

Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa

Inkeri Ahvenisto, Marko van den Berg, Jan Löfström, Arja Virta

Yhteiskuntaopillinen osaaminen ja "yhteiskunnallinen lukutaito" ovat osoittautuneet hankaliksi käsitteiksi määritellä. Opetussuunnitelmat ovat yhdenlainen kuvaus niiden sisällöstä, mutta kokeilla ja testeillä voidaan myös olettaa olevan vaikutusta siihen, mitä tavoitteita opetus tosiasiansa asettaa yhteiskuntaopin osaamiselle. Artikkelitarkastelee yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ja erityisesti ylioppilastutkinnon roolia niiden muotoutumisessa sekä analysoi, miten yhteiskuntaopin reaalikokeissa edellytetyt taidot kohtaavat lukion opetussuunnitelman asettamat taitotavoitteet. Artikkelitarkastelee, millaista yhteiskunnallista osaamista koulu lopulta tulee vahvistaneeksi ja millaisia arvioinnin kehittämisen näköaloja analyysin tuloksista avautuu.

Yhteiskuntaopin osaaminen ja "yhteiskunnallinen lukutaito"

Oppilaiden ja oppimisen arvioinnilla on aina yhteiskunnallista merkitystä – arvioiva opettaja vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia koulutus- ja ammattivalintoja oppilaat elämässään tekevät. Yhteiskunnallista merkitystä on myös sillä, *miten* yhteiskuntaopin opettaja tai muu arvioijataho arvioi ja arvottaa oppimista. Arvioinnin pitäisi olla paitsi tiedollisesti myös yhteiskunnallisesti relevanttia eli vastata haasteita, joita kansalainen yhteiskuntaelämässä kohtaa.

Yhteiskuntaopin oppiaineen perustehtävä voidaan ymmärtää kaksijakoisesti. Yhtäältä oppiaineen tehtävä on kognitiivinen: oppilaat hankkivat yhteiskuntaopin tunnilla sellaisia tietoja ja valmiuksia, joita yhteiskunnan ymmärtämiseksi ja kansalaisena toimimiseksi tarvitaan. Toisaalta yhteiskuntaoppi on keskeinen osa koulun toteuttamaa sosialisatiota ja kansalaiskasvatusta. (Vernersson 1999, 52; Löfström 2001a, 9–10; Ochoa-Becker 2007, 65.)

Nämä kaksi perustehtävää eivät ole täysin erillisiä eivätkä myöskään sinänsä ristiriidassa keskenään. Kumpikin perustehtävä on myös muuttunut yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen seurauksena aiempaa vaativammaksi ja samalla vaikeammiksi arvioitavaksi. Tiedollinen ja akateemisten valmiuksien opetus ja arviointi palvelevat kansalaiskasvatuksen tehtävää luomalla opiskelijalle kompetensseja, joita yhteiskunnassa toimimisessa tarvitaan.

Tietoyhteiskunnassa ei riitä, että opetus on valmiiksi annostellun tiedon välittämistä, vaan keskeistä on oppilaan kriittisen ajattelun ja tiedonkäsittelyvalmiuksien kehittäminen.

Kansalaiskasvatuksen tavoite ei sekään tänä päivänä ole sellainen sosialisatio, jossa yksilö vain passiivisesti vastaanottaa vallitsevat yhteiskunnalliset arvot ja käsitykset, vaan tässäkin korostetaan dynaamisuutta sekä kansalaisen kykyä vaikuttaa ja osallistua demokraattisen yhteiskunnan toimintaan (ks. Ochoa-Becher 2007, 65–67; Børhaug 2008, 579). Esimerkiksi valmisteilla oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos korostaa tulevaisuuden kansalaisten laaja-alaisia osaamistavoitteita (Opetushallitus 2012).

Yhteiskunnallisen osaamisen taidot on eräissä tarkasteluissa pelkistetty käsitteeseen yhteiskunnallinen lukutaito. Sen taustalla ovat englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetyt käsitteet, kuten *social studies literacy*, *civic literacy* ja *political literacy*. *Literacy*-käsite on suomalaisittain hankala, sillä perinteisesti lukutaito on viitannut kielellämme lukemiseen, mutta englannin *literacy*-käsite sisältää sekä luku- että kirjoitustaidon, sekä vastaanottamisen että tuottamisen ja ilmaisemisen. Lukutaidon käsite on paitsi laajentunut myös syventynyt eli saanut entistä vaativampia merkityksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudessa luonnoksessa käytetäänkin käsitettä monilukutaito: se viittaa laaja-alaisesti siihen osaamiseen, jota koulun kaikkien oppiaineiden opetuksessa tulisi pyrkiä tukemaan:

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se liittyy kiinteästi ajattelutaitoihin ja kykyyn hankkia, muokata, tuottaa, esittää, arvioida ja arvottaa tietoa erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa. Tietoa voidaan tuottaa ja esittää sanallisten, kuvallisten, numeeristen tai muiden symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla. Monilukutaito kattaa erilaiset lukutaidot, esimerkiksi peruslukutaidon, kirjoitustaidon, matemaattisen lukutaidon, kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon. Monilukutaitoon liittyy laaja tekstikäsitys, jonka mukaan viestit voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia, painettuja, analogisia tai digitaalisia. (Opetushallitus 2012.)

Toiminnallinen lukutaito, tiedon ymmärtävä ja kriittinen vastaanottaminen sekä tietojen ja näkemysten ilmaiseminen sanallisesti ovat yhteiskunnallisia perusvalmiuksia. Yhteiskuntaopissa opetuksen monipuolinen lähdeaineisto ja monitieteinen tausta tekevät monilukutaidon ulottuvuuden luontevaksi. Oppimisen arvioinnissa hyödynnetäänkin erilaisia – muitakin kuin kirjallisia – lähteitä, ja esimerkiksi digitaaliset, numeeriset ja visuaaliset lähteet ja ilmaisutavat ovat tärkeitä. Yhteiskunnallisen monilukutaidon merkitystä ei ole vielä analysoitu, mutta se viittaa vahvasti oppiaineen kognitiivisiin haasteisiin, kuten yhteiskuntatieteellisen ajattelun käsitteellisten ja teoreettisten elementtien omaksumiseen sekä kriittisen, arvioivan ja reflektiivisen ajattelun ja argumentaation taitojen juurtumiseen. Ajattelun taitojen kehittäminen ei kuitenkaan kata yhteiskuntaopin koko kansalaiskasvatustehtävää.

Anglosaksisessa yhteiskunnallisen opetuksen kirjallisuudessa *literacy*-käsite on saanut edellä esitettyä huomattavasti laaja-alaisempia sisältöjä. Kanadalainen Henry Milner (2002, 2–3) viittaa *civic literacy* -käsitteellä ennen kaikkea tietoihin ja taitoihin, joita yhteiskunnassa toimiminen ja poliittinen osallistuminen edellyttävät, ja kytkee sen samalla sosiaalisen pääoman käsitteeseen. Ian Davies ja Sylvia Hogarth (2010, 182) tiivistävät Isossa-Britanniassa käytyä keskustelua ja määrittelevät siinä käsitteen poliittinen lukutaito näin: ”*a compound of knowledge, skills and procedural values*”; tällöin korostuvat muun muassa pyrkimys totuuteen, päättelytaito ja suvaitsevaisuus. Näin *literacy*-käsite niveltyy myös poliittiseen osallistumiseen ja kiinnostukseen (ks. Ochoa-Becker 2007, 174–177). Ruotsalaisessa keskustelussa esiintyvä käsite demokraattinen kompetenssi on lähellä näitä käsit-

teitä. Tiina Ekmanin (2007, 12–13) mukaan siihen sisältyy tieto poliittisista prosesseista, poliittinen itseluottamus, asenteet ja poliittinen toiminta. Tämä kattaa vain osan yhteiskuntaopin osa-alueista, mutta kompetenssimääritelmänä se on monimuotoinen ja ulottuu yhteiskuntaopin kognitiivisen perustehtävän lisäksi kansalaiskasvatukselliselle alueelle.

Suomessa yhteiskuntaopin arviointi on perinteisesti painottunut tiedollisiin seikkoihin, joskin suuntaus on kohti aiempaa vaativampia osaamistavoitteita ja arviointikäytänteitä. Lienee selvää, että kognitiivisesti haasteettomat tehtävät eivät luo valmiuksia, joihin muun muassa monilukutaitoa ja laaja-alaista osaamista koskeva opetussuunnitelmateksti yllä viittaa. Toinen puoli asiaa on, miten yhteiskuntaopin arviointikäytänteissä voidaan ottaa huomioon aineen Janus-kasvot: miten arvioidaan aineen kansalaiskasvatustehtävän toteutumista? Oppilaiden arvoja ja uskomuksia, vaikkapa demokratian arvostusta, on hankala suoraan arvioida. Myös oppilaan osallistumista – etenkin tulevaisuudessa tapahtuvaa – on vaikea tavoittaa arvioinnin keinoin. Halu osallistua on paljolti persoonallisuuskysymys, ja sen arvioinnissa joudutaan helposti harmaalle alueelle.

Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaopin arviointihaasteet ovat moninaiset ja niitä on vaikea kattaa nykyisten arviointikäytänteiden avulla kokonaisuudessaan (esim. Jerome 2008, 545, 554). Vaarana on, että arvioinnissa siksi keskitytään helppoihin ja yksiselitteisiin arviointikohteisiin. Näin arviointi elää ikään kuin omaa tavoitteista ja kriteereistä riippumatonta elämänsä, mihin muun muassa eräät ruotsalaiset tutkimukset ovat viitanneet: David Rosenlund (2011) vertasi lukion historian opetussuunnitelmassa ilmaistuja tavoitteita ja opettajien laatimia koe- ja muita arviointitehtäviä Bloomin uudistetun taksonomian avulla. Yhteys osoittautui heikoksi: opettajat kyllä tunsivat tavoitteet ja arviointikriteerit mutta käyttivät silti voittopuolisesti melko yksinkertaisia tehtävämuotoja. Samansuuntaisia havaintoja teki myös Christina Odenstad (2010) yhteiskuntaopin arviointikäytänteitä koskevassa tutkimuksessaan. Kaikesta päätellen arviointitraditiolla on merkitystä, ja käytänteet muuttuvat hitaasti.

Arviointitehtävän haasteellisuutta lisää, että oppimisen arvioinnin tarkoitus voidaan ymmärtää kaksijakoisesti: sitä voidaan luonnehtia ilmauksilla ”*assessment of learning*” tai ”*assessment for learning*”. Edellinen viittaa lopputuloksen, opitun arviointiin. Perinteinen kouluarviointi on toteuttanut tätä tehtävää. Viime vuosien arviointikirjallisuus on korostanut jälkimmäistä, palauteluontoista ja vuorovaikutteista arviointia, jonka tehtävänä on tukea oppilaan oppimisprosesseja ja kehittymistä yleisesti.

Kumpikin tehtävä on tarpeellinen. Formatiivisen arvioinnin tarpeellisuutta puoltaa muun muassa se, että oppimisen haasteet ovat muuttuneet aikaisempaa vaativammiksi ja oppilas tarvitsee tukea niistä selviytyäkseen. ”*Assessment for learning*” liittyy juuri ensisijaisesti vuorovaikutukseen, joka tapahtuu opetuksen aikana. (Ks. Virta 2010, 561–562.) Sentyypin arvioinnin merkitys on suuri demokraattisten kompetenssien ja yhteiskunnallisen monilukutaidon kehittymisen kannalta. Kun tarkastellaan taas vaikkapa ylioppilastehtävien kognitiivisia haasteita, ollaan perinteisen arviointikäsitteen äärellä. Oppilaiden edellytykset selvittää vaativista loppuarvioinneista eivät kuitenkaan synny tyhjästä, vaan niissä tarvitaan ohjausta, myös arviointivuorovaikutuksen muodossa.

Seuraavassa tarkastelemme yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen arviointiin liittyviä kysymyksiä suomalaisen peruskoulun ja lukion kehityksessä. Käsittelemme jännitteitä, joita ohjausteksteissä on tavoitteiden suhteen. Pohdimme, millainen rooli ylioppilastutkinnolla on lukion yhteiskuntaopin tavoitteiden muotoutumisessa, ja analysoimme, miten yhteiskuntaopin koetehtävien sisältämät taidolliset vaatimukset kohtaavat

opetussuunnitelman vaatimukset. Keskeinen kysymys on, millaista yhteiskunnallista osaamista koulu oikeastaan vahvistaa.

Yhteiskuntaopin tavoitteet peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa ja arvioinnin kriteereissä

Peruskoulun ja lukion yhteiskuntaopin sisällöt koostuvat valtio-opin, taloustieteen, sosiaalipolitiikan ja oikeustieteen elementeistä. Sekä nyt voimassa olevan että 2012 hyväksytyin ja 2016 voimaan astuvan perusopetuksen tuntijaon mukaan yhteiskuntaoppia opetetaan peruskoulussa vuosiluokilla 7–9 yhteensä kolme vuosiviikkotuntia. Vuoden 2012 tuntijakopäätöksen mukaan opetusta on lisäksi vuosiluokilla 4–6 yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia. Lukiossa on opetussuunnitelman perusteiden 2003 (LOPS 2003) mukaan kaksi yhteiskuntaopin pakollista kurssia, Suomen poliittiseen järjestelmään painottuva 'Yhteiskuntatieto' ja taloustieteellisesti painottuva 'Taloustieto'. Lisäksi opiskelijalle tulee tarjota mahdollisuus suorittaa syventävinä kursseina arkipäivän juridiikan kurssi Kansalaisen lakitieto sekä kurssi Eurooppalaisuus ja Euroopan unioni, joka käsittelee Euroopan unionia ja eurooppalaiseen identiteettiin liittyviä teemoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS 2004) asettavat yhteiskuntaopin opetuksen tehtäväksi "ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan vastuulliseksi ja aktiiviseksi toimijaksi". Tavoitteena on myös tietynlainen yhteiskunnallinen eetos: tehtäväksi asetetaan muun muassa, että oppilas kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta, ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä, saa valmiuksia työnteon kunnioittamiseen ja oppii kehittämään osaamistaan "vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana" (POPS 2004, 228–229).

Yhteiskunnallisen eetoksen elementti näkyy yhteiskuntaopin päättöarvioinnin kriteereissä lähinnä osa-alueella "yhteiskunnallisen tiedon ymmärtäminen", jossa oppilaan tulee "ymmärtää yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä kysymyksiä". Kriteerien mukaan hänen tulee myös osata perustella yhteiskunnallisia näkemyksiään sekä ymmärtää, että päätöksenteossa on aina vaihtoehtoja. Kriteereissä ei kuitenkaan enää viitata "oikeaan etiikkaan". Näin annetaan ymmärtää, ettei ole vain oikeita ja vääriä vaihtoehtoja. Kriteerit edustavat siis kapeampaa tulkintaa yhteiskunnallisesta osaamisesta kuin aineen yleiset tavoitteet. Kuten Ouakrim-Soivio (2013) toteaa, yhteiskuntaopin päättöarvioinnin kriteerit eivät ole täysin harmoniassa ainekohtaisten tavoitteiden kanssa: kaikkia kriteerejä ei voida selvästi johtaa tavoitteista. Jotkut tavoitteet, kuten "valmiudet kunnioittaa työtekoa", ovat ylipäänsä hyvin hankalasti arvioitavissa.

Käytännössä kouluopetusta ja -oppimista ohjaavat opetussuunnitelmien rinnalla usein päättökokeet ja testit. Tämä niin sanottu *backwash*-vaikutus tarkoittaa, että arvioinnissa tehtävät ratkaisut vaikuttavat opetukseen ja opiskeluun ohi ja yli opetussuunnitelman vaikutuksen. Jos tai kun testi ei ohjaa oppimaan opetussuunnitelmassa tavoitteiksi asetettuja asioita, opiskelijat (ja opettajat) omaksuvat testin asettamat epäviralliset tavoitteet. (Okunrotifa 1981.) Toisaalta on usein myös niin, että arvioinnin ja arviointivälineen suunnittelussa pyritään ottamaan huomioon, millaisia koulussa käytetyt oppimateriaalit ovat ja millaisia painopisteitä tai aukkoja niissä ja kouluopetuksessa on.

Peruskoulussa ei ole yhteiskuntaopin yhteistä päättökoetta, mutta vuonna 2011 opetushallitus toteutti oppimistulosten seuranta-arvioinnin ensimmäistä kertaa yhteiskuntaopissa. Arviointivälineen tehtävät pyrittiin laatimaan siten, että ne mittasivat opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin kriteereissä mainittuja erityyppisiä kompetensseja. Siten osa tehtävistä mittasi taitoa lukea kriittisesti tilastollisia ja mediaesityksiä, osa taitoa perustella

yhteiskunnallisia asioita. Myös taito ymmärtää yhteiskunnallisten päätösten eri vaihtoehtojen seurauksia eri väestöryhmien kannalta oli arvioinnin kohteena, samoin taito ymmärtää yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisiä seurauksia. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.)

Seuranta-arvioinnin loppuraportti (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012) ja arvioinnin tulosten ja koulujen oppilasarvioinnin kohtaamista käsittelevä tutkimus (Ouakrim-Soivio 2013) osoittavat, että oppilaiden yhteiskuntaopin osaaminen oli heikointa, kun tehtävänä oli selittää moniulotteisesti asioiden välisiä yhteyksiä ja ihmisten toimintaan vaikuttavia tekijöitä sekä hahmottaa yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen vaihtoehtoja. Seuranta-arvioinnin tulokset osoittivat myös, että koulujen välillä oli suuria eroja, mitä yhteiskuntaopin arvosanoja arvioinnissa yhtä hyvin menestyneillä oppilailla oli, toisin sanoen miten hyvin oppilaan arvosana ”ennusti” menestystä seuranta-arvioinnissa, kun asiaa tarkasteltiin kouluja vertaillen. Ouakrim-Soivion (2013) mukaan eroja selittää se, että opettajat eivät tunne riittävästi päättöarvioinnin kriteerejä ja että oppilasarvioinnissa seurataan kriteerien rinnalla muita periaatteita. Ongelma on siten osin opettajissa, osin kriteereissä: kriteerit antavat opettajalle niukasti työvälineitä oppilasarvioinnin käytäntöä ajatellen.

Yhteiskunnallisen lukutaidon sisällön määrittely ja rajaaminen on vaikeaa, koska yhteiskunnallisten kysymysten käsitteellinen jäsentäminen on hankalaa. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen kriteerejä on vaikea määrittellä tarkasti yhteiskunnallisten ilmiöiden monitahoisuuden vuoksi. Tilanne lienee toinen matematiikan ja vieraiden kielten kaltaisissa aineissa, joissa osaaminen voidaan strukturoida tiukemmin eri osa-alueiksi. Yhteiskuntaopinkin osaamisen kriteerit voisi asettaa nykyistä konkreettisemmin, eikä sen silti tarvitsisi johtaa siihen, että kriteereistä tulisi kapea-alaisia ja mekaanista oppimista tuottavia (ks. van den Berg & Löfström 2011, 83).

On kuitenkin asia erikseen, muodostuisiko kriteereistä tosiasiaa eniten vaikuttava oppilasarvioinnin perusta peruskouluun ja millä edellytyksillä. Mitä enemmän arviointikriteerit koetaan käyttökelpoisiksi ja helposti sovellettaviksi, sitä todennäköisemmin niistä tulee myös tosiasiallinen arvioinnin mittapuu. Sellaista kehitystä voisi tukea kriteereiden mukaan tehty valmiiden kokeiden tai mittarien kokoelma, esimerkiksi koetehtäväpankki, jollaista opetushallitus pyrki kehittämään 1990-luvulla perusopetuksen oppilasarvioinnin yhteismitallisuuden turvaamiseksi (ks. Rantala 2012, 144).

Seuranta-arviointikin on kouluille viesti, millaisia taitoja osaamisen arvioinnissa on olennaista mitata. Arviointiin osallistuu kuitenkin aina vain otos kouluista ja arviointiväliin tehtävät ovat pääosin ei-julkisia. Kun arviointituloksia ei ole – onneksi – käytetty koulun tai oppilaan suoraan palkitsemiseen ja rankaisemiseen, seuranta-arviointien vaikutus uusien arviointikriteerien välittäjänä ja vakiinnuttajana lienee ollut vaatimaton. Oppiaineiden traditiot voivat ylläpitää vanhoja arvioinnin kriteerejä, vaikka ne olisi opetussuunnitelman perusteissa korvattu jo uudemmilla (ks. Ouakrim-Soivio 2013). Yhteiskuntaopissa instituutioita ja faktatietoa korostava traditio on ollut historiallisista syistä vahva (ks. Arola 2001).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 yhteiskuntaopin tavoitteissa on myös korkeamman tason kognitiivisia prosesseja (kuten myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin kriteereissä). Tavoitteina luetellaan muun muassa, että opiskelija hallitsee keskeisen yhteiskunnallisen ja taloudellisen käsitteistön, kykenee muodostamaan itselleen perustellun näkemyksen ristiriitaisista ja arvosidonnaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä, pystyy hankkimaan ajankohtaista tietoa eri lähteistä ja

arvioimaan kriittisesti verbaalista, kuvallista ja tilastollista informaatiota (LOPS 2003, 183–184; vrt. POPS 2004, 227).

Tavoitteet näyttävät tukevan aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaiseksi kasvamista, joskin yhteiskuntaopin keskeisten käsitteiden ja opiskelijan kansalaisvalmiuksien edistämiskeinojen suhteen teksti on melko epämääräinen. Näin lienee usein vastaavissa *curriculum*-teksteissä: opetuksen tavoitteet asetetaan siinä määrin yleisellä tasolla, että opettajat eivät löydä niistä kovin paljon työvälineitä opetukseensa.

Toisin kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, LOPS 2003 ei sisällä eksplikoituja arviointikriteerejä. Tavoitteet ovat nekin väljät. Toisin kuin perusopetuksessa, lukiossa on kuitenkin valtakunnallinen päättökoe, ylioppilastutkinto, joka mittaa, ”ovatko opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot” (Laki lukio-lain muuttamisesta 766/2004, pykälä 18). Tutkinnolla voidaan näin olettaa olevan voimakas vaikutus lukio-opetuksen tosiasiallisiin tavoitteisiin. Seuraavassa analysoimme, miten ylioppilastutkinnon yhteiskuntaopin koetehtävissä edellytetyt taidot suhteutuvat lukion opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin taitoihin ja miltä osin niiden välillä on eroavuutta.

Yhteiskuntaopin taidot yhteiskuntaopin reaalkoetehtävissä

Miten ylioppilastutkinnon yhteiskuntaopin koetehtävät tulkitsevat ja painottavat opetussuunnitelman perusteiden opetuksen tavoitteita, etenkin taidollisia? Analyysissä opetussuunnitelman mukaiset yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet purettiin osiin, joita verrattiin yhteiskuntaopin koetehtäviin vuosilta 2006–2010. Siten vaikkapa tavoite ”opiskelija tuntee Suomen yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteet ja toimintatavat ja osaa suhteuttaa ne eurooppalaisiin ja kansainvälisiin yhteyksiin” jaettiin kolmeen osatavoitteeseen: opiskelija

- 1) tuntee Suomen yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteet ja toimintatavat (tiedollinen tavoite),
- 2) osaa suhteuttaa ne eurooppalaisiin yhteyksiin (taidollinen tavoite),
- 3) osaa suhteuttaa ne kansainvälisiin yhteyksiin (taidollinen tavoite).

Kohdat kaksi ja kolme koskevat samaa suhteuttamisen taitoa, mutta ne on tässä erotettu, koska ne kohdistuvat eri asioihin. Samassa tehtävässä voi konkretisoida monta eri tavoitetasoa: tiedollinen, sitä seuraava taidollinen ja muita LOPS 2003:n kohtiin liittyviä tavoitteita. Kun koetehtäviä analysoitiin, niissä oli tunnistettavissa tavoitteita, jotka eivät sopineet opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin tavoitteisiin. Näitä olivat esimerkiksi tehtävät, joissa edellytettiin kyllä kansainvälistä vertailua, mutta vailla suhdetta Suomeen. Analyysimatriisiin lisättiin näissä tapauksissa uusia osatavoitteita, esimerkiksi yllä olevan kolmen osatavoitteen jatkoksi kohta 4: opiskelija osaa tehdä kansainvälistä vertailua ilman suhteuttamista Suomeen (taidollinen tavoite).

Analyysi kohdistui siis siihen, minkälaisia vaatimuksia koetehtävät asettavat kokelaille. Varsinainen aineisto olivat ylioppilaskoetehtävät, joiden erittelyn tueksi tarkasteltiin myös niiden pisteytysohjeita (HYOL 2006–2010). Analyysissä ryhmiteltiin kuhunkin opetussuunnitelman mainitsemaan tavoitteeseen liittyvät tehtävät. Lisäksi ryhmiteltiin tehtävät, joissa oli keskenään samankaltaisia, mutta opetussuunnitelman perusteista puuttuvia tavoitteita.

Minkä tyyppisiä tehtäviä kuhunkin tavoitteeseen reaalikokeissa liittyi ja mitkä tavoitteet painottuivat koetehtävissä? Aineistona oli kymmenen tutkintokerran (2006–2010) yhteiskuntaopin koetehtävät eli yhteensä sata koetehtävää. Vuosina 2006–2008 kokeisiin sisälty-

neet 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tehtävät (6 kpl) jätettiin analyysistä pois. Yhteiskuntaopin yksittäisiin koetehtäviin viitataan tekstissä lyhenteellä, jonka muodostavat tunnus S/K (syksy/kevät), vuosiluku, tehtävännumero ja, milloin tarpeen, jokeritehtävää tarkoittava plusmerkki. Siten esimerkiksi lyhenne S2007 9+ tarkoittaa syksyn 2007 yhteiskuntaopin reaalikokeen tehtävää numero 9, joka on jokeritehtävä.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa *ensimmäisenä* mainitun yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteen mukaan opiskelijan tulee ymmärtää yhteiskunnan olemus historiallisen kehityksen tuloksena. Tämän tavoitteen sijoittuminen luettelossa ensimmäiseksi on mielenkiintoista. Sijainti heijastanee oppiaineen vanhoja yhteyksiä historiaan: opetussuunnitelmisahan historian opetuksen keskeinen tavoite on ollut oman ajan ilmiöiden ymmärtäminen menneisyyden kautta (ks. Castrén 1982a, 36; LOPS 2003, 176).

Yhteiskuntaopin koetehtävissä yhteiskunnallisille ilmiöille haetaan kuitenkin historiallisia selityksiä harvoin, ainakaan kovin kaukaa menneisyydestä. Nyt tutkitussa aineistossa pisimmälle menneisyyteen kurkottavia ovat koetehtävät sosiaalipolitiikan kehityksestä 1930-luvulta lähtien, Euroopan yhdentymisen tavoitteista 1945 ja 2002 sekä Suomen elinkeinorakenteen muutoksesta 1950–2002. Tätä uudempaa historiaa on tehtävissä, joissa on käsitelty Suomen EU-kansanäänestystä 1994 ja seurattu maahan- ja maastamuuttoa 1971–2007, EU:n laajenemista 1973–2007, maakuntien väkiluvun muutosta 1990–2005 ja työttömyyden kehitystä 1991–2007.

Menneen ja nykyisen välillä on eittämätön yhteys, mutta yhteiskunnallinen ajattelu näyttää kohdistuvan koetehtävissä ensisijassa muualle kuin ajalliselle akselille ja ajallisiin syy–seuraus-suhteisiin. Tehtävät vaativat toisinaan historiallisen kehityksen tuntemista, mutta yleensä vain lähivuosisikymmeniltä, eikä niissä edellytetä aina historiallisen kontekstin ymmärtämistä: esimerkiksi Suomen 1990-luvun alun suurtyöttömyyden selitykseksi riittää pisteytysohjeissa (S2009 9+) ”talouslama”; laman syitä ei tarvitse pohtia tai tuntea sen pitemmälle. Tällainen lähestymistapa voi olla ongelmallinen siinä mielessä, että laman kaltaiset ilmiöt voivat tällöin näyttäytyä kovin yksioikoisina ja tavallaan historiattomina. Esimerkiksi 1990-luvun alun talouslaman syistä ja sen aikana tehdyistä poliittisista valinnoista on jälkeensä käyty runsaasti yhteiskunnallista keskustelua. Kriitikot ovat esittäneet, että ulkoisten tekijöiden ohella Suomessa ennen lamaa tehdyt poliittiset päätökset olivat tärkeitä taustatekijöitä talouden syöksylle. Näihin päätöksiin kuuluivat esimerkiksi rahoitusmarkkinoiden nopea vapauttaminen ja vahvan markan politiikka (ks. Kiander 2007, 165–167).

Tavoitteessa yllä mainittu ”yhteiskunnan olemus” voi synnyttää mielikuvan pysyvistä yhteiskunnan perusrakenteesta, ja myös viittaus yhteiskuntaan historiallisen kehityksen ”tuloksena” saattaa antaa mielikuvan prosessista, joka on jo tullut päätökseensä. Yhteiskuntaopin luomaa kuvaa yhteiskunnasta on aiemmin kritisoitu staattiseksi ja toteavaksi (Virta 2000, 68–69; Lofström 2001a, 12). Tältä kannalta saattaisi olla hedelmällisempää asettaa opetuksen tavoitteeksi pyrkimys ymmärtää yhteiskunnan ilmiöitä ja muutosta osana ajassa tapahtuvaa kehitystä.

Opetussuunnitelman perusteissa *toisena* yhteiskuntaopin tavoitteena on, että opiskelija tuntee Suomen yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteet ja toimintatavat ja osaa suhteuttaa ne eurooppalaisiin ja kansainvälisiin yhteyksiin. Yli kolmanneksessa koetehtävissä 2006–2010 on jokin kansainvälinen ulottuvuus. LOPS 2003:n kurssikuvauksissa ei kuitenkaan nosteta varsinaisesti esiin maiden tai erilaisten järjestelmien vertailua, lukuun ottamatta eräitä taloustiedon kurssissa käsiteltäviä aiheita, kuten Suomi kansainvälistyvässä taloudessa tai monetarismi ja keynesiläisyys. Erilaisten vaihtoehtojen esittelyn puute hei-

jastuu myös koetehtävissä: kansainvälisen ulottuvuuden sisältävissä koetehtävissä niissäkään harvoin todella vertaillaan yhteiskuntajärjestelmien perusteita tai toimintatapoja, vaan kyse on paljon yksityiskohtaisemman tiedon vertailusta.

Useimmiten kansainvälinen yhteys on koetehtävissä yhteys Euroopan unioniin, ja tavoitteessa mainittu ”eurooppalainen” näyttää pitkälti tarkoittavan EU:n jäsenmaita. Euroopan unioniin liittyvissä tehtävissä ei kuitenkaan aina pyydetä suhteuttamaan Suomea muihin jäsenmaihiin. Kansainvälistä suhteuttamista laajemmassa mielessä esiintyy koetehtävissä useimmiten taloustiedon tehtävissä, kuten arvioitaessa öljyn maailmanmarkkinahinnan, talouden globalisaation ja maailmantalouden ongelmien vaikutusta Suomen talouteen (mm. S2006 7, S2006 8B, K2007 7B, K2009 8, S2009 8, K2010 8). Kansainvälistä vertailua voidaan kysyä myös ilman kytkeä Suomeen, kuten tehtävissä islamin vaikutuksesta länsimaiseen oikeuskäsitykseen ja uskontotilanteen muutoksen tuomista haasteista Euroopassa tai vertailtaessa maailman taluskasvua eri alueilla (mm. K2006 1, S2010 8, K2006 10+, S2008 8B, K2009 7, K2009 10+).

Kolmas yhteiskuntaopin opetuksen tavoite on, että opiskelija hallitsee keskeisen yhteiskunnallisen ja taloudellisen käsitteistön. Käsitteiden vierasperäisyyttä ja vaikeaselkoisuutta on pidetty vanhastaan yhtenä oppiaineen keskeisenä didaktisena ongelmana (Castrén 1982, 190–197). Yhteiskuntaopin käsitteitä on kritisoitu myös siitä, että niissä ei ole oppiainesta jäsentäviä ”dynaamisia” käsitteitä (Berndtson & Löfström 2001, 37; Löfström 2001a, 13–15; 2001b, 22–23, 27).

Ottamatta kantaa käsitteiden dynaamisuuteen voidaan sanoa, että reaali-koetehtävien analyysi tukee käsitteiden keskeisyyttä yhteiskunnallisessa ajattelussa: kaikki koetehtävät vaativat peruskäsitteiden ymmärtämistä. Ne kaikki eivät ole vierasperäisiä vaan osa on arkikielisiä termejä, joiden merkitys on ymmärrettävä yhteiskunnallisesti, kuten kulutus, elinkeino ja kansalaisuus. Käsitteiden hallinnan tärkeyttä on toisinaan korostettu koetehtävissä kohdistamalla kysymys juuri niihin. Eksplisiittistä käsitteiden määrittelyä on vaadittu lähinnä taloustiedon tehtävissä (K2006 8B, S2006 6, K2007 1, K2007 4, K2007 9+, S2007 3, S2008 10+, K2009 3, K2009 10+, S2010 4, S2010 7, S2010 9+, S2010 10+). Lakitiedon tehtävien muotoilussa ei yleensä pyydetä selittämään käsitteitä, mutta käytännössä niiden määrittely on välttämätöntä (esim. K2006 6, K2008 5, K2010 6). Kirjallisuudessa käsitteitä on myös pidetty lakitiedolle keskeisenä asiana (Arola 1993a, 101–102). Kriittisesti on huomautettu, että tämä osaltaan vaikuttanee siihen, että lakitieto voi näyttäytyä opiskelijalle eräänlaisena muistipelinä (Hongisto & Ohisalo 2002, 177).

Neljäs yhteiskuntaopin opetuksen tavoite on, että opiskelija on selvillä kansalaisyhteiskunnan vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksista ja osaa käyttää niitä. Voidaan katsoa, että koetehtävässä lähestytään ainakin epäsuorasti tätä tavoitetta aina, kun tehtävä käsittelee vaikkapa vaaleja, työmarkkinajärjestöjä ja kuluttajanoikeuksia. Kokeissa on myös suuremmin tähän tavoitteeseen kohdistuvia tehtäviä, kuten kuntalaisen vaikutusmahdollisuudet (S2006), kansalaisjärjestöjen ja puolueiden vertailu kansalaisen vaikutuskanavana (S2007) ja yhdistystoiminnan järjestäminen (S2009). Jos tavoitteen alkuosa nähdään laajasti yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien tuntemiseksi, kaikki lakitiedon ja myös moniin muihin kursseihin kohdistuvat tehtävät mittaavat tavoitteen saavuttamista. Tavoitteen loppuosaa on sen sijaan mahdoton mitata nykyisenlaisella kirjallisella kokeella. Vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien käyttämisen taidon arviointi edellyttäisi, että opiskelijalle luodaan tilaisuus etsiä tietoa, ottaa yhteyttä eri tahoihin ja viedä ajatuksia eteenpäin. Tulevaisuudessa tietotekniikka voi tehdä tämän mahdolliseksi myös ylioppilaskokeissa.

Viidennen opetustavoitteen mukaan opiskelija pystyy hankkimaan ajankohtaista tietoa eri lähteistä ja arvioimaan kriittisesti verbaalista, kuvallista ja tilastollista informaatiota.

Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa

Tavoitteen alkuosan mukaista autenttista osaamista on mahdoton mitata nykyisen ylioppilaskokeen rajoissa luontevasti: kokeeseen ei saa tuoda materiaaleja tai apuvälineitä, joilla yhteiskunnallista tietoa voisi hakea (Reaalimääräykset 2006, 6). Tilanne saattaa muuttua tietotekniikan tullessa kokeisiin. Tavoitteessa mainittua taitoa on pyritty kokeessa mittaamaan kysymyksillä, jotka liittyvät ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin ja siten edellyttävät oppikirjojen ulkopuolistakin tietoa. Tällaisina tehtävinä voi pitää jopa yli puolta yhteiskuntaopin koetehtävistä (mm. K2006 1, K2008 3, K2008 4, K2008 10+, K2009 2, K2009 4, S2010 9+, K2010 4). Sadasta analysoidusta tehtävästä 13 oli sellaisia, joissa oli johdanto-osa; tämä sisälsi usein faktoja, mutta niiden käsittely ei ollut tehtävässä välttämätöntä. Johdanto-osien tarkoitus lieneekin lähinnä osoittaa tehtävän ajankohtaisuus ja yhteys ”oikeaan” maailmaan (vrt. Castrén 1982b, 190–204).

Tavoitteen jälkiosaa, ”verbaalisen, kuvallisen ja tilastollisen informaation” kriittistä arviointia on pyritty mittaamaan tarjoamalla kokelaille erilaisiin aineistoihin pohjautuvia tehtäviä. Yhteensä 38 tehtävässä tuli käsitellä annettua kuvallista, sanallista tai tilastoaineistoa, minkä lisäksi yhdeksässä tehtävässä on aineistonomainen tapauskuvaus. Suosituimmat aineistotyyppit olivat tekstisitaatti ja erilaiset kuvaajat, joita kumpaakin hyödynnettiin 17 tehtävässä. Taulukkoaineistoa oli seitsemän kertaa, pilakuva kerran (K2010 8) ja kartta kerran (K2007 10+). Kahdesti tehtävässä annettiin fakta-asetelma vastaamisen pohjaksi (S2008 7, S2008 10+).

Keskeisiä aineistoja tehtävissä olivat siis sanallinen ja tilastoaineisto, joka oli useimmiten kuvaajan muodossa. Tavoite aineiston ”kriittisestä arvioinnista” toteutuu kuitenkin vain osittain; useimmiten kokelaan oletetaan hyväksyvän aineisto ilman muuta ulkoisesti ja sisällöllisesti ”oikeaksi” ja hänen tulee vain osoittaa osaavansa lukea ja ymmärtää lukemansa. Tyypillinen aineistonlukutehtävä oli kevään 2006 kokeen tehtävä 10+, jonka tehtävänanto on seuraava:

Oheiset taulukot kuvaavat tuotannon jakautumista maailman eri alueiden kesken sekä talouskasvua näillä alueilla. Termi ”siirtymätaloudet” tarkoittaa Euroopan entisiä sosialistisia maita.

a) Mitä muutoksia tuotannon alueellisessa jakautumisessa ja talouskasvussa on tapahtunut vuosina 1983–2002? (3 p.)

b) Mistä eri syistä muutokset johtuvat? (6 p.)

A-kohtaan vastaamisessa ei tarvita erityisiä tietoja tai päättelyä; ainoa vaatimus on osata lukea kahta pylväsdiagrammia ja kertoa, mitä niistä on nähtävissä. Vasta b-kohdassa kokelaan edellytetään osaavan selittää lukemansa.

Verbaalisten aineistojen osalta kriittisyyttä on tavoiteltu usein ristiriitastehtävissä, joissa on useita samaan asiaan liittyviä näkökulmia tai lausuntoja. Lausuntojen erilaisuuden syitä ei kuitenkaan aina ole eksplisiittisesti edellytetty pohdittavan. Tyypillinen tehtävänanto on seuraava (tehtävä sisälsi kaksi lainausta, toinen perustuslain seurantatyöryhmältä ja toinen professori Matti Wibergiltä):

Tarkastele oheisia tekstejä, jotka koskevat ulkopoliittista päätöksentekoa Suomessa.

a) Millainen rooli valtioneuvostolla (hallituksella) ja eduskunnalla perustuslain mukaan on Suomen ulkopoliittikan hoitamisessa? (2 p.)

b) Vertaile perustuslain seurantatyöryhmän arviota ja professori Matti Wibergin näkemystä Suomen ulkopoliittikan päätöksentekojärjestelmästä. (3 p.)

c) Pohdi esimerkkien avulla, miten presidentin ja valtioneuvoston toiminta ulkopoliittikan hoidossa 2000-luvun alkuvuosina tukee perustuslain seurantatyöryhmän tai professori Wibergin esittämää arviota. (K2006 9+)

Aineistona olevien lausuntojen asettaminen rinnakkain kertoo, että tietyistä asiasta on eri mielipiteitä, mutta esimerkiksi lausunnon antajien motiiveja tai lausunnon syntytapaa ei pyydetä arvioimaan kriittisesti. Tämän tyyppiset tehtävät vaativat vastaajalta lähinnä kykyä ymmärtää lukemansa sekä suhteuttaa ja soveltaa sitä aiemmin hankittuun taustatietoon (ks. Virta 1993, 145). Aineiston mahdollisen tendenssin kriittistä arviointia on vaadittu tehtävissä joskus; tällöin lausuntoja on pitänyt arvioida muun muassa niiden ajankohdan ja kirjoittajan kansallisuuden tai ammatin suhteen (esim. S2007 7B; S2010 8; S2010 9+). Tällainen arviointi saattaa tietenkin vahvistaa stereotyyppisiä tulkintoja, mutta se kutsuu vastaajan ainakin jonkinlaiseen tekstin kyseenalaistamiseen. Stereotyyppisiä motiiveja ja arvoja oletetaan tunnistettavan ja pohdittavan myös tehtävissä, joissa tilastotietoa esimerkiksi vaaleista tulee arvioida suhteessa käsityksiin puolueiden peruskannattajakunnasta (esim. S2006 9+; K2007 10+; K2008 9+).

Tavoitteessa mainitaan, että opiskelijan tulee kyetä myös hakemaan tietoja eri lähteistä. Sadasta tässä analysoidusta koekysymyksestä 22:ssa oli tarjolla enemmän kuin yksi aineistoyksikkö. Useimmiten aineistot olivat samaa tyyppiä, kuten kaksi diagrammia tai kaksi tekstiä, mutta seitsemässä tehtävässä yhdisteltiin eri aineistotyyppisiä, lähes aina tekstiä ja kuvaajia.

Opetussuunnitelmassa *kuudentena* mainitun tavoitteen mukaan yhteiskuntaopissa opiskelijan tulee kyetä muodostamaan perusteltu näkemys ristiriitaisista ja arvosidonnaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä. Tavoitteen saavuttamista ei oikeastaan ole mitattu koetehtävissä. Kirjallisessa kokeessa olisi mahdollista pyytää opiskelijaa kirjoittamaan vaikkapa mielipidekirjoitus (vaarana toki olisi näkökulman yksipuolisuus), mutta nykyiset koeohjeet eivät tunne sentyyppistä tehtävää. Tehtävissä siis mitataan opiskelijan tiedollisia edellytyksiä oman kannan muodostamiseen mutta häneltä ei pyydetä omaa perusteltua kannanottoa. Ilmiöllä lienee osittain yhteys oppiaineen perinteeseen, jossa on usein varottu mielipiteiden esiintuomista (ks. Arola 2002, 12–22).

Vaikka voitaisiin ajatella, että lähdekriittinen tarkastelu on useimmiten tarpeen myös niissä tehtävissä, joissa tätä näkökulmaa ei erikseen alleviivata, käytännössä asianlaita ei välttämättä ole näin. Yhteiskunnallisten ja taloudellisten kysymysten kiistanalaisuuteen kiinnitetään tavallaan huomiota niin sanotuissa ristiriitaisissa tehtävissä. Lisäksi joissakin tehtävissä selvästi oletetaan kokelaan ymmärtävän eri näkökulmien ja jännitteiden olemassaolo, kuten työnantajien ja työntekijöiden tai teollisuusmaan ja köyhän maatalousmaan lähtökohtien erilaisuus (K2008 2; S2009 10+). Kysymysten arvosidonnaisuus sen sijaan jää sivuun tai jopa piiloon asiantuntijuuteen perustuvan argumentoinnin taakse. Esimerkiksi globalisaation etuja ja haittoja oletetaan lueteltavan yhtä neutraalisti kuin arvioita progressiivisen ja tasaveron eduista ja haitoista (S2007 4; K2008 3).

Tehtävät, joissa kokelaita pyydetään analysoimaan tietyn ilmiön etuja ja haittoja tai erittelemään ilmiön merkitystä eri perspektiiveistä (esim. K2006 3; K2006 4; K2006 6), antavat periaatteessa edellytyksiä oman näkemyksen muodostamiseen. Sanallista ohjausta sitä kohti on tehtävissä melko usein. Erilaisia tehtävänantoverbejä käytettiin miltei puolessa

tehtävistä (48/100), ja koska erityisesti moniosaisissa tehtävissä on monia tehtävänantoverbejä, on näitä tässä aineistossa yhteensä 72. Ne ovat seuraavat (suluisissa verbien kappalemäärä):

pohdi (17)
vertaile, vertaa (15)
tarkastele (13)
selvitä, selosta (8)
selitä (6)
arvioi (5)
erittele (3)
perustele (2)
tulkitse (1)
lue kaaviosta (1)
päättelä (1).

Kyseiset verbit ohjaavat erilaisiin kognitiivisiin prosesseihin. Uudistetun Bloomin taksonomian (Kratwohl 2002) mukaan esimerkiksi mekaaninen ”selosta” kuuluisi kategoriaan muistaa (*remember*). ”Vertaa”, ”päättelä” ja ”tulkitse” taas sisältyvät luokkaan ymmärtää (*understand*), ”erittele” luokkaan analysoida (*analyze*) ja ”arvioi” luokkaan arvioida (*evaluate*). Korkeimpaan luokkaan eli luomiseen liittyviä tehtävänantoja kuten ”kehitä”, ”suunnittele” ja ”tuota” ei suoraan käytetty koetehtävissä.

Tehtävissä suosituinta tehtävänantoverbiä ”pohdi” ei ole helppo liittää yksittäiseen kategoriaan. Sillä on kenties haluttu päästä lähelle Kratwohlin kategoriaa ”luoda”. Sen englanninkielinen lähivastine on verbi ”*discuss*”, jota June Chapin (2011, 155) on tosin suosittelut välttämään tehtävänannoissa sillä perusteella, että se tuottaa niukasti varsinaista analyysiä.

Seitsemännen tavoitteen mukaan yhteiskuntaopin opiskelijan tulisi saada edellytyksiä vastuuntuntoisen, tasa-arvoa kunnioittavan ja suvaitsevan yhteiskuntakäsityksen rakentamiseen. Tavoitteen mittaaminen kirjallisessa kokeessa on hankalaa tai mahdotonta, ellei sitten oleteta tiedon yksiselitteisesti antavan aina edellytyksiä haluttuun suuntaan. Oletus on kuitenkin ongelmallinen, sillä kukin ihminen antaa saamalleen tiedolle itse merkityksen.

Lukio-opetukselle on määritelty arvoperusta (LOPS 2003, 12), jonka mukaan oppisisältöihin voidaan valita sitä tukevia aiheita ja toimintatapoja. Arvoperustaa voidaan pitää keskeisenä osana rakentavasti kriittisen kansalaisen ideaalia, koska ilman sitoutumista arvoihin kriittistäkin taitoa voidaan käyttää propagandistisiin ja manipulatiivisiin tarkoituksiin. (Puolimatka 1995, 166–167, 192, 258.) Arvojen omaksumista tai sen edellytyksiä on kuitenkin vaikea mitata yhteiskuntaopin kokeessa muutoin kuin arvioimalla kokelaan tietojen määrää ja kykyä katsoa asioita eri perspektiiveistä sekä perustella näkemyksensä.

Tässä analysoidut yhteiskuntaopin koetehtävät näyttävät kykenevän mittaamaan vain heikosti tai epäsuorasti opiskelijan kykyä hankkia ajankohtaista tietoa eri lähteistä, käyttää kansalaisyhteiskunnan vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia tai luoda omia perusteltuja näkemyksiä yhteiskunnallisista tai taloudellisista kysymyksistä. Samoin tehtävien pohjalta on vaikea arvioida edellytyksiä, joita opetus on antanut kokelaalle vastuuntuntoisen, tasa-arvoa kunnioittavan sekä suvaitsevan yhteiskuntakäsityksen rakentamiseen. Yhteiskunnan olemuksen ymmärtäminen historiallisen kehityksen tuloksena ja Suomen yhteiskuntajärjestelmän suhteuttaminen kansainvälisesti jää epämääräiseksi toiveeksi. Tilastoaineiston tai sen antaman kuvan uskottavuutta ei tehtävissä yleensä kyseenalaisteta. Koe mittaa kuitenkin

kin hyvin yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteiden ja toiminnan tuntemusta sekä yhteiskunnallisten ja taloudellisten käsitteiden hallintaa.

Akateemisten taitojen osalta yhteiskuntaopin koetehtävien voidaan katsoa kattavan uudistetun Bloomin taksonomian kuusi kognitiivista prosessia: muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, arvioiminen ja luominen (Krathwohl 2002, 215). Tämä ei kuitenkaan anna aihetta itsetyytyväisyyteen. Arvioinnin taidot olivat hyvin heikosti edustettuina koetehtävissä, ja luominen rajoittui paljolti tekstin tuottamiseen. Vaikka tehtävissä edellytettyä yhteiskunnallista ajattelua voi pitää sinänsä laaja-alaisena, ovat LOPS 2003:n tavoitteet monin paikoin jäsentymättömiä, jolloin taitotavoitteiden ohjausvaikutus ei toimi kovin hyvin.

Näkökohtia lukion tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin

Yhteiskuntaopin koetehtävät ylioppilastutkintoon laativa tehtäväryhmä käyttää merkittävää symbolista valtaa yhteiskuntaopin lukio-opiskeluun vaikuttavien tosiasiallisten arviointikriteerien asettajana, jos kohta se toteutuu vuoropuhelussa opettajien kanssa (ks. Gunnemyr 2010, 231–233). Tämä ei ole huono asetelma, jos kokeen laatijoilla on edistyksellinen käsitys oppiaineen tiedonmuodosta ja he tiedostavat kokeidensa *backwash*-vaikutuksen opetuksen ja opiskelun tavoitteisiin. On silti huomion arvoista, että opetussuunnitelman perusteiden laatijoilla ei ole ollut tavoitteista tai niiden saavuttamisen kriteereistä enempää sanottavaa, vaan näiden määrittelyssä huomattava rooli on jäänyt päättökokeen sisällöllisestä toteutuksesta vastaaville asiantuntijoille, jotka edustavat ainetiedekuntaa ja ainedidaktiikkaa.

Yhteiskuntaopin reaalikokeen koetehtävät eivät pysty mittaamaan läheskään kaikkia nykyisiä taitotavoitteita. Etenkin kansalaiskasvatukselliset tavoitteet jäävät useimmiten mitaamatta. Lisäksi kokeissa tarvitaan usein ajattelun taitoja, joita opetussuunnitelman perusteissa ei ole eksplikoitu yhteiskuntaopin tavoitteiksi tai arvioinnin kohteiksi.

Yhteiskuntatiedollisesti tärkeitä taitoja voisikin kuvata opetussuunnitelmassa esimerkiksi näin: opiskelijan tulee

- ymmärtää yhteiskunnan ilmiöitä ja muutosta osana ajassa tapahtuvaa kehitystä,
- ymmärtää yhteiskunnallisten näkemysten ja päätösten arvosidonnaisuus,
- vertailla erilaisia yhteiskunta- ja talousjärjestelmiä,
- arvioida yhteiskunnallisten päätösten ja toimintavaihtoehtojen etuja ja haittoja sekä niiden erilaisia motiiveja ja vaikutuksia,
- lukea erilaisia yhteiskunnallisia aineistoja ja kannanottoja, tulkita niitä ja arvioida niiden pätevyyttä,
- esittää yhteiskunnallisia kysymyksiä koskevia perusteltuja käsityksiä ja argumentoida niistä loogisesti ja monipuolisesti, sekä
- seurata yhteiskunnallista kehitystä ja hankkia sitä koskevaa tietoa itsenäisesti.

Jotta yllä mainittuja tavoitteita voitaisiin mitata, tulisi kokeeseen sisällyttää myös jonkinlainen tiedonhaku-tehtävä sekä tehtävätyyppi, jossa opiskelijan oletettaisiin jonkin asian käsitelyn lisäksi muodostavan siitä jonkinlainen perustellun kannanoton.

Jos yhteiskuntaopissa halutaan kehittää myös muita kuin kirjallisella kokeella mitattavia taitoja, tulisi tämän näkyä myös päättöarvioinnissa. Niin kauan kuin arviointi perustuu ainoastaan akateemisten taitojen arviointiin, jäävät muut taidot kokeen *backwash*-vaikutuksen takia marginaaliin. Opiskelijoilta voitaisiin edellyttää osana opiskelun aikaista työsken-

telyn arviointia esimerkiksi kurssipäiväkirjaa, jossa heidän on itse tunnistettava taidot, joissa he ovat kehittyneet ja miten tämä kehitys on tapahtunut. Samoin jos toiminnallisia taitoja halutaan vahvistaa akateemisten rinnalla, voidaan oppilasarvioinnin osaksi liittää toiminnallisia projekteja ja kuvauksia niistä. (Ks. Clark 1973, 124–127.)

Yhteiskuntaopin arviointikriteerien täsmentäminen on tärkeä tehtävä jo senkin takia, että arvioinnin kriteereillä voitaneen osaltaan vaikuttaa muun muassa nuorten yhteiskunnalliseen orientaatioon, joka Suomessa on kansainvälisesti verraten osoittautunut laimeaksi. Yhteiskunnallista orientaatiota lienee mahdollista lisätä korostamalla arvioinnissa entistä selvemmin kriittisen ajattelun ja eri vaihtoehtojen ja niiden arvosidonnaisuuden pohtimisen elementtejä.

On mielenkiintoista operationalisoida esimerkiksi monilukutaidon käsitettä oppiaineen kannalta. Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaopin opiskeluprosessien ja oppiaineeseen liittyvien kompetenssien avaamisessa on runsaasti tehtävää. Se ei välttämättä takaa sitä, että arviointikäytänteet nopeasti muuttuisivat, mutta keskustelu asiasta saattaa lisätä opettajien arviointitietoisuutta.

Opetus ja arviointi liittyvät yhteen, eikä arviointi ole itsetarkoitus. Sekä opetuksen että oppimista tukevan arvioinnin voidaan edellyttää olevan yhteiskunnallisesti relevanttia. On kehitettävä opetusta ja tehtävä mahdolliseksi, että oppilaat saavat yhteiskuntaelämässä tarvittavia valmiuksia. Yhteiskunnallisen merkityksensä vuoksi arviointi on aina eettinen kysymys. Se edellyttää, että arviointi suoritetaan myös teknisesti luotettavalla tavalla ja kohdistetaan oppiaineen merkityksen näkökulmasta keskeisiin piirteisiin.

Kirjallisuus

Ahvenisto, Inkeri 2011. Yhteiskuntaopin reaalikokeen tehtävien yhteiskunnallinen ajattelu.

Julkaisematon esitys ainedidaktisessa symposiumissa 11.2.2011 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Arola, Pauli 1993a. Lakitieto, laillisuus- ja oikeuskasvatus. Teoksessa Arola, Pauli, Elio, Keijo, HUUHTANEN, Taina & Pilli, Arja. Yhteiskuntatieto koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 99–104.

Arola, Pauli 1993b. Yhteiskuntaelämään opettaminen. Teoksessa Arola, Pauli, Elio, Keijo, HUUHTANEN, Taina & Pilli, Arja. Yhteiskuntatieto koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 80–88.

Arola, Pauli 2001. Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 1–8.

Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.

van den Berg, Marko 2010. Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

van den Berg, Marko & Löfström, Jan 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–86.

- Berndtson, Erkki & Löfström, Jan 2001. Poliittikan tutkimus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 36–43.
- Børhaug, Kjetil 2008. Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies* 40 (5), 579–600.
- Castrén, Matti J. 1982a. Historian opetuksen erityisaloja. Teoksessa Castrén, Matti J., Lappalainen Osmo & Nöjd, Olavi, Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Helsinki: Ota-va, 186–227.
- Castrén, Matti J. 1982b. Historianopetuksen tavoitteet. Teoksessa Castrén, Matti J., Lappalainen Osmo & Nöjd, Olavi, Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Helsinki: Ota-va, 31–46.
- Chapin, June R. 2011. A practical guide to middle and secondary social studies. Boston: Pearson.
- Clark, Leonard H. 1973. Teaching social studies in secondary schools. A handbook. New York: Macmillan.
- Davies, Ian & Hogarth, Sylvia 2010. Political literacy: issues for teachers and learners. Teoksessa Demaine, Jack (toim.), Citizenship and political education today. Palgrave-Connect, 181–199 [www-lähde]. < www.palgraveconnect.com > (Luettu 30.9.2010).
- Ekman, Tiina 2007. Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola. Studier i politik 103. Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet. Gothenburg: Gothenburg University, Department of Political Science.
- Gunnemyr, Per 2011. I huvudet på en finländsk provkonstruktör. Externa prov i historia som ett medel för kommunikation. Teoksessa Eliasson, Per, Karlsson, Klas-Göran, Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (toim.), Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle. Publikation från forskarskolan i historia och historiedidaktik 1. Lunds universitet/Malmö högskola, 225–237.
- Hongisto, Lasse & Ohisalo, Jussi 2002. Lakitiedon opetus. Periaatteellisia kysymyksiä, kehitysehdotuksia ja käytännön kokemuksia. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–188.
- HYOL 2006–2010. Yhteiskuntaopin reaali-koetehtävien pisteytysohjeet.
- Jerome, Lee 2008. Assessing citizenship education. Teoksessa Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carole (toim.), The SAGE handbook of education for citizenship and democracy. Los Angeles: SAGE, 545–557.
- Kiander, Jaakko 2007. Kannustaminen hyvinvointivaltiossa ja tuloerojen kehitys. Teoksessa Saari, Juho & Yeung, Anne Birgitta (toim.), Oikeudenmukaisuus hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Gaudeamus, 155–180.
- Krathwohl, David R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice* 41 (4), 212–218.
- Laki lukiolain muuttamisesta 766/2004.
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. 2003.
- Löfström, Jan (toim.) 2001. Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Löfström, Jan 2001a. Yhteiskuntatiedon ongelma. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 9–19.

- Löfström, Jan 2001b. Yhteiskuntatiedon kehittämissuunta: tiedetaustan selkiyttäminen ja teoreettisuuden lisääminen. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 20–29.
- Löfström, Jan, Virta, Arja & van den Berg, Marko 2010. Who actually sets the criteria for social studies literacy? The national core curricula and the matriculation examination as guidelines for social studies teaching in Finland in the 2000's. *Journal of Social Science Education*, 9 (4), 6–14 [www-lähde]. < www.jsse.org/2010/2010-4/pdf/JSSE-4-2010.pdf > (Luettu 16.7.2013).
- Milner, Henry 2002. Civic literacy. How informed citizens make democracy work. Hanover, NH: Tufts University Press.
- Ochoa-Becher, Anna 2007. Democratic education for social studies: An issues-centered decision making curriculum. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Odenstad, Christina 2010. Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasie-lärares skriftliga prov. *Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik* 4. Karlstad universitet.
- Okunrotifa, F.O. 1981. Evaluation in social studies. Teoksessa *The concept and scope of social studies education for schools and colleges*. Ibadan: Onibojie Press.
- Opetushallitus 2012. Luonnon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1–5) 14.11.2012 [www-lähde]. < www.oph.fi/download/146131_Luonnon_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf > (Luettu 26.6.2013).
- Ouakrim-Soivio, Najat 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Julkaisematon väitöskirjakäsikirjoitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Pilli, Arja 1993. Oppilasarviointi yhteiskuntatiedon oppimisprosessin osana. Teoksessa Arola, Pauli, Elio, Keijo, Huuhtanen, Taina & Pilli, Arja. *Yhteiskuntatieto koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 135–158.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. 2004.
- Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, Jukka 2012. Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Helsinki: Opetushallitus, 141–146.
- Reaalimääräykset 2006 = Reaaliaineiden kokeiden määräykset ja ohjeet 8.12.2006, 3 [www-lähde]. < www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/20060206075623.html > (Luettu 24.2.2011).
- Rosenlund, David 2011. Att hantera historia med ett öga stängt. *Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Publikation från forskarskolan i historia och historiedidaktik 2. Lunds universitet/Malmö högskola.
- Tikkanen, Greta 2010. Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä. *Kemian opettajankoulutusyksikkö*, Helsingin yliopisto.
- Vernersson Folke 1999. Att undervisa om samhället. *Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Virta, Arja 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsäilytöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.

Virta Arja 2010. Assessment of and for active citizenship and lifelong learning. Teoksessa Cunningham, Peter & Fretwell, Nathan (toim.), Lifelong learning and active citizenship. Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic network. London: CiCe, 561–568 [www-lähde]. <
http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2010/2010_561.pdf >
(Luettu 16.7.2013).

Ylioppilastutkintolautakunta 2006-2010. Yhteiskuntaopin reaalikoetehtävät.

***FT Inkeri Ahvenisto** on Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun historian ja yhteiskuntaopin tuntiopettaja.*

***Dosentti Marko van den Berg** on Helsingin yliopiston normaalilyseon lehtori.*

***Dosentti Jan Lofström** on historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.*

***Arja Virta** on historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professori Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.*