaamiserot koko yhteiskuntaopin kokeessa olivat pienet. Tytöt menestyivät poikia hieman paremmin kaikilla arvioiduilla osaamisalueilla. Tyttöjen osaaminen yhteiskunnallisten asioiden perustelua mittaavissa kokeen osioissa oli lähes kiitettävää tasoa (ratkaisuosuus oli tytöillä 80 %). Pojat ylsivät kyseisissä osioissa melkein yhtä hyvään tasoon kuin tytöt, sillä heidän ratkaisuosuutensa oli 77 %. Median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa mittaavissa tehtäväosioissa tyttöjen ja poikien osaamistason ero oli suurin, ja se oli kuusi prosenttiyksikköä tyttöjen eduksi.

Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevät erot osa-alueilla, jotka liittyvät median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittiseen tulkintaan sekä yhteiskunnallisten asioiden perusteluun. Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero niissä tehtävissä, joissa mitattiin yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen vaihtoehtojen sekä niiden seurauksia.

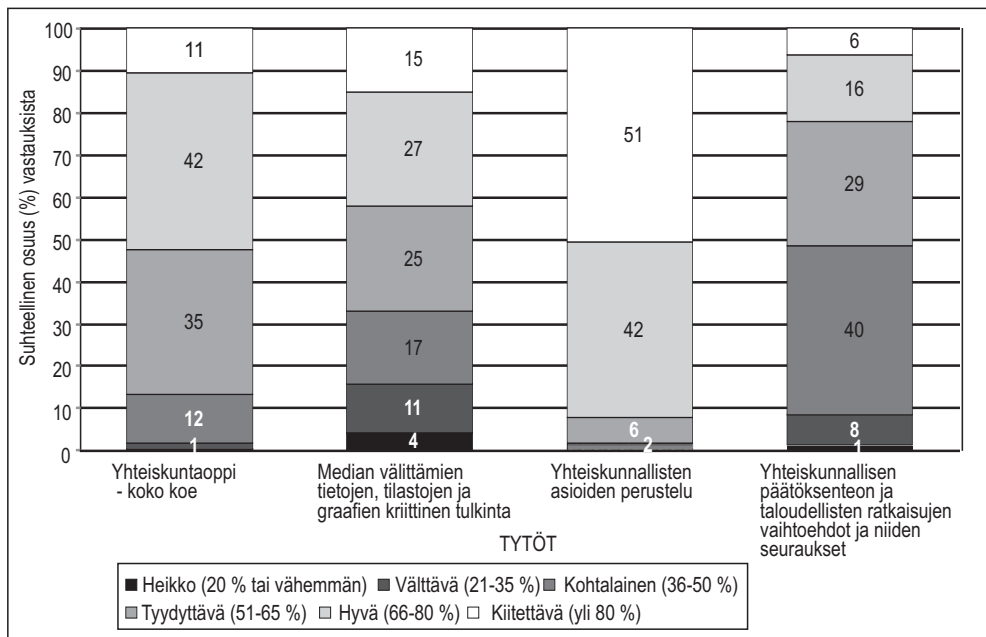
Kuvio 20 havainnollistaa poikien yhteiskuntaopin arvioinnissa osoittamaa tietoa ja taitotasoa. Koko arvioinnissa vain muutaman yksittäisen pojan suoritus jäi heikoksi, kun taas hyvään tai kiitettävään tasoon ylsi yhteensä 42 % pojista. Pojat hallitsivat median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa yhteiskuntaopin oppiaineen alueista heikoimmin, sillä 9 % pojista oli saanut alle 20 % tai vähemmän enimmäispistemäärästä. Toisaalta osa pojista näyttää hallinneen kiitettävästi myös tämän yhteiskuntaopin osa-alueen, sillä 10 % pojista sai tämän osa-alueen tehtävistä 80 % tai enemmän enimmäispisteistä. Parhaiten pojat näyttivät osanneen yhteiskunnallisten asioiden perustelua vaativaa osa-aluetta, sillä 44 % pojista oli yltänyt tämän osa-alueen tehtävissä kiitettävään tasoon eikä tällä osa-alueella ollut kuin muutamalla yksittäisellä pojalla heikko suoritus.



Kuvio 20. Poikien yhteiskuntaopin arvioinnissa osoittama tieto- ja taitotaso koko seuranta-arvioinnissa ja sen eri osa-alueilla.

Kuvio 21 havainnollistaa tyttöjen yhteiskuntaopin arvioinnissa osoittamaa tieto- ja taitotasoa. Koko arvioinnissa vain muutaman yksittäisen tytön suoritus jäi heikoksi, kun taas hyvään tai kiitettävään tasoon ylsi yhteensä 53 % tytöistä.

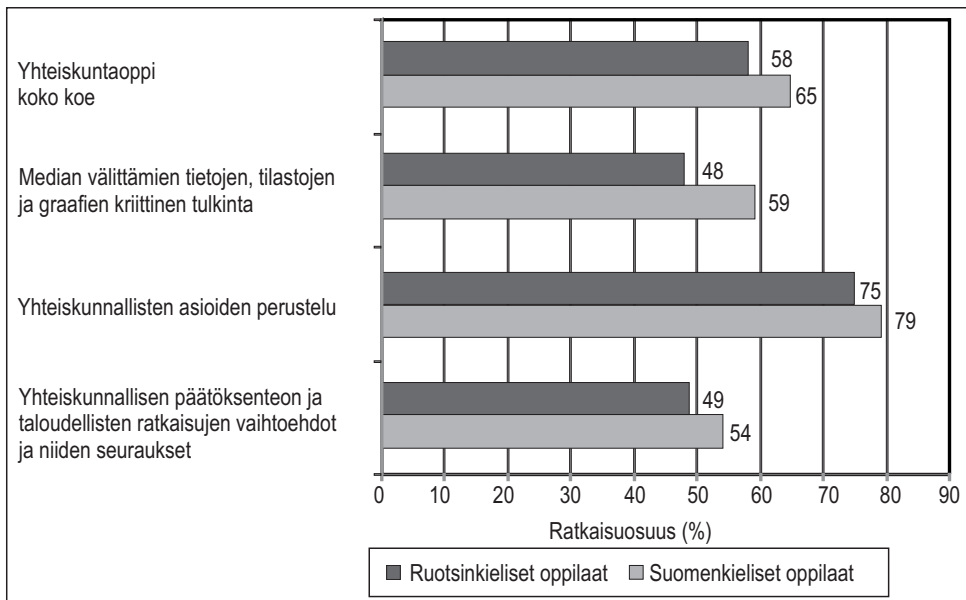
Tytöt hallitsivat median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa yhteiskuntaopin oppiaineen alueista kaikkein heikoimmin, sillä 4 % tytöistä sai tämän osa-alueen tehtävistä heikon tuloksen. Toisaalta osa tytöistä näyttää hallinneen kiitettävästi myös tämän yhteiskuntaopin osa-alueen, sillä heistä 42 % sai median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittiseen tulkintaan kuuluvista tehtävistä joko kiitettävän tai hyvän tuloksen.



Kuvio 21. Tyttöjen osoittama tieto- ja taitotaso koko yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa ja sen eri osa-alueilla.

Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tulokset

Suomenkielisten koulujen oppilaat menestyivät kauttaaltaan yhteiskuntaopin tietoja ja taitoja mittaavissa tehtäväosioissa ruotsinkielisten koulujen oppilaita paremmin (kuvio 22). Suomenkielisten ratkaisuosuus yhteiskuntaopin koko arvioinnissa oli 65 ja ruotsinkielisten ratkaisuosuus oli 58. Kun yhteiskuntaopin tehtäväkokonaisuutta tarkastellaan osa-alueittain, suomen- ja ruotsinkielisten erot olivat kaikilla kolmella osa-alueella tilastollisesti erittäin merkitseviä.



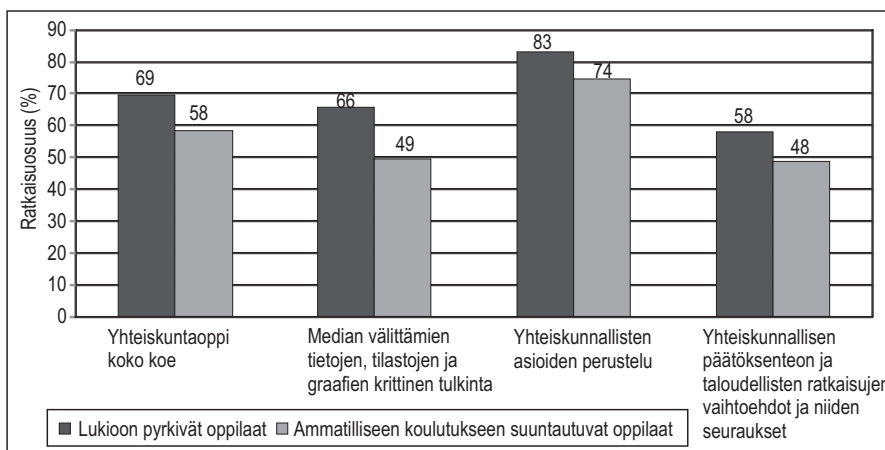
Kuvio 22. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin ratkaisuosuudet.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tulokset

Oppilailta kysyttiin osana seuranta-arviointiin kuuluvaa taustakyselyä heidän jatko-opintosuunnitelmistaan. Vaihtoehtoina olivat suuntautuminen lukio-opintoihin, suuntautuminen ammatilliseen koulutukseen, lisävalmiuksien hankkiminen jatko-opintoja varten (esimerkiksi lisäopetus, ammattistartti tai kansanopisto) sekä hakeutuminen töihin tai vapaavuoden pitäminen peruskoulun jälkeen. Oppilaan ilmaisemilla jatko-opintosuunnitelmissa näytti olevan yhteys yhteiskuntaopin tuloksiin. Kuvioista 23 näkyy eri jatko-opintoihin suuntautuvien osaamiserot koko yhteiskuntaopin arvioinnissa sekä sen eri osa-alueittain eriteltyinä.

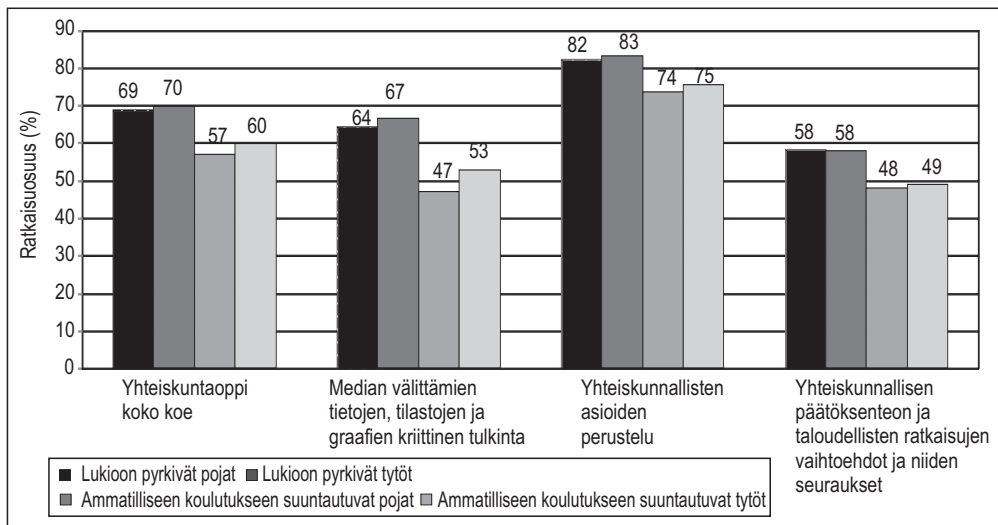
Lukioon suuntautuvien oppilaiden osaamistaso yhteiskuntaopin arvioinnissa oli hyvää tasoa (ratkaisuprosentti oli 69). Ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden tiedot ja taidot olivat tyydyttävää tasoa. Ratkaisuprosentti oli 58.

Yhteiskuntaopin arvioinnin eri osa-alueita tarkasteltaessa lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti hakeutuvien tiedoissa ja taidoissa oli suuria eroja. Median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa vaativissa tehtävissä lukioon pyrkivien ratkaisuprosentti oli 66 ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivien oppilaiden ratkaisuosuus oli 49. Ero tämän osa-alueen tehtävissä näiden kahden ryhmän välillä oli suurin (17 %). Myös yhteiskunnalliseen päätöksentekoon sekä taloudellisiin ratkaisuihin ja niiden seurauksiin liittyvissä tehtävissä erot olivat suuria (10 %), sillä lukioon pyrkivien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 58 ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 48.



Kuvio 23. Lukioon pyrkivien tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tulokset.

Näyttää siltä, että sukupuolten väliset osaamiserot eivät ole suuria lukioon pyrkivien oppilaiden eivätkä ammatilliseen koulutukseen pyrkivien oppilaiden ryhmissä, jotka on kuvattu kuviossa 24. Suurin ero (kuusi prosenttiyksikköä) sukupuolten välillä syntyi median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa vaativissa tehtävissä. Siinä ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat tytöt ovat pärjänneet poikia paremmin. Tyttöjen ratkaisuprosentti oli 53 ja poikien 47.



Kuvio 24. Lukioon pyrkivien tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien yhdeksäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen yhteiskuntaopin tulokset.

Vastuullinen kuluttaminen

Yhteiskuntaopin arvioinnin yhdessä tehtäväkokonaisuudessa mitattiin yhteiskuntaopin opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyä tavoitetta, jossa oppilas oppii tarkastelemaan itseään ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana. Tehtäväkokonaisuus oli laadittu niin, että siihen kuului yhdeksän erilaista vastuulliseen kuluttamiseen liittyvää oikein-väärin-väittämää. Oppilaiden tuli valita väittämistä ne, joihin hänen mielestään vastuullinen kuluttaja kiinnittää huomiota. Tehtäväkokonaisuudessa oppilaan tuli jokaisen yhdeksän väittämän kohdalla valita joko *kiinnittää huomiota* – tai *ei kiinnitä huomiota* vaihtoehto.

Esimerkki vastuullisen kuluttamisen tehtävistä ja väittämistä:

Vastuullinen kuluttaminen on nousemassa entistä tärkeämmäksi, kun tietoisuus ympäristöstä ja oikeudenmukaisuudesta kasvaa. Mihin asioihin vastuullinen kuluttaja kiinnittää huomiota?

Tummenna oikeat vaihtoehdot.

	Kiinnittää huomiota	Ei kiinnitä huomiota
Ympäristö ei saastu tuotteen valmistusprosessissa.	•	
Tuotteessa on kierrätettävät materiaalit.	•	
Työntekijöiden olosuhteet työpaikallaan ovat inhimilliset.	•	

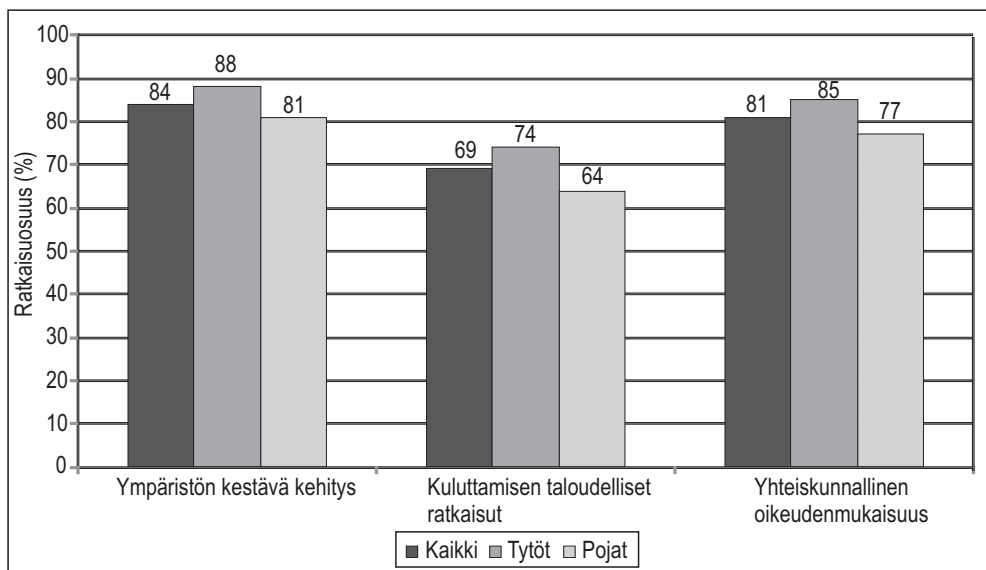
Vastuullista kuluttamista mittaavat väittämät oli laadittu siten, että niistä voidaan päätellä, tietääkö oppilas, minkälaisiin asioihin vastuullinen kuluttaja kiinnittää huomiota ja osaako hän soveltaa vastuullisen kuluttamisen periaatteita käytännön tilanteissa. Väittämissä ei ollut kyse niinkään siitä, mihin oppilas itse kiinnittää huomiota.

Väittämät laadittiin siten, että neljä väittämää liittyi kuluttamisen taloudellisiin ratkaisuihin. Tästä yhtenä esimerkkinä väittämä *Tuotteessa on kierrätettävät materiaalit*. Kaksi väittämää liittyi yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen, esimerkiksi *Työntekijän olosuhteet työpaikalla ovat inhimilliset* ja kolme väittämää liittyi ympäristön kestävään kehitykseen, kuten *Ympäristö ei saastu tuotteen valmistusprosessissa*.

Ympäristöä ja kestävää kehitystä koskevien väittämien ratkaisuprosentti oli 84, kuluttamisen taloudellisiin ratkaisuihin liittyvissä väittämässä ratkaisuosuus oli 69 ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluvissa väittämässä 81, kuten kuviosta 25 ilmenee.

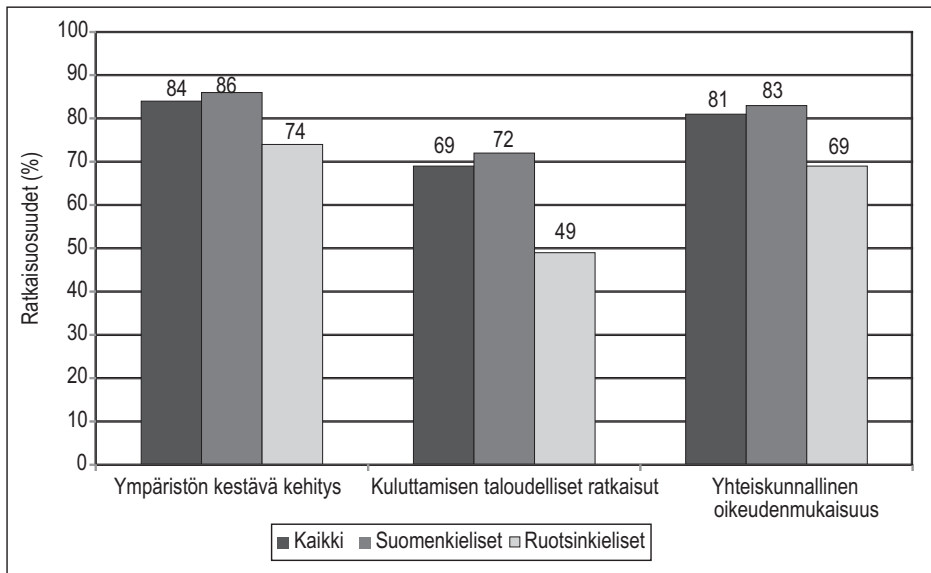
Tytöt valitsivat annetuista väittämistä kaikilla kolmella osa-alueella poikia enemmän niitä vaihtoehtoja, jotka tukevat yleisiä käsityksiä siitä, miten vastuullinen kuluttaja toimii.

Tyttöjen ratkaisuprosentit olivat 7–10 prosenttiyksikköä poikia parempia kaikilla mitatuilla osa-alueilla. Suurin ero tyttöjen ja poikien välillä syntyi niissä väittämässä, jotka liittyivät kuluttamisen taloudellisiin ratkaisuihin ja siihen, kuinka paljon vastuullisuus vaikuttaa taloutta ja kuluttamista koskevissa päätöksissä. Tällä osa-alueella 16 % pojista ei osoittanut ymmärtävänsä, mitä vastuullisella kuluttamisella tarkoitetaan tai he eivät osanneet soveltaa vastuullisen kuluttamisen periaatetta annettujen neljän väittämän osalta. Vastaava prosenttiosuus tytöillä oli 9.



Kuvio 25. Poikien ja tyttöjen ratkaisuosuudet vastuullisen kuluttamisen eri osa-alueilla.

Vastuullista kuluttamista koskevassa tehtäväkokonaisuudessa oli eroja myös suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä (kuvio 26). Suomenkieliset oppilaat osoittivat ymmärtävänsä, mitä vastuullisella kuluttamisella tarkoitetaan ja osasivat soveltaa vastuullisen kuluttamisen periaatetta annettujen väittämien avulla kaikilla osa-alueilla ruotsinkielisiä oppilaita paremmin. Erot suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä olivat suuria. Ratkaisuosuudet vaihtelivat ryhmien välillä 12 %:sta 23 prosenttiin. Suurin ero (23 prosenttiyksikköä) syntyi kuluttamisen taloudellisia ratkaisuja käsittelevissä väittämässä, joissa suomenkielisten ratkaisutaso oli hyvää ja ruotsinkielisten ratkaisutaso oli kohtalaista. Kyseisellä kuluttamisen taloudellisia ratkaisuja mittaavalla osa-alueella 28 % ruotsinkielisistä oppilaita ei saanut yhtään pistettä. Vastaava prosenttiosuus suomenkielisten ryhmässä oli 10 %.



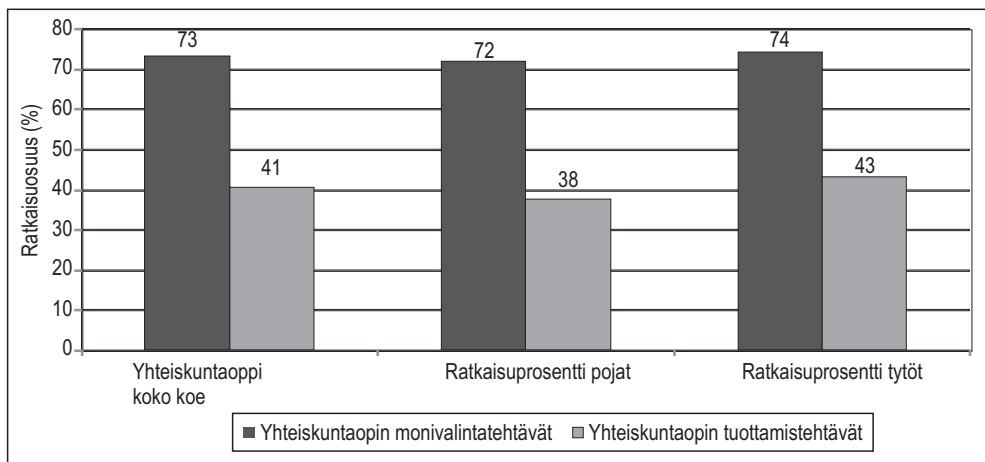
Kuvio 26. Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden ratkaisuosuudet vastuullisen kuluttamisen eri osa-alueilla.

Monivalintatehtävät sekä perustelua ja päättelyä vaativat tuottamistehtävät

Yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tehtäväsarjassa oli yhteensä 29 tehtävää, jotka sisälsivät 68 tehtäväosiota. Yhteiskuntaopin enimmäispistemäärästä noin 30 % kertyi tuottamistehtävistä ja noin 70 % monivalintatehtävistä.

Yhteiskuntaopin tehtäväsarjassa olleita monivalintatehtäviä (ratkaisuprosentti 72) oppilaat osasivat tuottamista edellyttäviä avotehtäviä huomattavasti paremmin (ratkaisuprosentti 41), kuten kuviosta 27 ilmenee.

Monivalintatehtävissä tyttöjen ja poikien suoriutumisessa ei ollut suurta eroa, sillä tyttöjen ratkaisuprosentti oli 74 ja poikien 72. Sen sijaan yhteiskuntaopin tuottamistehtävissä tyttöjen ratkaisuprosentti oli hieman yli viisi prosenttiyksikköä poikia korkeampi. Tyttöjen ratkaisuprosentti tuottamista vaativissa tehtävissä oli 43 ja poikien 38.



Kuvio 27. Yhteiskuntaopin monivalinta- ja tuottamistehtävien ratkaisuosuudet kaikilla oppilailta sekä pojilla ja tytöillä.

4.3 Miten arvioinnin tuloksia hyödynnetään kouluissa?

Otoskoulujen rehtorit sekä historian ja yhteiskuntaopin opettajat saivat tiedon oppilaiden seuranta-arviointituloksista vastausten pisteitysten jälkeen, ja koulu sai palautteena vertailutietoa otosoppilaista lokakuussa 2011. Opetushallitus lähetti marraskuussa 2011 otoskouluille kyselyn siitä, millä tavoin arvioinnin tuloksia hyödynnetään. Otoskouluista 95 % (106 koulu) lähetti asiaa koskevaa palautetietoa.

Tuloksia oli esitelty historian ja yhteiskuntaopin opettajien lisäksi muille 9. luokkien opettajille, erityisopettajille ja oppilaanohjaajille sekä koulun oppilaille. Noin kolmasosassa kouluista yhteiskunnallisten aineiden palautetta oli käsitelty opettajainkokouksessa. Vanhempia ja oppilaiden huoltajia oli informoitu muun muassa vanhempainilloissa, tiedotteessa huoltajille ja koulun verkkosivuilla. Noin kymmenen prosenttia kouluista oli käsitellyt palautetta myös koulu- tai sivistystoimenjohtajan, opetuslautakunnan jäsenten tai muiden kunnan päättäjien kanssa.

Noin kaksi kolmasosaa kouluista ilmoitti hyödyntävänsä yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointituloksia arvioitaessa oppiaineiden osaamista, suunniteltaessa kyseisten oppiaineiden painopisteitä sekä tarkennettaessa arvosana-asteikon käyttöä historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden oppilasarvioinnissa.

Noin kolmasosa (35) vastanneista otoskouluista mainitsi asioita, joihin he ovat suunnitelleet muutoksia saamansa palautetietojen perusteella. Noin 40 % maininnoista liittyi oppilaslähtöisten ja vuorovaikutteisten työtapojen lisäämiseen opetuksessa ja noin 30 % maininnoista liittyi oppilasarvioinnin kehittämiseen.

”Historiallinen eläytyminen” poikkesi valtakunnallisesta keskiarvosta. Sitä aiomme kehittää opettajien kanssa.

Oppilaslähtöisten työtapojen lisääminen.

Tavoitteena lisätä vuorovaikutteisia työtapoja.

Kiinnitämme huomiota siihen, miten uutta tekniikkaa voidaan ottaa käyttöön työtapojen monipuolistamisessa ja oppiaineen kiinnostavuuden lisäämisessä.

Arvioinnin kehittäminen enemmän taitopainotteisemmaksi.

Poikien ja tyttöjen arvosanat eivät olleet täysin samalla viivalla, joten aion ottaa tämän huomioon tulevaisuudessa.

Kouluissa oli eritelty syitä odotettua parempiin tai heikoimpiin tuloksiin. Esille tuli erilaista opetusta, opetusjärjestelyitä, oppilaiden taustaan ja opiskelumotivaatioon liittyviä asioita:

Olimme koko otosta paremmat lähes kaikessa. Suurin syy vakituiset, kokeneet ja pätevät opettajat. Puutteita uuden tekniikan käytössä, joka rajaa työtapoja.

Haastava ikäluokka saada opiskelemaan.

Oppilaat ovat kiinnostuneita yhteiskuntaopista ja opettajat sitoutuneita. Oppilasotos edusti hyvin keskimääräistä osuutta oppilaistamme. Hyvä tulos yllätti positiivisesti.

Meillä oli oikeastaan yhteiskuntaopin opiskelu pahasti kesken. Meillä on kurssimuotoinen yläkoulu ja valitettavasti yhteiskuntaoppi on kovin kevätpainotteinen. Ko. aikaan esillä olivat korostuneesti talousasiat. Kaikkiin kohtiin oppilas ei välttämättä osannut edes vastata, koska asia oli vieras.

Hyvä ikäluokka. Motivoituneet oppilaat. Seurasivat poikkeuksellisen paljon tiedotusvälineitä, uutisia ja olivat keskustelunhaluisia.

Palautteessa arvostettiin seuranta-arvioinnin tarjoamaa mahdollisuutta vertailla koulun tulosta valtakunnalliseen osaamistasoon sekä mahdollisuutta käyttää arviointia opetuksen kehittämisvälineenä:

Todettiin tulokset tyytyväisinä. Toisaalta on tiedetty, että historian ja yhteiskuntaopin opetus on koulussamme tasokasta.

Ao. aineryhmän kanssa on keskusteltu rakentavasti ja pohdittu tuloksia ja tuloksiin vaikuttavia tekijöitä (esim. historian ja yhteiskuntaopin tuntien sijoittuminen vuosiluokittain).

Otamme ilolla vastaan kaikki arviointien tulokset. Ne mahdollistavat työn kehittämisen. Arvioinnin tulokset on käyty aineryhmässä läpi ja tarkempi analyysi tehdään vielä tämän lukuvuoden aikana.

On hyvä, että asioita arvioidaan ja tietää itse mihin on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Monta kertaa omalle toiminnalle ja omalle koululle tulee ”sokeaksi” eikä havaitse ongelmakohtia kovin helposti.

Keskustelimme, miten suhtautumista aineeseen voitaisiin saada positiivisemmaksi. Tieto/taidosta oltiin positiivisesti yllättyneitä. Ikäluokan tulokset eivät yleensä näin hyviä.

5 HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN TEHTÄVIEN YKSITYISKOHTAISTA TARKASTELUA

5.1 Monivalinta- ja tuottamistehtävistä

Historian tehtäväsarjassa oli yhteensä 27 tehtävää ja kaikkiaan 81 osiota. Tehtävistä 19 oli monivalintatehtäviä ja 8 avovastausta edellyttäviä tuottamistehtäviä. Historiassa enimmäispistemäärä oli 73 pistettä, joista 32 kertyi opettajien arvioimien avovastausten perusteella ja 41 monivalintatehtävistä. Tehtäväsarjojen kokonaispisteistä 48 % kertyi lähteiden käyttöön ja tulkintaan liittyvistä tehtävistä, 34 % tehtävistä liittyi ajan hahmottamiseen, 5 % kokonaispisteistä kertyi menneen ajan ihmisen asemaan eläytymisen ja historiallisen empatian taidoista ja 12 % kokonaispisteistä liittyi erilaisiin historian taitoihin, kuten tapahtumien syy- ja seuraussubteiden tai ilmiön selittämiseen eri toimijoiden kautta. Tehtäväsarjan kaikilla osa-alueilla oli helppoja, keskivaikeita ja vaikeita tehtäviä.

Yhteiskuntaopin tehtäväsarjassa oli yhteensä 29 tehtävää ja kaikkiaan 68 osiota. Tehtäväosioista 56 oli monivalintatehtäviä ja 12 tehtäväosioita avovastausta edellyttäviä tuottamistehtäviä. Yhteiskuntaopissa enimmäispistemäärä oli 66 pistettä, joista 19 kertyi opettajien arvioimien avovastausten perusteella ja 47 monivalintatehtävistä. Tehtäväsarjojen kokonaispisteistä 30 % kertyi median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittiseen tulkintaan liittyvistä tehtävistä, 36 % tehtävistä liittyi yhteiskunnallisten asioiden perustelemiseen, 33 % kokonaispisteistä kertyi yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useiden erilaisien vaihtoehtojen ja niiden seurausten pohdintaan liittyvistä tehtävistä. Omana kokonaisuutenaan arvioitiin yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä tarkasteleva tehtäväosio. Tehtäväsarjan kaikilla osa-alueilla oli sekä helpompia että vaikeampia tehtäviä.

Pekka Rantanen on tutkinut **monivalintatehtävien** pisteitykseen liittyviä peruskysymyksiä. Hän on selvittänyt muun muassa eri vastausvaihtoehtojen optimaalista lukumäärää analysoimalla aiheesta tehtyjä empiirisiä tutkimuksia sekä tarkastelemalla ja kehittämällä aiheeseen liittyviä teoreettisia malleja. Hänen tutkimuksensa osoittavat, että monivalintatehtävissä kolmesta neljään vastausvaihtoehtoa on riittävä määrä. (Rantanen 2003, 5.) Kolmesta neljään vaihtoehtoa sisältävät monivalintatehtävät ovat myös oppilaille miellyttäviä vastata (Rantanen 2003, 191). Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa monivalintatehtävissä oli yhtä historian tehtäväosiota lukuun ottamatta annettu kolme tai neljä vastausvaihtoehtoa.

Oikein-väärin tai monia väittämiä sisältävissä tehtävissä on Rantasen tutkimuksen mukaan hyvä laatia vaihtoehtoja hieman enemmän kuin tehtäväosiossa oli väittämiä (Rantanen 2003, 190). Näin laadittiin esimerkiksi historiassa ja yhteiskunta-opissa olleet määrittelytehtävät, jotka kuvataan myöhemmin tässä luvussa.

Avotehtäviä eli tuottamistehtäviä voidaan pitää tehtävätyypeinä, jotka soveltuvat hyvin sekä historiaan että yhteiskuntaoppiin. Tuottamistehtävillä voidaan tarkastella laajemmin sitä, miten oppilas esimerkiksi osaa selvittää ilmiön syitä ja seurauksia, miten hän osaa muodostaa tiedoillaan laajempia kokonaisuuksia tai miten hän osaa tarkastella menneisyyden tai nykyajassa olevaa ilmiötä monesta eri näkökulmasta. Tuottamistehtävät ovat hyviä myös siksi, että niissä oppilas ei voi menestyä vain arvaamalla. Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa tuottamista vaativista avotehtävistä ei ole haluttu luopua kokonaan, mutta ne on pyritty laatimaan siten, että vastaukset ovat lyhyitä ja tiiviitä. Lisäksi niiden korjaaminen ja pisteitys on pyritty saamaan mahdollisimman yksinkertaiseksi ja yhdenmukaiseksi.

Kuvioissa 17 ja 27 on kuvattu tyttöjen ja poikien ratkaisuprosentit sekä historian monivalinta- ja avotehtävissä että yhteiskuntaopin vastaavissa tehtävätyypeissä. Kuvioista ilmeni, että kummassakin oppiaineessa oppilaat ovat osanneet ratkaista monivalintatehtäviä paremmin kuin avotehtäviä. Tyttöjen ja poikien osaamisen erot ovat pienet kaikissa muissa paitsi yhteiskuntaopin tuottamis- eli avovastauksissa, joissa ero on hieman yli 5 prosenttiyksikköä tyttöjen eduksi.

5.2 Historia

Historian osaamista mitattiin tässä seuranta-arvioinnissa monivalinta- ja tuottamistehtävillä. Historiassa monivalintatehtävistä kertyi yhteensä noin 70 % ja tuottamistehtävistä noin 30 % kokonaispisteistä.

Monivalintatehtävät sisälsivät paitsi historian keskeisten sisältöjen, eri aikakausien, tapahtumien ja ilmiöiden osaamista, myös erilaisten historiaan liittyvien taitojen hallintaa, kuten kartan-, dokumentin-, kuvan- ja tilastonlukutaitoa.

Tuottamistehtävissä oppilaan tuli osata tulkita, päätellä ja yhdistellä tietoja sekä tuottaa lyhyt kirjallinen vastaus annettuihin kysymyksiin. Jotkut kysymyksistä edellyttivät asian, tapahtuman tai ilmiön pohdintaa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä tai ilmiön tarkastelua sekä menneisyydessä että nykyisyydessä. Kun historian seuranta-arviointiin laadittiin tehtäviä, siihen otettiin muutamia tehtäväkokonaisuuksia, joissa mitattiin ala- ja yläluokkien historiaan liittyviä tietoja. Kyse näissä tehtävissä oli niiden keskeisten faktojen muistamisesta, joita oppilailta voidaan edellyttää perusopetuksen päättyessä. Tehtävien aihealueita valittaessa otettiin huomioon myös se, että tehtäviä tuli sekä Suomen historiasta että maailmanhistoriasta. Lisäksi tehtävien valintatilanteessa katsottiin, että tehtäviä tulee kaikilta aikakausilta, mutta erityisesti 1800- ja 1900-luvuilta ja että tehtävissä kysytyt käsitteet, ilmiöt, tapahtumat ja henkilöt ovat keskeisiä. Tehtävien laadinnassa kiinnitettiin tietojen lisäksi huomiota siihen, että ne mittaavat historiaan liittyvien taitojen osaamista.

Historian osaamistaso on kuvattu tässä raportissa luvussa 4.1

Historian seuranta-arvioinnissa monivalintatehtävät olivat joko kaksi vaihtoehtoa sisältäviä oikein-väriin-väittämiä, eri vaihtoehtojen valintaa edellyttäviä tehtäviä tai esimerkiksi tapahtumien sijoittamista oikeaan kohtaan aikajanelle edellyttäviä tehtäviä.

Osa monivalintatehtävistä oli helppoja. Esimerkiksi 94 % oppilaista tiesi väittämän *Urho Kekkonen toimi Suomen presidenttinä vuosina 1956–1981* faktaksi. Osa monivalintatehtävistä oli puolestaan vaikeita. Esimerkiksi ajan hahmottamiseen liittyvässä monivalintatehtävässä mustan surman leviämisen osasi sijoittaa oikeaan ajankohtaan 30 % oppilaista.

Seuraavassa on kuvattu sitä, minkälaisia monivalintatehtäviä historian arvioinnissa käytettiin sekä sitä, miten oppilaat ovat näistä monivalintatehtävistä suoriutuneet.

Oikein-väriin-väittämiä sisältävissä tehtävissä oppilaan tuli valita, oliko annetuissa viidessä väittämässä kyse tosiasiaista eli faktasta vai tulkinnasta (mielipiteestä tai näkemyksestä).

	Tosiasia	Tulkinta
Urho Kekkonen toimi Suomen presidenttinä vuosina 1956–1981.	•	
Urho Kekkonen toimi oikein kytkiessään Suomen aiempaa tiiviimpään yhteistyöhön Neuvostoliiton kanssa omalla presidenttikaudellaan.		•

Väittämän, *Urho Kekkonen toimi Suomen presidenttinä vuosina 1956–1981*, tunnistivat faktaksi lähes kaikki oppilaat. Vastaavasti väittämän, *Urho Kekkonen toimi oikein kytkiessään Suomen aiempaa tiiviimpään yhteistyöhön Neuvostoliiton kanssa omalla presidenttikaudellaan*, tunnisti tulkinnaksi 78 % oppilaista (pojista 72 % ja tytöistä 84 %).

Monia eri vaihtoehtoja sisältävistä tehtävistä esimerkkinä on tehtävä, jossa oppilaan tuli yhdistää kuusi käsitettä oikeisiin määritelmiin, joita yhteensä oli kahdeksan.

Esimerkki monia eri vaihtoehtoja sisältävistä tehtävistä:

Yhdistä Suomen historian käsite oikeaan selitykseen. Huomaa, että kaksi selitystä jää käyttämättä.

Kuuden käsitteen joukossa olivat esimerkiksi seuraavat kaksi käsitettä

1. Haminan rauha
2. Säännöstely

Ja ne tuli yhdistää seuraaviin määritelmiin:

- A) valtiovallan keino taata kaikille samansuuruinen annos ruokaa pula-aikaan
- B) Ruotsin ja Venäjän rauhansopimus, joka päätti vuonna 1808 alkaneen Suomen sodan

Tehtävässä oppilaan tuli yhdistää kuusi käsitettä oikeisiin määritelmiin, joita yhteensä oli kahdeksan. Esimerkiksi *Haminan rauha* tuli yhdistää vaihtoehtoon *Ruotsin ja Venäjän välinen rauhansopimus, joka päätti vuonna 1808 alkaneen Suomen sodan*. Toinen esimerkki samasta tehtävästä on käsite säännöstely, joka tuli osata yhdistää vaihtoehtoon valtiovallan keino taata kaikille samansuuruinen annos ruokaa pula-aikana.

Haminan rauhan osasi yhdistää oikeaan määritelmään 51 % (tyttöjen ratkaisuprosentti oli 52 ja poikien 49). Monivalintatehtävässä oli tarjolla toinen määritelmä, joka sopi Tarton rauhaan. Oppilaista 44 % oli tarjonnut Tarton rauhan määritelmää oikeaksi vaihtoehdoksi.

Säännöstelyn yhdisti oikein 87 % (tytöistä 89 % ja pojista 84 %) ja vastaamatta jätti lähes 3 %. Väärin vastanneista osa (yhteensä 6 % kaikista oppilaista) valitsi vaihtoehdon *valtion erikoisvero elintarvikepulan aikana*.

Ajan hahmottamiseen liittyvissä tehtävissä hyödynnettiin myös monia eri vaihtoehtoja sisältäviä tehtäviä. Näissä tehtävissä edellytettiin, että oppilas tunnistaa ja osaa nimetä eri aikakausia ja niihin liittyviä olennaisia piirteitä sekä osaa sijoittaa tapahtuman ajalliseen yhteyteen. Oppilaita pyydettiin esimerkiksi sijoittamaan kuusi eri tapahtumaa oikeaan kohtaan aikajanalle.

Ajan hahmottamiseen liittyvässä tehtävässä pyrittiin ensiksikin saamaan käsitys siitä, osasivatko oppilaat sijoittaa tapahtuman suunnilleen oikeille vuosisadoille. Tämän summittaisen tiedon saamiseksi aikajanalle sijoitettavat ilmiöt tai tapahtumat ryhmiteltiin kahteen joukkoon: niihin, jotka sijoituivat 1280-luvulta 1490-luvulle, ja niihin, jotka sijoituivat 1880-luvulta 1940-luvulle. Toiseksi haluttiin saada tietoa siitä, osasivatko oppilaat valita täsmälleen oikean vaihtoehdon tietylle tapahtumalle tai ilmiölle.

Esimerkki ajan hahmottamiseen liittyvästä tehtävästä:

Oppilaalle oli merkitty aikajanalle kuusi vaihtoehtoa a) 1280-luku, b) 1350-luku, c) 1490-luku, d) 1880-luku, e) 1910-luku ja f) 1940-luku, joista hänen tuli löytää tapahtumaan tai ilmiöön sopiva vaihtoehto. Vaihtoehtoina olivat esimerkiksi *Kirjapainotaito keksittiin Saksassa* sekä *Ensimmäinen maailmansota*.

	A	B	C	D	E	F
Kirjapainotaito keksittiin Saksassa			●			
Ensimmäinen maailmansota					●	

Tehtäväosioista kolmessa oli sellaisia ilmiöitä tai tapahtumia, jotka sijoituivat 1200-luvun lopusta 1400-luvun loppuun ja kolme sellaista, jotka sijoituivat 1880-luvulta 1940-luvun puoliväliin.

Oppilaista 46 % osasi sijoittaa kaikki kolme tapahtumaa tai ilmiötä oikeisiin kohtiin aikajanalla (1280-luvulta 1490-luvulle) ja noin 40 % oppilaista sai yhden tai kaksi tapahtumaa sijoitettua oikein. Vain 3 % ei saanut yhtään tapahtumaa tai ilmiötä oikein sijoitettua 1000-luvun ensimmäisille vuosisadoille.

1800-luvun lopun ja 1900-luvun tapahtumia ja ilmiöitä oppilaat osasivat sen sijaan sijoittaa hyvin aikajanalle. Oppilaista 44 % sijoitti kaikki kolme 1800-luvun lopun ja 1900-luvun tapahtumaa tai ilmiötä täysin oikein ja 47 % oppilaista sijoitti kaksi kolmesta tapahtumasta tai ilmiöstä ajallisesti oikeaan kohtaan. Alle 1 % oppilaista ei saanut yhtään tapahtumaa sijoitettua oikealle aikakaudelle.

Kirjapainotaidon osasi sijoittaa oikein aikajanalle 36 % oppilaista. Ensimmäisen maailmansodan osasi sijoittaa ajallisesti oikein puolestaan 50 % oppilaista. Tässä osiossa poikien ratkaisuprosentti (58) oli huomattavasti tyttöjä (43) parempi.

Oppilaan taitoja lähteiden käytössä ja tulkinnassa mitattiin muun muassa monivalintatehtävällä, jossa oppilaan tuli tutkittuaan David Lown vuonna 1939 brittilehdessä julkaisemaa piirrosta (kuvadokumentti) valita esitettyihin kysymyksiin liittyvä oikea vaihtoehto.

Esimerkki monivalintatehtävästä, jossa tuli hyödyntää lähdettä, tulkita sitä ja valita annetuista vaihtoehdoista oikea.

Pilakuva viittaa vuonna 1939 tapahtuneeseen erään valtion miehitykseen. Tummenna, minkä maan miehitykseen pilakuva liittyy.

- Suomen
- Viron
- Puolan
- Ruotsin
- Unkarin

Tervehtijöiden suuhun pilapiirtäjä on pannut seuraavat vuorosanat: ”*Maailman pohjasakka, oletan*”, ”*Työläisten verinen lahtaaja, arvelen*”. Mitä kuvalla haluttiin sanoa brittileisölle? Tummenna oikea vaihtoehto.

- Kuvassa olevien maiden johtajien lähentyminen auttaa rauhan säilyttämistä Euroopassa.
- Suurvaltajohtajien leikinlasku osoittaa kyseisten maiden luottavan toisiinsa.
- Kuvassa esiintyvien johtajien valtioiden kumppanuuden uskotaan rikkoutuvan tulevaisuudessa.

Ensimmäisen monivalintatehtäväosion ratkaisuprosentti oli 65 (pojilla 69 ja tytöillä 59). Kaikista väärin vastanneista oppilaista 17 % oli valinnut vaihtoehdoksi Suomen ja noin 9 % oppilaista oli valinnut Unkarin.

Oikean vaihtoehdon *Kuvassa esiintyvien johtajien valtioiden kumppanuuden uskotaan rikkoutuvan tulevaisuudessa* oli tiennyt 69 % oppilaista (poikien ratkaisuprosentti oli 70 ja tyttöjen 67). Vaihtoehdon *Suurvaltajohtajien leikinlasku osoittaa kyseisten maiden luottavan toisiinsa* oli valinnut 21 % oppilaista, ja 10 % vastanneista oli sitä mieltä, että pilakuvassa on kyse siitä, että *Kuvassa olevien maiden johtajien lähentyminen auttaa rauhan säilyttämistä Euroopassa*.

5.3 Vastaukset historian taitojen kuvastajina - laadullinen tutkimus historian tehtävistä 149–150

Helsingin normaalilyseon lehtori, FT Marko van den Berg

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto pohjautuu keväällä 2011 toteutettuun laajaan, Opetushallituksen toteuttamaan historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten seuranta-arviointiin. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille suunnattu kysymyspatteristo piti sisällään kymmeniä historian ja yhteiskuntaopin osaamista mittaavia kysymyksiä. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan oppilaiden vastauksia eräisiin historia-osion kysymyksiin. Keskeisenä tarkastelun kohteena on, millaisilta oppilaiden historiallisen ajattelun taidot vaikuttavat näiden vastausten valossa.

Muuttunut käsitys historiallisen tiedon luonteesta

Valokeilan suuntaaminen substanssitudon ohella myös ns. historian taitoihin juontaa juurensa viime vuosikymmeninä tapahtuneeseen muutokseen siinä, millaisina historian opetuksen keskeiset tavoitteet nähdään. Hiukan mutkia oikoen voidaan sanoa, että historia miellettiin aiemmin faktatietoon painottuvaksi oppiaineeksi, jonka keskeisenä päämääränä pidettiin suurten kansallisten edistys- ja kehityskertomusten välittämistä oppilaille. Näin ei toimittu toki pelkästään Suomessa vaan myös muualla länsimaissa. Sittemmin historiallisen tiedon luonnetta ja opetuksen tavoitteita on alettu hahmottaa uudenlaisista näkökulmista. Ajattelutavan muutos on heijastunut paitsi historian didaktikkaan niin vähitellen myös oppiaineen opetussuunnitelmiin. Historiaa ei mielletä enää niinkään yhtenä objektiivisena totuutena kuin erilaisina näkökulmina menneisyyteen. Erilaisia tiedonlähteitä ja menneisyystulkintoja pursuavassa maailmassa ei ole mielekästä keskittyä yhden totuuden välittämiseen oppilaille, vaan keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu kriittisen ajattelun taitojen opettaminen. Tällainen moniperspektiivinen lähestymistapa haastaa historian opiskelijat paitsi tiedostamaan, että samoja tapahtumia voidaan tarkastella hyvinkin erilaisista näkökulmista, niin myös arvioimaan erilaisia menneisyydestä tehtyjä tulkintoja. Tarkoituksena ei nimittäin ole välittää kuvaa, että mikä tahansa tulkinta käy. Historiaa koskevat väitteet täytyy osata perustella, ja niiden tulee pohjautua menneisyyden ihmisen toiminnasta jääneisiin jälkiin, historian lähteisiin.

Historian oppimistulosten seuranta-arvioinnissa oli useita tehtäviä, joiden tavoitteena oli juuri tämäntyyppisten historiallisen ajattelun taitojen mittaaminen. Tässä artikkelissa keskitytään kahden tehtävän (ks. liite) vastausten tarkasteluun. Tehtävässä 149 pyydettiin pohtimaan, miksi jotkut amerikkalaiset kohtelivat saksalaisia sotavankeja huonosti. Tehtävä pohjautuu Matti Virtasen Helsingin Sanomissa 1995 julkaistuun artikkeliin, jossa kuvataan amerikkalaisten vartijoiden toimintaa sotavankileireillä. Keskeisessä asemassa on tuolloin sotavankina olleen Wilhelm Ter-Neddenin kuvaus tapahtumista. Tehtävässä 150 puolestaan kysytään, miksi rikkomuksiin syyllistyneet amerikkalaiset eivät koskaan joutuneet syytettyjen penkille.

Tehtävät ovat monessakin mielessä haastavia. Molemmissa edellytetään kykyä sitoa tapahtumat laajempaan historialliseen kontekstiin. Myös erilaisten toimijoiden motiivien ja vaikuttimien punnitsemista tarvitaan. Ensimmäisessä tehtävässä vastaajien täytyi esimerkiksi kyetä eläytymään amerikkalaisotilaiden asemaan tietyssä historiallisessa tilanteessa. Toisessa puolestaan oppilaiden tuli ymmärtää, kuinka toisen maailmansodan lopputulos vaikutti voittajien ja voitettujen toimintamahdollisuuksiin. Haastetta lisää tavallisuudesta poikkeava näkökulma. Toisessa maailmansodassa toimineet saksalaiset esitetään historianopetuksessa yleensä nimenomaan raakuuksien toteuttajina, ei niinkään niiden kohteena. Tarkasteltavana olevassa tapauksessa asetelma kääntyykin pääläelleen: väärinkäytösten takana on liittoutuneiden sotilaita ja uhreina saksalaisia.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat 280 oppilaan vastaukset valittiin eri puolilta maata sijaitsevista suomenkielisistä kouluista. Eri pistemääriä saaneiden vastausten määrä on pyritty painottamaan siten, että ne vastaavat suurin piirtein laajempaa valtakunnallista jakaumaa. Vastaukset ovat käyneet läpi kaksiportaisen arvioinnin: oman opettajan lisäksi Opetushallituksen valitsemat sensorit ovat läpikäyneet vastaukset ja määrittäneet niiden lopullisen pisteityksen. Analyysiä varten vastaukset jaettiin neljään eri ryhmään sen mukaan, millaiseksi kahden kysymyksen kokonaispistemäärä (maksimi 6) muodostui. Yhden ryhmän muodostivat kokonaan pisteittä jääneet vastaukset, toisen 1–2 pisteen joukko, kolmannen 3–4 pisteen ryhmä ja viimeisen 5–6 pisteen välille pisteitetyt vastaukset. Seuraavassa tarkastellaan eräitä aineistosta esille nousseita seikkoja.

Tekstin ymmärtämisen vaikeudet yleisiä heikoissa vastauksissa

Merkille pantavaa on, että heikkoja pisteitä (0–2 p.) saaneiden vastausten osuus oli niin suuri, että yli puolet vastauksista sijoittui näiden kahden tehtävän osalta tähän ryhmään. Toisaalta kyseiset tehtävät kuuluvat testin vaativimpiin, joten tulosten hajonta ei ollut täysin odottamatonta. Monien heikkoja pisteitä saaneiden oppilaiden näytti olevan vaikeaa hahmottaa, millaisessa historiallisessa kontekstissa saksalaisten sotavankien kaltoinkohtelu tapahtui. Amerikkalaisvartijoiden toiminnan motiivien analysointi jäi monesti hyvin pinnallisten huomioiden tasolle, kuten ”siihen aikaan oltiin julmia” tai ”he [saksalaiset] ansaitsivat sen”. Syvällisempiä pohdintoja esimerkiksi sodan raaistavasta vaikutuksesta ei juuri esiintynyt. Toisaalta heikommissa vastauksissa kiinnitti huomiota se, että monet oppilaat eivät olleet selvästikään kunnolla ymmärtäneet kysymyksiä. Esimerkiksi monissa kokonaan pisteittä jääneissä tehtävän 149 vastauksissa kuvattiin laajastikin sitä, mitä vankileireillä *oli tapahtunut*:

”Joutuivat kaivaa paljain käsin maakuopat, vartijat pahoinpitelivät heitä ja vankeja pidettiin nälässä.”⁶

6 Suorat lainaukset oppilaiden tuottamasta tekstistä on merkitty lainausmerkein ja kursivoitu.

Sen sijaan niissä jätettiin pohtimatta, miksi amerikkalaiset toimivat kuvatulla tavalla. Jos syytä amerikkalaisten toimintaan olikin nostettu esille, ne jäivät useimmiten varsin pinnallisen tarkastelun asteelle. Vaikka motiiveja toisinaan olikin pohdittu, niiden tähän nimenomaiseen historialliseen tilanteeseen liittyvien syiden pohdinta jäi tekemättä. Oppilaat saattoivat esimerkiksi arvioida saksalaisten kaltointkohtelun syiksi sen, ettei saksalaisista pidetty tai että amerikkalaiset halusivat kiusata saksalaisia. Myös ajatus siitä, että voittajat voivat vahvemman oikeudella halutessaan kohdella vankeja huonosti, nousi esille.

Tehtävässä 150 heikommat, pisteittä jääneet tai alhaisen pistemäärän saaneet vastaukset kärsivät usein samantyyppisistä puutteista: vastauksia leimasi syy-seuraussuhteiden pinnallisuus. Syyksi amerikkalaisten selviämiseen tuomiotta nähtiin esimerkiksi se, että saksalaiset olivat hävinneet sodan tai että Yhdysvallat oli suurvalta. Oppilaat olivat kyllä usein havainnoissaan periaatteessa oikeilla jäljillä, mutta vastaukset olisivat kaivanneet syventämistä. Esimerkiksi pohdinta siitä, miksi hävinneen Saksan asema oli niin arkaluontoinen sodan päätyttyä, oli heikkoja pisteitä saaneissa vastauksissa lähes poikkeuksetta jäänyt hyvin puutteelliseksi tai kokonaan tekemättä. Usein oppilaiden vastauksista heijastui myös se, että kysymys oli ymmärretty ainakin osittain väärin. Monet oppilaat keskittyivät esimerkiksi arvioimaan, oliko saksalaisten huono kohtelu ja amerikkalaisten jääminen tuomiotta hyväksyttävää:

”Se oli tavallaan oikein heille [saksalaisille].”

Eräät oppilaat katsoivat myös, että ansio sodan lopettamisesta kuului amerikkalaisille ja heidän väärinkäytöstensä sivuuttaminen oli siksi ymmärrettävää.

”Amerikkalaiset lopulta ratkaisivat toisen maailmansodan.”

Tapausta voidaan toki tarkastella edellisen vastaajan tapaan, mutta opetussuunnitelmissa tavoitteeksi asetettu moniperspektiivinen lähestymistapa edellyttäisi myös muunlaisten näkökulmien huomioimista. Vähäisille pisteille jääneiden vastausten eräs leimallinen piirre olikin niiden tietynlainen yksioikoisuus: amerikkalaisten tuomiotta selviämistä tarkasteltiin kapeasta näkökulmasta ja asetelma nähtiin usein varsin mustavalkoisena, jossa vastakkain olivat hyvät liittoutuneet ja pahat saksalaiset. Kysymykseen 150 oli jätetty myös kokonaan vastaamatta useammin kuin kohtaan 149. Luultavasti niukkojen tai puuttuvien vastauksien taustalla joidenkin oppilaiden kohdalla vaikutti osaltaan myös turhautuminen: jos tehtävä 149 koettiin vaikeaksi, kaikki oppilaat eivät jaksaneet enää paneutua samaan aihepiiriin liittyvään tehtävään 150.

Historialle tyypilliset oppimisen ja ymmärtämisen haasteet heijastuivat varmasti ainakin jossain määrin seuranta-arvioinnin heikommista vastauksista. Esimerkiksi historian usein monimutkaiset syy-seuraussuhteet on havaittu tutkimuksissa monille oppilaille haastaviksi: pelkkä asioiden ulkoa opettelu ei riitä, vaan tapahtumat tulisi ymmärtää laajempina kokonaisuuksina. Ongelmaksi on havaittu myös se, että menneisyyden ihmisten toiminnan ymmärtäminen ja heidän tilanteeseensa eläytyminen jää hyvin pinnalliselle tasolle. Heikoissa vastauksissa esiintyi runsaasti tällaisia piirteitä. Eräs oppilas arvioi tehtävässä 149 vanginvartijoiden toiminnan syiksi sen, että ”*siihen aikaan oltiin julmia*” ja että he [liittoutuneet] ”*halusivat voittaa sodan*”. Kaikkein heikoimmista vastauksista ongelmien taustalla näyttivät kuitenkin vaikuttavan voimakkaasti myös yleisemmät luetun ymmärtämiseen liittyvät vaikeudet: tekstiä ja siihen liittyviä kysymyksiä ei oltu ymmärretty. Esimerkiksi tehtävässä 149 käytettävissä ollut aineisto olisi jo itsessään antanut vihjeitä amerikkalaisten ja ranskalaisten käytöksen syistä. Monet heikkoja pisteitä saaneet oppilaat keskittyivät kuitenkin kuvaamaan sitä, mitä oli tapahtunut puuttumatta syihin, jotka olivat tehtävän varsinainen ydin.

Historian taidot kiitettävällä tasolla vain harvoilla

Keskitason pisteet (3–4 p.) saaneet oppilaat olivat yleensä ymmärtäneet heikomille vastaajille vaikeuksia tuottaneen kysymyksen 149 jo selvästi paremmin. Tyypillistä oli myös, että tähän ryhmään kuuluvat oppilaat olivat saaneet molemmista tarkasteltavista tehtävistä pisteitä. Täysien pisteiden saamista yhdestä tehtävästä yhdistettynä nollopisteisiin toisesta ei juuri esiintynyt. Saksalaisvankien julman kohtelun syiden pohtiminen jäi tosin usein hieman pinnalliselle tasolle. Syiksi saksalaisten sotavankien kohteluun esitettiin esimerkiksi amerikkalaisten ” *julmuutta*”, tai sitten sotaa ja sen poikkeuksellisia olosuhteita rauhanaikaan verrattuna pidettiin selittävänä tekijänä.

”He kohtelivat saksalaisia huonosti, koska olivat vankileirissä eivätkä hotellissa.”

Tehtävässä tavoitteena ollut eläytyminen amerikkalaisotilaiden asemaan tietyissä historiallisissa tilanteissa jäi siis usein varsin puutteelliseksi. Useimmat oppilaat olivat kuitenkin osanneet nostaa saksalaisten kaltoinkohtelun erääksi syyksi sen, että voittajien korviin oli kantautunut tietoja keskitysleirien kauhuista. Tämä havainto on tosin poimittavissa suoraan lähdemateriaalina olleesta tekstistä, jossa Ter-Nedder nostaa tämän vartijoiden toiminnan keskeiseksi vaikuttimeksi.

Suoraviivaiset kausaaliset selitykset olivat edelleen yleisiä kohdan 150 vastauksissa. Monet oppilaat selittivät amerikkalaisten rangaistuksetta jäämistä yksinkertaisesti vahvemman oikeudella. Syyksi amerikkalaisten selviämiseen rangaistuksetta nähtiin ennen kaikkea se, että amerikkalaiset selvisivät sodasta voittajina. Vastaukset olivat usein varsin niukkoja, eikä niissä nostettu esille kovin monia selittäviä tekijöitä.

Keskittason pisteitä saaneet oppilaat eivät onnistuneet suhteuttamaan tapahtunutta kovin laajaan kontekstiin, vaan asiaa tarkasteltiin usein yhden osapuolen näkökulmasta, jossa korostettiin suoraviivaisesti sodan lopputulosta kuten seuraavissa esimerkeissä:

”He [amerikkalaiset] olivat voittajien puolella.”

”Koska Japania ja Saksaa pidettiin sodan häviäjinä.”

Edellä lainatun kaltaisiin kannanottoihin saattoivat vaikuttaa myös oppilaiden asenteet nykypäivän Yhdysvaltoja kohtaan. Hieman sarkastisia viittauksia amerikkalaisista ”maailman poliiseina” esiintyi useammankin oppilaan vastauksissa. Yhdysvaltain siis katsottiin määränneen pelisäännöt vahvemman oikeudella samaan tapaan kuin joidenkin oppilaiden mielestä nykypäivänä on tapahtunut. Kenties myös viime vuosina laajasti esillä olleet uutiset sotavankien huonosta kohtelusta tai suoranaisestä kiduttamisesta ovat saattaneet vaikuttaa joidenkin oppilaiden näkemyksiin. Sodan voittajien väärinkäytöksiä ja niistä rangaistuksetta selviämistä pidetään luonnollisena, vaikkei sitä välttämättä hyväksyttäisikään.

Kuten odotettavissa oli, yhteispistemäärän 5–6 saaneet vastaukset olivat yleensä varsin korkeatasoisia. Merkille pantavaa kuitenkin on, että tämä ryhmä muodosti alle 10 % vastauksista. Korkeita pistemääriä saaneet oppilaat olivat onnistuneet löytämään runsaasti selittäviä tekijöitä sekä amerikkalaisten toiminnalle että heidän jäämiseensä ilman rangaistusta. Vastaukset oli myös yleensä perusteltu varsin monipuolisesti ja syvällisestikin. Mielenkiintoista on, ettei korkeimpia pistemääriä saaneissa, kuten ei muissakaan vastauksissa, epäilty todistajana esiintyneen Ter-Neddenin tulkinnan luotettavuutta. Tämä olisi voinut olla yksi näkökulma arvioida tapahtunutta, koska tehtävässä nostettiin esille vain yhden vangin todistus. Kokonaisuutena arvioiden korkeita pisteitä saaneiden oppilaiden eläytyminen amerikkalaisten asemaan kysymyksessä 149 kuitenkin onnistui varsin hyvin kuten myös asioiden suhteuttaminen laajempaan kontekstiin tehtävässä 150. Eräs oppilas pohti kysymyksen 150 yhteydessä yhdysvaltalaisten identiteettiä toisessa maailmansodassa seuraavaan tapaan:

Amerikka nähtiin vain kärsineenä ja auttaneena osapuolena, koska Japani oli hyökännyt sen kimppuun. Ja se [Yhdysvallat] oli miehittänyt takaisin Saksan valtaamia alueita Euroopassa.”

Johtopäätöksiä

Kahden tehtävän vastausten analysoinnin perusteella tehdyt johtopäätökset täytyy vetää varoen. Aineistossa on kuitenkin eräitä piirteitä, joihin on syytä kiinnittää huomiota. Kaikkein heikoimpien vastausten huolestuttavana piirteenä oli niiden suuren osuuden ohella se, että tulosten taustalla saattoivat vaikuttaa luetun tekstin ymmärtämisen vaikeudet. Kysymykset oli muotoiltu varsin selkeästi eikä aineisto-tehtävän tekstiä voi pitää erityisen haastavana. Siksi onkin syytä pohtia, voisivatko tulokset tässä suhteessa heijastella myös äidinkielen viime vuosina heikentyneitä oppimistuloksia.

Historian taitoja mittaavat kirjalliset tehtävät voivat olla ylivoimaisen vaikeita, jos oppimisen perusasiat eivät ole kunnossa. Keskitason pisteitä saaneet oppilaat ymmärsivät yleensä selkeästi tapahtumien yleisen peruskontekstin. Toisen maailmansodan tiedettiin päättyneen amerikkalaisten voittoon, ja myös saksalaisten tekemien julmuuksien laajuudesta oltiin varsin hyvin tietoisia. Tehtävässä 149 tavoitteena oli kuitenkin nimenomaan eläytyminen silloisten amerikkalaisotilaiden asemaan. Tämäntyyppinen näkökulma vaikuttaa olevan monille oppilaille vieras ja vaatisi kenties enemmän historian erilaisten toimijoiden näkökulmaan asettumisen harjoittelua. Nyt opetuksessa saatetaan keskittyä liiaksikin historian tapahtumien suurten linjojen hallitsemiseen, joka myös on tärkeää.

Tehtävässä 150 keskitason pisteitä saaneiden vastausten yleisenä puutteena oli niiden yksipuolisuus. Amerikkalaisotilaiden selviämistä rangaistuksitta selitettiin usein yksinkertaisesti sillä, että amerikkalaiset voittivat sodan. Tarkempi erittely jäi tekemättä. Kaikkein korkeimpia pisteitä saaneet vastaukset olivat erittäin korkeatasoisia. Tämä joukko jäi kuitenkin suhteellisen pieneksi muihin ryhmiin verrattuna.

Historianopetuksen haasteena on opetussuunnitelmissa selkeästi esille nostetun taitonäkökulman saaminen mukaan myös käytännön opetustyöhön. Taitoja ei voi oppia, jos niitä ei harjoitella riittävästi. Toisaalta kaikkia vastauksista esille nousseita puutteita ei voida korjata pelkästään historianopetuksen keinoin. Tärkeää olisi muun muassa se, että oppilaiden yleisissä oppimisen taidoissa ei tapahtuisi kielteistä polarisoitumista.

5.4 Yhteiskuntaoppi

Yhteiskuntaopin osaamista mitattiin yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa monivalinta- ja tuottamistehtävillä. Monivalintatehtävissä oli kysymyksiä yhteiskuntaopista, taloustiedosta, lakitiedosta, yrittäjyydestä ja Euroopan unionista. Yhteiskuntaopin keskeisten sisältöjen, tietojen ja käsitteiden, kuten hyvinvoinnin, vaikuttamisen ja päätöksenteon, kansalaisen turvallisuuden ja taloudenpidon sekä talouspolitiikan ja kansantalouden lisäksi kokeessa mitattiin myös erilaisia yhteiskuntaoppiin keskeisesti liittyviä taitoja, kuten tilastojen ja graafien sekä medialukutaitoa.

Tuottamistehtävissä oppilaan tuli osata tulkita, päätellä, yhdistellä ja perustella sekä tuottaa kirjallinen vastaus annettuihin kysymyksiin. Jotkut kysymyksistä edellyttivät asian, tapahtuman tai ilmiön pohdintaa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä tai ilmiön tarkastelua monesta eri näkökulmasta perustellen.

Yhteiskuntaopin tehtäviä laadittaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että niissä mitattavat tiedot ja taidot ovat keskeistä yhteiskuntaopin ydinosaamista, jota oppilailta voidaan edellyttää perusopetuksen päättövaiheessa. Yhteiskuntaopin tehtävien aihealueet olivat keskeisiä perusopetuksessa, ja niiden valinnassa otettiin huomioon suomalainen yhteiskunta ja talouselämä, Euroopan unioni ja yhteiskunnallistaloudelliseen toimintaan liittyvät eettiset kysymykset. Vastuulliseen kuluttamiseen liittyvät tehtävät arvioitiin omana kokonaisuutenaan.

Tehtävien laadinnassa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että ne mittaavat fakta- ja käsitetiedon lisäksi erityisesti yhteiskuntaopin taitojen hallintaa ja osaamista. Seuraavassa on kuvattu sitä, minkälaisia monivalintatehtäviä yhteiskuntaopin arvioinnissa käytettiin, sekä sitä, miten oppilaat ovat näistä monivalintatehtävistä suorittaneet.

Oikein-värin-väittämiä sisältävissä tehtävissä oppilaan tuli valita kymmenestä väittämästä, oliko väite tosi vai epätosi. Väittämiä olivat esimerkiksi *Presidentin valtaa on lisätty koko 2000-luvun ajan* tai *Suomessa inflaatio on viime vuosina ollut yleensä 10–15 %*. Oppilaista 88 % (pojat 88 % ja tytöt 87 %) tiesi, että presidentin valtaoikeuksia on vähennetty 2000-luvun ajan. Vastaavasti 62 % oppilaista (pojista 64 % ja tytöistä 60 %) tiesi, että Suomessa ei viime vuosina ole ollut 10–15 %:n inflaatiota.

Monia eri vaihtoehtoja sisältävistä tehtävistä esimerkkinä on tehtäväkokonaisuus, jossa oppilaan tuli yhdistää kahdeksan yhteiskuntaopin peruskäsitettä sitä vastaavaan oikeaan määritelmään. Valittavia määritelmävaihtoehtoja oli annettu yhdeksän. Käsitteet ja niihin liittyvät määritelmät oli valittu siten, että ne liittyvät tavallisen ihmisen arkielämään ja toimintaan yhteiskunnan jäsenenä. Esimerkiksi *veroeddotus* tuli yhdistää vaihtoehtoon *laskelma veroista, jonka verotoimisto tekee kullekin verovelvolliselle*. Toinen esimerkki samasta tehtävästä on käsite *opintotuki*, joka tuli osata yhdistää vaihtoehtoon *peruskoulun jälkeisiin opintoihin saatava opintoraha ja asumislisä*.

Oppilaat osasivat hyvin yhteiskuntaopin peruskäsitteitä, sillä kyseisen tehtäväkokonaisuuden ratkaisuprosentti oli 94.

Yhteiskuntaopissa hyödynnettiin monivalintatehtäviä myös keskeisten tietojen ja taitojen, kuten **median välittämien tietojen kriittisessä tulkinnassa ja medialukutaidossa**. Näihin tietoihin ja taitoihin liittyy seuraava tehtäväkokonaisuus:

Lue alla oleva uutinen ja vastaa kysymyksiin.

Marraskuussa 2010 seurakuntavaaleissa 16-vuotiaat nuoret pääsivät ensi kertaa äänestämään. Noin 100 000 alle 18-vuotiaasta sai äänioikeuden. Kirkolliskokous päätti äänioikeusikärajan alentamisesta jo vuonna 2007. Ehdokkaaksi asettuvan pitää edelleen olla vähintään 18-vuotias. Arkkipiispa Kari Mäkinen vetosi vaalikampanjan alkaessa erityisesti nuoriin, jotta he käyttäisivät mahdollisuuden hyväkseen.

Seurakuntavaalit järjestettiin isänpäivänä 14. marraskuuta 2010. Seurakuntavaaleissa on perinteisesti ollut hyvin alhainen äänestysaktiivisuus. Viime vaaleissa 14,5 prosenttia seurakuntalaisista kävi äänestämässä. Vuoden 2010 vaaleissa valtakunnallinen äänestysprosentti nousi 17 prosenttiin. Nuorten 16–17-vuotiaiden äänestysprosentti koko maassa oli 15,3 prosenttia.

Tummenna seuraavista vaihtoehdoista oikea:

Seurakuntavaaleissa vaalikelpoisuuden alaikäraja on:

- 16 vuotta
- 17 vuotta
- 18 vuotta

Miten äänestysprosentti on muuttunut vuoden 2006 vaaleista vuoden 2010 vaaleihin?

- Se on kasvanut huomattavasti.
- Se on kasvanut jonkin verran.
- Se on pysynyt samana.

Miten 16–17-vuotiaat äänestivät vaaleissa?

- Nuoret äänestivät vaaleissa erityisen innokkaasti.
- Nuoret äänestivät vaaleissa poikkeuksellisen laiskasti.
- Nuoret äänestivät jokseenkin kuten väestö keskimäärin.

Seurakuntavaalien alaikärajan tekstistä löysi 29 % oppilaista (pojista 28 % ja tytöistä 30 %). Tämän tehtäväosion kohdalla lähes 70 % oli valinnut vaalikelpoisuuden ikärajaksi väärän vaihtoehdon eli 16 vuotta. Näyttää siltä, että joko oppilaat eivät tienneet käsitteen *vaalikelpoisuus* merkitystä tai he eivät osanneet yhdistää sitä tekstissä kohtaan, jossa asia todettiin sanomalla se toisin: *Ehdokkaaksi asettuvan pitää edelleen olla vähintään 18-vuotias.*

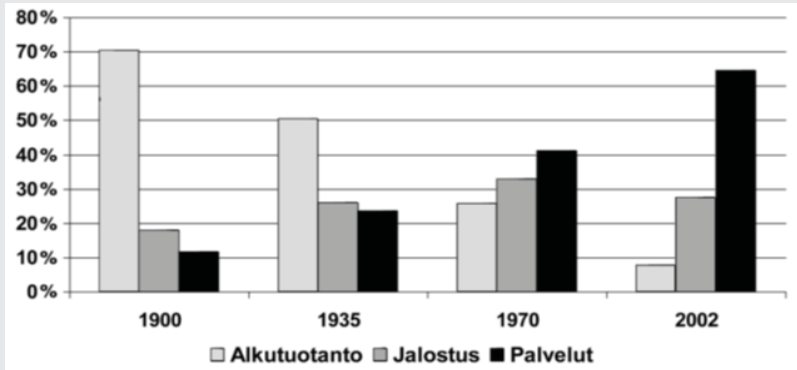
Oppilaista 76 % (pojista 74 % ja tytöistä 77 %) oli osannut tulkita tekstiä oikein ja oli valinnut oikean vaihtoehdon sen mukaan, miten äänestysprosentti on muuttunut. Lähes viidennes oppilaista (19 %) oli kuitenkin valinnut väärän vaihtoehdon eli sen, jossa äänestysprosentin väitettiin kasvaneen huomattavasti.

Sekä pojista että tytöistä 55 % osasi ratkaista oikein tehtäväosion, jossa kysyttiin sitä, miten nuoret äänestivät vaaleissa. Oppilaista 27 % oli päätenyt valitsemaan väärän eli a-vaihtoehdon (*se on kasvanut huomattavasti*) ja 17 % oppilaista oli väärän b-vaihtoehdon kannalla (*nuoret äänestivät vaaleissa poikkeuksellisen laiskasti*).

Näyttää siltä, että oppilaiden oli vaikeaa tulkita monivalintavaihtoehdoissa kohtia, joissa piti verrata prosenttiosuuksia joko keskenään tai johonkin annettuun sanalliseen tulkintaan, kuten ilmaisuihin huomattavasti, jonkin verran ja keskimäärin.

Tutki oheista tilastoa.

Työvoiman jakautuminen eri päätoimialoille Suomessa vuosina 1900–2002 (pylväät kertovat kyseisten ryhmien osuuden prosentteina koko työvoimasta).



Tummenna kuvion perusteella oikea vastaus.

A) Miten suuri osa työvoimana olleesta väestöstä sai vuonna 2002 toimeen-tulonsa maa- ja metsätaloudesta? Arvioi prosentteina.

- alle 10 %
- lähes 30 %
- yli 60 %
- 70 %

B) Miten teollisuuden ja rakennustoiminnan osuus Suomen elinkeino-rakenteesta on kehittynyt vuosien 1970 ja 2002 välillä?

- Se on kasvanut.
- Se on laskenut.
- Se on pysynyt lähes samana.
- Tilastosta ei voi päätellä kehityssuuntaa.

C) Millä ammattialoilla voit päätellä olevan runsaasti työpaikkoja myös tulevaisuudessa?

- Maanviljelijä
- Teollisuusompelija
- Lähihoitaja
- Kalastaja

Lähde: Tilastokeskus 2009

Edellisen sivun tehtäväkokonaisuudessa oppilaiden tuli osata tulkita diagrammia, soveltaa tietojaan suomalaisesta elinkeinorakenteen muutoksesta sekä päätellä niiden kummankin perusteella, millä ammattialoilla on mahdollisesti työpaikkoja myös tulevaisuudessa.

Ensimmäisessä tehtäväosiossa oikean vaihtoehdon (*alle 10 %*) oli löytänyt 58 % oppilaista, Väärän vaihtoehdon (*lähes 30 %*) oli valinnut 27 % oppilaista. Toisen väärän vaihtoehdon (*yli 60 %*) oli valinnut 11 % oppilaista. Näyttää siltä, että pylvädiagrammia ei osattu lukea tai tulkita niin hyvin kuin esimerkiksi taulukkoja. Tehtävässä olleet käsitteet, alkutuotanto, jalostus ja palvelut, edellyttävät niiden ymmärtämistä sekä tietoa siitä, että maa- ja metsätalous kuuluvat alkutuotantoon.

Toisessa tehtäväosiossa kysyttiin Suomen elinkeinorakenteen kehityssuuntaa vuosien 1970–2002 välillä. Oikean vaihtoehdon (*se on laskenut*) valitsi 42 %, mutta yli kolmannes oppilaista (34 %) oli valinnut väärän vaihtoehdon (*se on kasvanut*). Väärän vaihtoehdon (*se on pysynyt lähes samana*) valitsi 12 % oppilaista ja 11 % oppilaista oli sitä mieltä, että diagrammista ei voi päätellä kehityssuuntaa.

Kolmannessa monivalintatehtäväosiossa oppilaan tuli hyödyntää tietojaan sekä päätellä diagrammia apuna käyttäen, missä ammatissa on työpaikkoja myös tulevaisuudessa. Oppilaan tuli tässä tehtäväosiossa tietää myös, että lähihoitaja kuuluu palvelualalle, kalastaja ja maanviljelijä alkutuotantoon ja teollisuusompelijan ammatti sijoittuu jalostusalalle.

Oppilaista 74 % oli päättänyt valitsemaan oikean vaihtoehdon lähihoitaja joko tietojensa pohjalta tai päättelemällä diagrammista, että palvelualat ovat kasvaneet 1900-luvun alusta aina 2000-luvulle tultaessa. Oppilaista 16 % oli valinnut väärän vaihtoehdon maanviljelijä, ja 7 % oli teollisuusompelijan työn kannalla.

Taulukon lukutaitoa ja sen kriittistä tulkintaa vaadittiin myös seuraavassa tehtävässä, jossa oli kolme monivalintatehtäväosiota ja yksi avotehtäväosio.

YLEn uutiset teetättivät gallupin puolueiden kannatusarvioista maaliskuussa 2010. Saman vuoden marras-joulukuussa selvitettiin puolueiden kannatusta haastattelemalla 2 881 ihmistä. Oheisessa taulukossa selvitysten tulokset:

	Puolue	Kannatus prosentteina maaliskuussa	Kannatus prosentteina marras-joulukuussa
A.	Kokoomus (KOK)	22,9	20,9
B.	Suomen Sosialidemokraattinen Puolue (SDP)	21,2	18,3
C.	Suomen Keskusta (Kesk.)	20,7	18,2
D.	Perussuomalaiset (PS)	6,8	15,4
E.	Vihreät (Vihr.)	10,4	8,8
F.	Vasemmistoliitto (Vas.)	8,0	8,0
G.	Kristillisdemokraatit (KD)	4,3	5,0
H.	Ruotsalainen kansanpuolue (RKP)	4,0	4,2

Minkä puolueen kannatus on prosenttilyksiköissä mitaten laskenut eniten vuoden 2010 maaliskuun ja joulukuun välisenä aikana?

A	B	C	D	E	F	G	H
	•						

Minkä puolueen kannatus on suhteellisesti ottaen kasvanut eniten vastaavana aikana?

A	B	C	D	E	F	G	H
			•				

Millä nykyisistä hallituspuolueista on ollut suurin kannatus vuoden 2010 lopulla?

A	B	C	D	E	F	G	H
•							

Perustele miksi tällaisissa kyselyissä saadut puoluekannatuslukemat eivät välttämättä kerro täysin oikeaa tietoa:

Oppilaat osasivat lukea hyvin vaaligallupista laadittua taulukkoa. Ensimmäisessä monivalintatehtävässä oppilaista 76 % oli valinnut oikean vaihtoehdon (Suomen Sosialidemokraattinen Puolue). Oppilaista 9 % oli valinnut vaihtoehdon Suomen Keskusta. Oletettavasti kyseisen vaihtoehdon valinneet oppilaat olivat laskeneet väärin puolueiden kannatusprosentteissa tapahtuneet muutokset, sillä ne olivat niin lähellä toisiaan (Suomen Sosialidemokraattisella Puolueella muutos oli 2,9 % ja Suomen Keskustalla 2,5 %). Kahden seuraavan monivalintatehtävän ratkaisuprosentit olivat niin hyvät (89 %), että suurimmalle osalle oppilaista niissä ei tullut tulkintavaikeuksia.

Taulukon viimeinen tehtäväosio oli **tuottamistehtävä**: *Perustele, miksi tällaisissa kyselyissä saadut puoluekannatuslukemat eivät välttämättä kerro täysin oikeaa tietoa.* Avotehtävän ratkaisuprosentti oli 60 (pojat 56 ja tytöt 64). Kyseisessä tuottamistehtävässä vaadittiin yksi oikea perustelu. Tehtävä oli oikein, jos oppilas tiesi jonkin seuraavista perusteluista:

- *Otanta (2 881) ei kerro kaikkien äänestäjien kantaa ja tästä syntyvä virhemarginaali usein vaikuttaa siihen, että gallupit ovat lähinnä suuntaa antavia.*
- *Äänestystilanteessa ihmiset saattavat käyttäytyä toisin kuin vastatessaan gallupiin.*
- *Edellä mainitun kaltaisessa gallup-tilanteessa ei oteta huomioon ”nukkuvia” äänestäjiä.*
- *Koska vaaleihin on vielä aikaa, viime hetken tilanteet, esim. vaaliväitteilyt, saattavat muuttaa tilannetta.*

Oppilaan kykyä lukea kriittisesti uutistekstiä, poimia siitä olennainen tieto sekä soveltaa samaansa tietoa annettuihin kysymyksiin mitattiin seuraavalla tehtävällä: Tehtävän alkuun on otettu lyhennelty ja muokattu uutinen ajokorttilain muutoksesta, joka astuu voimaan vuonna 2013. Uutisen ydinsanoma oli, että liikenneministeriön valmisteleva lakiehdotus sallisi vasta 16-vuotiaat mopoauton ratin taakse, mutta mopokortin saisi edelleen 15-vuotiaana. Uutiseen oli haastateltu kahta henkilöä, liikenne- ja viestintäministeriön hallitusneuvos Anna-Liisa Tarvaista sekä yrittäjää ja mopoautojen maahantuoja Harri Nyholmia, heidän näkemyksistään ajokorttilain muutoksesta.

EU-direktiivin mukaan on yksi kortti, se on AM-ajokortti. Tämä suomalainen esitys erottelee turhaan, siinä annettaisiin 15-vuotiaille oikeus ajaa vain kaksipyöräistä mopoa. Tällainen oma kansallinen MO-ajokortti on direktiivin vastainen toimenpide, painottaa Nyholm.

Liikenneministeriön lakiesityksessä tehtaillaan mopokorttia haluaville myös pakollisia teoria-, ajoneuvokäsittely- ja ajotunteja. Mopokortin hinta nousisi tämän takia nykyisestä 90 eurosta lähes 500 euroon.

Me haluamme tällä parantaa vain liikenneturvallisuutta, sanoo hallitusneuvos Anna-Liisa Tarvainen.

Yrittäjä ja mopoautojen maahantuoja Harri Nyholm on huolissaan, että mopokortin hakijat pakotetaan autokoulujen asiakkaisiksi.

Autokoululta ei voida vaatia, että se investoisi 11 000–17 000 euroa maksavaan mopoautoon, jos ajokokeen suorittajia olisi korkeintaan kolme vuodessa. Kaikilla paikkakunnilla ei ole edes autokoulua, miten 14-vuotias tyttö tai poika matkustaa ensin kymmeniä kilometrejä ajotunneille, kysyy Nyholm.

(Katkelma tehtävävihkossa julkaistusta Helsingin Sanomien uutisesta, jota oli muokattu ja lyhennetty)

Tehtävät:

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista? Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena? Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi.

Opettajille lähetetyt arviointi- ja pisteitysohjeet olivat seuraavat:

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?

Vastauksesta ilmenee, että Nyholm ja Tarvainen ovat selvästi eri mieltä mopoautokortista. Tarvainen: Mopoautot ovat nimenomaan onnettomuuksien aiheuttajia ja ajokorttia tarvitaan. Nyholmin mielestä on älytöntä väittää, että mopoauto olisi vaarallisempi kuin kaksipyöräinen mopo eli mopoautokorttia ei tarvita.

Pisteitys:

- 2 p. Vastauksesta saa 2 pistettä, kun siitä ilmenee, että henkilöt ovat eri mieltä ja jommankumman (tai kummankin) kanta on esitetty.
- 1 p. Vastauksesta saa 1 pisteen, kun siitä ilmenee, että henkilöt ovat eri mieltä tai jommankumman (tai kummankin) kanta on esitetty.
- 0 p. Väärä tai puuttuva vastaus.

Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?

Jokin seuraavista perusteluista:

- Mopokortin hakijat pakotetaan autokoulujen asiakkaiksi.
- Se on EU-direktiivien vastainen.
- Autokoulun investoinnit mopoautoon 11 000–17 000 euroa nostaisivat ajokortin hintaa.
- Kaikilla paikkakunnilla ei ole autokoulua, miten kortittomat nuoret liikkuvat toiselle paikkakunnalle.

Pisteitys:

1 p. Jokin edellä mainituista perusteluista.

0 p. Väärä tai puuttuva vastaus.

Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Vastauksesta ilmenee, että Nyholmin kanta on kielteinen.

- Nyholmin kielteinen kanta saattaa liittyä siihen, että hän pelkää mopoautokortin voimaantulon vaikuttavan nuorten ja/tai vanhempien halukkuuteen ostaa mopoautoja tulevaisuudessa.
- Mopoautojen kysynnän laskiessa se vaikuttaisi myös Nyholmin tilanteeseen yrittäjänä ja mopoautojen maahantuojana.

Pisteitys:

2 p. Oppilas saa yhden pisteen, jos hän vastaa Nyholmin kannan olevan kielteinen. Kun vastauksesta ilmenee lyhyt perustelu Nyholmin kielteiselle kannalle, saa siitä toisen pisteen.

1 p. Oppilas saa yhden pisteen, jos hän vastaa Nyholmin kannan olevan kielteinen.

0 p. Väärä tai puuttuva vastaus.

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi.

Vastauksesta ilmenee jompikumpi kanta perusteluineen:

Autokoulut saattavat suhtautua myönteisesti, sillä se toisi uusia asiakkaita autokouluille.

Autokoulut eivät välttämättä kannata uutta mopoautokorttia, koska se edellyttää autokouluilta vähintään 11 000–17 000 euron investointia mopoautoon.

Pisteitys:

1 p. Vastauksesta ilmenee jompikumpi kanta perusteluineen.

0 p. Väärästä vastauksesta, perustelun puuttumisesta tai vastaamatta jättämisestä.

Ensimmäiseen kysymykseen (*Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?*) oli oppilaista 33 % (pojista 27 % ja tytöistä 38 %) löytänyt kaksi eri mielipidettä. Oppilaista 28 % oli löytänyt joko Tarvaisen tai Nyholmin mielipiteen, mutta 39 % oppilaista (tytöistä 33 % ja pojista 45 %) ei ollut löytänyt tekstistä kumpaakaan mielipidettä tai he eivät olleet vastanneet kysymykseen ollenkaan.

Toisessa kysymyksessä (*Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?*) oli 66 % oppilaista (tytöistä 71 % ja pojista 61 %) löytänyt jonkin tekstissä olleista neljästä perustelusta.

Oppilaista noin kaksikolmasosaa (tytöistä 40 % ja pojista 27 %) oli osannut päätellä Nyholmin kannan olevan kielteinen ja sen, miten Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokorttikysymyksessä. Oppilaista 32 % oli vastannut Nyholmin kannan olevan kielteinen ja 35 % (tytöistä 29 % ja pojista 41 %) ei ollut joko vastannut tehtävään ollenkaan tai vastaus oli kokonaan väärin.

Viimeiseen avotehtävään, jossa oppilaan tuli pohtia, *millä tavoin autokoulut todennäköisesti subtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi*, joko kielteisen tai myönteisen perustellun kannan oli osannut ilmaista 58 % oppilaista (tytöistä 60 % ja pojista 56 %).

Seuraavaan on poimittu oppilaiden eritasoisia vastauksia kyseiseen ajokorttilain muutosta koskevasta tehtäväkokonaisuudesta. Vastaukset on valittu siten, että esimerkiksi on kahden pisteen vastaus, neljän pisteen vastaus ja kuuden pisteen vastaus.

Oppilaan vastauksen perään on merkitty vastauksen pistemäärä. Jokainen seuraavista esimerkeistä on aina yhden oppilaan vastauskokonaisuus, joka muodostuu neljästä tekstiin liittyvästä kysymyksestä. Vastaukset on kirjoitettu siinä muodossa kuin oppilas on ne kirjoittanut.

Esimerkki yhden pisteen vastauksesta

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?

He haluavat parantaa liikenneturvallisuutta. (0 p.)

Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?

Sillä että mopo on vaarallisempi kuin mopoauto. (0 p.)

Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Se saattaa vaikuttaa ratkaisevasti. (0 p.)

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi.

Hyvin koska se tietäisi heille lisätuloja. (1 p.)

Esimerkki kahden pisteen vastauksesta

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?

15 v pitäisi saada kortti. (0 p.)

Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?

Nuoret ovat huonoja kuskeja. (0 p.)

Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Hän on maahantuoja joten hän haluaa että enemmän ihmisiä ostaa mopoauton. (1 p.)

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi.

Hyvä. enemmän asiakkaita. (1 p.)

Esimerkki neljän pisteen vastauksesta

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?

Ei erillistä mopoautokorttia. (0 p.)

Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?

Se on EU-direktiivin vastainen, autokoulut joutuisivat hankkimaan mopoautot, kaikilla paikkakunnilla ei edes ole autokoulua. (1 p.)

Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Hän myy ja maahantuo mopoautoja, jos mopoautoon tulee erillinen ajokortti, mopoautojen suosio laskee ja hänen tulonsa kärsivät. (2 p.)

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi. He ovat sen puolella. Se lisää liikenneturvallisuutta ja he saavat lisää tuloja. Miinuksena tosin investointi mopoautoon. (1 p.)

Esimerkki kuuden pisteen vastauksesta

Mitä mieltä Harri Nyholm ja Anna-Liisa Tarvainen ovat mopoautokortista?

Tarvaisen mielestä mopoautokortti on hyvä uudistus, kun Nyholmin mielestä se on turha. (2 p.)

Millä perusteella mopoautokortin uudistamista pidetään huonona ajatuksena?

Mopoautokortin hakijat joutuvat autokoulujen asiakkaiksi eikä autokouluilla ole halua investoida mopoautoon. Kaikilla paikkakunnilla ei edes ole autokoulua. (1 p.)

Miten Harri Nyholmin ammatti saattaa vaikuttaa hänen kantaansa mopoautokysymyksessä?

Hän on mopoautojen maahantuoja, jos mopoautokortti tulisi mopoautojen kysyntä saattaisi laskea ja hänen työnsä vaikeutuisi. (2 p.)

Pohdi, millä tavoin autokoulut todennäköisesti suhtautuvat mopoautokortin uudistamiseen ja miksi.

Ne eivät todennäköisesti ole uuden kortin kannalla investointien vuoksi. (1 p.)

6 HAVAINTOJA OPPIMISTULOKSISTA

Historiassa annettujen arvosanojen keskiarvo oli yhteensä 7,8. Tyttöjen ja poikien saamat arvostat ovat historiassa hyvin lähellä toisiaan. Poikien historian arvosanojen keskiarvo oli 7,7 ja tyttöjen 7,8. Arvosanojen perusteella 60 % oppilaista oli saavuttanut hyvät tai kiitettävät taidot historiassa. Seuranta-arviointitulosten mukaan 16 % oppilaista oli saanut historiassa ratkaisuosuudeksi 66 % tai enemmän, joka vastaa hyvää tai kiitettävää tasoa.

Yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvo oli 7,8. Poikien yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvo oli 7,6 ja tyttöjen 8,0. Yhteiskuntaopissa 61 % oppilaista oli saanut hyvät tai kiitettävät taidot. Seuranta-arviointitulosten mukaan oppilaista 48 % oli saanut yhteiskuntaopissa ratkaisuosuudeksi 66 % tai enemmän, joka vastaa hyvää tai kiitettävää tasoa.

Koulujen arviointikäytänteissä ja oppilaiden saamissa historian ja yhteiskuntaopin kouluarvosanoissa oli suuria eroja yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa saatuihin pistemääriin subteutettuna.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on arviointi jaettu opintojen aikana tehtävään arviointiin ja päättöarviointiin. Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla. Oppilaan arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa on tärkeää opettajan antama jatkuva palaute. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. (Opetushallitus 2004, 260.)

Oppiainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana. Numeroarvostelua käytettäessä hyvän osaamisen kuvaus määrittelee tason arvosanalle kahdeksan (8). (Opetushallitus 2004, 261.)

*Historian päättöarvioinnin yhteydessä on kirjattu kolme osa-alueita, joiden avulla on määritelty kriteerit arvosanalle kahdeksan (8). Ensimmäinen osa-alue on tiedon hankkiminen menneisyydestä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan: *Oppilas osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä ja hän pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä.**

Toinen osa-alue opetussuunnitelmassa on historian ilmiöiden ymmärtäminen. Hyvää osaamista kuvataan kriteereillä siten, että *oppilas kykenee sijoittamaan opiskele-
mansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen. Hän osaa selittää, miksi
jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään ja hän osaa esittää historiallisille tapah-
tumille syitä ja seurauksia.*

Viimeisessä osa-alueessa eli historiallisen tiedon käyttämisessä *oppilas pystyy vastaa-
maan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä, myös nykYTEknologian avulla
saamaansa informaatiota ja hän pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja
käsityksiä ja arvioimaan niitä* (Opetushallitus 2004, 223–224).

Yhteiskuntaopille on määritelty kaksi osa-aluetta, joiden avulla päättöarvioinnin kriteereitä arvosanalle kahdeksan (8) tarkastellaan. Ne ovat yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja käyttäminen sekä yhteiskunnallisen tiedon ymmärtäminen. Perusopetuksen päättövaiheessa *oppilas kykenee tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä
tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä, pystyy perustelemaan käsityksiään yhteiskunnallisista asioista
sekä osaa vertailla yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja
niiden seurauksia.* Lisäksi oppilas, jonka osaaminen on yhteiskuntaopissa hyvää tasoa, *ymmärtää, että yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja taloudellisissa ratkaisuisissa on olemassa useita
vaihtoehtoja sekä ymmärtää yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä.* (Ope-
tushallitus 2004, 227.)

Tässä raportissa käytettävät historian ja yhteiskuntaopin arvosanatiedot perustu-
vat oppilaiden omaan ilmoitukseen. Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioin-
nin osana olleessa oppilastietokyselyssä oppilaita pyydettiin kertomaan viimeisin
todistusarvosana sekä historiassa että yhteiskuntaopissa. Poikien historian arvosanojen keskiarvo oli 7,7 ja tyttöjen 7,8. Poikien yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvo oli 7,6 ja tyttöjen 8,0. Keväällä 2011 yhdeksännellä vuosiluokalla olevien oppilaiden historian arvosana on yleensä sama kuin heille keväällä 2010 annettu historian päättöarvosana. Yhteiskuntaopissa arvosana on joko syyslukukauden 2010 päätteeksi annettu arvosana tai viimeisin jaksoarvosana.

Vuoden 2011 yhteishakurekisterissä olleiden noin 65 000 oppilaan historian arvosanojen keskiarvo oli 7,6. Tyttöjen historian arvosanojen keskiarvo oli 7,8 ja poikien 7,5. Yhteishakurekisterin mukaan yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvo oli 7,8 tyttöjen yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvon ollessa 7,8 ja poikien 7,7.

6.1 Historian ja yhteiskuntaopin tulosten korrelaatiosta

Historian ja yhteiskuntaopin aineistoista laskettujen korrelaatiokertoimien perusteella näyttää siltä, että historian seuranta-arvioinnissa menestyneet oppilaat ovat menestyneet hyvin myös yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa (korrelaatio 0,77). Historian arvosanan ja historian seuranta-arviointituloksen välillä on vahva korrelaatio (0,60) samoin kuin yhteiskuntaopin arvosanan ja yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tuloksen välillä (korrelaatio 0,56). Oppilaat, joilla on hyvä arvosana historiassa, ovat myös menestyneet historian seuranta-arvioinnissa hyvin. Sama koskee myös yhteiskuntaoppia. Myös matematiikan arvosana korreloi historian arvosanan kanssa (0,59) ja yhteiskuntaopin arvosanan kanssa (0,60). Äidinkielen arvosanan ja historian arvosanan välinen korrelaatio oli vahva (0,62), samoin äidinkielen ja yhteiskuntaopin arvosanojen välinen korrelaatio (0,66).

Sekä historian arvosana että yhteiskuntaopin arvosana korreloivat keskenään (korrelaatio 0,76). Käytännössä se tarkoittaa sitä, että oppilaat, joilla on hyvä arvosana historiassa, ovat saaneet hyviä arvosanoja myös yhteiskuntaopissa.

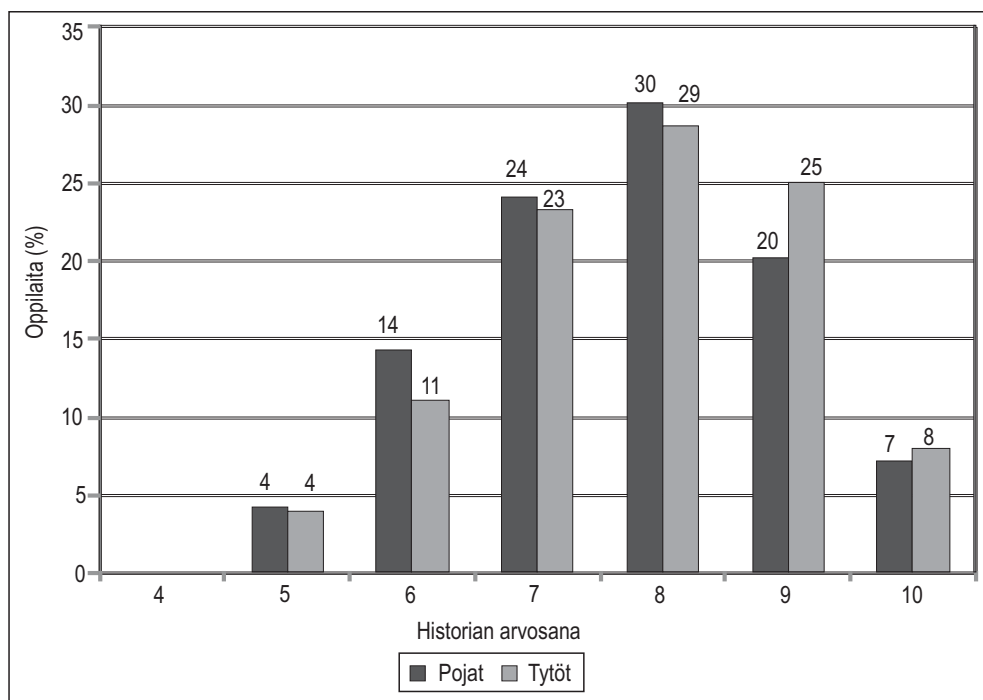
Oppilaiden historian ja yhteiskuntaopin asennekeskiarvojen, johon on laskettu oppiaineesta pitäminen, käsitys omasta osaamisestaan sekä käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä, korrelaatio on 0,49.

Historian asennekeskiarvon korrelaatio historian seuranta-arvioinnista saadun ratkaisuprosentin kanssa oli 0,46 ja korrelaatio historian arvosanan kanssa oli 0,56. Yhteiskuntaopin asennekeskiarvon korrelaatio oli yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnista saadun ratkaisuprosentin kanssa 0,35, ja yhteiskuntaopin asennekeskiarvon korrelaatio yhteiskuntaopin arvosanan kanssa oli 0,47.

6.2 Tyttöjen ja poikien saamat todistusarvosanat

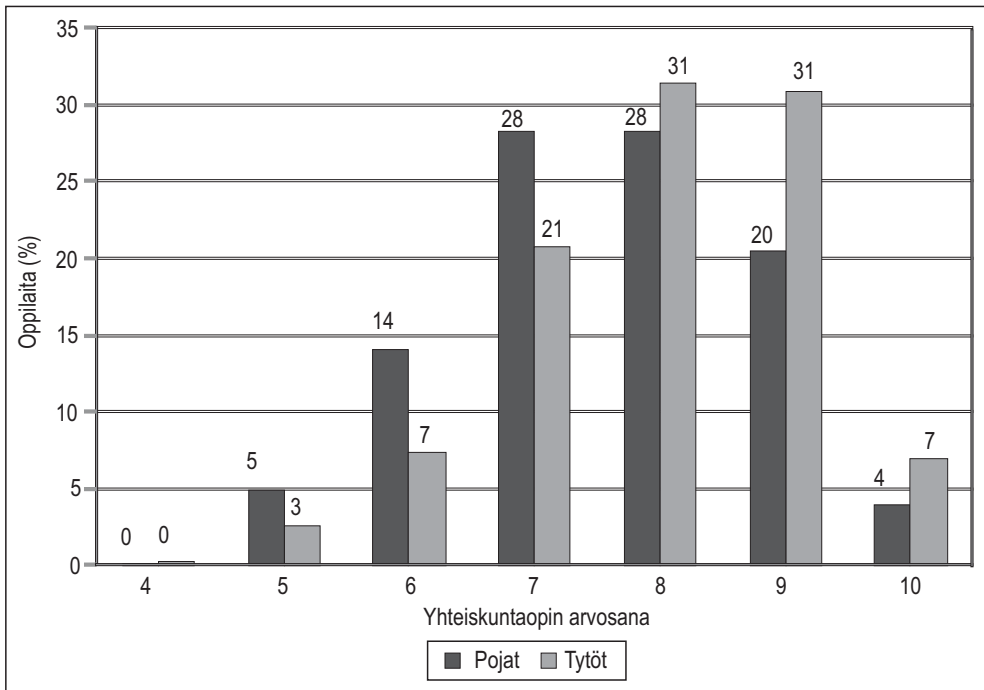
Historiassa tyttöjen ja poikien saamat arvosanat on kuvattu kuviossa 28. Historiassa heikoin arvosana on ollut viisi, ja sen on saanut 4 % tytöistä ja pojista. Vastaavasti kiitettävän arvosanan (joko arvosanan yhdeksän tai kymmenen) on saanut pojista 27 % ja tytöistä 33 %. Arvosanaan kahdeksan on yltänyt pojista 30 % ja tytöistä 29 %. Yhtenäisistä jakaumista poikkeuksena ovat arvosanat kuusi ja yhdeksän.

Arvosanan kuusi saaneita poikia on kolme prosenttiyksikköä enemmän kuin tyttöjä ja arvosanan yhdeksän saaneita tyttöjä on puolestaan viisi prosenttiyksikköä enemmän kuin poikia.



Kuvio 28. Poikien ja tyttöjen saamat historian kouluarvosanat.

Yhteiskuntaopissa oppilaille annetut arvosanat on esitetty kuviossa 29. Yhteiskuntaopissa arvosanan neljä oli saanut vain seitsemän oppilasta. Arvosanan viisi oli saanut 5 % pojista ja 3 % tytöistä. Vastaavasti kiitettävän arvosanan (joko arvosanan yhdeksän tai kymmenen) oli saanut pojista 24 % ja tytöistä 38 %. Arvosanaan kahdeksaan ylsi pojista 28 % ja tytöistä 31 %. Tyttöjen ja poikien saamat arvosanat erosivat enimmillään arvosanoissa kuusi, seitsemän ja yhdeksän.



Kuvio 29. Poikien ja tyttöjen yhteiskuntaopin arvosanat.

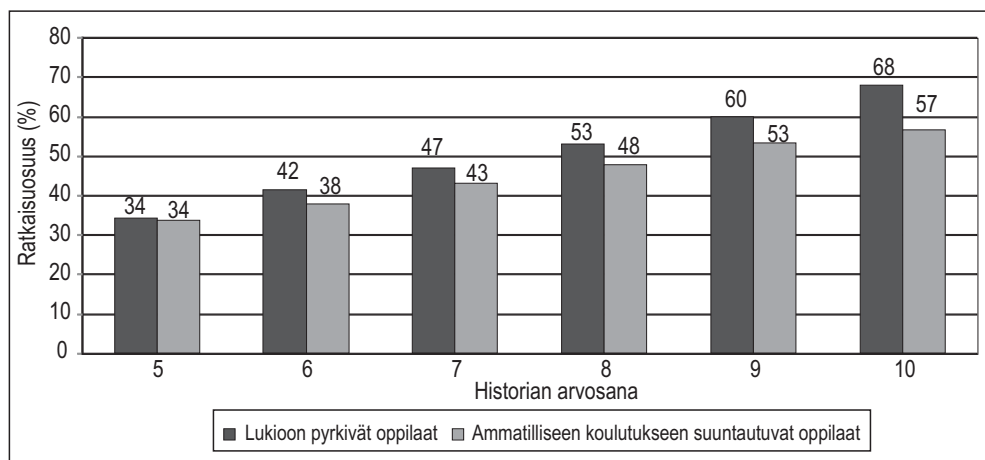
6.3 Yhteiskunnallisten aineiden ratkaisuprosentit ja oppilaiden todistusarvosanat

Historian seuranta-arvioinnin ratkaisuosuus oli 50. Poikien tulokset olivat tyttöjen tuloksia matalampia arvosanoja viisi ja kuusi saaneilla, lähes samoja arvosanojen seitsemän ja kahdeksan kohdalla, mutta kiitettävän ja erinomaisen todistusarvosanan saaneiden poikien ratkaisuprosentti oli jonkin verran tyttöjen seuranta-arvioinnissa saamaa ratkaisuprosenttia korkeampi.

Yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin ratkaisuosuus oli 64. Poikien saamat ratkaisuprosentit jäivät kaikissa muissa yhteiskuntaopin arvosanoissa tyttöjen saamia pistemääriä aavistuksen verran matalammiksi paitsi todistusarvosanoissa yhdeksän ja kymmenen, joissa poikien saama pistemäärä oli yhden prosentin tyttöjä korkeampi.

6.4 Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet oppilaat

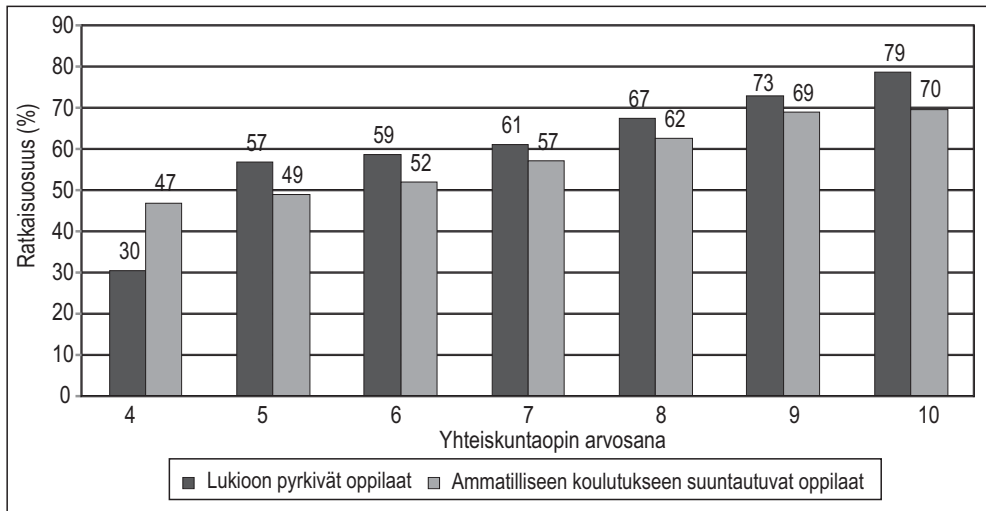
Oppilailta kysyttiin osana yhteiskunnallisten aineitten seuranta-arviointia heidän jatko-opinto suunnitelmistaan. Seuraavassa kuviossa 30 on esitetty lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti hakeutuvien oppilaiden **historian** arvosanat ja heidän ratkaisuosuutensa historian seuranta-arvioinnissa. Lukioon pyrkineiden oppilaiden saama ratkaisuosuus on kaikkien muiden arvosanojen kuin arvosanan viisi kohdalla suurempi kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuneiden oppilaitten arvosanat.



Kuvio 30. Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti hakeutuvien oppilaiden historian arvioinnissa saamat ratkaisuprosentit arvosanoittain.

Yhteiskuntaopin arvosanoissa lukioon pyrkineiden oppilaiden ratkaisuosuus on yhteiskuntaopissa neljästä yhdeksään prosenttiyksikköä korkeampi kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuneilla oppilailla, kuten kuviossa 31 esitetään. Myös muiden oppiaineiden seuranta-arvioinneissa, kuten äidinkiessä (Lappalainen 2011, 86–87) on havaittu se, että lukioon pyrkivien oppilaiden ratkaisuosuudet kutakin arvosanaa kohden ovat ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden ratkaisuosuuksia korkeampia.

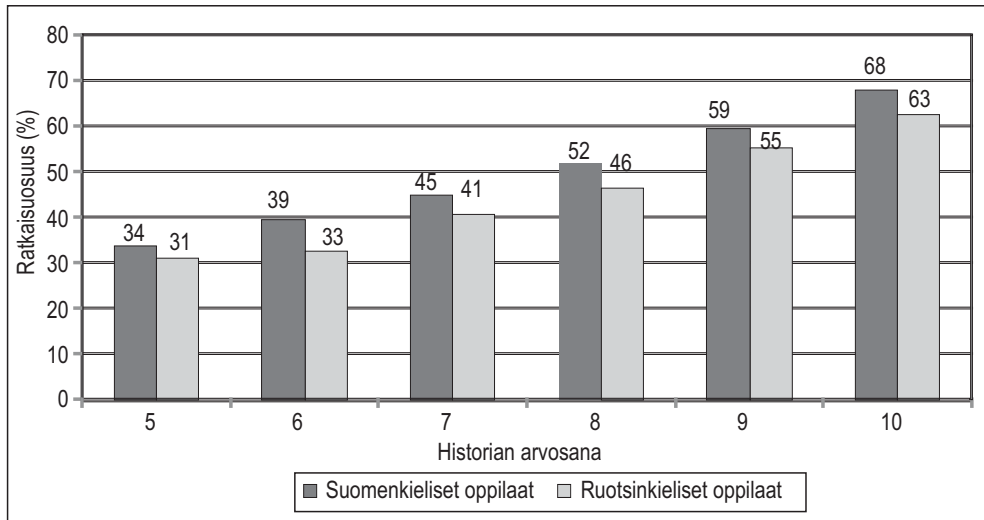
Yhteiskuntaopissa poikkeuksena on hylätty arvosana (4). Lukion jatko-opintovaihtoehtokseen maininneita oppilaita, joilla oli viimeisin annettu yhteiskuntaopin arvosanana neljä, oli vain yksi oppilas. Arvosanan neljä saaneita ammatilliseen koulutukseen suuntaavia oppilaita oli heitäkin vain neljä oppilasta.



Kuvio 31. Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti hakeutuvien oppilaiden yhteiskuntaopin arvioinnissa saamat ratkaisuprosentit arvosanoittain.

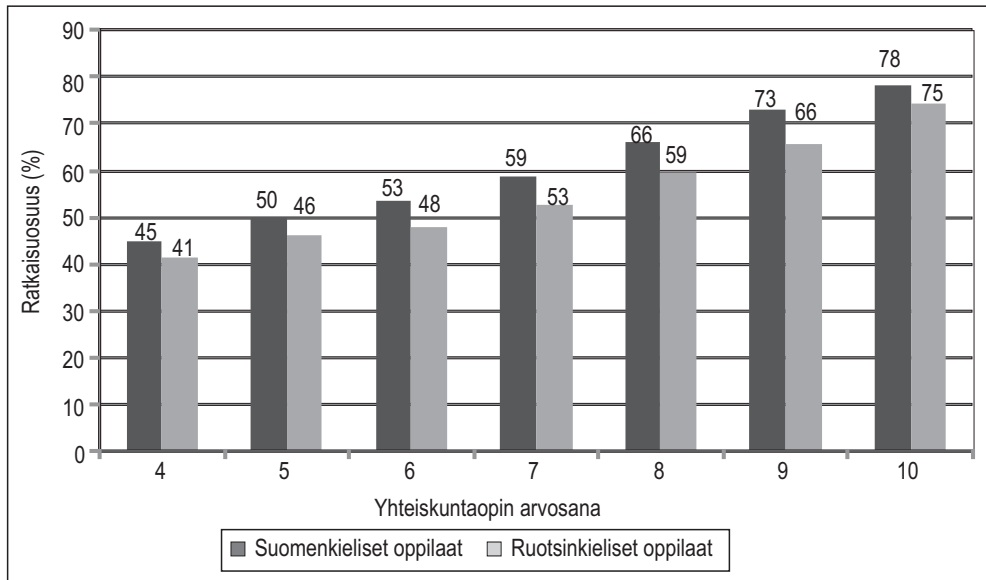
6.5 Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaat

Seuraavassa on kuvattu suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden historian seuranta-arvioinnissa saamia ratkaisuosuuksia ja todistusarvosanoja. Kuvio 32 näkyy, että suomenkielisten oppilaiden seuranta-arvioinnissa saama ratkaisuosuus on jokaisen todistusarvosanan kohdalla korkeampi kuin ruotsinkielisillä oppilailla. Suurimmat erot ovat arvosanoissa kohtalainen (6), hyvä (8), kiitettävä (9) ja erinomainen (10), joissa pistemäärien erot ovat suurimmillaan kuusi prosenttiyksikköä.



Kuvio 32. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden historian seuranta-arvioinnissa saamat ratkaisuosuudet historian arvosanojen mukaan.

Myös yhteiskuntaopissa suomenkielisten koulujen oppilaiden saamat ratkaisuosuudet ovat kaikkien arvosanojen osalta korkeampia kuin ruotsinkielisten koulujen oppilaiden, kuten kuviosta 33 ilmenee. Oppilasryhmien väliset erot ovat enimmäkseen kahdeksan prosenttiyksikköä. Kuviosta näkee, että ruotsinkielisten koulujen oppilaat näyttävät saavan suomenkielisten koulujen oppilaita helpommin alhaisemalla pistemäärällä paremman arvosanan. Yhteiskuntaopin arvosanojen ero suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä on noin yhden numeron verran.

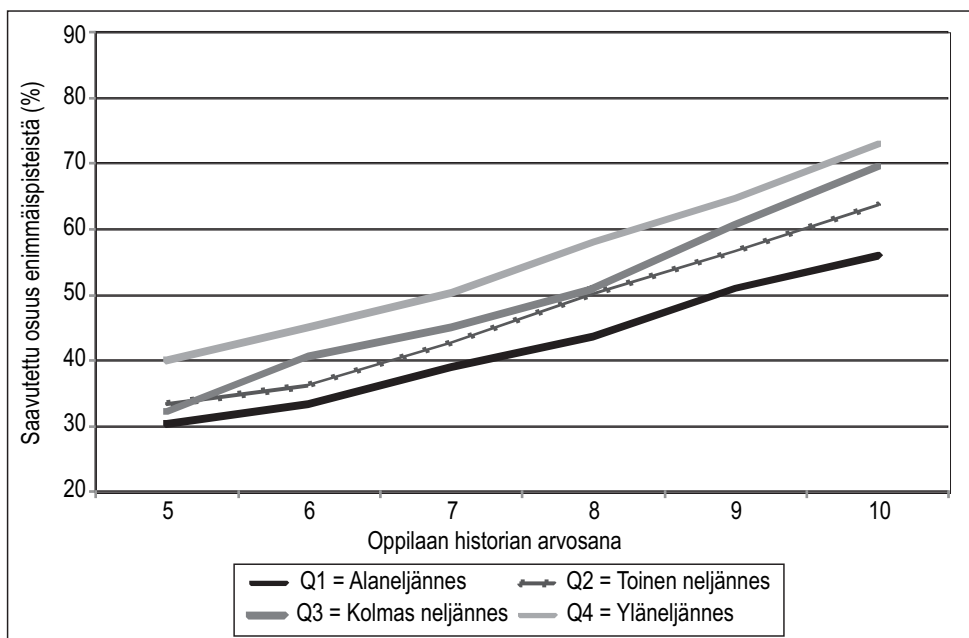


Kuvio 33. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden yhteiskuntaopin arvioinnissa saamat ratkaisuosuudet yhteiskuntaopin arvosanojen mukaan.

6.6 Seuranta-arvioinnissa menestyminen ja arvosanakäytännöt

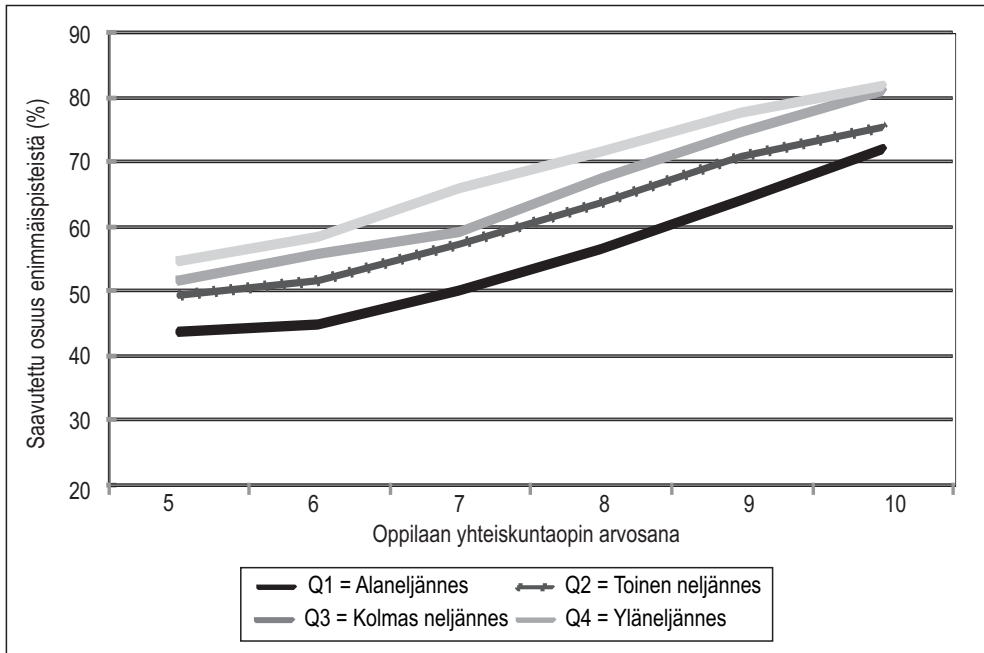
Kuviossa 34 seuranta-arviointiin osallistuneet koulut on luokiteltu neljään ryhmään osaamiskvartileittain sen mukaan mikä koulun oppilaiden keskimääräinen osaaminen on ollut historian seuranta-arvioinnissa. Kuvioon merkitty ryhmä Q1 tarkoittaa historian seuranta-arvioinnissa heikoimmin menestyneeseen neljännekseen kuuluvia kouluja ja Q4 tarkoittaa kouluja, jotka menestyivät parhaiten. Kuviossa X-akselille on merkitty oppilaiden arvosanat ja Y-akselille keskimääräiset niitä vastaavat ratkaisuosuudet, jotka kyseisen arvosanan saaneet oppilaat ovat seuranta-arvioinnissa historian osuudessa saaneet.

Esimerkiksi oppilaat, jotka ovat saaneet historian seuranta-arvioinnissa saman ratkaisuosuuden (40 %), ovat saaneet historian kouluarvosanoja viidestä seitsemään, tai ratkaisuosuuden 50 % saaneiden oppilaiden historian arvosanat ovat vaihdelleet seitsemästä yhdeksään, kuten kuviosta 34 ilmenee. Ratkaisuprosenttien erot ovat suuria kaikkien kouluarvosanojen kohdalla.



Kuvio 34. Koulujen osaamistaso historiassa. X-akselilla on oppilaiden arvosanat ja Y-akselilla pistemäärät, jotka kyseisen arvosanan saaneet oppilaat ovat historian seuranta-arvioinnissa saaneet.

Yhteiskuntaopissa koulut jaettiin samalla tavalla kuin historiassa oppilaiden osaamistason mukaan neljään osaamiskvartiiliin. Kuviossa 35 X-akselille on merkitty oppilaiden yhteiskuntaopin arvosanat ja Y-akselille niitä vastaavat keskimääräiset ratkaisuosuudet. Kuten kuviosta ilmenee, niiden koulujen oppilaiden, joiden ratkaisuosuus yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa on ollut esimerkiksi 50 %, ovat saaneet kouluarvosanoja viitosesta seitsemään, ja vastaavasti 60 %:n ratkaisuosuuteen yltäneiden oppilaiden yhteiskuntaopin kouluarvosanat ovat vaihdelleet kuutosta kahdeksaan. Ratkaisuprosenttien erot ovat suuria kaikkien koulu-arvosanojen kohdalla.



Kuvio 35. Koulujen osaamistaso yhteiskuntaopissa. X-akselilla on oppilaiden arvosanat ja Y-akselilla pistemäärät, jotka kyseisen arvosanan saaneet oppilaat ovat yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa saaneet.

Perusopetuslaki (1998/628) ja -asetus (1998/852) sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* lähtevät siitä, että oppiaineittain laadittu *kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana* (Opetushallitus 2004, 260). *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa* todetaan lisäksi arvioinnin periaatteista, että *numeroarvostelua käytettäessä hyvän osaamisen kuvaus määrittelee tason arvosanalle kahdeksan. Opetussuunnitelmassa tulee määritellä yleiset ja oppiainekohtaiset arvioinnin periaatteet. Numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa.* (Opetushallitus 2004, 260.)

Edellä esitetty historian ja yhteiskuntaopin oppilasarvioinnin periaatteiden tulkinta tuottaa vaikeuksia. Opettajakyselyn tuloksissakin (sivuilla 33 ja 35) noin kolmasosa opettajista ilmaisi, että he eivät saa riittävästi tukea historian ja yhteiskuntaopin oppilasarviointeihin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista*.

Koulujen erilaiset arvosanakäytännöt johtavat siihen, että perusopetuksen oppilaiden historian ja yhteiskuntaopin arvosanat eivät ole yhteismitallisia, kun oppilaat hakevat esimerkiksi yhteishaussa toisen asteen koulutukseen.

7 MUIDEN MUUTTUJIEN YHTEYKSIÄ TULOKSIIN

Tässä luvussa muilla muuttujilla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaan harrastuneisuutta yhteiskunnallisissa aineissa, kotitehtävien tekemistä ja vanhempien koulutustaustaa. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan erityistä tukea saavien oppilaiden ja muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden menestymistä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arvioinnissa.

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointiin osallistuivat myös ne oppilaat, joilla oli päätös erityisestä tuesta. Heitä oli noin 5 % arviointiin osallistuneista oppilaista. Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa heidän suoriutumistensa oli kohtalaista tasoa. Yksittäiset erityistä tukea saaneet oppilaat saattoivat kuitenkin ylittää kiitettävään tulokseen sekä historiassa että yhteiskuntaopissa.

Muuta kuin suomea tai ruotsia kotona ilmoitti puhuvansa hieman alle 4 % arviointiin osallistuneista oppilaista. Heidän suoriutumistasonsa historiassa oli kohtalaista ja yhteiskuntaopissa tyydyttävää tasoa.

Kevään 2011 arvioinneissa kysyttiin arviointien yhteydessä ensimmäistä kertaa myös vanhempien koulutustaustasta, jolla on lähes 10 prosenttisyksikön vaikutus sekä historian että yhteiskuntaopin oppimistuloksiin.

Historian ja yhteiskuntaopin harrastuneisuudella näyttää olevan myönteinen yhteys oppilaiden oppimistuloksiin, käsitykseen oppiaineesta sekä kyseisten oppiaineiden arvosanoihin.

Harrastuneisuuden lisäksi kotitehtävien säännöllisellä tekemisellä on yhteys oppiaineen myönteiseen suhtautumiseen sekä oppilaiden saamiin kouluarvosanoihin historiassa ja yhteiskuntaopissa. Koulujen läksykulttuurilla on yhteys yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointituloksiin.

Historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arviointiin osallistui yhteensä 241 erityistä tukea saavaa oppilasta. Rehtorilla oli kuitenkin mahdollisuus poiketa Opetushallituksen yleisohjeesta perustellusta syystä, jotka estivät oppilasta osallistumasta arviointiin. Otoskoulun rehtoria pyydettiin merkitsemään kirjainkoodilla oppilastaan, mikäli otosoppilaalla oli päätös erityisestä tuesta tai yksilöllistetty opetussuunnitelma jossain oppiaineessa. Yleensä oppilailla ei ole yksilöllistettyä oppimäärää historiassa tai yhteiskuntaopissa, vaan esimerkiksi äidinkielissä, matemaatikassa tai vieraisissa kielissä.

Oppilailta kysyttiin osana oppilaskyselyä hänen äidinkieltään sekä vanhempien koulutustaustaa. Myös ne oppilaat, joilla oli muu äidinkieli kuin suomi tai ruotsi, kuuluivat tämän arvioinnin piiriin. Muuta kuin suomea tai ruotsia kotikielenä ilmoitti puhuvansa 181 oppilasta, joka on hieman alle 4 % kaikista arviointiin osallistuneista oppilaista.

7.1 Erityistä tukea saavat oppilaat

Historian arvioinnissa erityistä tukea saavien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 36. Kun tarkastellaan arvioinnin eri osa-alueita, erityistä tukea saavien oppilaiden sekä yleisopetuksen oppilaiden tulokset noudattivat samaa linjaa siinä, että esimerkiksi ajan hahmottamiseen liittyviä tehtäviä oppilaat yleensä osasivat parhaiten (kaikkien oppilaiden ratkaisuosuus oli 58). Näin oli myös erityistä tukea saavien oppilaiden joukossa (ratkaisuosuus tällä osa-alueella oli 44). Vastaavasti erilaiset historian osaamiseen liittyvät taidot, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteet näyttivät tuottavan hankaluuksia sekä erityistä tukea saaville oppilaille (ratkaisuprosentti 18) että yleisopetuksen oppilaille (ratkaisuprosentti 34). Nämä tehtävät olivat vaativia, sillä niissä edellytettiin tekstin tuottamista, aineiston lukemista, sen soveltamista ja pohdintaa sekä tapahtumien että erilaisten ilmiöiden tarkastelua useasta eri näkökulmasta. Siitä huolimatta, että edellä mainittuun osa-alueeseen kuuluvat tehtävät olivat kaikille oppilaille vaativia, jotkut erityistä tukea saavista oppilaista ylsivät myös tällä osa-alueella kiitettäviin suorituksiin (enimmillään 89 % osa-alueen enimmäispistemäärästä).

Yhteiskuntaopissa erityistä tukea saavien oppilaiden ratkaisuprosentti oli 48 (valtakunnallisesti ratkaisuprosentti oli 64), ja heidän tieto- ja taitotasonsa noudatteli arvioinnin eri osa-alueissa samalla tavalla yleisopetuksen oppilaiden tasoa. Parhaiten menestyttiin tehtävissä, joissa edellytettiin yhteiskunnallisten asioiden perustelua. Ratkaisuprosentti erityistä tukea saavilla oppilailla oli 66 ja kaikilla oppilailla 79. Vähiten pisteitä näytti tuottavan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja taloudellisten ratkaisujen vaihtoehtoihin ja niiden pohdintaan liittyvät tehtävät, sillä tässä osiossa erityistä tukea saavien ratkaisuosuus oli 41 ja vastaavasti kaikkien kokeeseen osallistuneiden oppilaiden ratkaisuprosentti oli 53.

7.2 Oppilaat joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi

Ne 181 oppilasta, jotka oman ilmoituksensa mukaan puhuvat kotikielenään muuta kuin suomea tai ruotsia, menestyivät **historian** koko arvioinnissa välttävästi (ratkaisuosuus 39). Tulos oli välttävää tasoa kaikilla historian tietoja ja taitoja mittaavilla osa-alueilla. Historian seuranta-arvioinnissa yksittäiset oppilaat, joiden kotikieli on muu kuin suomi tai ruotsi, saattoivat yltää kiitettäviin pistemääriin (81 % kokonaispistemäärästä).

Yhteiskuntaopin tieto- ja taitotaso oli kotikielenään muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvilla oppilailla tyydyttävää tasoa (ratkaisuosuus 54). Kun tarkastellaan yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tehtäväkokonaisuutta osa-alueittain, edellä mainittujen oppilaiden tiedot ja taidot ovat kohtalaista tasoa median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittistä tulkintaa sekä yhteiskunnallista päätöksentekoa ja taloudellisia vaihtoehtoja sekä niiden seurauksia mittaavissa tehtävissä, mutta yhteiskunnallisten asioiden perustelua vaativissa tehtävösoioissa oppilaiden tiedot ja taidot olivat hyvällä tasolla (ratkaisuosuus 72) aivan kuten suomen- ja ruotsinkielistenkin oppilaiden tiedot ja taidot. Kuten historiassa, myös yhteiskuntaopin kokeessa yksittäiset oppilaat, joiden kotikieli on muu kuin suomi tai ruotsi, saattoivat saada lähes täydet pisteet (92 % kokonaispistemäärästä).

7.3 Vanhempien koulutustaustan yhteydestä oppimistuloksiin, asenteisiin ja koulutusvalintoihin

Vanhempien koulutustaustasta

Kevään 2011 arviointien yhteydessä tiedusteltiin ensimmäistä kertaa oppilaiden vanhempien koulutustaustaa. Tämä on ollut vakiomenettely kansainvälisissä arvioinneissa, esimerkiksi Pisa-tutkimuksissa.

Tässä luvussa kuvataan vanhempien koulutustaustan yhteyttä oppilaiden toisen asteen koulutusvalintoihin, arvosanoihin, menestymiseen arviointikokeessa ja asenteisiin. Analyysjä varten erikseen isän ja äidin koulutusta koskevista kysymyksistä muodostettiin yhdistetty muuttuja, jonka arvot ovat: *ei kumpikaan ole, toinen on ja molemmat ovat* ylioppilaita. Analyysien tulosten luotettavuuden kannalta kahden ehdon tulee toteutua: luokan toinen on tulee sijoittua johdonmukaisesti muiden luokkien väliin ja historian ja yhteiskuntaopin tulosten tulee olla yhdenmukaisia. Viimeksi mainittu vaatimus on perusteltu siksi, että kysymys on vanhempien koulutustaustan yhteydestä yleiseen koulumenestykseen, eikä ole perusteltua odottaa mitään yksittäiseen oppiaineeseen liittyvää yhteyttä. Kysymys on siis ristiinvalidoinnista.

Oppilailta saadun tiedon mukaan äideistä tasan puolet oli suorittanut ylioppilastutkinnos, isistä kolmannes (34 %). Yhdistetyn muuttujan suhteelliset osuudet ovat: ei kumpikaan 41 %, toinen 30 % ja molemmat 26 %. Runsaat kaksi prosenttia oppilaista ei osannut vastata kysymykseen tai jätti muusta syystä vastaamatta. Luokassa toinen yleinen yhdistelmä on, että äiti on ylioppilas, mutta isä ei (24 %), kun taas sellaisia perheitä, joissa isä on ylioppilas, mutta äiti ei, on ainoastaan 7 %:lla otosoppilaista. Kaikki edellä kuvatut jakaumat vastaavat hyvin niitä jakaumia, jotka on saatu myös matematiikan ja luonnontieteiden arviointien perusteella, joten historian ja yhteiskuntaopin arviointia voidaan pitää tässä suhteessa tyypillisenä ja mitä todennäköisimmin myös koko maata hyvin edustavana.

Koulutusvalintojen periytyvyydestä

Taulukossa 7 on oppilaiden oman ilmoituksen mukaan heidän ensisijainen opiskelupaikkatoiveensa suhteutettuna vanhempien koulutustaustaan.

Taulukko 7. Oppilaiden ensisijaiset jatko-opintotoiveet ja vanhempien koulutustausta.

Yhteishaussa pyrin					
Vanhemmistani ylioppilaita on	Lukioon	Ammatilliseen koulutukseen	Hankin lisävalmiuksia jatko-opintoihin	Aion mennä töihin tai pitää vapaavuoden	Summa
Ei kumpikaan	35,5 %	62,3 %	1,9 %	0,4 %	100 %
Toinen	59,5 %	39,2 %	1,1 %	0,2 %	100 %
Molemmat	78,8 %	20,0 %	0,9 %	0,3 %	100 %
Yhteensä	54,5 %	43,8 %	1,4 %	0,3 %	100 %

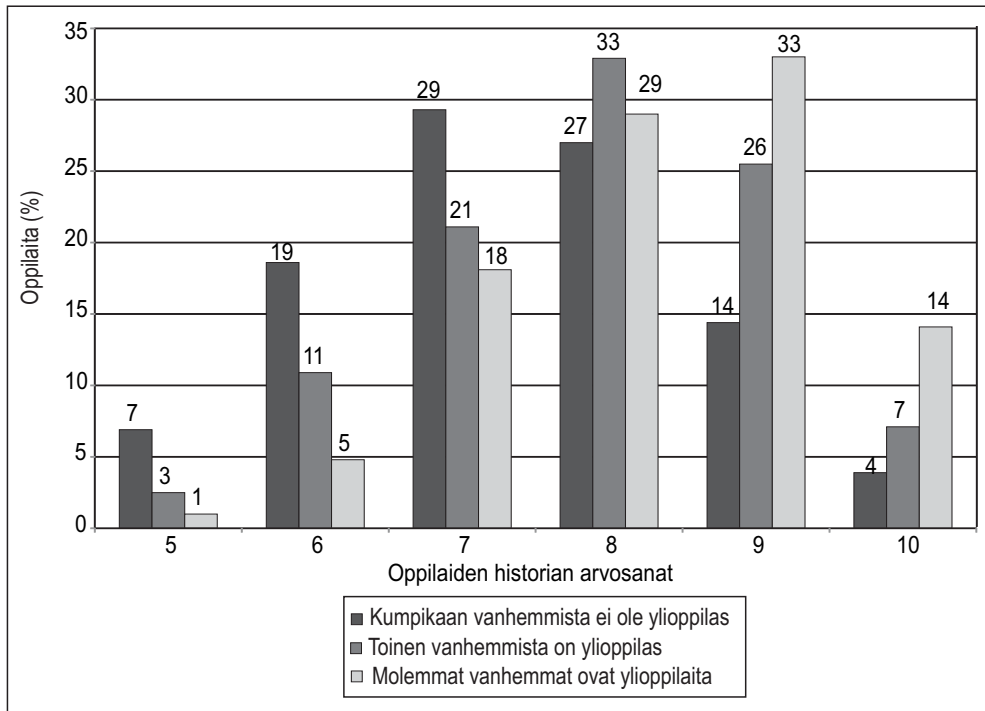
Koska vain harvat oppilaat ovat ilmoittaneet hankkivansa lisävalmiuksia jatko-opintoihin tai aikovansa mennä töihin tai pitävänsä välivuoden, olennainen jako on lukion ja ammatillisen koulutuksen valinnan välillä. Jos kumpikaan vanhemmista ei ole ylioppilas, on noin kolme kertaa todennäköisempää, että heidän lapsensa valitsee ammatillisen koulutuksen (taulukko 7).

Pojilla jako on jyrkempi kuin tytöillä, sillä kun kummallakaan vanhemmista ei ole ylioppilastutkintoa, 27 % pojista on ilmoittanut ensisijaiseksi hakutoiveekseen lukion, jos taas molemmilla vanhemmista on ylioppilastutkinto, ensisijaisesti lukioon on hakenut 74 % pojista. Tytöillä vastaavat osuudet ovat 44 % ja 82 %.

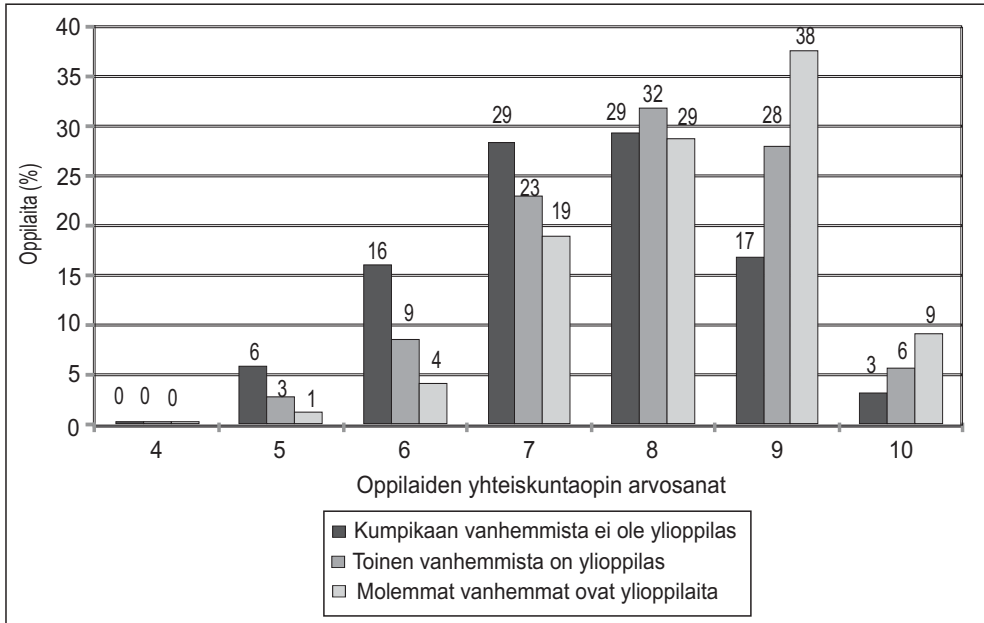
Arvosanoista

Edellä esitettyä tuskin voidaan pitää ongelmana, jos valintojen taustalla on halu valita vanhempien mukaisesti. Sen sijaan systemaattiset erot koulumenestyksessä eivät ole suotavia, jos tavoitteena on koulutuksen sosiaalinen tasa-arvo.

Kuviot 36 ja 37 kuvaavat oppilaiden historian ja yhteiskuntaopin arvosanojen jakaumia vanhempien koulutustaustan mukaan. Molemmassa oppiaineissa tendenssi on selvä. Keskiarvoina historian arvosanojen ero ääriyhmien välillä on yksi numero ja yhteiskuntaopissa 0,8 numeroa. Osapuilleen samansuuruiset erot ovat myös kokeen yhteydessä tiedustelluissa matematiikan (0,9 numeroa) ja äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanoissa (0,8 numeroa). Kaikki erot ovat niin suuria, että kaikki ryhmät eroavat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi.



Kuvio 36. Oppilaiden historian arvosanat vanhempien koulutustaustan mukaan.

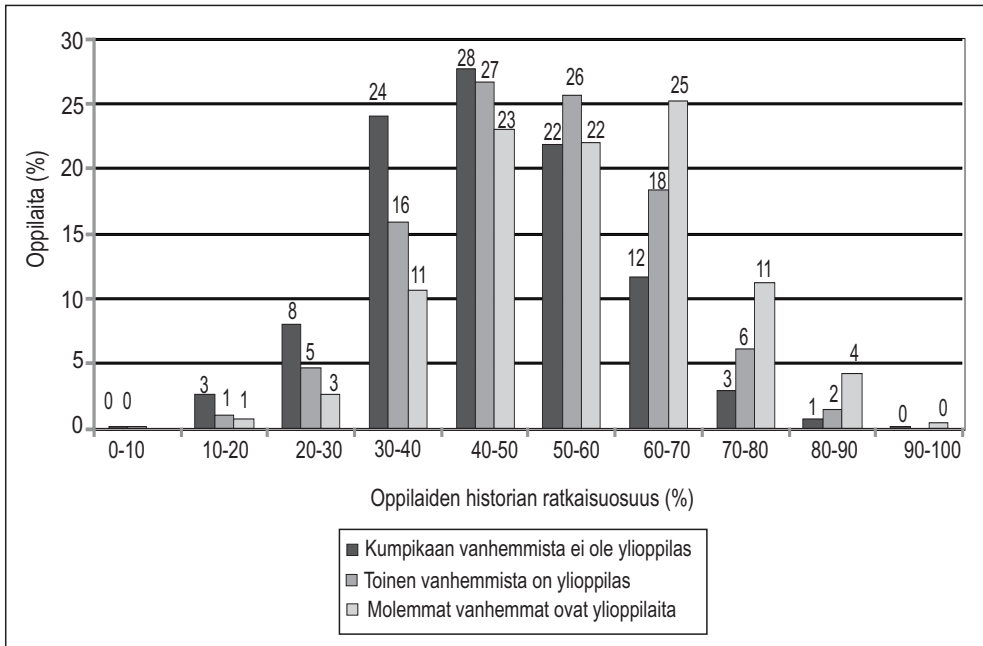


Kuvio 37. Oppilaiden yhteiskuntaopin arvosanat vanhempien koulutustaan mukaan.

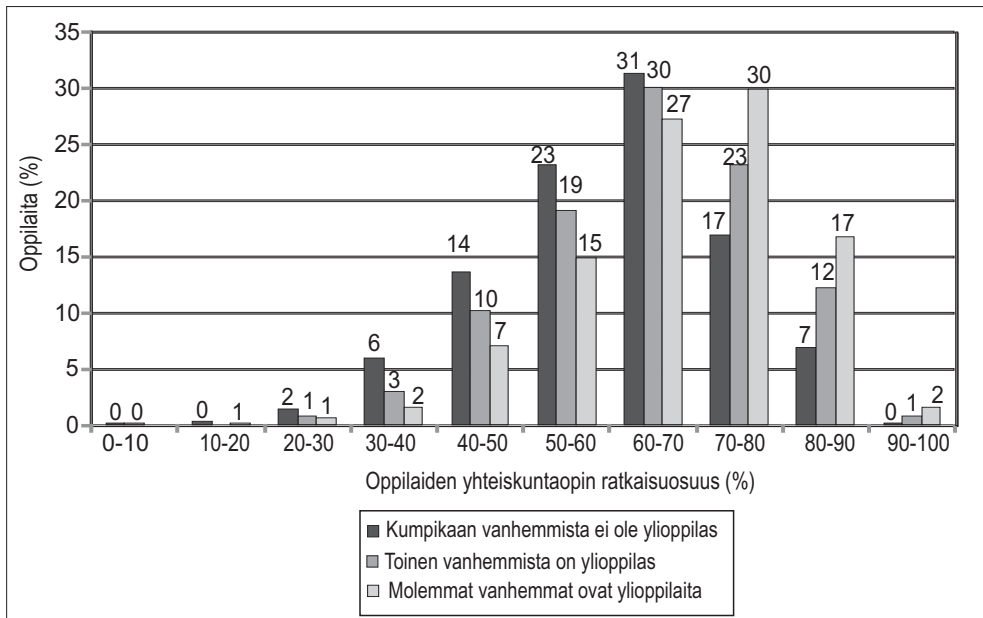
Seuranta-arviointituloksista

Arvosanavaihteluiden perusteella voidaan olettaa, että myös seuranta-arviointimestyksessä on systemaattisia vanhempien koulutukseen liittyviä eroja. Jos kummallakaan vanhemmista ei ole ylioppilastutkintoa, historian ratkaisuosuus on keskimäärin 46 %, jos toinen vanhemmista on ylioppilas, ratkaisuosuus on keskimäärin 51 %, ja jos molemmat vanhemmat ovat ylioppilaita, on saatu keskimäärin 56 % tehtävistä oikein. Yhteiskuntaopissa vastaavat ratkaisuosuudet ovat 61 %, 65 % ja 68 %. Koska kokeet eivät ole keskenään vertailukelpoisia, absoluuttisista prosenttiluvuista ei tule tehdä suoria johtopäätöksiä. Kokeiden eroja saadaan kontrolloiduksi kohtalaisesti standardoimalla molempien kokeiden tulokset yhteismitalliseksi niin, että molempien keskiarvo on nolla ja hajonta tasan yksi. Näin saaduista standardipisteistä laskettuna ääriyhmien ero on historiassa 0,7 ja yhteiskuntaopissa 0,6 standardipolkeamaa.

Ryhmien eroja voidaan havainnollistaa kahdella tavalla. Jakaumakuviot voidaan piirtää luokittelemalla kokeen ratkaisuosuudet tasavälein niin, että kunkin luokan leveydeksi valitaan kymmenen prosenttiyksikköä.



Kuvio 38. Oppilaiden historian ratkaisuosuudet vanhempien koulutustaustan mukaan.



Kuvio 39. Oppilaiden yhteiskuntaopin ratkaisuosuudet vanhempien koulutustaustan mukaan.

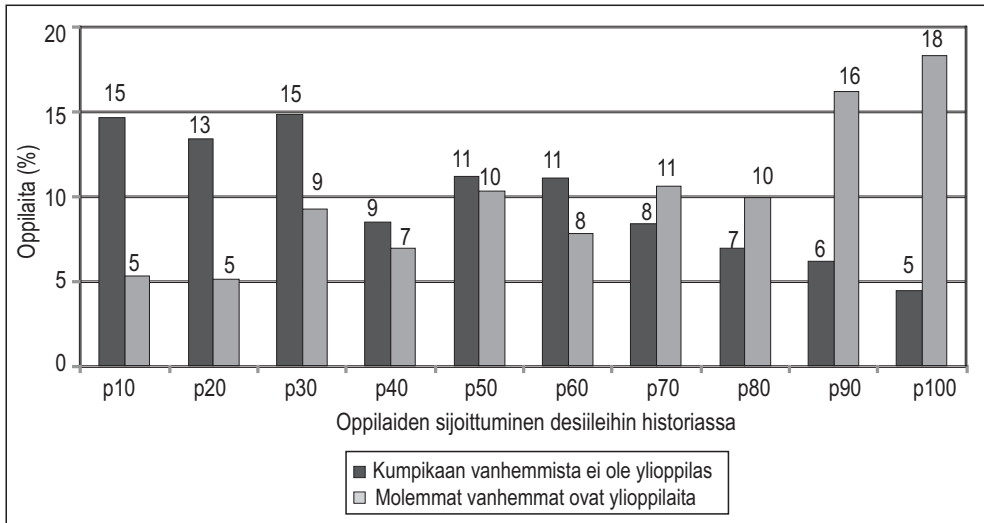
Kun toisella vanhemmista on ylioppilastutkinto, jakauman muoto on lähellä sitä, mitä kaikilla oppilailla keskimäärin. Jos taas kummallakaan vanhemmista ei ole ylioppilastutkintoa, jakaumien pääpaino on keskimääräistä heikommassa ratkaisuosuuksissa, ja jos molemmat vanhemmat ovat ylioppilaita, suurin osa oppilaista on suoriutunut keskimääräistä paremmin.

Jakaumia olennaisempaa on heikkojen suoritusten kasautuminen. Jos heikon suorituksen rajana pidetään sitä, että kokeesta on osattu ratkaista enintään 40 % enimmäismäärästä, tällaisten oppilaiden osuus on historiassa 35 %, kun kumpikaan vanhemmista ei ole ylioppilas, 22 %, kun toinen on, ja 14 %, kun molemmat ovat. Yhteiskuntaopissa vastaavat osuudet ovat 8 %, 4 % ja 2 %. Prosenttiosuuksien vertailu oppiaineiden välillä on jälleen pulmallista, mutta molempien aineiden sisäinen vertailu osoittaa, että heikon suoriutumisen todennäköisyys on vähintäänkin kolminkertainen niillä oppilailla, joiden vanhemmat eivät ole ylioppilaita verrattuna niihin, joiden molemmat vanhemmat ovat.

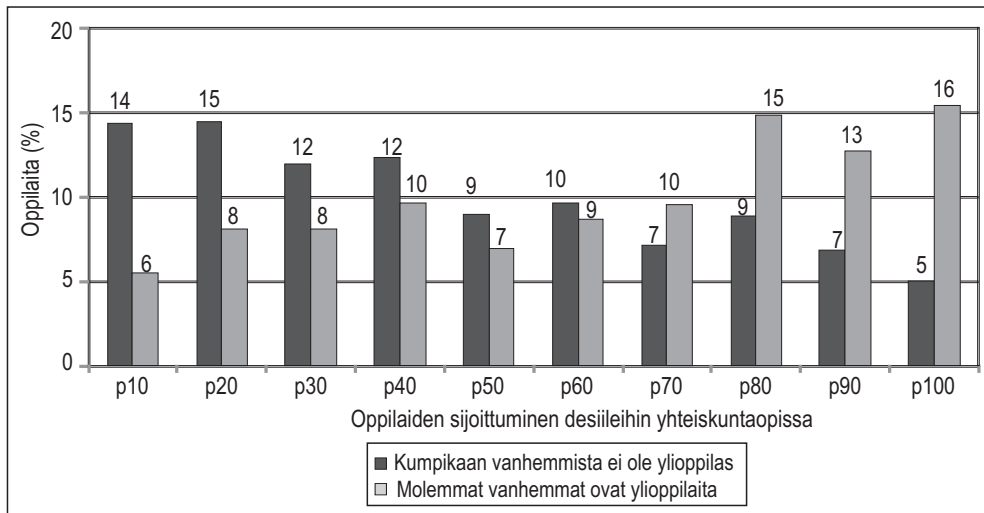
Toinen tapa kuvata vanhempien koulutuksen yhteyttä koesuorituksiin on jakaa aineisto niin sanottuihin desiileihin. Alimpaan desiiliin kuuluvat tällaisessa luokituksessa heikoimmin suoriutuneet kymmenen prosenttia oppilaista (merkintä p10), seuraavaan toiseksi heikoin kymmenys (p20) ja niin edelleen aina parhaiten suoriutuneeseen kymmenykseen (p100). Tällainen luokitus ei ole tasavälinen sikäli, että ääripäiden desiilien rajat ovat kauempana toisistaan kuin jakauman keskivaiheilla, johon suurin osa oppilaista sijoittuu. Trendien kuvaukseen desiilijako sen sijaan soveltuu hyvin, sillä jos luokittelevalla muuttujalla (vanhempien koulutuksella) ei ole tilastollista yhteyttä tuloksiin, kaikkien ryhmien oppilaista noin 10 % kuuluisi kuhunkin desiiliin. Toinen etu on, että näin arviointi ”pakotetaan” osapuulleen yhteismitalliseksi.

Selkeyden vuoksi kuvioihin on merkitty vain ääriryhmät. Kun vain toinen vanhemmista on ylioppilas, desiileihin sijoittuu 8–12 % oppilaista ilman mitään johdonmukaista trendiä.

Kuvioiden tulkinta on jälleen selkeä: Kun kumpikaan vanhemmista ei ole ylioppilas, heidän lapsensa ovat yliedustettuina heikoimmin suoriutuneissa ryhmissä, ja jos molemmat vanhemmat ovat ylioppilaita, yliedustus on parhaiten suoriutuneiden ryhmissä.



Kuvio 40. Oppilaiden sijoittuminen historian kokeen desileihin vanhempien koulutustustan mukaan.

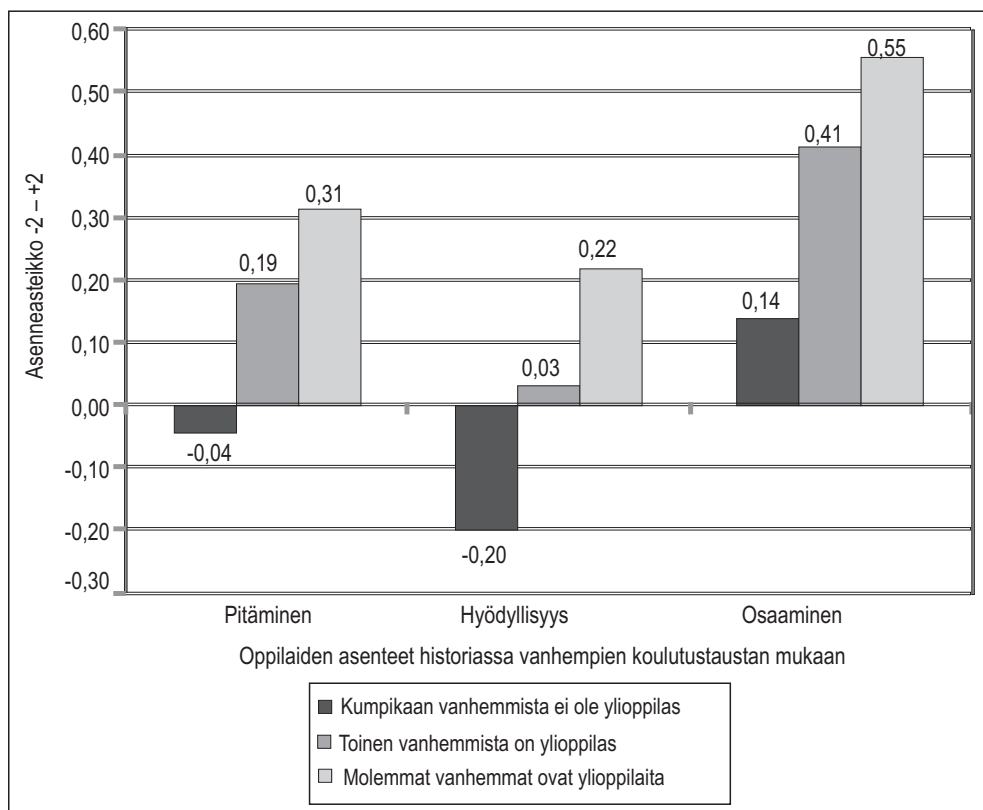


Kuvio 41. Oppilaiden sijoittuminen yhteiskuntaopin kokeen desileihin vanhempien koulutustustan mukaan.

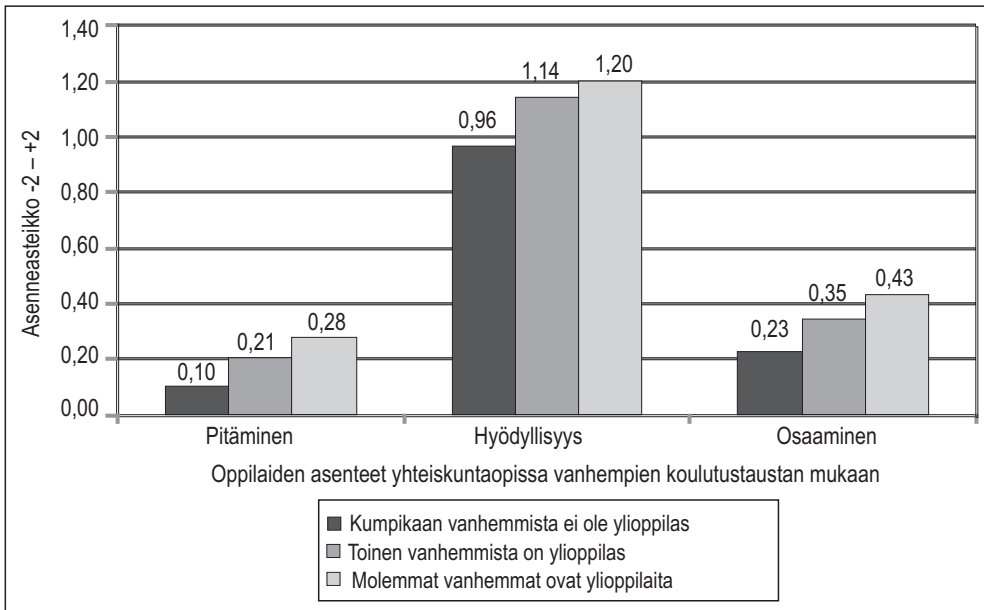
Oppilaiden asenteista

Koska jo aiempien analyysien perusteella tiedetään, että myönteiset asenteet ovat yhteydessä sekä oppimistuloksiin että arvosanoihin, voidaan odottaa, että sama näkyisi myös yhteytenä vanhempien koulutukseen.

Asenneskaalojen kaikilla osa-alueilla kertautuu se, mitä edellä on todettu osaamisesta: vanhempien koulutus on johdonmukaisessa yhteydessä molempien oppiaineiden kaikkiin asennekomponentteihin, ja erot ovat tässäkin tilastollisesti erittäin merkitsevät.



Kuvio 42. Oppilaiden asenteet historiaa kohtaan vanhempien koulutustaustan mukaan.



Kuvio 43. Oppilaiden asenteet yhteiskuntaoppia kohtaan vanhempien koulutustaustan mukaan.

Vanhempien koulutuksesta sekä oppilaiden asenteista ja osaamisesta

Kun edellä on monin tavoin osoitettu, että vanhempien koulutuksella on yhteys sekä oppilaiden asenteisiin että osaamiseen, johdonmukainen jatkokysymys on, ovatko asenteet se välittävä tekijä, joka selittää osaamiserot. Lyhyt vastaus on ”ositain”. Silti tarkemmat analyysit osoittavat, että vanhempien koulutuksella on myös itsenäinen vaikutuksensa, vaikka oppilaiden asenteita kontrolloitaisiin tilastollisin keinoin.

Yksinkertaisin tapa osoittaa edellisen väitteen paikkansapitävyys on laskea niin sanotut osittaiskorrelaatiot. Lähtökohtana on keskenään korreloivien muuttujien joukko.

Korrelaatiokertoimet eivät nouse kovin korkeiksi tällaisessa yksilötason analyysissä lukuun ottamatta arvosanan ja kokeessa osoitetun osaamisen välistä kerrointa. Sen tulee olla suurehko, sillä arvosanaa ja kokeessa osoitettua osaamista voidaan pitää saman ilmiön – osaamisen – rinnakkaismittauksina. Silti kaikki korrelaatiot ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi nolasta poikkeavia ja odotetun suuntaisia.

Seuraavasta taulukosta ja sitä seuraavasta jatkoanalyysistä on jätetty pois oppilaan käsitys omasta osaamisestaan, koska se kuvaa ainakin osittain oppilaan realistista arviota saamansa palautteen perusteella. Vanhempien koulutusta on puolestaan tarkasteltu kaksiluokkaisena siten, että mukana ovat vain ne oppilaat, joiden vanhemmista kumpikaan ei ole ylioppilas tai molemmat ovat. Tällaisen yksinkertaistuksen syynä on, että kaksiluokkaisesta muuttujasta voidaan laskea turvallisesti korrelaatiokertoimet, vaikka asteikko ei olisikaan aivan tasavälinen.

Taulukko 8. Vanhempien koulutuksen, oppilaiden osaamisen ja asenteiden väliset korrelaatiot.

	Onko äitisi/isäsi ylioppilas?	Ratkaisuosuus	Arvosana	Pitäminen	Hyödyllisyys
Onko äitisi/isäsi ylioppilas?	1	0,33	0,36	0,17	0,24
Ratkaisuosuus	0,33	1	0,61	0,38	0,36
Arvosana	0,36	0,61	1	0,46	0,43
Pitäminen	0,17	0,38	0,46	1	0,60
Hyödyllisyys	0,24	0,36	0,43	0,60	1

Osittaiskorrelaatiolla tarkoitetaan sitä, että asenteiden vaikutus eliminoidaan laskennallisesti, eli lasketaan, mikä korrelaatio olisi, jos kaikki oppilaat pitäisivät historian opiskelusta yhtä paljon ja pitäisivät oppiainetta yhtä hyödyllisenä. Jos vanhempien koulutustason ja historian osaamisen välinen korrelaatio lähestyy nollaa, koko yhteys tulee selitetyksi oppilaiden asenteiden kautta. Jos se pienenee, muttei ole nollan tuntumassa, asenteet selittävät osan yhteydestä.

Tässä tapauksessa käy juuri niin: yhteys vanhempien koulutuksen ja kokeessa osoitetun osaamisen välillä pienenee kertoimesta 0,33 kertoimeen 0,27, mikä tarkoittaa, että asenteet selittävät osan yhteydestä, mutteivät likikään kaikkea. Vanhempien koulutuksen ja historian arvosanan korrelaatio puolestaan pienenee kertoimesta 0,36 kertoimeksi 0,30, eli tulkinta on sama.

Sama tulos toistuu myös yhteiskuntaopissa. Kaksiluokkaiseksi muunnettu vanhempien koulutus korreloi osapuilleen samansuuruisesti kokeen ratkaisuprosenttiin, eli $r_{xy} = 0,29$ ja arvosanaan ($r_{xy} = 0,32$) kuin historiassakin. Asenteiden kontrolloimisen jälkeen vanhempien koulutuksen ja koemenestyksen välinen korrelaatio on 0,23 ja vanhempien koulutuksen ja arvosanan välillä 0,29.

7.4 Historian ja yhteiskuntaopin harrastaminen

Otosoppilailta kysyttiin heidän mahdollista harrastuneisuuttaan sekä historiassa että yhteiskuntaopissa seuraavalla kysymyksellä: *Olen harrastanut historiaan ja yhteiskuntaoppiin liittyviä asioita esim. lukenut historiaan/yhteiskuntaoppiin liittyviä kirjoja, katsonut elokuvia, pelannut historia-aiheisia pelejä jne.* Oppilaat valitsivat seuraavista vaihtoehdoista sopivimman: *en yhtään, alle vuoden, 1–2 vuotta 3–4 vuotta, yli 5 vuotta.*

Taulukosta 9 ilmenee, miten historian ja yhteiskuntaopin harrastuneisuudella näyttää olevan myönteinen yhteys sekä historian että yhteiskuntaopin seuranta-arviointien ratkaisuosuuksiin. Oppilaiden asennekeskiarvot sekä historiassa että yhteiskuntaopissa ovat sitä myönteisemmät, mitä pidempään oppilas oli harrastanut historiaan tai yhteiskuntaoppiin liittyviä asioita. Ne otosoppilaat, jotka ovat harrastaneet historiaa ja yhteiskuntaoppiin liittyviä asioita, ovat saaneet paremmat historian arvosanat kuin ne oppilaat, jotka ovat ilmoittaneet, etteivät harrasta lainkaan historiaa. Sama koskee myös yhteiskuntaopin arvosanoja. Toisaalta tulokset eivät kerro sitä, harrastavatko oppilaat historiaa tai yhteiskuntaoppia, koska he pitävät näistä oppiaineista ja menestyvät niissä hyvin vai vaikuttaako oppiaineissa menestyminen siihen, että oppilaat kokevat historiaan tai yhteiskuntaoppiin liittyvät asiat kiinnostavina ja he ovat alkaneet opintomenestyksen vuoksi harrastaa näihin liittyviä asioita.

Taulukko 9. Annettujen kotitehtävien yhteys historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden ratkaisuosuuksiin ja asennekeskiarvoihin sekä oppilaiden historian ja yhteiskuntaopin arvosanoihin. Asennekeskiarvot vaihtelevat $-2:n$ ja $+2:n$ välillä.

Olen harrastanut historiaan ja yhteiskuntaoppiin liittyviä asioita	HISTORIA % ratkaisuprosentti	YHTEISKUNTAOPPI % ratkaisuprosentti	Asennekeskiarvo - historia	Asennekeskiarvo - yhteiskuntaoppi	Historia, arvosanojen keskiarvo	Yhteiskuntaoppi, arvosanojen keskiarvo
En yhtään	46,6	62,5	-0,22	0,38	7,5	7,6
Alle vuoden	46,7	61,2	0,06	0,51	7,6	7,7
1–2 vuotta	52,2	65,5	0,35	0,63	8,0	8,0
3–4 vuotta	54,5	66,4	0,57	0,67	8,2	8,1
Yli 5 vuotta	57,3	67,3	0,73	0,72	8,3	8,0
Yhteensä	49,9	63,9	0,14	0,52	7,8	7,8

7.5 Kotitehtävien tekeminen

Otosoppilailta tiedusteltiin osana oppilaskyselyä heidän läskykäytänteistään historiassa ja yhteiskuntaopissa. Kysymyksenä oli: *Teen historian ja yhteiskuntaopin tunneilla annetut kotitehtävät sovitulla tavalla.* Ja vastausvaihtoehdot olivat *aina* (1), *usein* (2), *silloin tällöin* (3), *en juuri koskaan* (4). Taulukosta 10 ilmenee, että aina historian läksyt tekevät oppilaat ovat saaneet historiassa yli 10 prosenttiyksikköä paremman ratkaisuosuuden kuin ne oppilaat, jotka eivät tee läksyjä juuri koskaan. Myös yhteiskuntaopissa ero on lähes 10 prosenttiyksikköä. Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa oppilaiden asennekeskiarvo osoittaa, että läksyjä näissä oppiaineissa tekevät oppilaat suhtautuvat historiaan ja yhteiskuntaoppiin huomattavasti myönteisemmin kuin ne oppilaat, jotka eivät tee läksyjä. Toisaalta voidaan olettaa, että oppilaat tekevät historian ja yhteiskuntaopin läksyt, kun he pitävät näistä oppiaineista. Ne oppilaat, jotka ovat ilmoittaneet tekevänsä aina annetut kotitehtävät historiassa tai yhteiskuntaopissa, näyttävät saavan yli yhden numeron paremman kouluarvosanan kuin ne oppilaat, jotka ilmoittavat, etteivät he tee annettuja kotitehtäviä juuri koskaan.

Taulukko 10. Annettujen kotitehtävien tekeminen, seuranta-arvioinnin ratkaisuosuudet, asennekeskiarvot ja historian ja yhteiskuntaopin arvosanat.

Teen annetut kotitehtävät sovitulla tavalla	HISTORIA ratkaisuprosentti %	YHTEISKUNTAOPPI % ratkaisuprosentti	Asennekeskiarvo - historia	Asennekeskiarvo - yhteiskuntaoppi	Historian arvosana	Yhteiskuntaopin arvosana
Aina	54,4	67,8	0,44	0,79	8,3	8,3
Usein	50,1	64,3	0,15	0,54	7,7	7,8
Silloin tällöin	44,3	58,4	-0,19	0,20	7,2	7,2
En juuri koskaan	44,3	58,2	-0,28	0,13	7,2	7,2
Yhteensä	49,9	63,9	0,14	0,52	7,8	7,8

Oppilailta kysyttiin myös, kuinka usein huoltajat seuraavat sitä, tekevätkö oppilaat historian ja yhteiskuntaopin tehtävät (taulukko 11). Ne oppilaat, joiden huoltajat seuraavat tehtävien tekemistä, ovat menestyneet hieman heikommin sekä historian että yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa kuin ne oppilaat, joiden tehtävien tekemistä ei seurata. Ne oppilaat, jotka ovat menestyneet hyvin historian tai yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa, eivät välttämättä tarvitse enää kotona ohjausta läksyjen tekemisessä, vaan he osaavat tehdä läksynsä itse ja ovat oppineet vastaamaan siitä, että tehtävät on tehty.

Taulukko 11. Huoltajat seuraavat sitä, miten huolellisesti teen historian tai yhteiskuntaopin tehtävät.

Huoltajat seuraavat kotitehtäviä	HISTORIA % ratkaisuprosentti	YHTEISKUNTA-OPPI % ratkaisuprosentti	Asennekeskiarvo - historia	Asennekeskiarvo - yhteiskuntaoppi	Historian arvosana	Yhteiskuntaopin arvosana
Aina	46,8	59,5	0,61	0,77	8,0	7,9
Usein	47,7	60,5	0,39	0,62	7,7	7,7
Silloin tällöin	48,3	62,5	0,21	0,57	7,7	7,7
Eivät juuri lainkaan	51,4	65,4	0,05	0,48	7,8	7,9
Yhteensä	49,9	63,9	0,14	0,52	7,8	7,8

Koulut voivat vaikuttaa oman koulunsa läksykulttuuriin tarkistamalla säännöllisesti, että annetut kotitehtävät on tehty. Näyttää siltä, että kotitehtävien tekemisellä ja oppilaiden menestymisellä yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa on systemaattinen yhteys, kuten taulukosta 10 ilmenee.

Taulukossa 12 on kuvattu annettujen läksyjen tekeminen ja koulujen menestyminen historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa. Kun vastausvaihtoehdot olivat *aina* (1), *usein* (2), *silloin tällöin* (3) ja *en juuri koskaan* (4), taulukosta voidaan päätellä, että mitä useammin läksyjä tehdään sen paremmin koulut menestyvät arvioinnissa.

Taulukko 12. Kotitehtävien tekeminen ja koulujen menestyminen yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa.

Koulujen menestyminen seuranta-arvioinnissa	Keskiarvo	N
Q1 heikoimmin menestynyt neljännes	2,24	1 013
Q2 toiseksi heikoin neljännes	2,05	1 168
Q3 toiseksi paras neljännes	1,95	1 307
Q4 paras neljännes	1,85	1 227
Yhteensä	2,01	715

8 TULOSTEN LUOTETTAVUUS

*Suurin osa seuranta-arviointia järjestäneistä historian ja yhteiskuntaopin opettajista piti yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointia kokonaisuudessaan 9.-luokkalaisille sopivana. Opettajien käsityksen mukaan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita ja sopivat vaikeus-
tasoltaan kohtalaisesti tai hyvin perusopetuksen päättövaiheen oppilaille.*

*Seuranta-arvioinnin osakokeiden sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin α -kerroin oli koko kokeen osalta varsin korkea (0,92) ja osa-alueittain tarkasteltuna **historiassa** 0,86 sekä **yhteiskuntaopissa** 0,87.*

Osa seuranta-arvioinnin tuottamistehtävistä tarkastettiin ja pisteitettiin uudelleen. Tarkastetussa aineistossa oppilaiden osaamisen yleinen taso oli keskimäärin samanlainen sekä oman opettajan että ulkopuolisen sensorin arvioimana.

Otannassa otettiin huomioon asutuksen jakautuminen eli maakuntajako ja tilastollinen kuntaryhmä. Näin saatiin valtakunnallisesti kattava ja edustava joukko otoskouluja. Lisäksi otettiin huomioon, ettei keväällä 2010 yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa ollut mukana koulua, joka samana keväänä osallistui matematiikan tai luonnontieteiden seuranta-arviointiin. Toteutunut otoskoko kouluittain oli 42 oppilasta (vaihteluväli 1–75). Otoksessa ei ollut tuloksia vääristävää katoa. Vastajiin ja arviointitilanteeseen liittyviä tekijöitä vakioitiin selkeillä ohjeilla. Toteutusohjeet, tehtävänanto ja toteutusaika oli vakioitu Opetushallituksen arvioinnin ohjeiden mukaan.

Asiantuntijaryhmän jäsenet ja tehtävien laatijat edustivat laajaa oppiaineiden kokemusta ja ammattipätevyyttä. Tehtävien kommentoijat ja esitestauksen toteuttaneet olivat kokeneita opettajia ja kyseisten oppiaineiden asiantuntijoita. Seuranta-arvioinnin sisältö määriteltiin niin, että arviointi selvitti sekä tietoja että taitoja historian ja yhteiskuntaopin keskeisillä alueilla. Tehtäviä laadittaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että ne liittyivät yhteen tai useampaan niistä tavoitelauseista, joilla oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt on määritelty *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*. Tehtäviä esikokeiltiin erilaisissa suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa ympäri maata.

Tuottamistehtävissä ja monivalintatehtävissä ilmenevät ratkaisusuosuksien erot näkyvät, kun tarkastellaan historian tai yhteiskuntaopin tieto- ja taitotasoa eri seuranta-arvioinnin osa-alueilla. Oppimistulokset osoittavat, että sekä pojat että tytöt ovat osanneet heikoimmin niitä osa-alueita, joissa tuottamistehtäviä on ollut eniten.

Historiassa tuottamistehtäviä oli erityisesti erilaisia historian osaamiseen liittyviä taitoja, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteiden, ilmiön selittämistä eri toimijoiden kautta sekä omien perusteltujen mielipiteiden muodostamista mittaavilla osa-alueilla.

Yhteiskuntaopin arvioinnissa tuottamistehtäviä oli erityisesti yhteiskunnallista päätöksentekoa ja taloudellisten ratkaisujen vaihtoehtoja ja niiden seurauksia käsittelevissä tehtävissä.

8.1 Opettajien kommentteja arvioinnista ja sen järjestelyistä

Otoskoulujen opettajia (N = 165) pyydettiin seuranta-arvioinnin jälkeen arvioimaan käytettyjen historian ja yhteiskuntaopin tehtävien vaikeustasoa ja sitä, miten ne olivat vastanneet opetussuunnitelman tavoitteita. Otoskoulujen opettajista 27 % vastasi, että seuranta-arvioinnin tehtävät vastasivat hyvin opetussuunnitelman tavoitteita, 53 % vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että tehtävät vastasivat kohtalaisesti ja 7 % vastanneista oli sitä mieltä, että tehtävät vastasivat huonosti opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajista 13 % jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Suurin osa otoskoulujen opettajista, jotka vastasivat kyselyyn (76 %), piti tehtäviä vaikeustasoltaan sopivana ja 10 % opettajista piti niitä vaikeina 9.-luokkalaisille. Opettajista 13 % opettajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Seuranta-arviointia kokonaisuudessaan opettajat pitivät sopivana (42 %), vaikeana (40 %) ja erittäin vaikeana (5 %). Myös tähän kysymykseen jätti 13 % opettajista vastaamatta.

Opettajat esittivät myös arvioinnin kehittämistä koskevia ehdotuksia, kommentteja ja toiveita. Osa näistä kommentteista (N = 146) liittyi yksittäisiin tehtäviin (22 %), osa seuranta-arvioinnin pituuteen ja liian pitkään koeaikaan (19 %), osa avotehtävien pisteityksen viemään aikaan (16 %). Muut kommentit koskivat seuranta-arvioinnin ajankohtaa (16 %), pisteitysohjeita (11 %), historian ja yhteiskuntaopin arvioimista samanaikaisesti ja samalla tehtävävihkolla (10 %), monivalintatehtävien valmiin vastaussabluunan puuttumista (3 %) sekä sitä, että seuranta-arviointia ei voinut käyttää oppilasarvioinnin tukena (3 %).

8.2 Tulos ja oppilaan historian sekä yhteiskuntaopin arvosanat

Kuten tämän raportin luvussa 6.2 on todettu sekä historian että yhteiskuntaopin aineistoista laskettujen korrelaatiokertoimien perusteella näyttää siltä, että historian seuranta-arvioinnissa menestyneet oppilaat ovat menestyneet hyvin myös yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa (korrelaatio 0,77). Historian arvosanan ja historian seuranta-arviointituloksen välillä on vahva korrelaatio (0,60) samoin kuin yhteiskuntaopin arvosanan ja yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin tuloksen välillä (korrelaatio 0,56).

Oppilaat, joilla on hyvä arvosana **historiassa**, ovat myös menestyneet historian seuranta-arvioinnissa hyvin. Taulukko 13 havainnollistaa sitä, että arvosanoiltaan erinomaiset ja kiitettävät oppilaat ovat seuranta-arviossakin päässeet keskimäärin korkeisiin pistemääriin, kun taas kouluarvosanoiltaan välttävät ja kohtalaisen arvosanan saaneet oppilaat ovat päässeet 40 %:n ratkaisusuuteen.

Taulukko 13. Oppilaiden ilmoittamat historian päättöarvosanat ja niitä vastaavat historian seuranta-arvioinnin ratkaisuprosentit.

Historian arvosana	5	6	7	8	9	10
Ratkaisuprosentti %	33	39	44	51	59	67

Taulukossa 14 on esitetty sama **yhteiskuntaopin** osalta: oppilaat, joilla on yhteiskuntaopissa kiitettävä tai erinomainen arvosana, ovat menestyneet seuranta-arvioinnissa ja saaneet keskimäärin korkeita ratkaisuosuuksia, kun taas kouluarvosanoiltaan heikot tai välttävät oppilaat ovat päässeet alle 50 %:n ratkaisuosuuteen.

Taulukko 14. Oppilaiden ilmoittamat yhteiskuntaopin arvosanat ja niitä vastaavat yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin ratkaisuprosentit.

Yhteiskuntaopin arvosana	4	5	6	7	8	9	10
Ratkaisuprosentti %	43	50	53	58	65	72	78

8.3 Seuranta-arvioinnin osiot ja arviointien yhdenmukaisuus

Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointitietoa kerättiin vakiintuneeseen tapaan useammanlaisten tehtävien avulla ja yhdellä tehtäväsarjalla. Opettajat tarkistivat oppilaiden vastauslomakkeet tuottamistehtävien osalta. Tuottamistehtävien arviointia varten olivat täsmälliset kriteerit, ja tyypillisiä eri pistemääriä osoittavia mallivastauksia oli annettu pisteitysohjeineen. Opettajilla oli myös mahdollisuus saada Opetushallituksesta sekä sähköpostitse että puhelimitse kommentteja tai pisteohjeita yksittäisten vastausten pisteitykseen. Tehtävävihkot ja niiden merkinnät tarkistettiin vielä uudelleen Opetushallituksessa ennen kouluille lähetettävän palautteen käsittelyä.

Monivalintatehtävien käyttö lisäsi arvioinnin objektiivisuutta. Strukturoiduista tehtävistä saatua tulosta oli mahdollista verrata avotehtävistä saatuun tulokseen ja saada tällä tavoin vertailutietoa kouluissa noudatetun pisteityskäytännön yhtenäisyydestä. Otosoppilaiden tuottamistehtävien tulosten korrelaatio **historiassa** monivalintatehtävien tulostasoon oli keskimäärin 0,59. **Yhteiskuntaopissa** opettajan pisteittämiä tuottamistehtävien tulosten korrelaatio monivalintatehtävien tuloksiin oli keskimäärin 0,62.

Seuranta-arvioinnin luotettavuuteen liittyy se, antavatko mittavälineet tietoa, joka ei ole sattumanvaraista. Koko arvioinnin tehtävien sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin α -kerroin oli 0,92. Oppilaiden käsityksiä ja asenteita osoittavan mittarin osalta kerroin oli 0,92. Cronbachin α -kertoimet osoittavat osioiden ja seuranta-arvioinnissa käytettyjen kysymysten mitanseen arvioitavina olleita kohteita riittävän johdonmukaisesti.

8.4 Tuottamistehtävien sensorointi historiassa ja yhteiskuntaopissa

Sensoroinnin tehtävänä on varmistaa, ettei opettajien pisteityksissä ole systemaattisia tai satunnaisia virhetulkintoja. Systemaattinen yhdenmukaisuus voidaan varmistaa vertaamalla opettajien ja sensoreiden antamien pisteiden keskiarvoja toisiinsa. Satunnaisia virheitä esiintyy vain vähän, jos sensoreiden ja opettajien antamat pistemäärät korreloivat voimakkaasti keskenään.

Tuottamistehtävien arvioinnin yhdenmukaisuutta tutkittiin valtakunnallisesta otosaineistosta siten, että joka koulun vastauksista poimittiin satunnaisesti sekä tyttöjen että poikien tehtävävihkoja. Arvioitavaksi poimittiin kaikkiaan 694 otosoppiin tehtävävihkot, mikä on lähes 15 % koko otoksesta. Ulkopuolisina arvioijina oli neljä perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin opettajaa eri puolilta maata sellaisista kouluista, jotka eivät kuuluneet otoskouluihin. Yksi arvioitsija oli ruotsinkielinen, ja loput kolme olivat suomenkielisiä. Myös Opetushallituksen yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnin projektipäällikkö osallistui tehtävien arviointiin. Sensorit arvioivat tehtävät saman pisteitysohjeen perusteella, jota oli käytetty otoskouluissa oppilaiden tuottamistehtävien arvioimiseen.

Historian vastausten yleistason yhdenmukaisuus näkyi siten, että opettajien ja sensoreiden antamat pisteet olivat samassa linjassa. Sekä opettajien että sensoreiden tuottamistehtävistä antamat ratkaisusuudet olivat 34. Otoskoulujen opettajien antamien pisteiden ja ulkopuolisten sensoreiden antamien pisteiden korrelaatio historian tuottamistehtävissä oli 0,9.

Yhteiskuntaopin pisteityksen yleistaso ilmeni siten, että koulujen opettajien antamat pisteet olivat keskimäärin 2 % matalammat kuin ulkopuolisten sensoreiden antamat pisteet. Opettajien antamien pisteiden ja ulkopuolisten sensoreiden antamien pisteiden korrelaatio yhteiskuntaopin tuottamistehtävissä oli 0,9.

Koska opettajien ja sensoreiden pisteitykset olivat niin yhdenmukaiset, oppilaiden vastauksista saamiin pisteisiin ei tehty muutoksia.

9 HAVAINTOJA JA PÄÄTELMIÄ

Tässä raportissa on tarkasteltu ensimmäistä kertaa perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden asenteita ja osaamista historiassa ja yhteiskuntaopissa. Seuranta-arvioinnin tiedot kerättiin 113 peruskoulusta.

Historiassa osaamisen yleistaso koko seuranta-arvioinnissa oli kohtalainen (ratkaisuosuus oli 50 %). **Yhteiskuntaopissa** osaamisen yleistaso koko seuranta-arvioinnissa oli tyydyttävää tasoa (ratkaisuosuus oli 64 %). Yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arviointi osoittaa sekä historian että yhteiskuntaopin osalta, että oppimistuloksissa ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä. Samoin alueelliset erot eri puolilla Suomea tai erilaisten tilastollisten kuntatyyppien mukaan olivat vähäiset. Oppimistuloksissa oli kuitenkin eroja suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä. Vanhempien koulutustaustaan perustuvan luokittelun mukaan oppilasryhmien välillä on eroja.

Opettajilta kerätyn aineiston mukaan näyttää siltä, että osalle opettajista *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* määritellyt historian ja yhteiskuntaopin oppiaineille asetetut tavoitteet olivat jääneet etäisiksi, sillä noin kolmasosa kyselyyn vastanneista opettajista oli joko luetellut tavoitteiden sijaan **historian** opetuksen sisältöjä tai ei ollut vastannut tavoitteita koskevaan osioon lainkaan. **Yhteiskuntaopin** oppiaineen tavoitteita ja kriteerejä koskevaan kysymykseen 32 % opettajista jätti joko kokonaan vastaamatta tai he nimesivät yhteiskuntaopin sisältöjä tai vastauksissa oli selvästi ilmaistu, etteivät he tiedä perusteissa määriteltyjä tavoitteita tai kriteerejä.

Sekä opettajilta että oppilailta kysyttiin historian ja yhteiskuntaopin työtapoihin liittyviä kysymyksiä. Opettajien ja oppilaiden käsitykset tunneilla käytettävistä työtavoista olivat vain osittain samanlaisia. Otokoulujen opettajien ja oppilaiden käsitykset poikkesivat muun muassa siinä, kuinka usein historian tai yhteiskuntaopin oppitunneilla hyödynnetään vuorovaikutteisia työtapoja tai erilaisia lähteitä. Oppilaat arvioivat, että oppitunneilla työskennellään esimerkiksi ryhmissä tai pareittain tai tehdään projektitöitä tai vierailuja paljon harvemmin kuin otokoulujen opettajat arvioivat. Oppilaiden mukaan erilaisia lähteitä, kuten dokumentteja, Internetiä, sanomalehtiä tai muita uutismedioita käytetään harvoin, kun taas opettajien käsityksen mukaan erilaisia lähteitä hyödynnetään oppitunneilla usein. Oppilaiden käsitykset korreloivat oppimistulosten kanssa enemmän kuin opettajien käsitykset.

Sekä historiassa että yhteiskuntaopissa oppilaat menestyivät monivalintatehtävissä tuottamistehtäviä paremmin. Vaikeustasoltaan erilaisia tuottamistehtäviä oli tehtävähkossa sijoiteltu tasaisesti alkuun, keskiosaan ja loppuun. Näin ollen ei voida olettaa, että oppilaat olisivat jättäneet vastaamatta tehtäviin ainoastaan siitä syystä, että he eivät ole ennättäneet tai jaksaneet vastata tuottamistehtäviin. Voidaan olettaa, että monivalintatehtävät koettiin helpompina.

Näyttää siltä, että oppilaat joko osasivat kirjoittamista vaativia tehtäviä huonommin tai he olivat haluttomampia vastaamaan kirjoittamista edellyttäviin tehtäviin. Hannu-Pekka Lappalaisen laatimat raportit äidinkielen oppimistuloksista (2006, 83; 2011, 102) kuvaavat samankaltaista ilmiötä kirjoitustaitoa arvioitaessa.

Vanhempien koulutustaustan yhteydestä oppimistuloksiin ei ollut etukäteistietoa, koska sitä kysyttiin kevään 2011 seuranta-arvioinneissa ensimmäisen kerran. Vanhempien koulutustaustalla oli yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa osoitettuun historian osaamistasoon 10 prosenttiyksikön ero ja yhteiskuntaopissa 7 prosenttiyksikön ero. Vanhempien koulutustaustalla oli yhteys oppilaiden saamiin historian ja yhteiskuntaopin kouluarvosanoihin sekä oppilaiden asennekeskiarvoihin.

Poikien myönteinen käsitys itsestään yhteiskunnallisten aineiden oppijana ei näy heidän saamissaan arvosanoissa, sillä tytöt ovat saaneet poikia paremmat kouluarvosanat kummassakin oppiaineessa. Erityisesti yhteiskuntaopissa tyttöjen ja poikien saamat arvosanaerot ovat suuret. Poikien yhteiskuntaopin arvosanojen keskiarvo on 7,6 ja tyttöjen 8,0. Kyse on lähes puolen arvosanan erosta tyttöjen eduksi. Sukupuolten erot näkyvät arvosanoja annettaessa erityisesti sekä historian että yhteiskuntaopin kiitettävissä arvosanoissa yhdeksän ja kymmenen. Kummassakin oppiaineessa kiitettävät kouluarvosanat saaneet pojat ovat menestyneet seuranta-arvioinnissa hieman tyttöjä paremmin. Se, että arvosanojen antamisen perusteet näyttävät olevan erilaisia tyttöjä ja poikia arvioitaessa tai perusteita tulkitaan eri kouluissa eri tavalla, on ongelmallista yhdenvertaisuusperiaatteen kannalta, kun oppilaat hakeutuvat peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoihin.

Otoskoulujen opettajat ilmaisivat opettajakyselyssä varsin selvästi, etteivät he saa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista* riittävästi tukea oppilasarviointiin. Koulujen keskinäisissä arvosanakäytänteissä on historiassa ja yhteiskuntaopissa suuria eroja. Kun koulut olivat menestyneet arvioinnissa heikosti arvosanan (8 hyvä) saaneiden oppilaiden tulostasoa oli sama kuin parhaimmin menestyneiden tyydyttävän arvosanan (6) oppilailla. Sama tilanne vallitsi muidenkin arvosanojen osalta sekä historiassa että yhteiskuntaopissa. Vaativampaa ja vähemmän vaativaa arviointikäytäntöä noudattavien koulujen arvosanaskaalat 5–10 erosivat systemaattisesti kahden arvosanan verran. Koulujen keskimääräisen osaaminen yhteys arvosanojen antamiseen näkyy myös suomen- ja ruotsinkielisten koulujen arvosanakäytänteissä. Niissä on keskimäärin yhden arvosanan ero. Nämä erot näkyvät sekä historian että yhteiskuntaopin arvosanoissa.

Koulutuksen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta koulujen erilaiset arviointi- ja arvosanakäytänteet ovat ongelmallisia. **Yhteiskuntaopissa** arviointikäytänteiden erilaisuutta voidaan perustella sillä, että kyseessä on uusi, itsenäinen oppiaine, jolle *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa* (2004) määritellyt tavoitteet ovat varsin väljät esimerkiksi historian tavoitteisiin verrattuna. Yhteiskuntaopin arviointikriteerit eivät näytä tällä hetkellä ohjaavan riittävän hyvin opettajaa arvioimaan oppiaineelle asetettuja tavoitteita, vaan opettajilla on mahdollisuus tulkita varsin väljästi opetussuunnitelman perusteita sekä siinä määriteltyjä tavoitteita ja niiden saavuttamista. Edellä annettu selitys ei kuitenkaan selitä arviointikäytänteiden eroja historiassa, jossa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* arviointikriteerit ja oppiaineen tavoitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Historian ja yhteiskuntaopin kotitehtävien säännöllisellä tekemisellä on yhteys sekä oppilaiden osaamistasoon että heidän suhtautumiseensa kyseisiin oppiaineisiin. Ne oppilaat, jotka tekivät annetut historian ja yhteiskuntaopin kotitehtävät sovitulla tavalla, saivat keskimäärin kymmenen prosenttiyksikköä parempia tuloksia yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa kuin ne oppilaat, jotka eivät tehneet läksyjä säännöllisesti. Kotitehtäviä tekevien oppilaiden kouluarvosanat olivat yli yhden numeron korkeampia kuin niiden oppilaiden arvosanat, jotka ilmoittivat, etteivät tee läksyjä historiassa tai yhteiskuntaopissa juuri koskaan. Seuranta-arviointi osoittaa, että kyse ei ole ainoastaan oppilaan yksilöllisestä ominaisuudesta, vaan kotitehtävien tekemisellä ja koulun läksykulttuurilla sekä koulujen menestymisellä yhteiskunnallisten aineiden seuranta-arvioinnissa on systemaattinen yhteys.

10 KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

1. Opettajakyselyyn vastanneiden otoskoulujen opettajista kolmasosa ei osannut tai halunnut nimetä yhteiskuntaopissa tärkeinä pitämiään tavoitteita. Yhteiskuntaopille asetettuja tavoitteita tulee selkeyttää, ja ne tulee kirjata *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* nykyistä yksityiskohtaisemmin.
2. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistuloksissa ei ollut suuria eroja, kun niitä tarkastellaan tyttöjen ja poikien, eri alueiden tai tilastollisten kuntatyyppien mukaan. Oppimistuloksissa oli kuitenkin eroja esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä. On tarpeen seurata suunnitelmallisesti sitä, että historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten erot pysyvät pieninä, sekä on löydettävä keinoja, joilla suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välisiä oppimistuloseroja kavennetaan.
3. Peruskoulun päättövaiheessa pojat opiskelevat sekä historiaa että yhteiskuntaoppia yleensä mielellään. On etsittävä keinoja lisätä tyttöjen innokkuutta yhteiskunnallisten aineiden opiskeluun ja toisaalta tuettava sitä, että poikien opiskeluinnot ja myönteinen käsitys yhteiskunnallisista aineista säilyy.
4. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* on sekä historialle että yhteiskuntaopille määritellyt tiedot ja taidot, joita oppiaineissa tulee opettaa. Opettajakoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tulee kehittää ja seurata erityisesti taitojen opettamista.
5. Opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tulee paneutua sekä historiassa että yhteiskuntaopissa vuorovaikutteisen ja oppilaslähtöisen didaktiikan kehittämiseen.
6. Sekä historian että yhteiskuntaopin tunneilla tulee harjoitella kirjallista ilmaisua. Oppilaat tarvitsevat arkielämässä taitoja, joiden avulla he osaavat ilmaista itseään ja perustella näkemyksiään ja mielipiteitään myös kirjallisesti.
7. Opettajakoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tulee painottaa sekä historian että yhteiskuntaopin oppilasarviointia.
8. Opetuksen järjestäjien tulee seurata sekä historian että yhteiskuntaopin oppilasarviointia ja antaa tarvittaessa täydennyskoulutusta, jotta eri kouluissa annettaisiin arvosanoja samoin perustein ja koulujen väliset arvosanaerot saataisiin kaventumaan.
9. Opetushallituksen tulee ohjata erityisesti yhteiskuntaopin oppilasarviointia nykyistä selkeämmin. Yhteiskuntaopin päättö- ja nivelvaiheisiin tarvitaan selkeämmät ja yhdenmukaisemmat arviointikriteerit.
10. Ruotsinkielisiä yhteiskuntaopin oppimateriaaleja tulee kehittää siten, että niitä on tarjolla nykyistä runsaammin.

LÄHTEITÄ JA KIRJALLISUUTTA

- Hannén, K. (2001)** *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål i åk 6 i den grundläggande utbildningen våren 2000*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2001, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Hellgren, J. (2011)** *Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010*. Uppföljningsrapporter 1011: 1. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy: Tammerfors.
- Jakku-Sihvonen, R. (2010)** *Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia*. Hallinnon Tutkimus 29 (4), 317–324, 2010.
- Jakku-Sihvonen, R. (2011)** *Oppimistuloksia arvioidaan koulutuksen kehittämisen perustaksi*. Teoksessa Laitinen, S. ja Hilmola, A. (toim.). *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2011:11. Juvenes print. Tampereen yliopistopaino.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä (4/1998)
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli (7/1998)
- Laki Opetushallituksesta (182/1991)
- Lappalainen, H.-P. (2000)** *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999*. Oppimistulosten arviointi 1/2000, Opetushallitus. Helsinki.
- Lappalainen, H.-P. (2001)** *Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001, Opetushallitus. Helsinki.
- Lappalainen, H.-P. (2003)** *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003, Opetushallitus. Helsinki.
- Lappalainen, H.-P. (2004)** *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004, Opetushallitus. Helsinki.
- Lappalainen, H.-P. (2006)** *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1/2006, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lappalainen, H.-P. (2008)** *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3/2008, Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. 1998. Opetushallitus. Arviointi 4/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Korhonen, H. (1999)** *Peruskoulun matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 1998*. Oppimistulosten arviointi 1/1999, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korhonen, H. (2001)** *Perusopetuksen päättövaiheen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 2000*. Oppimistulosten arviointi 3/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutuksen arviointisuunnitelmasta vuosille 2009–2011. Opetusministeriön julkaisuja 2008:38. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mattila, L. (2002)** *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002*. Oppimistulosten arviointi 8/2002, Opetushallitus. Helsinki.

- Mattila, L. (2005)** *Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004.* Oppimistulosten arviointi 2/2005, Opetushallitus. Helsinki.
- Metsämuuronen J. (2009)** *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa.* Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Silverström, C. (2002)** *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9våren 2001.* Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Rantanen, P. 2003.** *Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.* Kasvatusalan tutkimuksia. Research in Educational sciences 12. Turku: Painosalama Oy.
- Silverström, C. (2003)** *Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002.* Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. (2004)** *"Ett viktigt men utmanande ämne". En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003.* Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. (2006)** *Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005.* Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. (2008)** *Modersmålskunskaper, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007.* Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Edita Prima Oy.
- Valtioneuvoston asetus (1435/2001) perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

Liite 1. Historian tehtävien luokittelu, tehtävät ja niiden ratkaisuosuudet

Tehtävien luokittelu historian opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden ja kriteerien mukaan	Valitut tehtävät ja tehtävien enimmäispistemäärät sekä niiden ratkaisuosuudet kyseisellä osa-alueella
<p>Lähteiden käyttö ja tulkinta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faktan erottaminen mielipiteestä - Lähteet ja niistä tehdyt tulkinnat - Tapahtumien erilaiset tulkinnat - Erilaisten lähteitten lukeminen ja niiden tulkinta - Menneisyyttä koskeviin kysymyksiin vastaaminen eri lähteiden avulla 	<p>Tehtävät 55–60, tehtävät 1-3, tehtävät 81–82, tehtävät 4-5, tehtävät 41–43 tehtävät 83–110 tehtävät 51–54, tehtävät 135–136</p> <p>Yhteensä pisteitä enimmillään 35 pistettä. Ratkaisuosuus 48 %.</p>
<p>Ajan hahmottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eri aikakaudet ja niiden nimeämiseen liittyvät olennaiset piirteet - Ilmiöiden jatkuvuuden tunnistaminen eri aikakaudesta toiseen - Tapahtuminen sijoittaminen ajallisiin yhteyksiin 	<p>Tehtävät 6-11, tehtävät 45–50, tehtävät 129–13, tehtävät 127, tehtävät 75–80</p> <p>Yhteensä pisteitä enimmillään 25 pistettä. Ratkaisuosuus 58 %.</p>
<p>Historiallinen empatia, historiallisten tapahtumien syy- ja seuraussuhteet sekä ilmiön selittäminen eri toimijoiden kautta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menneen ajan ihmisen asemaan eläytyminen - Ymmärrys siitä, miksi ennen toimittiin toisin kuin nyt 	<p>Tehtävät 12–13</p> <p>Yhteensä pisteitä enimmillään 4 pistettä. Ratkaisuosuus 51 %.</p>
<p>Erilaiset historian osaamiseen liittyvät taidot, kuten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tapahtuman tai ilmiön selittäminen joidenkin toimijoiden kautta - Asiaa selittävät tärkeät tekijät erotetaan vähemmän tärkeistä - Historiallisten tapahtumien syyt ja seuraukset - Tapahtumista ja ilmiöistä muodostetaan omia perustel-tuja käsityksiä 	<p>Tehtävä 44, tehtävä 128, tehtävät 149–150</p> <p>Yhteensä pisteitä enimmillään 9 pistettä. Ratkaisuosuus 43 %.</p>

Liite 2. Yhteiskuntaopin tehtävien luokittelu, tehtävät ja niiden ratkaisuosuudet

Tehtävien luokittelu yhteiskuntaopin opetus suunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden ja kriteerien mukaan	Valitut tehtävät ja tehtävien enimmäispistemäärät sekä niiden ratkaisuosuudet kyseisellä osa-alueella
Median välittämien tietojen, tilastojen ja graafien kriittinen tulkinta	Tehtävät 61–62, tehtävät 111–113, tehtävät 137–140, tehtävät 146–148, tehtävät 123–126 Yhteensä pisteitä enimmillään 20 pistettä. Ratkaisuosuus 58 %.
Yhteiskunnallisten asioiden perustelu	Tehtävät 14–23, tehtävät 30–37, tehtävä 63, tehtävät 69–74 Yhteensä pisteitä enimmillään 24 pistettä. Ratkaisuosuus 79 %.
Yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen useat erilaiset vaihtoehdot ja niiden seuraukset	Tehtävät 65–68, tehtävät 141–145, tehtävät 38–40, tehtävät 151–154, tehtävät 155–157 Yhteensä pisteitä enimmillään 22 pistettä. Ratkaisuosuus 53 %.
Yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettiset kysymykset	Tehtävät 114–122 Huom! Erillinen osio, joka myös raportoidaan erikseen.

Liite 3.

MITEN HISTORIAN TAITOJA OPETETAAN?

Jukka Rantala

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori

Helsingin yliopisto

Taitopainotteisen opetuksen suuntaus

Historian taitoja painottava opetus alkoi vakiintua peruskoulussa 1990-luvun lopulla päättövaiheen arviointiin liittyvän kriteerityön seurauksena. Tuolloin linjattiin, että historianopetuksen, kuten kaikkien muidenkin aineiden opetuksen piti tähdätä oppiaineen taidollisen elementin oppimiseen. Muutoksen taustalla vaikutti keskustelu uudesta oppimiskäsityksestä, jonka mukaan opiskelu perustuu oppijan passiivisen mieleen painamisen sijasta aktiiviseen tiedon prosessointiin. Historiassa tämä tarkoitti keskittymistä historian tiedon luonteen opiskeluun.

Muutoksen taustalla vaikutti vallalla ollut opetussuunnitelma-ajattelu, jonka mukaan kunnilla ja kouluilla oli suuri valta opetussuunnitelman sisältöjen valinnassa. Samaan aikaan oli herännyt huoli arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Koska historian sisällöistä ei vallitse samanlaista yksimielisyyttä kuin historian tiedon luonteesta, perusopetuksen päättövaiheeseen päädyttiin luomaan taitopainotteiset kriteerit. Vaikka perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet laadittiin sisällön valinnan osalta edeltäjänsä ohjaavammaksi, hyvän osaamisen kriteerit siirrettiin miltei sellaisenaan historianopetuksen tavoitteeksi. Jotta historianopetus tähtäisi yhteisiin tavoitteisiin koko perusopetuksen ajan, alakouluun laadittiin kuvaukset hyvästä osaamisesta.

Suomi ei ole ollut edelläkävijä historian taitoja painottavassa opetuksessa. Olemme seuranneet yleismaailmallista kehitystä, jossa sisältöjä – ja yleensä niin sanottua suurta kertomusta – painottava opetus on joutunut haastetuksi historiantutkimuksellisista ja oppimispsykologisista syistä. Niin sanottu uusi historia on nostanut uudenlaiset toimijat ja tapahtumat historiantutkimuksen fokukseen. Myös opetuksessa tavallisten ihmisten, vähemmistöjen, naisten ja lasten historia on alkanut näkyä ennennäkemättömällä tavalla. On herätetty keskustelua siitä, kenen historiaa koulussa opetetaan ja mihin historianopetuksella tähdätään.⁷ Yhden tarinan sijasta historiaa on alettu opiskella moniperspektiivisesti. Keskustelut ovat paisuneet monissa maissa jopa niin sanotuiksi historiasodiksi, joihin ovat ottaneet osaa yhtä lailla tavalliset kansalaiset kuin valtionjohtajatkin.⁸

7 Ks. Symcox, Linda & Wilschut, Arie 2009. Introduction. Teoksessa Linda Symcox & Arie Wilschut (toim.), National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 1–11.

8 Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte & Dunn, Ross E. 1997. History on Trial – Culture wars and the teaching of the past. New York: Knopf; Phillips, Robert 1998. History teaching, nationhood and the state – A study in educational politics. London: Cassell.

Monissa maissa historianopetus on kuitenkin keskittynyt sisältöjen sijasta historiallisen ajattelun opiskeluun tavoitteena vahvistaa nuorten kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia. Tähän on päädytty muun muassa oppimispsykologisista syistä, kun tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden kokeneen sisältöpainotteisen historianopiskelun tylsänä eivätkä oppimistuloksetkaan ole olleet hyviä. Taitopainotteisen opetuksen on sitä vastoin katsottu tarjoavan oppilaille älyllisiä haasteita, ja staattisen tiedon mieleen painamisen sijasta he osallistuvat siinä tiedon tuottamiseen. Taitopainotteinen opetus onkin nostanut historianopiskelun mielekkyyttä. Taitopainotteisessa opetuksessa on kuitenkin omat haasteensa, joihin puututaan tämän kirjoituksen lopuksi. Sitä ennen tarkastellaan kuitenkin, mitä taitopainotteisella opetuksella tarkoitetaan ja miten sitä voi perusopetuksessa toteuttaa.

Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet sekä hyvän osaamisen kuvaukset ja kriteerit taitopainotteisen opetuksen lähtökohtina

Opetussuunnitelman perusteissa alaluokkien historianopetuksen tavoitteeksi on asetettu, että oppilas oppii

- ymmärtämään, että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja, jotka saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä
- ymmärtämään erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin ja käyttämään oikein käsitteitä esihistoria, historia, vanha aika, keskiaika ja uusi aika
- tunnistamaan muutoksia oman perheen tai kotiseudun historiassa ja kuvailemaan muutoksia, joiden on katsottu vaikuttaneen oleellisesti ihmisten elämään, kuten maanviljelyn syntyä
- tunnistamaan esimerkkien avulla jatkuvuuden historiassa
- esittämään muutoksille syitä.

Vuosiluokkien 7–9 tavoitteita ovat, että oppilas oppii

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoitusperiä ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.

Tavoitteissa korostuu historian tiedon luonteen opiskelu. Historianopiskelun pitäisi johdattaa oppilaat tarkastelemaan tiedon alkuperää. Heidät pitäisi tutustuttaa erilaisiin lähteisiin ja niiden tulkitsemiseen. Muutoksen tai muuttumattomuuden (jatkuvuuden) havaitseminen ja ymmärtäminen liittyvät historialliseen ajatteluun.

Muutosta tai muuttumattomuutta pitäisi myös osata selittää, joten syiden ja seurausten pohtiminen kuuluu oleellisesti historian hallintaan. Koska historia selittää ihmisen toimintaa, oppilaiden olisi pystyttävä asettautumaan entisajan ihmisen asemaan kulloisessakin historiallisessa kontekstissa ja pyrkiä ymmärtämään tämän tekoja. Oppilaiden pitäisi siis opiskella historian niin sanottuja peruskäsitteitä, joita ovat todistusaineisto (lähteet) ja tulkinta, muutos ja jatkuvuus, syy ja seuraus sekä historiallinen empatia.

Nykyisessä opetussuunnitelma-ajattelussa historian sisältöjä ei silti ole unohdettu. Historiallisen ajattelun oppiminen ei voi tapahtua ilman sisältöjä, oleellista onkin huomata, että sisältöjen ja taitojen opiskelu kulkee käsi kädessä. Tämä tarkoittaa sitä, että kutakin sisältöä opettaessaan opettajan pitäisi keskittyä myös oppilaiden historiallisen ajattelun koulumiseen. Esimerkiksi teollista vallankumousta käsitellessä on syytä tarkastella, millaisia muutoksia se aiheutti ihmisten elämässä (muutos) ja miten eri ihmisryhmät suhtautuivat siihen (empatia). Muutosta tavallisen ihmisen elämässä voi konkretisoida esimerkiksi vertailemalla maa- ja tehdastyöläisten viikkobudjettia (todistusaineisto) ja päättelemällä, miten kaupunkien työläisten elämä poikkesi maatyöläisen elämästä (tulkinta). Opettajat usein perustelevat opettavansa historian tiedon luonnetta implisiittisesti sisältöjen kautta. Oppilaille asia on kuitenkin uusi, minkä takia opettajien olisi syytä korostaa tietoon liittyvää taidollista elementtiä.

Opetussuunnitelman perusteiden keskeiset sisällöt on valittu historiallisen ajattelun opettamista silmälläpitäen. Lähtökohtana on pidetty, että harvempilukuiset sisällöt ehdittäisiin käsitellä syvällisemmin ja historian taidollista puolta painottaen. Sisällöt on valittu kuvaamaan jotain tiettyä historiallista ilmiötä eikä saman ilmiön rinnakkaisia versioita siksi ole syytä opiskella. Kyse on ajankäytön kohdentamisesta oleellisiin asioihin. Jos esimerkiksi vuosiluokkien 5–6 keskeisiin sisältöihin kuuluvan maatalouskulttuurin synnyn opettaa useamman esimerkin kautta (muinainen Egypti, Mesopotamia, Indus-kulttuuri jne.), opetus painottunee taitojen opiskelun sijasta sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteiden keskeisten sisältöjen opettamisessa opettajan onkin syytä pohtia, mitä historiallisen ajattelun osa-alueita hän niiden avulla opettaa. Esimerkiksi ”Omat juuret ja historiallinen tieto” -sisältökohta antaa tilaisuuden käsitellä lähteitä ja niiden tulkintaa (oman suvun muistitieto ja muistoesineet), ”Esihistoriallinen aika ja ensimmäiset korkeakulttuurit” muutosta (maatalouskulttuurin synty), ”Eurooppalaisen sivilisaation synty” jatkuvuutta (antiikin demokratian ja lakien perintö) sekä ”Keskiaika” historiallista empatiaa (ihmisten välinen eriarvoisuus).

Opettajan apuna opetuksen jäsentämisessä ovat alakoulussa hyvän osaamisen kuvaukset 6. luokan päättyessä ja yläkoulussa päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8.

Alakoulun ja yläkoulun nivelvaiheessa oppilaan pitäisi esimerkiksi osata

- erottaa fakta mielipiteestä
- eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan ja selittää, miksi eri aikakausien ihmiset ajattelivat ja toimivat eri tavoin
- esittää käsiteltävästä asiasta kertomus siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön joidenkin toimijoiden kannalta.

Käytännössä osaaminen voi ilmetä esimerkiksi siten, että

- oppilas tietää, että ”Caesar kuoli vuonna 44 eaa.” on fakta ja että ”Caesar oli taitava johtaja” on mielipide
- oppilas osaa selittää, miksi keskiajalla talonpoika ei odottanut kohoavansa ritariksi
- oppilas osaa kertoa, miten kansantribuunijärjestelmä syntyi Roomassa.

Hyvän osaamisen kuvauksia ja päättöarvioinnin kriteereitä on arvosteltu siitä, että ne ovat liian haastavia peruskoululaisille. Niitä ei ole kuitenkaan tarkoitettu täydellisesti hallittaviksi, vaan hyvään osaamiseen riittää, että oppilas ymmärtää historiallisen ajattelun perusteet.

Tähän saakka opettajalta ovat puuttuneet konkreettiset välineet oppilaiden historian taitojen arvioimiseksi. 1990-luvun lopulla Opetushallitus perusti historiaan koepankin, jonka tarkoitus oli auttaa opettajia määrittämään, millaista osaamista oppilaalta vaadittiin arvosanaan 8 perusopetuksen päättövaiheessa. Koepankin avulla oli tarkoitus tukea opettajia taitopainotteisessa opetuksessa ja tuoda yhteismitallisuutta arviointiin kansallisella tasolla. Sen avulla pyrittiin myös määrittämään välttävän ja erinomaisen osaamisen taso. Koepankki ei kuitenkaan saavuttanut suosiota, ja järjestelmä lopetettiin.

Myös keväällä 2011 toteutettua arviointia voi pitää historianopetuksen ohjausvälineenä, sillä se antaa opettajille tukea historianopetuksen nykysuuntauksen toteuttamisessa. Arvioinnissa käytetyt tehtävät voivat toimia myös opettajalle esimerkkinä siitä, miten monipuolisiin taitoihin historian opetuksella pyritään.

Taitopainotteinen opetus on Suomessa ottanut vasta ensiaskeleita, jos tilannetta vertaa kansainvälisesti. Vanhat opetus- ja oppimisstrategiat ovat monissa paikoin käytössä, eivätkä oppimateriaalikustantajat ole vielä onnistuneet tuottamaan riittävästi nykysuuntauksen mukaista materiaalia. Tämä näkyy kokeen tuloksista. Oppilaat onnistuivat etenkin muistiin perustuvaa tietoa mittaavissa monivalintatehtävissä. Sen sijaan omaa ajattelua edellyttävissä tulkinta- ja selitystehtävissä oppilaat menestyivät heikommin. Tulos kertoo paitsi oppilaiden osaamisesta myös opetuksesta. Arvioinnin tehtäväksi voikin nähdä opettajien tukemisen taitopainotteisen opetuksen toteuttamiseen.

Taitopainotteisen opetuksen haasteet

Taitojen opettamiseen on syytä varata enemmän aikaa kuin perinteiseen sisältöpainotteiseen opetukseen. Usein kokeneet opettajat opettavat vanhasta tottumuksesta asioita, joita ei välttämättä opetussuunnitelman perusteiden mukaan tarvitsi opettaa. Myös käytössä olevat oppikirjat ohjaavat tähän. Kuten edellä jo tuotiin esille, opettajalla täytyy olla rohkeutta jättää opettamatta saman historiallisen ilmiön rinnakkaisia muotoja.

Maailmalla on esimerkkejä taitopainotteisen opetuksen ajankäytöllisistä haasteista. Britanniassa Dale Banham ja Ian Dawson pyrkivät opettamaan historiallisen ajattelun luonnetta tapausesimerkkien avulla. Keski-aikaan liittyvien ilmiöiden käsitteilyn lähtökohdaksi he valitsivat Juhana Maattoman hallituskauden käsittelyn.⁹ Kyseisen kuninkaan avulla he pyrkivät opettamaan tuon ajan yhteiskuntajärjestyksen perusteita, mutta ennen kaikkea he tähtäsivät oppilaiden kriittisten tiedonkäsitteilyvalmiuksien koulumiseen. Tarkastelunsa pääkysymykseksi oppilaat saivat selvittää, oliko Juhana Maaton niin huono kuningas kuin hänet kuvataan populaareissa historiakulttuurin tuotteissa (mm. Robin Hoodin legendassa). Asiaan syventyminen vei aikaa, koska Banham ja Dawson johdattivat oppilaat tarkastelemaan kysymykseen liittyvää todistusaineistoa ja tekemään sen perusteella omia tulkintoja. Eri toimijoiden (seuraavien kuningassukujen edustajien, kirkonmiesten, johtavien aatelissukujen jne.) motiiveihin perehtymiseen meni lukuisia oppitunteja, mutta Banhamin ja Dawsonin mukaan se oli hyödyllistä, koska yhden tapauksen perinpohjainen käsittely auttaa heidän mukaansa oppilasta ymmärtämään ilmiötä ja soveltamaan sitä muihin vastaaviin ilmiöihin.

Banhamin ja Dawsonin mallia on arvosteltu siitä, että kyseisenlaisten tapausesimerkkien avulla opiskelu rajaa opiskeltavat sisällöt yhä harvempilukuisiksi. Kritiikkiä on kohdistettu myös tapaan opettaa yksittäistapauksia ennen kuin oppilaille on muodostunut edes orastavaa kokonaiskuvaa historiasta.¹⁰ Esimerkki haastaa meidät kuitenkin pohtimaan, onko opetuksen fokus asetettu oikein, jos opiskeltavaan asiaan perehdyttäessä ei ehdi opiskella jotain historiallisen ajattelun elementtiä. Tarkastellessamme opetussuunnitelman perusteiden vuosiluokkien 7–9 keskeisiä historianopiskelun sisältöjä huomaamme taitopainotteisen syventymisen olevan periaatteessa mahdollista, sillä kunkin sisällön opiskeluun voi käyttää laskennallisesti 15 tuntia. Kyse onkin opettajien tavasta tulkita opetussuunnitelman perusteita.

9 Banhamin ja Dawsonin lähestymisestä saa kuvan tarkastelemalla heidän laatimaansa oppimateriaalia: Banham, Dale & Dawson, Ian 2000. King John. A key stage 3 investigation into medieval monarchy. London: Hodder Education.

10 Banhamin ja Dawsonin herättämästä keskustelusta ks. Counsell, Christine 2011. Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. Curriculum Journal 22(2), 201–225, erit. 210–211.

Erilaisten kyselyjen ja selvitysten perusteella opettajat pääsääntöisesti näkevät opetussuunnitelman perusteiden historian hyvän osaamisen kuvaukset ja kriteerit perusteltuina. Kun tavoitteena pidetään oppilaiden kasvattamista itsenäisiksi ja kriittisiksi ajattelijoiksi, historianopetus vastaa niin sanotun uuden oppimiskäsityksen mukaista opiskelua. Kriittisyyttä ei opita opettelemalla mekaanisesti yksittäisiä sisältöjä tai edes laajoja kokonaisuuksia. Ilman käsitystä tiedon alkuperästä ja tulkintatavoista oppilas ei voi arvioida tiedon luotettavuutta. Siksi opetuksen pitäisi tarjota oppilaille historiantutkijan työtä muistuttavia oppimistilanteita. Oppilaiden on perehdyttävä erilaisiin lähteisiin. Heitä pitää kannustaa tekemään ja perustelemaan omia tulkintoja sekä keskustelemaan erilaisista tulkinnoista. Heitä olisi myös kannustettava arvioimaan toimijoiden intentioita ja ymmärtämään, miksi nämä ovat toimineet tietyllä tavalla. Tällainen opetus painottaa historian taitoja.

Staattisen tiedon opiskelun sijasta historianopiskelun pitäisi koulia nuorten kriittisiä tiedonkäsittelyvalmiuksia, mille on kasvavaa kysyntää nyky-yhteiskunnassa. Monet opettajat kokevat kuitenkin kriteerien mukaisen opetuksen hankalaksi toteuttaa. Osaksi kyse on historian sisältöjen määrän ja historian taitoihin käytettävän opiskeluajan tasopainottamisen vaikeudesta, osaksi sopivan oppimateriaalin puutteesta. On kuitenkin syytä muistaa, että taitopainotteisen historianopetuksen suuntausta on perusopetuksessa noudatettu vasta viitisentoista vuotta. Opetuksen uudenlaisen tradition vakiinnuttaminen vie aikaa. Tämä on havaittu lukion puolelta, missä taitopainotteista historianopiskelua alettiin toteuttaa varhemmin kuin peruskoulussa.

Staattisen tiedon oppimisesta tiedämme, että sitä opiskellaan yleensä niin sanotulla pintaoppimistavalla ilman pyrkimystä ymmärtää, analysoida tai kyseenalaistaa tietoa. Näin hankittu tieto ei jätä pysyviä oppimisjälkiä. Historiallisen ajattelun opiskelu tähtää sitä vastoin ymmärtävään oppimiseen, jonka seurauksena tieto kumuloituu ja oppijan ajattelutapa muuttuu. Käsillä oleva arviointiraportti kertoo peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten historian taitojen ja sisältöjen oppimisen lisäksi myös heidän oppimisstrategioistaan. Valtaosa kokeeseen osallistuneista näyttäisi hallitsevan vain tyydyttävästi historian taidollisen puolen. Tämä on varteenotettava viesti opettajankouluttajille, opettajille ja oppimateriaalin tekijöille.

Liite 4.

MITEN TAITOJA OPETETAAN YHTEISKUNTAOPISSA?

Jan Löfström, PhD, dos.,
historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto

Yhteiskuntaopin luonne

Mitä yhteiskuntaopin taidot ovat, ja miten niitä voidaan opettaa? Näitä kysymyksiä on pohdittu Suomessa viime vuosina entistä enemmän. Syynä siihen on yhtäältä se, että yhteiskuntaopista tuli 2000-luvun alkuvuosina itsenäinen oppiaine sekä peruskoulussa että lukiossa. Muutoksen myötä kasvoi myös tarve kehittää oppiaineen pedagogiikkaa ja profiloida sen luonnetta aiempaa voimakkaammin. Ennen yhteiskuntaopin asema eräänlaisena historian sivuaineena saattoi usein johtaa siihen, että nämä kysymykset jäivät suhteellisen vähälle huomiolle. Nyt yhteiskuntaopin opetuksen ja pedagogiikan täytyy seistä selkeämmin omilla jaloillaan ja pystyä todistamaan oma erityislaatussa. Toinen syy yhteiskuntaopin pedagogiikkaan kohdistuvalle kasvaneelle kiinnostukselle on se, että yhteiskunnallisen integraation, osallistuvan kansalaisuuden ja kansalaisten taloudellisen autonomian vahvistaminen koetaan yhä tärkeämpinä haasteina. Taustana tälle on muun muassa kansalaisten – ainakin joillakin mittareilla laskien – vähentynyt kiinnostus yhteiskunnallisten asioiden hoitamiseen sekä monien kansalaisten heikolta näyttävä taito oman taloutensa hoitamiseen. Vaikka kansalaisvalmiuksia toki opitaan monissa eri ympäristöissä, koulun yhteiskuntaoppiin kohdistuu suuria odotuksia, sillä yhteiskuntaoppi on kuitenkin nuorille usein se ainoa konteksti, jossa he tarkastelevat yhteiskunnan, politiikan ja talouden ilmiöitä systemaattisesti.

Suomalaisen koulun yhteiskuntaoppi ja muiden maiden sitä vastaavat oppiaineet tai ainekokonaisuudet tasapainottelevat kahden pyrkimyksen välillä: yhtäältä nuorille tulisi antaa valmiudet toimia yhteiskunnassa ja sopeutua siihen sellaisena kuin se on tässä ja nyt, toisaalta nuorille kuitenkin tulisi antaa myös työvälineitä sekä rohkaisua ajatella myös uusia, nykyisestä poikkeavia ratkaisuja talouden ja päätöksenteon kysymyksiin. Suomalainen yhteiskuntaoppi on perinteisesti painottunut suhteellisen vahvasti ensiksi mainittuun suuntaan. On pidetty tärkeänä, että nuoret oppivat ensin tietyn perustietopaketin yhteiskunnan instituutioista, ja vasta sen jälkeen he voivat harjoitella yhteiskunnallisen ajattelun, analyysin, synteysin ja argumentoinnin taitoja. Tuollainen näkemys on kuitenkin käynyt yhä selvemmin ongelmalliseksi sitä mukaa kun oppimispsykologisessa tutkimuksessa on alettu korostaa oppilaan oman panoksen merkitystä tiedon rakentumisessa ja kun kasvatuksen tavoitteeksi on tullut osallistuva, tiedon kriittiseen käsittelyyn ja arviointiin kykenevä kansalainen. Tietojen passiivisen omaksumisen avulla ei pötkitä yhteiskunnassa ja työelämässä enää niin pitkälle kuin ehkä aiemmin oli mahdollista. Kuten sisarainessa

historiassa (katso Jukka Rantalan artikkeli), myös yhteiskuntaopissa on perusteltua lähteä siitä, että tietojen ja taitojen opiskelu eivät ole toisiaan peräkkäin seuraavia erillisiä asioita, vaan ne voivat kulkea rinnakkain. Samalla kun opiskellaan poliittisen päätöksentekojärjestelmän ja talouden käsitteitä ja instituutioita, voidaan harjoitella myös vaikkapa tietynlaisia tiedonhaun, erittelyn, vertailun ja johtopäätösten tekemisen taitoja.

Yhteiskuntaopinkin osalta opetustavoitteiden painotus on siis siirtynyt kohti taitoja. Mutta miten ne kuvataan opetussuunnitelmien perusteissa eli millaisia taitoja juuri yhteiskuntaopin opetuksen tulisi oppilaissa edistää?

Yhteiskuntaopin tavoitteet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteeksi on asetettu, että oppilas:

- saa käsityksen yhteiskunnallisen tiedon luonteesta
- oppii hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevää informaatiota kriittisesti ja toimimaan aktiivisena vaikuttajana
- oppii tuntemaan julkiset palvelut
- saa valmiuksia työnteon kunnioittamiseen
- oppii yrittäjyyden perusteet ja ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä
- oppii ymmärtämään yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään
- kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta
- oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana ja
- tuntee tekojensa oikeudelliset seuraamukset.

Kuten sanottu, tietojen ja taitojen asettaminen toisilleen vastakkaisiksi ei ole kovin hedelmällistä, mutta voidaan nähdä, että muotoilujen tasolla eräät tavoitteet esitetään opetussuunnitelmatekstissä tavallaan tiedollisina (”oppii tuntemaan julkiset palvelut”, ”tuntee tekojensa oikeudelliset seuraamukset”, ”oppii yrittäjyyden perusteet”), toiset taas selvemmin taidollisina (”oppii hankkimaan ja soveltamaan [...] informaatiota ja toimimaan aktiivisena vaikuttajana”, ”oppii ymmärtämään [...] päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään”, ”oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan...”). Lisäksi on eräitä melko selviä asennetavoitteita (”saa valmiuksia

työnteon kunnioittamiseen”, ”kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta”). Vastaavanlaisia asennetavoitteita ei esimerkiksi historian kohdalla ole oikeastaan lainkaan, sen sijaan historiassa taidolliseksi katsottavien tavoitteiden painotus on selvästi vahvempi kuin yhteiskuntaopissa.

Tämä ero historian ja yhteiskuntaopin tavoitteenasettelun välillä selittyy sillä, että yhteiskuntaoppi on ollut tavallaan jo lähtökohdissaan suuremmin yhteiskuntaan ja vallitseviin arvoihin sosiaalistava oppiaine ja että yhteiskuntaopilla ei siten kuin vaikkapa historialla ole ollut yhtä selvää tiedonalataustaa ja sen pohjalta nousevaa ”tiedon luonnetta”. Siinä missä opetussuunnitelman perusteissa mainitut historian taitotavoitteet on johdettu historiallisen tiedon rakentumisen kannalta keskeisistä käsitteistä (mm. muutos, jatkuvuus), yhteiskuntaopin taitotavoitteet ovat yleisemmin kuvailevia (esim. ”oppi hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevää informaatiota kriittisesti” ja ”oppi ymmärtämään yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään”). Yhteiskuntaopin taitotavoitteiden tietynlainen yleisyys ja käsitteellinen väljyys heijastuvat edelleen yhteiskuntaopin arviointia varten esitettyihin hyvän osaamiseen kriteereihin.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 annetaan myös yhteiskuntaopin osalta hyvän osaamisen kriteerit päättöarviointia varten. Ne on ryhmitelty kahdeksi alakohdaksi: 1) yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja käyttäminen ja 2) yhteiskunnallisen tiedon ymmärtäminen. Hyvää osaamista ensiksi mainitussa alakohdassa (yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja käyttö) osoittaa se, että oppilas

- kykenee tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä
- pystyy perustelevaan käsityksiään yhteiskunnallisista asioista ja
- osaa vertailla yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia

Yhteiskunnallisen tiedon ymmärtämisen hyvää osaamista puolestaan on se, että oppilas

- ymmärtää, että yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja taloudellisissa ratkaisuissa on olemassa useita vaihtoehtoja ja
- ymmärtää yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä.

Keväällä 2011 toteutetussa yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnissa tehtävät suunniteltiin siten, että ne kohdentuivat kukin johonkin tai joihinkin hyvän osaamisen kriteereissä mainittuihin taitoihin. Siten tehtävissä tuli esimerkiksi osata lukea ja tulkita erilaisia tilastollisia esityksiä tai päätellä, mitä seurauksia eri yhteiskunnallisista ratkaisuista jonkin asian suhteen seuraisi eri asemissa oleville kansalaisille. Kriteerien muotoilut ovat kuitenkin melko väljät, ja siten esimerkiksi kriteerien mainitsema taito ”vertailla yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia” voidaan operationalisoida useammalla

eri tavalla ja arvioida useanlaisilla tehtävillä. Tämä eräänlainen vapausasteiden laajuus antaa opettajalle tilaa hyödyntää omaa yhteiskuntatiedollista asiantuntemustaan arviointivälineidensä suunnittelussa, mikä on hyvä asia. Toisaalta on hankalaa, jos kriteereitä voidaan tulkita niin monella tavalla, että vaatimustasoa koskevat tulkinnat alkavat kovasti eriytyä koulujen kesken.

Yhteiskuntaopin osaamisen kriteereitä täsmennetään mahdollisesti tulevaisuudessa, kun opetussuunnitelmien perusteita taas uudistetaan. Sitä odotellessa yhteiskuntaopin opettajan tulee aineenhallintansa ja pedagogisen osaamisensa pohjalta miettiä, miten tulkita opetussuunnitelmassa asetettuja yhteiskuntaopin taitotavoitteita sekä opettaa ja arvioida näitä taitoja.

Miten opettaa yhteiskuntaopin taitoja?

Osa opetussuunnitelmassa hyvän osaamisen kriteereissä mainituista taidoista lie-nee sisällöltään melko selkeitä. Oppilaan kyky tulkita kriittisesti median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä pitää sisällään tietenkin ainakin sen, että oppilas pystyy ymmärtämään sanomalehdestä tai vastaavasta joukkoviestimestä luke- maansa tekstiä ja että hän osaa lukea tilastollisesta esityksestä erilaisia numerotie- toja, muutoksia ja kehityssuuntia. Mutta kyky kriittiseen tulkintaan sisältää muuta- kin: siihen kuuluu se, että oppilas osaa tulla ajatelleeksi noihin teksteihin ja tilasto- esityksiin mahdollisesti liittyviä rajauksia ja ongelmia, kuten asianosaisten eri taho- jen omia etunäkökohtia, taloudellisia tai muita intressejä, eri tietolähteiden uskot- tavuutta, tilastoesityksessä nähtävien muutosten suuruutta tai merkittävyyttä. Poh- jimmiltaan kyse on siitä, että oppilas osaa kysyä tällaisilta aineistoilta kolme kysy- mystä: mitä tuo aineisto sanoo, miten siinä esitetty tieto on voitu hankkia, ja kuinka luotettava se on? Kysymykset voidaan virittää yhdestä aineistosta, mutta usein on hedelmällisempää ja oppilaalle helpommin lähestyttävää, jos tarkasteluun tuodaan kaksi (tai useampia) valikoitua erisisältöistä tai eri näkökulmista lähtevää aineistoa (diagrammeja, pääkirjoituksia tms.). Tällöin voidaan esittää ensin kysymys aineisto- jen yhtäläisyyksistä ja eroista, minkä jälkeen sitten edetään pohtimaan näiden yhtä- läisyyksien ja erojen selityksiä sekä niiden pohjalta aineistoissa esitettyjen tulkinto- jen uskottavuutta.

Yhteiskuntaopin hyvän osaamisen kriteereissä kaksi toisilleen läheistä alakohtaa ovat ne, että oppilas ”ymmärtää, että yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja talou- dellisissa ratkaisuissa on olemassa useita vaihtoehtoja”, sekä osaa ”vertailla yhteis- kunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia”. Ne kietoutuvat myös läheisesti edellä käsiteltyyn kriittisen media- lukutaidon teemaan: on tiedostettava yhteiskunnallisten kysymysten vaihtoehtois- ten ratkaisujen moninaisuus, jotta voidaan myös tiedostaa, että yhteiskunnallisen keskustelun puheenvuorot eivät yleensä ole viattomia ja objektiivisia.

Viime vuosien yhteiskunnallinen keskustelu on usein näyttänyt yksituumaiselta, mutta hiukankin tarkemmin katsoen puheenvuoroissa on yleensä havaittavissa eroja, ja nämä erot liittyvät siihen, millaista yhteiskunnallista kehitystä pidetään suotavimpana ja minkä väestöryhmän etujen kannalta asioita eniten ajatellaan. Yhteiskuntaopin opetuksen tulee ohjata oppilaita havaitsemaan mielipide-eroja ja päättelämään, mitä seurauksia eri mielipiteiden mukaisilla käytännön toimilla olisi esimerkiksi eri väestöryhmille. Tämä voidaan tehdä luontevasti niin, että valitaan useamman eri intressiryhmän kannanottoja johonkin asiaan ja pohditaan, miten niissä esitetyt ratkaisumallit vaikuttavat erilaisten ihmisryhmien elämään. Yllä olevat lyhyet hyvän osaamisen kriteerien kaksi alakohtaa voitaisiinkin astetta yksityiskohtaisemmin kirjoittaa niin, että perusopetuksen päättövaiheessa oppilaan tulisi osata

- seurata taloudellisia ja yhteiskunnallisia asioita koskevaa julkista keskustelua
- eritellä ja tunnistaa keskustelussa esitettyjen eri näkökantojen taustalla olevia yhteiskunnallisia pyrkimyksiä ja tavoitteita
- arvioida poliittisten päätösten merkitystä eri ihmisryhmien kannalta sekä
- pohtia itsenäisesti vaihtoehtoja niille ratkaisumalleille, joita julkisessa keskustelussa tuodaan esille.

Näistä kohdista viimeisin lienee vaativin, ja se kytkeytyykin suoraan yhteiskuntaopin hyvän osaamisen kriteereissä alakohtaan, että oppilaan tulisi pystyä ”perustelemaan käsityksiään yhteiskunnallisista asioista”. Perustelun ja argumentoinnin harjoitteluun on syytä käyttää aikaa opetuksessa. Näitä taitoja voidaan harjoitella työtavoilla, jotka lienevät tuttuja useimmille yhteiskuntaopin opettajille, kuten muun muassa väittelyt, roolipelit, simulaatiot ja muut ongelmanratkaisuharjoitukset.

Opettajankoulutuksessa näitä pedagogisia ratkaisuja voidaan harjoitella monin tavoin. Kuten historian opetuksessakin, myös yhteiskuntaopin opetuksessa on hedelmällistä käyttää dokumenttiaineistoja ja harjoitella niiden tulkintaa ja kriittistä analyysiä. Tätä harjoitellaan opettajankoulutuksessa esimerkiksi siten, että opiskelijat etsivät erilaisia tekstejä, kuvia, karttoja ja tilastoja sekä arvioivat niiden käytettävyyttä oppitunnilla ja kokeessa analyysin ja päätelmien pohjana. Tällaisia aineistoja kokeillaan käytännössä hyvin paljon opetusharjoittelussa mutta myös ainedidaktiikan kursseilla eräänlaisena kuivaharjoitteluna. Koulutuksessa harjoitellaan myös ongelmanratkaisusimulaatioita ja roolipelejä, joissa opiskelijat asettuvat erilaisten yhteiskunnan toimijoiden asemaan esimerkiksi kunnallisina päätöksentekijöinä tai työmarkkinoiden eri osapuolina sekä pyrkivät siltä pohjalta ratkaisemaan edessään olevia kiistakysymyksiä ja ongelmia. Kun tällainen asetelma on pohjustettu tarpeellisilla tausta-aineistoilla, simulaatiossa päästään omakohtaisesti näkemään, miten yhteiskunnalliset kysymykset sekä niiden ratkaisuehdotukset muodostuvat helposti erilaisiksi, kun toimijoiden lähtökohdat ja taustat ovat erilaiset. Opettajankoulutuksessa pyritään siihen, että näitä pedagogisia työvälineitä kokeillessaan opiskelijat jo opetusharjoittelussa kiinnittäisivät huomiota siihen, millaisia ajatuksia, argumentteja, kysymyksiä ja tulkintoja oppilaat esittävät, kun he analysoivat dokumenttiaineistoja tai osallistuvat simulaatioihin erilaisissa rooleissa.

Aloittelevan opettajan suurimpia haasteita on näet oppia rekisteröimään oppilaiden reaktioita opiskeltavaan asiaan sekä rohkaistua tarttumaan näihin, usein ehkä vaikeasti ennakoitaviin oppilaiden kysymyksiin, tulkintoihin ja ihmettelyn aiheisiin.

Kokoavasti voidaan sanoa, että yhteiskuntaopin taitojen opettamisen työvälaineiksi sopivat parhaiten tehtävät, joissa oppilasta ohjataan etsimään tietoja, vertailemaan, erittelemään, päätelemään ja perustelemaan. Haasteena on useinkin mikrotason ja makrotason, yksityisen ja yleisen, oppilaan arkielämän ja yhteiskunnan ilmiöiden välisten yhteyksien pohtiminen ja havaitseminen, esimerkiksi talouteen liittyvissä kysymyksissä. Oppilaan työskentely näiden tehtävien parissa vaatii tietenkin aikaa. Yhteiskuntaopin opettaja saattaa kokea, että hänellä on opetettavanaan niin paljon asiaa yhteiskunnan ja talouden ilmiöistä, että oppilaiden pohdinta-, tiedonhaku- ja argumentointitehtäviin ei liikene paljon aikaa. Ajankäytön yhtälöt ovatkin varmasti usein vaikeita ratkaista, mutta myös yhteiskuntaopin hyvän osaamisen kriteereissä ilmenevää kriittisen ja tietoa käsittelevän kansalaisen ihannetta ajatellen olisi hyvin tädellistä, että yhteiskuntatiedollisen ajattelun taitojen opettelemiseen suunnataan aikaresursseja. Kuten sanottu, se ei ole suinkaan välttämättä pois tietojen opiskelusta, sillä yhteiskuntaopissa taitojen ja tietojen opiskelu ovat paremminkin saman kolikon kaksi puolta – käsitteiden oppimista niitä käyttämällä.

Kirjallisuutta

- Marko van den Berg, Marko & Löfström, Jan (2011) Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika*, 5(2011):1, 79–86.
- Virta, Arja (1999) *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Painettu
ISBN 978-952-13-5059-7
ISSN 1798-8934

Verkkajulkaisu
ISBN 978-952-13-5060-3
ISSN 1798-8942

Opetushallitus järjesti yhteiskunnallisten aineiden oppimistulosten seuranta-arvioinnin perusopetuksen 9. vuosiluokalla keväällä 2011.

Tässä raportissa esitellään arvioinnin tuloksia sekä oppilaiden tietoja, taitoja ja käsityksiä.

Raportissa etsitään vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin:

- Miten oppilaat osaavat historian ja yhteiskuntaopin tietoja ja taitoja?
- Miten oppilaat suhtautuvat yhteiskunnallisiin aineisiin?
- Miten opettajat hyödyntävät opetuksessaan erilaisia opetusmenetelmiä ja materiaaleja?
- Miten erilaiset taustamuuttujat, kuten vanhempien koulutustausta vaikuttaa oppilaiden osaamistasoon?
- Vaikuttaako kotitehtävien tai yhteiskunnallisten asioiden harrastaminen oppilaiden osaamistasoon?