



Yhteiskunnallisen opetuksen
kansainvälinen tutkimus
Suomen näkökulmasta

Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat

Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus
Suomen näkökulmasta

Toimittaneet
Viking Brunell ja Kari Törmäkangas



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

Jyväskylän yliopisto

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

www.jyu.fi/ktl/julkaisumyynti/

© Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISBN 951-39-1394-5

Jyväskylän yliopistopaino

ER-paino Ky (kannet)

Jyväskylä 2002

Sisältö

	Lukijalle	3
<i>Viking Brunell</i>	Nuori kansalainen Suomen näkökulmasta	5
<i>Sakari Suutarinen</i>	Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa	11
<i>Jonna Nurmi</i>	Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä	61
<i>Arja Virta ja Kari Törmäkangas</i>	Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa	93
<i>Viking Brunell</i>	Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä	115
<i>Kari Törmäkangas</i>	Luokka-asteiden välinen ero osaamisessa testin ja testiosioden valossa	141
<i>Eija Puhakka</i>	CIVIC-tutkimuksen otannasta	175
	Kirjoittajat	183

Lukijalle

Tämä kirja nuoresta kansalaisesta pyrkii välittämään tietoa ja antamaan keskusteluvirikkeitä päättäjille, opetussuunnitelmien kehittäjille, opettajille, opettajankouluttajille, tutkijoille ja yhteiskunnan suurelle yleisölle. Kirja ei ota kantaa kysymykseen, mitä hyvä kansalaisuus on. Se ei myöskään puolusta mitään tiettyä yhteiskunnallisen opetuksen muotoa tai menetelmää. Sen sijaan kirjan pyrkimys on syventää lukijan ymmärrystä yhteiskunnallisen kasvatuksen mahdollisuuksista ja käytännöistä eri ympäristöissä.

Kirja ja siinä esitetyt tutkimustulokset kohdistavat huomion kouluun, perheeseen, yhteiskuntaan ja toveripiireihin liittyviin yksityiskohtiin. Tutkimuksen tarkoitus ei ole kehittää yhteiskunnallisen opetuksen teoriaa tai alan opetussuunnitelmia. Kuitenkin tutkimuskehityksellä ja tutkimuksen tuloksilla voi olla merkitystä opetussuunnitelmien, opetusohjelmien ja oppimateriaalin kehittämiseksi.

Koulutustutkimukseen erikoistunut kansainvälinen IEA-järjestö on vahvasti luonut puitteet kaikelle tutkimukselle, joka perustuu Civic Education -kartoitukseen. Täsmällisyys ja yhteistyö ovat maamerkkejä kaikelle IEA-järjestön toiminnalle. IEA on luonut tarkat standardit mittareiden laadinnasta, otannasta ja analyysien suorittamisesta. Civic Education -kartoitukseen osallistuneet maat ovat yhdessä suunnitelleet tutkimusta ja toimittaneet koko tutkimusprosessin ajan kansainvälisille koordinaattoreille ja ohjauskomitealle aloitteita käytettävistä malleista, tehtävistä ja tulkinnoista.

Tässä kirjassa on ollut mahdollista selvittää vain joitakin päättäjiä, opettajia ja tutkijoita kiinnostavia kysymyksiä. Koska Civic Education -tutkimuksen aineisto on rikas ja monipuolinen, se avataan tänä vuonna tutkijayhteisön käyttöön. Siten aineistoa voidaan hyödyntää niiltä osin, jotka ovat toistaiseksi jääneet tutkimuksen ulkopuolelle. Suomen osalta muun muassa koulussa tapahtuvan yhteiskunnallisen kasvatuksen käytännöt ovat saaneet vain vähän huomiota. Jatkoselvitykset toivottavasti johtavat moniin tieteellisiin ja koulutuksen kehittämistä suuntaaviin löydöksiin ja tuotoksiin.

Jyväskylässä 26. syyskuuta 2002
Kirjan toimittajat

Nuori kansalainen Suomen näkökulmasta

Viking Brunell

Tutkimuksen laajuus

Kehittyvä yhteiskunta tarvitsee tietoja kansalaistensa asennoitumisesta ja osallistumisesta yhteiskuntaelämään. Koska kasvu vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi on tärkeä koulutuksellinen tavoite, tarvitaan tietoa myös nuorten valmentautumisesta aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Tätä toistuvaa tiedontarvetta korostavat yhteiskunnan jatkuvat poliittiset, sosiaaliset, taloudelliset ja kasvatukselliset muutokset. Kysymykset ”kunnan kansalaisuudesta” ja muodollisen opetuksen merkityksestä kansalaisuuteen liittyvässä kulttuurissa ovat tärkeitä kaikille, joiden tehtävä on myötävaikuttaa yhteiskunnan ja koulutuksen kehittämiseen.

Kuinka paljon tietoa ja ymmärrystä demokratiasta ja yhteiskunnasta nuorilla on? Mitkä ovat heidän asenteensa omaan yhteiskuntaan ja poliittisiin kysymyksiin? Luottavatko he yhteiskunnan laitoksiin? Missä määrin he aikovat osallistua poliittisiin tai yhteiskunnallisiin toimintoihin aikuisina? Mitkä ovat nuorten vaikutusmahdollisuudet koulussa? Suvaitsevatko nuoret esimerkiksi etnistä ja poliittista erilaisuutta?

The *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* on organisoanut kansainvälisiä tutkimuksia, joiden puitteissa on saatu tietoa muun muassa yllämainituista kysymyksistä monesta maasta. Järjestön Civic Education Study 1999, suomeksi *Nuori kansalainen: Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus*, tarjoaakin vertailevaa tietoa nuorten yhteiskunnallisesta osaamisesta ja asennoitumisesta sekä niistä taustatekijöistä,

jotka vaikuttavat nuorten valmentautumiseen vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Vuonna 1999 toteutettuun tutkimukseen osallistui kansallisesti edustava otos eli 2000–4000 14-vuotiasta oppilasta jokaisesta 28 tutkimukseen osallistuneesta maasta (kuvio 1), yhteensä noin 90 000 koululaista sekä heidän opettajansa ja noin 4 000 rehtoria. Suomessa tutkimus toteutettiin huhtikuussa 1999 noin 6 000 oppilaan, 300 opettajan ja 160 rehtorin voimin. Suomessa tutkimukseen osallistui vertailun vuoksi kansainvälisen kohdejoukon eli 14-vuotiaiden oppilaiden lisäksi myös 15-vuotiaiden ikäryhmä (9. lk.) samoista kouluista kuin 14-vuotiaat. Tämä vertailumahdollisuus haluttiin sen johdosta, että suuri osa yhteiskuntaopetuksen asiallisista sisällöistä opetetaan Suomessa vasta peruskoulun viimeisellä luokalla. Ruotsinkielisiä kouluja yliotostettiin riittävän näytön saamiseksi kieliryhmävertailuja varten. 21 ruotsinkielistä koulua eli noin puolet kaikista ruotsinkielisistä silloisista yläaste-kouluista osallistui tutkimukseen.

Tutkimuksen mittavälineet koostuivat sekä kyselyistä että tietoja ja taitoja mittaavasta kokeesta. Kyselyt kohdistuivat oppilaisiin, opettajiin ja rehtoreihin. Oppilaskyselyssä tiedusteltiin 167 asennekysymyksen avulla oppilaiden käsityksiä yhteiskunnasta ja koulusta sekä heidän asenteitaan niihin. Käsitteet ja asenteet liittyivät muun muassa oppilaiden kuvaan kunnan kansalaisuudesta, valtion sosiaalisesta ja taloudellisesta vastuusta, omasta maasta, maahanmuuttajista, naisten oikeuksista, yhteiskunnan laitoksien luotettavuudesta, osallistumisesta koulussa, omasta tulevasta poliittisesta toiminnasta sekä luokkahuoneen ilmapiiristä.

Opettajakyselyllä kerättiin tietoja opettajien koulutuksesta ja työkokemuksesta, opettajien näkemyksistä yhteiskunnallisesta kasvatuksesta ja alan sisältöjen opettamisesta, opetusmenetelmistä, oppimistavoitteista sekä oppilaiden osallistumisesta kouluelämäänsä. Kyselyyn vastasivat otoskoulujen historian ja yhteiskuntaopin opettajat.

Otoskoulujen rehtoreille suunnatulla koulukyselyllä selvitettiin yhteiskunnallisen opetuksen ulkoisia puitteita ja kehystekijöitä. Lisäksi tiedusteltiin rehtoreiden näkemyksiä muun muassa yhteiskunnallisen kasvatuksen järjestämisestä sekä pyydettiin heiltä tietoa oman koulun ongelmista ja puutteista.

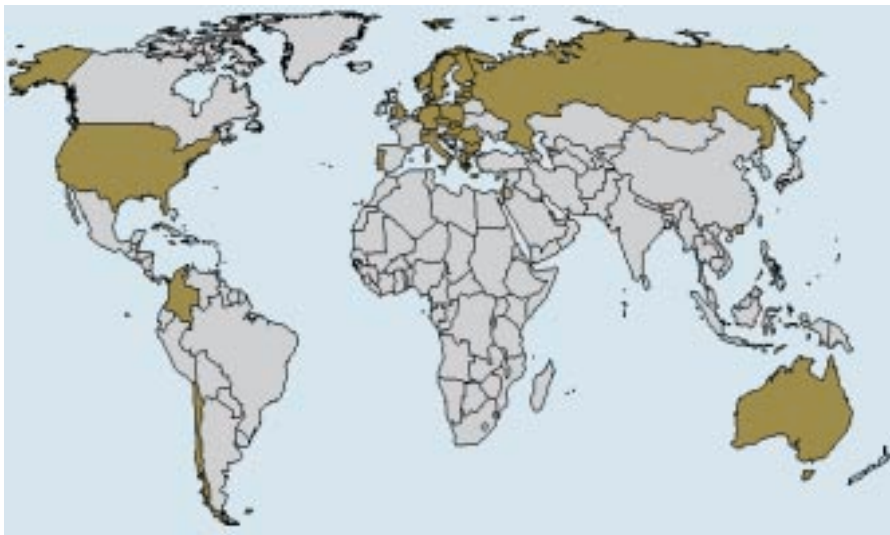
Tiedollinen koe sisälsi 38 tehtävää, kaikki monivalintatehtäviä. Kuusi tehtävää liittyi demokratian olemukseen, 12 demokraattisiin instituutioihin, 12 kansalaisuuteen, kaksi kansalliseen identiteettiin, kolme kansainvälisiin suhteisiin ja kolme sosiaaliseen koheesioon ja erilaisuuteen. Tehtävät oli laadittu

sen perusteella, mitä asiantuntijat tutkimukseen osallistuneista maista olivat arvioineet 14-vuotiaiden nuorten tarvitsevan tietää yhteiskunnasta ja kansalaisuudesta. Esikokeessa parhaiten toimineet ja sopivimmat tehtävät valittiin lopulliseen kokeeseen.

Suomessa kaikkiin edellä mainittuihin kansainvälisiin kyselyihin lisättiin myös kansallisesti kiinnostavia kysymyksiä. Oppilaille suunnattuja kyselyjä laajennettiin sekä asenteellisilla että tiedollisilla kysymyksillä. Osioita oli niin runsaasti, että ne sijoitettiin kuuteen eri vihkoon siten, että kunkin oppilaan vastattavaksi tuli yksi vihko. Opettajakyselyihin sisällytettiin kansallisia lisäkysymyksiä mm. historian ja yhteiskuntaopin asemasta oppiaineiden joukossa, koulun päätöksenteon demokraattisuudesta sekä koulun oppilaskunnan aktiivisuudesta. Koulukyselyyn sijoitettiin kansallisia kysymyksiä historian ja yhteiskuntaopin kursseista, opetusryhmistä ja opettajista.

Kansalliset otanta- ja sisältöratkaisut ovat siten laajentaneet tutkimusta huomattavasti.

Tämä julkaisu esittelee *Nuori kansalainen* -tutkimuksen kansallisia tuloksia 28 maan kansainvälisessä kehyksessä. Julkaisua on edeltänyt kansainvälinen raportti *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald ja Schulz 2001) ja samaan aikaan Internetissä julkaistu kansallinen raportti *Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa* (Suutarinen ym. 2001). Viimeksi mainittu julkaisu kansainvälisine vertailuineen sisältyy hie-man muokattuna tähän kirjaan, jossa lisäksi kuvataan ja analysoidaan kansallisia arviointitietoja aiempaa monipuolisemmin ja esitellään myös tulosten taustalla olevaa arviointikehystä eli otantaa ja koulusaavutusmittarin teknisiä tietoja osiotasolla. Lisäksi rakennetaan osaamis- ja asennealueiden tuloksista laaja kuva suomalaisten nuorten yhteiskunnallisista tiedoista, taidoista ja suhtautumisesta yhteiskuntaan sekä taustassa vaikuttavista tekijöistä.



Australia	Kolumbia	Puola	Sveitsi
Belgia (ransk.)	Kreikka	Romania	Tanska
Bulgaria	Kypros	Ruotsi	Tshekki
Chile	Latvia	Saksa	Unkari
Englanti	Liettua	Slovakia	Venäjä
Hongkong	Norja	Slovenia	Viro
Italia	Portugali	Suomi	Yhdysvallat

KUVIO 1. Civic Education -tutkimukseen osallistuneet maat

Tutkimuksen vaiheita

Vuoden 1999 Civic Education Study on toinen vaihe laajemmasta, kaksivaiheisesta tutkimuksesta. Ensimmäinen valmisteleva vaihe käynnistyi 1994, jolloin IEA:n yleiskokous päätti toteuttaa yhteiskunnalliseen opetukseen ja oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen. Tutkimuksen odotettiin kokonaisuudessaan auttavan ymmärtämään eri maissa tapahtuneita poliittisia, sosiaalisia ja kasvatuksellisia muutoksia sekä valottavan koulutuksen tehtävää ja merkitystä kansalaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoitus oli kerätä laaja-alaista tietoa yhteiskunnallisen opetuksen tilanteesta, sisällöistä ja menetelmistä tutkimukseen osallistuneissa maissa. Ensimmäisen vaiheen tulokset on julkaistu teoksessa *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project* (Torney-Purta, Schwille & Amadeo 1999). Teos sisältää 24 kansallisten asiantuntijoiden kirjoittamaa selvitystä, niiden joukossa myös Suomen osuus.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kerätty tieto hyödynnettiin toisen vaiheen mittausvälineiden laadintatyössä. Toisen vaiheen aineiston keruu tapahtui useimmissa osallistujamaissa keväällä 1999. Tutkimuksen toteutusta ohjasi kansainvälinen ohjausryhmä (puheenjohtaja professori Judith Torney-Purta) ja koordinoitikeskus (Humboldt University Berlin). Kansallisella tasolla vastasi kansallinen koordinaattori (Suomessa erikoistutkija Sakari Suutarinen) tutkimuksen toteutuksesta, apunaan kansallisista asiantuntijoista koostuva työryhmä. Suomen tutkimuskeskuksena toimi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Toisen vaiheen otantaa, mittareiden kääntämistä, aineiston keruuta ja testausten laadun valvontaa on kuvattu teoksessa *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald ja Schulz 2001, Chapter 2). Eija Puhakan artikkeli tässä julkaisussa käsittelee myös tutkimuksen otantaa.

Aineiston keruun jälkeen kansalliset tiedostot lähetettiin käsiteltäviksi IEA:n tietojenkäsittelykeskukseen Hampurissa, jossa luotiin tutkimuksen kansainvälinen tietokanta. Mittareissa oletettujen ulottuvuuksien vahvistamiseksi tai niiden uudelleen määrittämiseksi käytettiin rakenneyhtälömalleja, mukaan lukien konfirmatorisen faktorianalyysin. Osoiden skaalaus perustuu Item Response -teoriaan (IRT). Sekä kognitiivisen kokeen että asennefaktoreiden osalta käytettiin yksiparametrasta Raschin mallia (ks. Törmäkankaan artikkelia tässä julkaisussa). Kokeen keskiarvoksi määrättiin 100, hajonnan ollessa 20. Konfirmatorisessa faktorianalyysissä saatujen 11 faktorin keskiarvot säädettiin siten, että kansainvälinen keskiarvo on aina 10 ja hajonta 2. Käsitteet ja asenteet liittyvät oppilaiden näkemykseen kunnan kansalaisesta (kaksi faktoria), valtion sosiaalisesta ja taloudellisesta vastuusta, omasta maasta, maahanmuuttajista, naisten oikeuksista, yhteiskunnan laitoksien luotettavuudesta, koulussa osallistumisesta, omasta tulevasta poliittisesta toiminnasta sekä luokkahuoneen ilmapiiristä. Sama faktorirakenne esiintyy myös Suomen ai-

neistossa ja kyseisiä ulottuvuuksia on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta muutamassa tämän kirjan artikkelissa.

Tämän julkaisun artikkelit perustuvat kirjoittajien omiin monikansallisen tai kansallisen aineiston analyysiin ja tuloksien tulkintoihin.

Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet

Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa

Sakari Suutarinen

Vuonna 1999 toteutuneessa Civic-tutkimuksessa päähuomio kiinnitettiin nuorten yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen ohella myös nuorten yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja toimintaan. Tässä artikkelissa esitetään tutkimuksen kansainvälisiä vertailutietoja Suomen näkökulmasta.

Artikkelin tulokset osoittavat, että suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset perustiedot ja -valmiudet. Tiedot eivät kuitenkaan ulotu syvemmälle demokratian olemukseen. Suomalaisilla nuorilla on vaikeuksia käsittää esimerkiksi demokratian ja talouselämän yhtymäkohtia.

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomen nuorilla ei ole yhteiskunnallisen toiminnan edellytyksenä olevaa kiinnostusta politiikkaa kohtaan eikä käsitystä kansalaisen toiminnan tärkeydestä demokratiassa. Suomalaiset nuoret ottavat osaa vain vähän yhteiskunnalliseen toimintaan. Heidän aikomuksensa osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa on myös vähäinen.

Suomalaiset nuoret katsovat valtiovallalla olevan laajat velvollisuudet. Entisten sosialistimaiden ja ruotsalaisten nuorten tavoin suomalaiset katsovat valtiovallan velvollisuuksien ulottuvan myös talouden alueelle. Näiltä osin voidaan ajatella suomalaisten nuorten omaksuneen ajatuksen hyvinvointivaltiosta ja valtiokeskeisestä demokratiasta. Tämä selittää myös osaltaan, miksi nuoret eivät pidä kansalaistoimintaa tärkeänä. Nuorilla on kuitenkin harhainen käsitys valtiovallan mahdollisuuksista suoriutua laajoista tehtävistään. Nuorten ajattelulla ei näytä myöskään olevan yhtymäkohtaa maassa harjoitetun talous- ja sosiaalipolitiikan kanssa. Suomalaiset pojat suhtautuvat erityisen penseästi maahanmuuttajien oikeuksiin.

Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaiset nuoret kokevat vaikutusmahdollisuutensa koulussa vähäisiksi. Suomalaiset nuoret ottavat osaa oppilaskuntien ja muiden koulun hallintoelinten toimintaan olennaisesti vähemmän kuin muut pohjoismaalaiset nuoret. Suomalaisnuoria voidaan tiivistetysti kuvata siten, että he ovat tietäviä ja taitavia, mutta samanaikaisesti he ovat omaksuneet yhteiskunnallisen toiminnan ja vaikuttamisen osalta syrjäytyneiden asenteet.

Erilainen koulututkimus

Tavanomaisissa koulututkimuksissa päähuomio kohdistetaan usein nuorten tietoihin ja taitoihin. Civic-tutkimuksessa päähuomio on kiinnitetty nuorten yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen ohella myös nuorten käsityksiin, asenteisiin ja toimintaan. Kohdejoukkona tutkimuksessa ovat olleet 14-vuotiaat nuoret.

Noin 90 000 nuorta eri puolilla maailmaa vastasi 200 tehtävään. Vain 38 tehtävää mittasi tietoja ja taitoja. Loput kohdistuivat nuorten yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja toimintaan. Suomessa tutkimus toteutettiin huhtikuussa 1999, jolloin kyselyyn vastasi lähes 6 000 peruskoulun oppilasta sekä 8. että 9. luokalta sekä 300 opettajaa ja 160 rehtoria.

Tutkimuksen lähtökohdista on ollut, että nuorten yhteiskunnallinen ajattelu määräytyy suurelta osin koulun ulkopuolelta. Vaikuttavina tekijöinä ovat esim. kyseisen maan poliittinen kulttuuri, media, koti, ystäväpiiri ja nuorten omat kokemukset yhteiskunnallisesta toiminnasta. Tästä lähtökohdasta tarkasteltuna tutkimus on luonteeltaan nuorisotutkimus, mutta sen lisäksi se on myös koulusaavutustutkimus.

Monissa maissa yhteiskunnallisia sisältöjä opetetaan useissa erinimisissä oppiaineissa. Maiden poliittiset järjestelmät ja niiden koulujen opetussuunnitelmat yhteiskunnallisen opetuksen osalta poikkeavat olennaisesti toisistaan. Tutkimusta ei voitu siten kohdistaa mihinkään erityiseen oppiaineeseen tai minkään maan poliittiseen järjestelmään.

Koulutuksen tavoitteena kaikkialla maailmassa on kehittää ihmisen edellytyksiä osallistua aktiivisesti yhteisönsä kansalaistoimintaan. Eri maiden koulutusjärjestelmissä yhteiskunnallisella opetuksella on keskeinen asema peruskoulun yläluokilla, mistä kertoo se, että OECD-maissa yhteiskunnalliselle opetukselle annetaan kolmanneksi eniten kokonaisopetusaikaa. Ainoastaan äidinkielle ja matematiikalle annetaan enemmän opetusaikaa kuin yhteiskunnallisille sisällöille. Suomessa yhteiskunnalliselle opetukselle annettu kokonaisopetusaika on OECD-maista kaikkein vähäisin. Näin laajaan yhteiskunnallista opetusta kartoittavaan tutkimukseen Suomi on viimeksi osallistunut 30 vuotta sitten.

Tutkimus kohdistui kolmeen pääalueeseen, jotka olivat 1) demokratia, 2) kansallinen identiteetti ja kansainväliset suhteet ja 3) sosiaalinen yhtenäisyys ja erilaisuus.

Tämän artikkelin kansainväliset vertailutiedot pohjautuvat tutkimuksen kansainväliseen raporttiin *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta ym. 2001).

Suomalaiset nuoret tietäviä ja taitavia

Tulokset osoittavat kokonaisuudessaan, että nuoret ovat omaksuneet demokratian perusteisiin kuuluvat tiedot ja taidot, sekä ovat myös omaksuneet oman maansa poliittisen kulttuurin. Useimmissa maissa yli 75 % nuorista pystyi antamaan oikeiksi tulkittavia vastauksia esimerkiksi lakien ja poliittisten oikeuksien perusteita koskeviin kysymyksiin. Nuorten yhteiskunnallinen tietous ei kuitenkaan ulotu syvemmälle demokratian olemukseen. Kun edettiin käsittelemään esimerkiksi poliittisia reformeja tai demokratian ja talouselämän yhtymäkohtia, oikeiden vastausten määrä väheni (Torney-Purta ym. 2001).

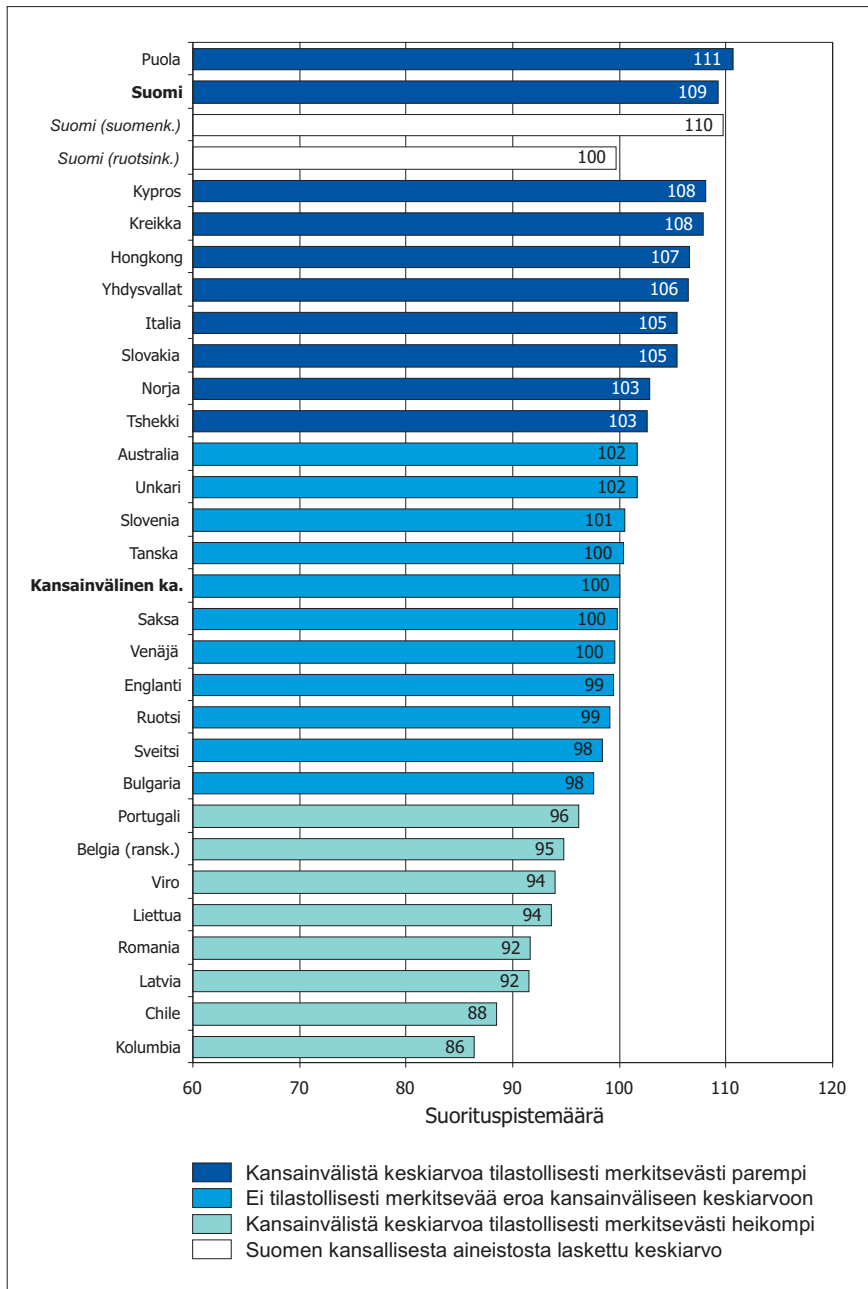
Maiden väliset erot yhteiskunnallisissa tiedoissa ja taidoissa ovat verrattain vähäiset. Miltei kaikkien maiden (25 maan) keskinäiset tulokset poikkeavat vähemmän kuin puolen keskihajonnan verran kansainvälisestä keskiarvosta.

Tuloksia tulkittaessa on syytä huomioida, että joissakin maissa tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat muita noin puolta vuotta nuorempia. Jos ikä otettaisiin huomioon, esimerkiksi Slovakian ja Ruotsin sijoitus kuviossa 1 olisi hivenen korkeampi.

Yhdeksän maata sijoittui tilastollisesti merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle. Nämä olivat: Puola, Suomi, Kypros, Kreikka, Yhdysvallat, Hongkong (Kiinan erityishallintoalue), Italia, Slovakia, Norja ja Tšhekki. Ryhmään kuului siten kolme entistä sosialistimaata, kaksi Pohjoismaata, kreikankieliset maat sekä Yhdysvallat ja Italia.

Tilastollisesti merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle sijoittui kahdeksan maata: Portugali, Belgia (ransk.), Viro, Liettua, Romania, Latvia, Chile ja Kolumbia. Tässä ryhmässä on vain kaksi läntisen Euroopan maata, neljä entistä sosialistimaata, ja molemmat tutkimuksessa mukana olleet Latinalaisen Amerikan maat.

Kolmen entisen sosialistimaan sijoittuminen parhaiten menestyneiden maiden joukkoon oli monelle yllätys. Tulosten mukaan useassa entisessä sosialistimaassa kansalaisvalmiudet tietojen ja taitojen osalta ovat korkeammat kuin esimerkiksi Saksassa, johon muuttoliike näistä maista kohdistuu. Tulok-



KUVIO 1. Yhteiskunnalliset tiedot ja taidot

silla on oletettavasti merkitystä argumentoitaessa esimerkiksi työvoimapolitiisia ja maahanmuuttoa koskevia kysymyksiä. Saksan osalta työvoiman liikkuvuuden rajoittamista sen itäisistä lähialueen maista ei ainakaan voida perustella työvoiman yhteiskunnallisten perusvalmiuksien puutteilla.

Suomeen kohdistuva maahanmuutto tulee kohdistumaan todennäköisesti jatkossa voimakkaimmin Venäjältä ja Virosta. Venäjän nuorten sijoittuminen lähelle kansainvälistä keskiarvoa ja Viron nuorten sijoittuminen merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle yhteiskunnallisissa perusvalmiuksissa lienee monelle suomalaiselle yllätys. Huomionarvoista on, että kaikki Baltian maat, miltei ainoina entisinä sosialistimaina, sijoittuivat kansainvälisen keskiarvon alapuolelle.

Vuonna 1971 toteutetussa kahdeksan maan Civic-tutkimuksen tiedollisessa kokeessa nyt mukana olevista maista Saksan liittotasavalta sijoittui toiseksi, Yhdysvallat neljänneksi ja Suomi viidenneksi (Torney ym. 1975). Näihin maihin verrattuna Suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ja taidot ovat kolmen vuosikymmenen kuluessa kohentuneet.

Suomessa kerättiin lisäotoksella aineisto ruotsinkielisistä kouluista, mikä mahdollistaa kieliryhmien keskinäisen vertailun. Tulokset osoittavat suomenkielisten koulujen nuorten yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen olevan tilastollisesti merkitsevästi parempia kuin ruotsinkielisten koulujen oppilaiden. Ruotsinkielisten koulujen 9. luokan oppilaat eivät saavuttaneet suomenkielisten 8. luokan tasoa. Kansainvälisessä vertailussa Suomen ruotsinkielisten nuorten tietojen ja taitojen taso oli lähellä muiden Pohjoismaiden tasoa.

Suomessa ei ollut merkittäviä alueellisia eroja viiden eri alueen välillä. Jonkin verran muita paremmin menestyivät Etelä-Suomen (Uusimaa ei kuulu tähän alueeseen) ja Itä-Suomen nuoret. Heikoiten menestyivät Pohjois- ja Väli-Suomen (Keski-Suomi ja Keski-Pohjanmaan) nuoret. Uudenmaan nuoret sijoittuivat lähelle Suomen keskiarvoa. Itä-Suomen hyvää menestystä voidaan pitää sinällään yllätyksenä, koska yleensä koulusaavutustutkimuksissa tulokset ovat olleet parhaita maan etelä- ja länsiosissa (ks. Suomen otanta-alueet).

Koetulosten valossa Suomen peruskoulu näyttäytyy yhä tasaisena. Erot koulujen tieto- ja taitotason välillä eivät olleet suuria, vaikkakin ne olivat tilastollisesti merkitseviä. Suomenkielisten koulujen sisäkorrelaatio oli aineistossa 0,08 mikä tarkoittaa, että koulujen väliset erot selittävät 8 % tiedollisen kokeen kokonaisvaihtelusta. Suomen ruotsinkielisten koulujen sisäkorrelaatio

tio (0,04) oli vielä suomenkielisiä kouluja pienempi.

Erot eivät näytä kasvaneen, vaikka kunnat ja koulut ovat erityisesti 90-luvulla saaneet enemmän päätösvaltaa koulutuksen ja opetussuunnitelmien suunnittelussa ja toteutuksessa. Tulos on myös yhdenmukainen viimeaikaisen Suomea koskevien kansainvälisten arviointitutkimusten tulosten kanssa (esim. PISA 2000 -tutkimus, ks. Välijärvi ym. 2002).

Suomen korkeaa sijoitusta voidaan selittää usealla tekijällä. Kaikissa tiedollisesti hyvin sijoittuneissa maissa on joko hyvin toimiva koulutusjärjestelmä tai siellä on äskettäin uudistettu yhteiskunnallista opetusta. Suomen koulujärjestelmää pidetään verrattain hyvin toimivana. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset oppilaat ovat sijoittuneet maailman kärkeen tai sen tuntumaan kaikissa – etenkin äidinkielen alueeseen kohdistuneissa – tietoja ja taitoja mittaavissa tutkimuksissa (Välijärvi ym. 2002).

Tässä tutkimuksessa käytettiin kirjallista kysymyslomaketta, johon vastattaessa lukutaidolla on tärkeä osuus. Suomalaisilta oppilailta kysyttiin myös heidän äidinkielen kouluarvosanaansa. Äidinkielen kouluarvosana korreloi ($r=0,45$) miltei yhtä vahvasti tutkimuksen tietoa ja taitoa mittaavan osan pistemäärän kanssa kuin historian ja yhteiskuntaopin arvosana ($r=0,54$).

Suomessa opettajakunta on ammattitaitoista ja yliopistoissa koulutettua toisin kuin monissa muissa maissa. Pääosa yhteiskunnallisista sisällöistä opetetaan historiassa ja yhteiskuntaopissa. Tämän aineen opettajat arvioivat opetuksensa olevan hyvin tietopainotteista. He katsoivat usein, että vähäisen oppiaineensa tuntimäärän puitteissa tiedolliset asiat on mahdollista pääpiirteissään opettaa, mutta asennetavoitteiden saavuttaminen on kyseenalaista.

Miten tietoja ja taitoja mitattiin?

Nuorten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja mitattiin 38 tehtävällä. Tehtävistä 25 kohdistui tietoihin ja 13 taitoihin. Kokeen tehtävien keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 64, joka osoittaa, että enemmistölle oppilaista koe on ollut sopiva. *Tietoja* mittaavissa tehtävissä käsiteltiin esimerkiksi demokratiaan liittyviä periaatteita. Nuorten *taitoja* mitattiin kyvyllä tulkita yhteiskunnallisia asioita käsitteleviä lehtiartikkeleita tai pilakuvia.

Kansainvälisissä tehtävissä ei ollut mahdollista käsitellä maiden poliittisen järjestelmien yksityiskohtia. Tästä johtuen *tietoja* mittaavissa osioissa käsitel-

tiin demokratiaan liittyviä periaatteita, mutta ei esimerkiksi vaaleihin liittyviä teknisiä järjestelyjä tai hallinnon rakennetta. Nuorten *taitoja* mitattiin esimerkiksi kyvyllä tulkita yhteiskunnallisia asioita käsitteleviä lehtiartikkeleita tai pilakuvia.

Tietoihin ja taitoihin kohdistuneista tehtävistä 6 liittyi demokratiaan, 12 demokraattisiin instituutioihin, 12 kansalaisuuteen, 2 kohdistui kansalliseen identiteettiin, 3 kansainvälisiin suhteisiin ja 3 sosiaaliseen koheesioon ja diversiteettiin.

Esimerkki demokratiaan kohdistuneesta tietoa mittaavasta osiosta:

Mikä seuraavista antaa eniten syytä kutsua jotakin hallintoa epädemokraattiseksi?

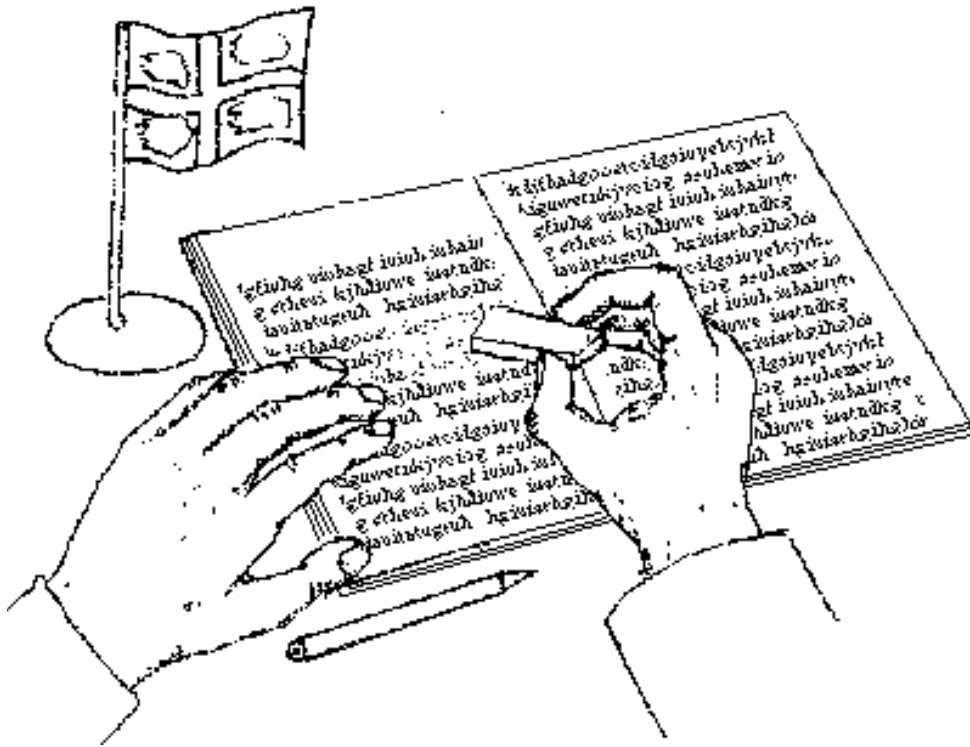
A.	<input type="checkbox"/>	Ihmisillä ei ole lupa arvostella hallintoa.*
B.	<input type="checkbox"/>	Puolueet arvostelevat toisiaan usein.
C.	<input type="checkbox"/>	Ihmiset joutuvat maksamaan erittäin korkeita veroja.
D.	<input type="checkbox"/>	Jokaisella kansalaisella on oikeus työpaikkaan.

*Oikea vastaus

Korkein ratkaisuprosentti oli Hongkongissa 73 ja alhaisin Kolumbiassa 38. Suomessa tehtävän ratkaisuprosentti oli 64. Kaikkien maiden ratkaisuprosenttien keskiarvo oli 53. Mikäli tehtävän kaikkien maiden ratkaisuprosenttia verrataan kaikkien tehtävien ratkaisuprosenttiin (64) niin tehtävä oli verrattain vaikea, vaikkakin useimmat oppilaat onnistuivat sen ratkaisussa. Oikean vastauksen valitseminen edellyttää, että oppilaalla on luotettavaa tietoa demokraattisen hallinnon ominaisuuksista ja kykyä soveltaa tietoaan demokratialle vastakkaiseen asetelmaan (“epädemokraattiseen hallintoon”).

Esimerkki taitoa mittaavasta tehtävästä:

Oppilaalle esitettiin oheinen kuva ja hänelle esitettiin sitä seuraava kysymys:



Mikä on piirroksen pääsanoma tai -ajatus?

A.	<input type="checkbox"/>	Joskus historian oppikirjoja muutellaan, jotta välttyttäisiin mainitsemasta menneisyyden arkaluonteisia tapahtumia.*
B.	<input type="checkbox"/>	Historian oppikirjat on laadittava lapsille lyhyemmiksi kuin aikuisille.
C.	<input type="checkbox"/>	Historian oppikirjat ovat täynnä tietoa, joka ei ole kiinnostavaa.
D.	<input type="checkbox"/>	Historian oppikirjat pitäisi kirjoittaa tietokoneella eikä kynällä.

* Oikea vastaus

Oppilaan on tulkittava kuvan sanoma ja valittava oikea vaihtoehto neljästä. Tehtävän ratkaisuprosentti vaihteli maittain Yhdysvaltojen 79 prosentista

Romanian 26 prosenttiin. Kansainvälinen ratkaisuprosentti oli 57. Suomessa tehtävän ratkaisuprosentti oli 65. Tehtävä kytkeytyy tutkimuksen toisen pääongelman, kansallisen identiteetin ja kansainvälisten suhteiden alueelle. Tehtävän ratkaiseminen edellyttää pilakuvan laatijan ajatuksen ymmärtämistä.

Ongelmia demokratian ja talouden yhtymäkohtien käsittämisessä

Kun kysymyksissä edettiin käsittelemään demokratian ja talouselämän yhtymäkohtia, oikeiden vastausten määrä kansainvälisesti tarkasteltuna väheni (Torney-Purta ym. 2001). Erityisesti suomalaisille nuorille näytti olevan hankalaa käsitellä tätä aihepiiriä. Esimerkkinä tästä voidaan käyttää tehtävää, joka käsittelee median omistuspohjan vaikutusta uutisointiin.

Mikä seuraavista on todennäköisimmin seurauksena, jos suuri lehtitalo ostaa monia maan pienemmistä lehtiyrityksistä?

A.	<input type="checkbox"/>	Valtiovallan uutissensuuri (ennakkotarkastus) on todennäköisempää.
B.	<input type="checkbox"/>	Esitettävien mielipiteiden kirjo kaventuu.*
C.	<input type="checkbox"/>	Sanomalehtien hinta laskee.
D.	<input type="checkbox"/>	Ilmoitusten ja mainosten määrä sanomalehdissä vähenee.

* Oikea vastaus

Kansainvälinen tehtävän ratkaisuprosentti oli 57. Suomalaisista nuorista ainoastaan 48 % onnistui tehtävän ratkaisussa, ja ratkaisuprosentti oli Suomessa sama sekä suomen- että ruotsinkielisillä nuorilla. Muut pohjoismaalaiset onnistuivat tehtävässä selvästi suomalaisia paremmin. Ruotsissa ratkaisuprosentti oli 69, Norjassa 65 ja Tanskassa 70.

Tutkimuksessa mukana olleet suomalaiset nuoret eivät olleet opiskelleet taloustietoa, jota Suomessa opiskellaan vasta peruskoulun viimeisellä luokalla. Sama kysymys esitettiin kuitenkin Suomessa myös peruskoulun 9. luokan oppilaille, joiden ratkaisuprosentti tässä tehtävässä oli 57, eli sama kuin vuot-

ta nuorempien oppilaiden kansainvälinen ratkaisuprosentti, mutta selvästi alhaisempi kuin vuotta nuorempien pohjoismaalaisten ratkaisuprosentti.

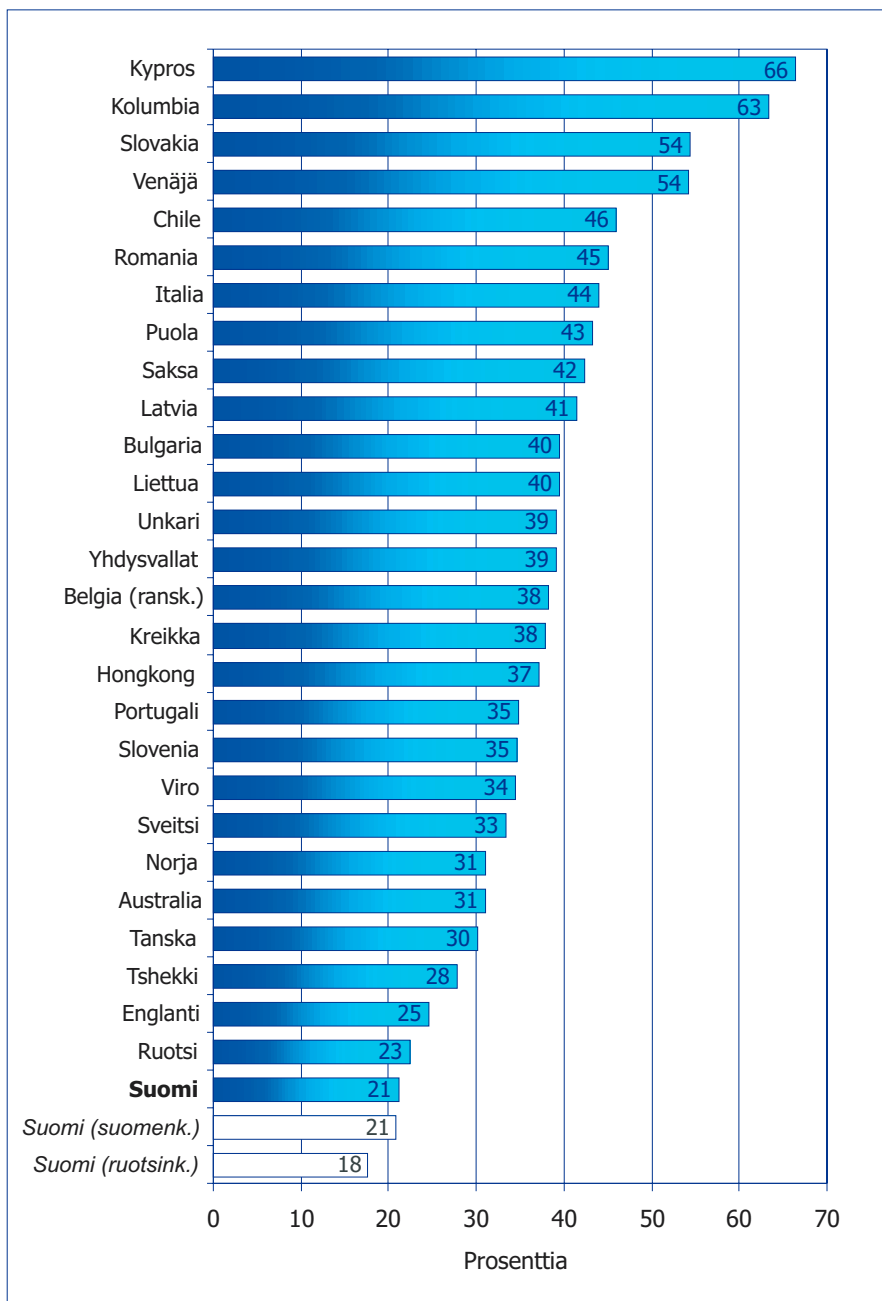
Selityksenä suomalaisten nuorten alhaiseen ratkaisuprosenttiin tässä kohdalla voidaan käyttää osaltaan sitä, että demokratia ja talous käsitellään Suomessa kouluissa toisistaan erillisinä sisältöinä, mikä osaltaan vaikeuttaa näiden keskinäisten suhteiden hahmottamista. Aikaisemmin julkaistuissa kansallisen osan tuloksissa on myös kiinnitetty huomiota nuorten harhaiseen käsitykseen julkisen sektorin osuudesta ja vaikutusvallasta taloudessa. Nuoret näyttävät Suomessa käsittäneen julkisen sektorin omistuksen ja vaikutusvallan huomattavasti todellista suuremmaksi niin taloudessa kuin viestinnässäkin (Suutarinen 2000a). Tulokset antavat vihjeen siitä, että suomalaiset ovat demokratian ja talouden nivelkohtien käsittämisen suhteen muuta maailmaa ja etenkin muita pohjoismaalaisia selvästi jäljessä.

Kiinnostus politiikkaan kaikkein vähäisintä Suomessa

Kiinnostusta politiikkaan mitattiin yhdellä osiolla, jossa nuoret ottivat kantaa väitteeseen: ”*Olen kiinnostunut politiikasta*” (kuvio 2). Kyproksella, Kolumbiasa, Venäjällä ja Slovakiassa yli puolet nuorista ilmaisi kiinnostuksensa politiikkaan. Vähemmän kuin neljäsosa nuorista oli kiinnostunut politiikasta Suomessa, Ruotsissa ja Englannissa. Vähäisintä kiinnostus oli Suomessa.

Pojat olivat yleensä tyttöjä kiinnostuneempia politiikasta. Vain Chilessä tytöt olivat yhtä kiinnostuneita kuin pojat. Tulosten valossa voidaan kuitenkin myös havaita, että kymmenessä maassa tyttöjen ja poikien kiinnostuksella ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tämä antaa mahdollisuuden ajatella, että ainakin osassa maita sukupuolten väliset erot suhteessa politiikkaan olisivat siten pienenevässä. Pohjoismaista pienin ero poikien ja tyttöjen välillä oli Ruotsissa 5 prosenttiyksikköä. Vain Suomessa tyttöjen kiinnostuneisuus politiikkaan jäi alle 20 %. Suomessa tyttöjen ja poikien ero oli 9 prosenttiyksikköä, mikä on tilastollisesti merkitsevä. Suomen ruotsinkielisiä nuoria politiikka kiinnosti vielä vähemmän kuin suomenkielisiä.

Tutkimuksen kansainvälisenä kohdejoukkona ollut 14-vuotiaiden ikäryhmä (8. lk) ei ollut Suomessa vielä opiskellut yhteiskuntaoppia. Tätä taustaa vasten oli oletettavaa, että suomalaisten kiinnostus politiikkaa kohtaan lisääntyisi peruskoulun viimeisellä luokalla. Muun muassa tämän asian selvittämis-



KUVIO 2. Kiinnostus politiikkaan

tä varten Suomessa kerättiin aineisto myös peruskoulun 9. luokalta. Suomen 15-vuotiaiden aineistossa (9 lk.) politiikasta ilmoitti olevansa kiinnostunut 26 % nuorista, mikä oli viisi prosenttiyksikköä enemmän kuin 14-vuotiaiden aineistossa. Tyttöjen ja poikien välinen ero pysyi kuitenkin samana 15-vuotiaiden aineistossa. Yhteiskuntaopin opetuksella lienee osuutensa nuorten lisääntyneeseen mielenkiintoon, joskaan muutos ei ole kovin suuri.

Läntisissä kehittyneissä talouksissa mielenkiinto poliittisia kysymyksiä kohtaan lisääntyi miltei neljänkymmenen vuoden ajan 1960-luvulta 1990-luvulle. Tätä selitettiin ihmisten halulla korostaa muita kuin materialistisia arvoja (Gabriel & van Deth 1995; Inglehart 1997). Nuorten kiinnostus politiikkaan on monissa maissa ollut kuitenkin kohtuullisen vähäistä tai keskinkertaista. Entisissä sosialistimaissa kiinnostus politiikkaan nousi dramaattisesti sosialistisen järjestelmän luhistumisen yhteydessä. Näissä maissa mielenkiinto politiikkaan väheni, kun käsitykset demokratiasta ja markkinataloudesta muutuivat realistisiksi 1990-luvun kuluessa (Oswald 1999).

Miehet ovat useiden tutkimusten mukaan naisia kiinnostuneempia politiikasta. Kuilu sukupuolten välillä on joidenkin tutkimusten mukaan kuitenkin kapenemassa ainakin hyvin koulutettujen nuorten keskuudessa. Osaltaan tähän on vaikuttamassa se, että etenkin naisia kiinnostavat sellaiset tärkeiksi koetut aiheet kuten ekologia, kolmannen maailman ongelmat ja rauha. (Hahn 1998; Kaase 1989; Shapiro & Mahajan 1986; Oswald & Schmid 1998; Torney-Purta ym. 2001). Suomalaiset tytöt eivät ole mukana tässä kehityskulussa. Vaikka suomalaisen peruskoulun katsotaan yleisesti suosivan tyttöjä, niin se ei ainakaan näytä suosivan tyttöjen kiinnostumista yhteiskunnallisista asioista.

Suomen kannalta nuorten vähäinen kiinnostus politiikkaa kohtaan on huolestuttavaa. Mielenkiinto poliittisia asioita kohtaan voidaan nähdä osana ihmisten poliittista valmiutta (esim. Dalton 1996). Ihmisen mielenkiinto politiikkaan on tärkein selittäjä esimerkiksi hänen äänestämislleen vaaleissa.

Suomen aineistosta ei löytynyt yhteyksiä poliittisen kiinnostuksen ja tiedollisessa kokeessa menestymisen välillä. Demokratian kannalta on valitettavaa, että yhteiskunnallisia asioita hyvin ymmärtävät nuoret eivät kiinnostu politiikasta. Tiedollisessa kokeessa heikoiten menestyneissä nuorissa oli tulosten mukaan enemmän niitä, jotka ovat valmiit asettautumaan ehdokkaiksi poliittisissa vaaleissa (ks. luku 5). Vähäinen mielenkiinto johtaa vääjäämättä julkiseen päätöksentekoon kohdistuvan kansalaisvalvonnan sekä päätöksen-

teon kehittämisen ja virkamiestoimintaan kohdistuvan kontrollin heikkene-
miseen. Tätä taustaa vasten ei pidä yllättyä, jos virkamiesten väärinkäytökset
yleistyvät ja yhä useammalla poliitikolla on myös rikollisia yhteyksiä.

Suomen osalta tulos on sopusoinnussa aikaisemmin julkaistun tutkimuk-
sen kansallisen osan politiikan tuntemusta käsittelevän tuloksen kanssa, jon-
ka mukaan enemmistö nuorista ei hahmottanut edes poliittisen oikeiston ja
vasemmiston välistä eroa (Suutarinen 2000a).

Suomalaiset nuoret ottavat vähän osaa järjestötoimintaan koulussa ja yhteiskunnassa

Runsaassa kolmanneksessa maista nuorten osallistuminen yhteiskunnallisiin
liikkeisiin oli vähäistä. Suomi kuului näiden maiden joukkoon. Toimiminen
hyväntekeväisyysjärjestöissä, vapaaehtoistyössä, oppilaskunnissa tai muissa
koulun hallintoelimissä olivat eniten mainittuja osallistumisen muotoja kah-
dessa kolmasosassa maita.

Viimeisen vuosikymmenen aikana “sosiaalista pääomaa” ja luottamusta
yhteiskuntaan on tutkittu runsaasti miltei kaikissa Länsi-Euroopan maissa ja
Yhdysvalloissa. Erityisesti on kiinnitetty huomiota siihen, miten kouluissa toi-
mivat ryhmät antavat mahdollisuuksia ja kokemuksia yhteiskunnallisesta toi-
minnasta. On jo arvo sinänsä, että yhteiskunnallisesti suuntautuneet kouluis-
sa toimivat ryhmät antavat nuorille mahdollisuuden reflektoida kokemuksia
ja keskustella niistä. Tällä on myös usein merkitystä koulun ja luokan ilmapii-
rin kehittymiselle ja sillä on myös vaikutusta toisten auttamiseen laajemmin
yhteiskunnassa. (Torney-Purta ym. 2001).

Vähintään kolmasosa nuorista oli osallistunut oppilaskunnan tai jonkin
muun koulun tai luokan oppilaselimen toimintaan Australiassa, Kyproksella,
Kreikassa, Hongkongissa, Norjassa, Romaniassa, Venäjällä, Ruotsissa ja Yh-
dysvalloissa (taulukko 1). Suomessa nuorista 22 % ilmoitti ottaneensa osaa
oppilaskunnan tai jonkin muuhun koulun tai luokan oppilaselimen toimi-
ntaan. Muissa Pohjoismaissa nuorilla oli kokemuksia tästä koulun toimintaan
osallistumisesta vähintään kaksi kertaa suomalaisia enemmän.

Myös muuhun järjestötoimintaan suomalaiset osallistuivat selvästi muita
pohjoismaalaisia vähemmän. Suomalaisten osallistumisaktiivisuus vastasi lä-
hinnä Baltian maiden nuorten aktiivisuutta. Baltian maiden nuoria olennai-

TAULUKKO 1. Nuorten osallistuminen yhteiskunnalliseen järjestötoimintaan (%).

Maa	Oppiaskunta tai muu luokan/koulun elin	Poliittinen nuorisjärjestö	Ympäristöjärjestö	Ihmisoikeusjärjestö	Vapaaehtoistyötä tekevä järjestö	Hyväntekeväisyysjärjestö
Australia	34	4	19	4	33	47
Belgia (ransk.)	22	6	15	8	17	26
Bulgaria	14	4	9	9	8	12
Chile	19	4	21	5	33	24
Englanti	19	6	13	5	25	55
Hongkong	45	5	12	6	34	37
Italia	16	3	7	3	8	6
Kolumbia	24	4	40	13	34	26
Kreikka	59	9	32	16	29	53
Kypros	57	25	20	22	22	48
Latvia	18	2	7	5	12	9
Liettua	23	1	16	4	7	14
Norja	47	6	16	6	18	84
Portugali	25	2	25	10	9	20
Puola	19	1	14	3	5	9
Romania	37	2	13	8	10	13
Ruotsi	49	7	15	5	8	25
Saksa	13	5	10	2	16	23
Slovakia	3	1	5	1	6	5
Slovenia	18	1	15	4	11	33
Suomi	22	2	6	2	6	24
<i>Suomi (suomenk.)</i>	21	2	6	2	6	23
<i>Suomi (ruotsink.)</i>	31	5	8	4	5	20
Sveitsi	8	4	10	3	12	27
Tanska	44	4	6	5	32	63
Tshekki	13	1	13	2	22	18
Unkari	32	4	28	3	23	18
Venäjä	43	2	12	4	11	7
Viro	21	3	8	4	8	10
Yhdysvallat	33	10	24	6	50	40
Kansainvälinen ka.	28	5	15	6	17	28

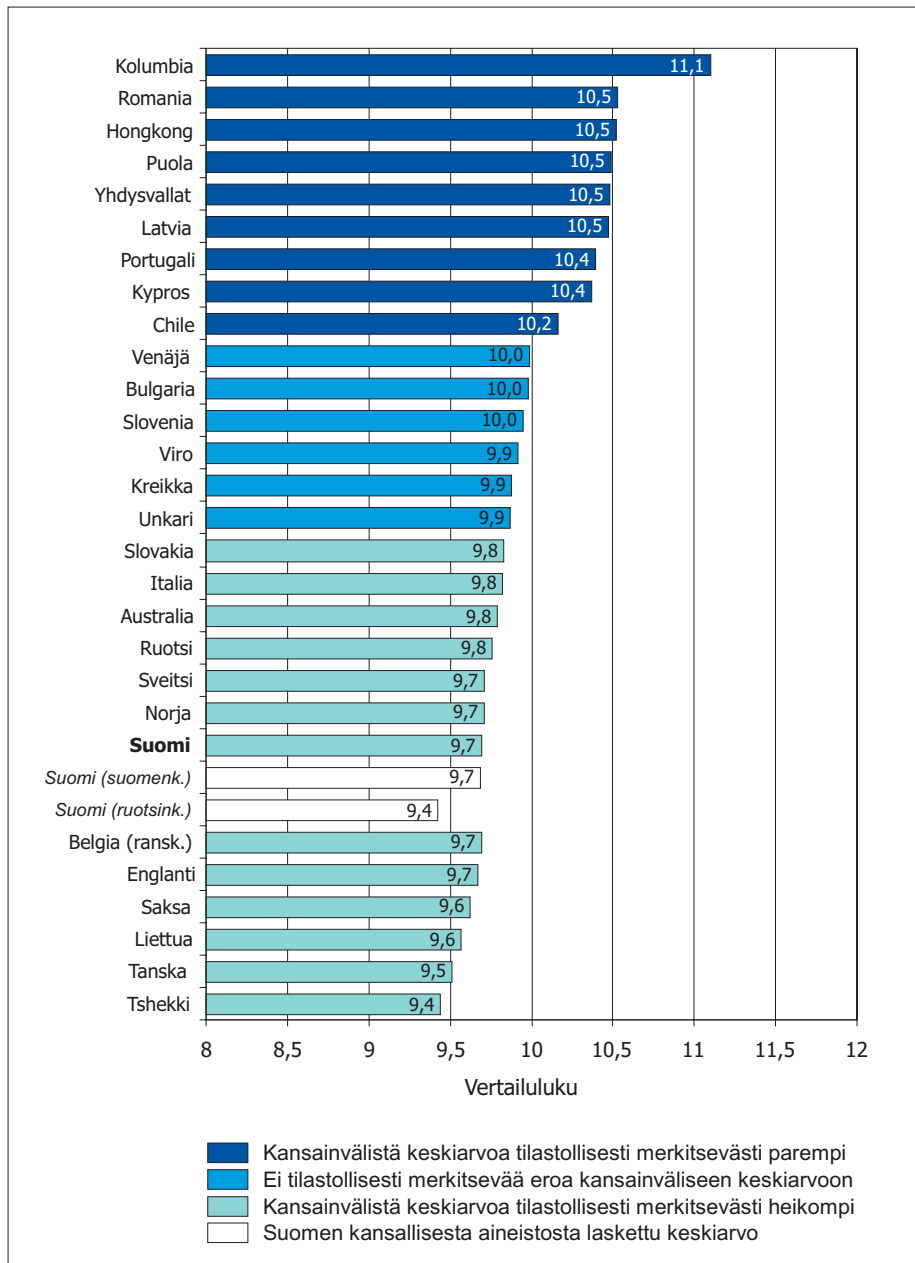
sesti enemmän suomalaiset kuitenkin keräsivät rahaa hyväntekeväisyystarkoituksiin. Läntisen Euroopan maista Saksassa, Sveitsissä ja Italiassa nuoret osallistuivat silmiinpistävästi vähän yhteiskunnalliseen toimintaan. Näissä maissa myös koulun sisäiseen toimintaan osallistuttiin suomalaisia nuoria vähemmän. Suomen ruotsinkieliset osallistuivat suomenkielisiä enemmän oppilaskunnan toimintaan.

Suomi erottuu muista Pohjoismaista erityisesti oppilaskunnan ja muun koulun sisäiseen osallistumisen vähäisyydessä. Suomessa oppilaat otettiin mukaan koulun hallintoon peruskoulu-uudistuksen aikoihin 1970-luvulla. Samanaikaisesti kun peruskoulu-uudistusta toteutettiin, nuorison yhteiskunnallinen aktiivisuus lisääntyi. Tuon ajan olosuhteissa se sai kuitenkin korostuneen puoluepoliittisen leiman. Etenkin oikeistossa kouluneuvostojen perustaminen ja vasemmiston vahva jalansija Teiniliitossa koettiin uhkaksi. Yhteiskunnallisen kasvatuksen kannalta oli perin valitettavaa, että nuorison yhteiskunnallinen aktiivisuus puoluepolitisoitui niin vahvasti ja herätti oikeistossa historiallisia uhkakuvia. Kun sitten 1980-luvulla nuoret luopuivat uudistajan roolistaan, väheni myös kouluhallinnon uudistushalu. Tuolloin palautettiin vanhoja käytäntöjä ja demokratiakokeiluista luovuttiin. Yhteiskunnallisia oppisisältöjä ryhdyttiin myös karsimaan. Muissa Pohjoismaissa oppilaiden osallistumista päätöksentekoon koulussa on 1980-luvun jälkeen pikemminkin lisätty.

Mikäli oppilaille tarjotaan vähän osallistumisen mahdollisuuksia kouluelämään, ei ole syytä ihmetellä sitä, että oppilaat viihtyvät koulussa huonosti. Huonoimmillaan kehitys johtaa tilanteeseen, jossa koulumenestystä alkavat säädellä entistä enemmän oppilaiden taustatekijät. Tältä pohjalta on ymmärrettävää, että suomalaiset nuoret kokevat vaikuttamismahdollisuutensa vähäisiksi muihin pohjoismaalaisiin nuoriin verrattuna.

Suomalaiset nuoret eivät aio ottaa osaa yhteiskunnalliseen toimintaan

Tulosten mukaan äänestäminen tulevaisuudessa kansallisissa vaaleissa oli myös todennäköisin oppilaiden poliittisen aktiviteetin osoitus. Hyväntekeväisyystoiminta oli seuraavaksi suosituin. Tähän tytöt olivat poikia halukkaampia. Seuraavaksi tulivat nimien keruu yleiseen vetoomuksen ja rauhanomaiseen mielenosoitukseen osallistuminen.



KUVIO 3. Odotettavissa oleva yhteiskunnallinen toiminta

Yhteiskunnallisessa toiminnassa voidaan erottaa tavanomainen ja epätavanomainen toiminta toisistaan. Tavanomaisena toimintana pidetään esimerkiksi äänestämistä ja kuulumista johonkin puolueeseen. Epätavanomaista toimintaa on sen sijaan esimerkiksi kuuluminen vähemmän hierarkkisiin ja epävirallisiin yhteiskunnallisiin liikkeisiin (esim. Kaase 1990).

Tulokset osoittavat, että tavanomainen kansalaistoiminta ei ole yleismaailmallisesti suosiossa. Suositummaksi tavanomaisen osallistumisen muodoksi nousi äänestäminen, johon halukkaita oli kaikissa maissa yli puolet nuorista. Muuhun tavanomaiseen poliittiseen toimintaan oltiin haluttomampia. Esimerkiksi vain noin viidesosa nuorista oli halukas liittymään poliittiseen puolueeseen, kirjoittamaan yleisönosastoon, ja asettautumaan ehdokkaaksi vaaleissa.

Suomalaiset nuoret suhtautuivat kaikkiin kolmeen edellä mainittuun toimintakuvaukseen kansainvälistä keskiarvoa vähemmän myönteisesti. Vähiten suosiota sai ajatus asettumisesta ehdolle kaupungin tai kunnan luottamustehtävään. Kun muissa maissa keskimäärin noin 20 % nuorista suhtautui myönteisesti edellä oleviin kolmeen toimintaan, Suomessa myönteisesti suhtautuneita oli vain noin 10 %.

TAULUKKO 2. Odotettavissa oleva yhteiskunnallinen toiminta. Nuorille esitetyt toimintakuvaukset ja nuorten vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen ai-neistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Liityn jonkin puolueen jäseneksi	1,87	1,79	1,79
Kirjoitan sanomalehden yleisö- osastoon yhteiskunnallisista tai poliittisista aiheista	1,92	1,76	1,80
Olen ehdokkaana kunnan tai kaupungin luottamustehtäviin	1,82	1,66	1,69

Asteikko: en varmasti tekisi näin (1), luultavasti en tekisi näin (2), luultavasti tekisin näin (3), tekisin varmasti näin (4).

Suomen aineistossa ei havaittu mainittavia yhteyksiä odotettavissa olevan poliittisen toiminnan ja tiedollisessa kokeessa menestymisen välillä. Tiedollisessa kokeessa heikoiden menestyneessä neljäsosassa nuoria oli kuitenkin eniten niitä, jotka halusivat varmasti hakeutua ehdokkaiksi kunnallisvaaleissa.

Nuorilta kysyttiin myös arviota neljästä muusta tavanomaisen kansalais-toiminnan kuvauksesta, joita olivat: äänestäminen, rahankeruu hyväntekeväisyyteen, nimien kerääminen adressiin ja osallistuminen rauhanomaiseen mielenosoitukseen (taulukko 3).

Kun maita asetetaan järjestykseen ainoastaan kolmen taulukossa 2 mainitun toimintakuvauksen perusteella suomalaiset sijoittuvat tilastollisesti merkittävästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle. Kun tarkastellaan sekä taulukon 2 lisäksi taulukkoa 3, niin käsitys suomalaisten passiivisuudesta tulevaisuudessa vahvistuu. Suomalaiset olivat kaikkein haluttomimpia keräämään allekirjoituksia vetoomukseen ja osallistumaan rauhanomaiseen mielenosoitukseen. Vain kahdessa maassa nuoret olivat suomalaisia haluttomampia keräämään varoja johonkin hyvään tarkoitukseen. Ainoastaan äänestämisen kohdalla suomalaiset nuoret sijoittuivat jonkin verran keskitason yläpuolelle (vrt. myös kuviot 4 ja 5).

Taulukossa 3 mainitusta neljästä toimintakuvauksesta kaksi ensimmäistä on luettavissa tavanomaisen kansalaistoiminnan piiriin. Näissä molemmissa, äänestämisessä ja rahankeruussa yhteiskunnallisesti hyvään tarkoitukseen, tanskalaiset saivat suomalaisia korkeammat arvot. Norjassa äänestysinto oli suomalaisten tasolla, mutta rahankeruuseen oltiin Norjassa selvästi innokkaampia. Ruotsalaiset jäivät molemmissa asioissa suomalaisista jälkeen. Tulokset vahvistavat tässä tutkimuksessa saatua tulosta, että erityisesti Pohjoismaissa tavanomainen kansalaistoiminta ei vedä nuoria puoleensa.

Suomalaiset olivat kaikkien maiden nuorista vähiten halukkaita keräämään nimiä yleiseen vetoomukseen (27 %) ja osallistumaan rauhanomaiseen mielenosoitukseen tai marssiin (21 %). Muissa Pohjoismaissa rauhanomaiseen mielenosoitukseen oltiin huomattavasti valmiimpia. Tanskassa mielenosoitukseen oli valmiita 46 %, Norjassa 39 % ja Ruotsissa 36 % nuorista. Enemmän kuin kaksi kolmasosaa nuorista Italiassa, Kreikassa, Kyproksella ja Kolumbiasa ennakoivat osallistuvansa mielenosoitukseen.

Suomen ruotsinkielisten nuorten arvio osallistumisestaan yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa osoittautui vielä suomenkielisiäkin laimeammaksi. Ainoastaan äänestämisen ja varojen keruun kohdalla ruotsinkieliset

TAULUKKO 3. Oppilaan aikomus osallistua aikuisena yhteiskunnalliseen toimintaan. Nuorilta pyydettiin arviota, miten nuori arvelee toimivansa aikuisena.

	Laiton toiminta				Laiton toiminta		
	Äänestävät valtiollisissa vaaleissa	Keräävät varoja hyvään tarkoitukseen	Keräävät nimiä yleiseen velomukseen	Osoittavat rauhanomaiseen mielenosoitukseen tai marssiin	Maalaaavat sprayillä iskulauseita seinään	Osoittavat mieltä tukkimalla liikenteen	Osoittavat mieltä valtaamalla julkisen rakennuksen
Maa							
Australia	85	62	53	41	20	18	17
Belgia (ransk.)	69	47	62	57	23	23	22
Bulgaria	58	51	34	38	22	22	20
Chile	74	85	77	47	31	19	14
Englanti	80	57	45	28	14	11	11
Hongkong	80	78	59	46	18	17	17
Italia	80	65	47	70	20	18	24
Kolumbia	87	79	75	66	23	20	15
Kreikka	86	79	46	78	30	42	41
Kypros	95	82	64	86	37	28	28
Latvia	71	57	44	39	21	17	15
Liettua	80	49	34	35	15	13	10
Norja	87	68	32	39	15	12	12
Portugali	88	74	54	42	13	11	10
Puola	88	57	48	43	18	17	16
Romania	82	73	46	41	15	14	13
Ruotsi	75	42	31	36	12	9	10
Saksa	67	54	41	38	16	13	12
Slovakia	93	40	32	39	13	7	6
Slovenia	84	68	36	35	18	12	12
Suomi	87	45	27	21	10	5	8
<i>Suomi (suomenk.)</i>	86	44	27	21	10	6	9
<i>Suomi (ruotsink.)</i>	89	48	23	20	7	4	4
Sveitsi	55	55	42	40	16	13	12
Tanska	91	51	43	46	15	15	12
Tshekki	65	28	29	28	12	7	7
Unkari	91	46	45	37	10	8	7
Venäjä	82	56	34	46	23	13	9
Viro	68	41	33	37	22	12	9
Yhdysvallat	85	59	50	39	15	13	14
Kansainvälinen ka.	80	59	45	44	18	15	14

arvioivat tulevaisuuden toimintansa suomenkielisiä hieman aktiivisemmaksi.

Tutkimuksen yhteydessä tehdyissä taustaselvityksissä kävi ilmi, että kaikissa maissa nuoria pyritään rohkaisemaan äänestämään, osallistumaan ja vaikuttamaan päätöksentekoon ja toimintaan yhteisöissään. Suomessa edellä mainituissa tavoitteissa ei näytetä onnistutun. Peruskoulun viimeisen luokan yhteiskunnalliset opinnot eivät mainittavasti kohenna nuorten osallistumis halua. Suomalaisessa kansalaisuudessa ainoana varteenotettavana yhteiskunnallisena vaikuttamiskeinona nousee esiin äänestäminen. Tutkittaessa nuorten käsitystä kunnan kansalaisen toiminnasta äänestäminen osoittautui kuitenkin kansainvälisesti tarkasteltuna vain vähän tärkeäksi suomalaisille (vrt. taulukko 4).

Kansalaistottelemattomuus vähiten todennäköistä Suomessa

Yhteiskunnallisessa toiminnassa voidaan erottaa tavanomainen ja epätavanomainen toiminta toisistaan. Epätavanomainen toiminta voidaan vielä jakaa lailliseksi ja laittomaksi toiminnaksi. Epätavanomaisesta laittomasta – mutta väkivallattomasta – toiminnasta käytetään usein nimeä *kansalaistottelemattomuus*. Se kytkeytyy usein vähemmän hierarkkisiin ja epävirallisiin yhteiskunnallisiin liikkeisiin (esim. Kaase 1990).

Ylipäätään kansalaistottelemattomuuteen liittyvillä laittomilla toimintavoilla ei ollut nuorten enemmistön kannatusta. Pojat arvioivat kuitenkin huomattavasti useammin voivansa käyttää näitä vaikuttamisen keinoja. Useissa maissa jopa neljäsosa pojista arvioi voivansa käyttää laittomia suoran toiminnan keinoja. Nuorten osallistumisen kohdalla tämä oli koko tutkimuksessa ilmennyt merkittävin tyttöjen ja poikien välinen ero.

Laittomaan yhteiskunnalliseen toimintaan suomalaiset ennakoivat osallistuvansa kaikkein vähiten. Esimerkiksi liikennettä tukkimaan oli suomalaisista nuorista halukkaita vain 5 %. Muissa Pohjoismaissa laittomaan toimintaan oltiin selvästi halukkaampia. Liikenteen tukkimista piti omalta kohdaltaan mahdollisena Tanskassa 15 %, Norjassa 12 % ja Ruotsissa 9 % nuorista (vrt. taulukko 3).

Laittomista toimintakeinoista iskulauseiden maalaaminen spraymaalilla oli suosituinta. Kolmasosa nuorista Kreikassa, Kyproksella ja Chilessä oli valmis

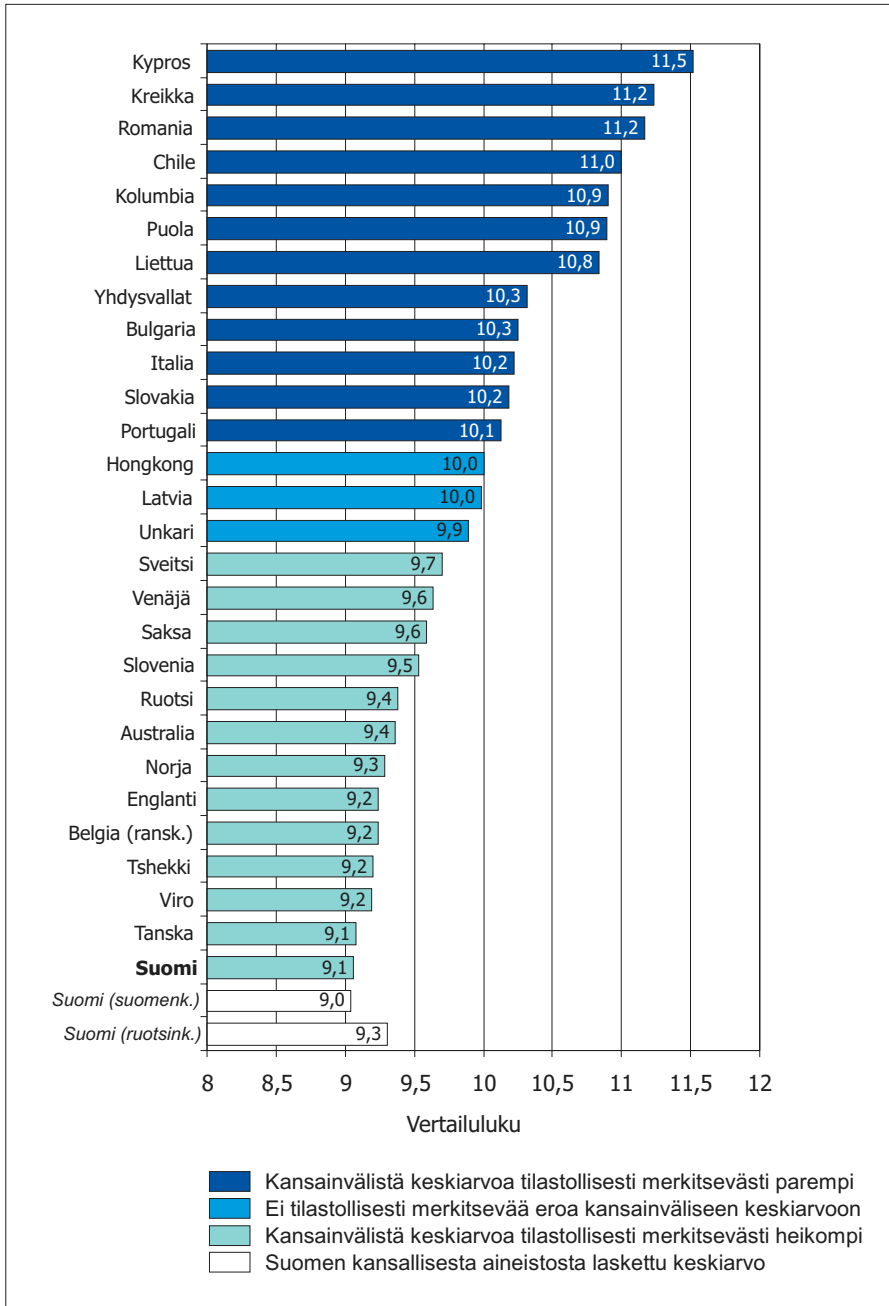
spray-maalaukseen. Muualla iskulauseiden maalailu oli vähemmän suosiossa. Suomalaiset nuoret olivat unkarilaisten ohella vähiten halukkaita spray-maalaukseen (10 %). Julkisen rakennuksen valtaaminen oli vähiten suosittua Slovakiassa (6 %), Unkarissa (7 %) ja Suomessa (8%). Pohjoismaista Ruotsissa se sai 10 %, Tanskassa ja Norjassa 12 % kannatuksen.

Kansalaisen tavanomainen toiminta vähiten tärkeää Suomessa ja Tanskassa

Kunnon kansalaisena toimimista on tutkimuksessa kuvattu kahdella tavalla. *Tavanomainen kunnon kansalainen* äänestää vaaleissa, keskustelee poliittisista kysymyksistä ja kuuluu mahdollisesti johonkin puolueeseen. Epätavanomais- ta kansalaistoimintaa harrastavaa kansalaista voidaan perusteellisesti kuvailla *sosiaalista vastuuta kantavaksi kansalaiseksi*, joka puolestaan osallistuu yhteis- kunnalliseen avustustoimintaan, pyrkii parantamaan ihmisoikeustilannetta ja ottaa osaa ympäristönsuojelutyöhön ja osallistuu rauhanomaiseen mielenosoitukseen epäoikeudenmukaiseksi katsottua lakia vastaan.

Kansalaisen tavanomaisen toiminnan tärkeyden arvioinnissa Tanska sai Suomen ohella matalimman arvon. Pohjoismaista myös Norja ja Ruotsi sijoit- tuivat alle kansainvälisen keskiarvon. Suomen ruotsinkieliset pitivät tavan- omaista kansalaistoimintaa tärkeämpänä kuin suomenkieliset. Eniten tavan- omaista kansalaistoimintaa arvostettiin Kyproksella, Kreikassa, Romaniassa, Chilessä, Kolumbiassa ja Puolassa. Merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolella olivat myös Liettua, Yhdysvallat, Bulgaria, Italia, Slovakia ja Por- tugali.

Tulokset osoittavat, että yhteiskuntaopin opiskelu 9. luokalla ei lisännyt suomalaisten nuorten käsitystä kunnon kansalaisen tavanomaisen toiminnan tärkeydestä (taulukko 4). Peruskoulun viimeisen luokan yhteiskuntaopin opin- tojen jälkeen suomalaiset nuoret näkevät kunnon kansalaisen toiminnan vie- lä vähemmän tärkeänä kuin vuotta nuoremmat. Ainoastaan äänestämisen kohdalla nuorten myönteisyys hiukan lisääntyi iän myötä. Kaikkien muiden annettujen toimintakuvausten kohdalla myönteisyys kuitenkin väheni.



KUVIO 4. Tavanomaisen kansalaistoiminnan tärkeys

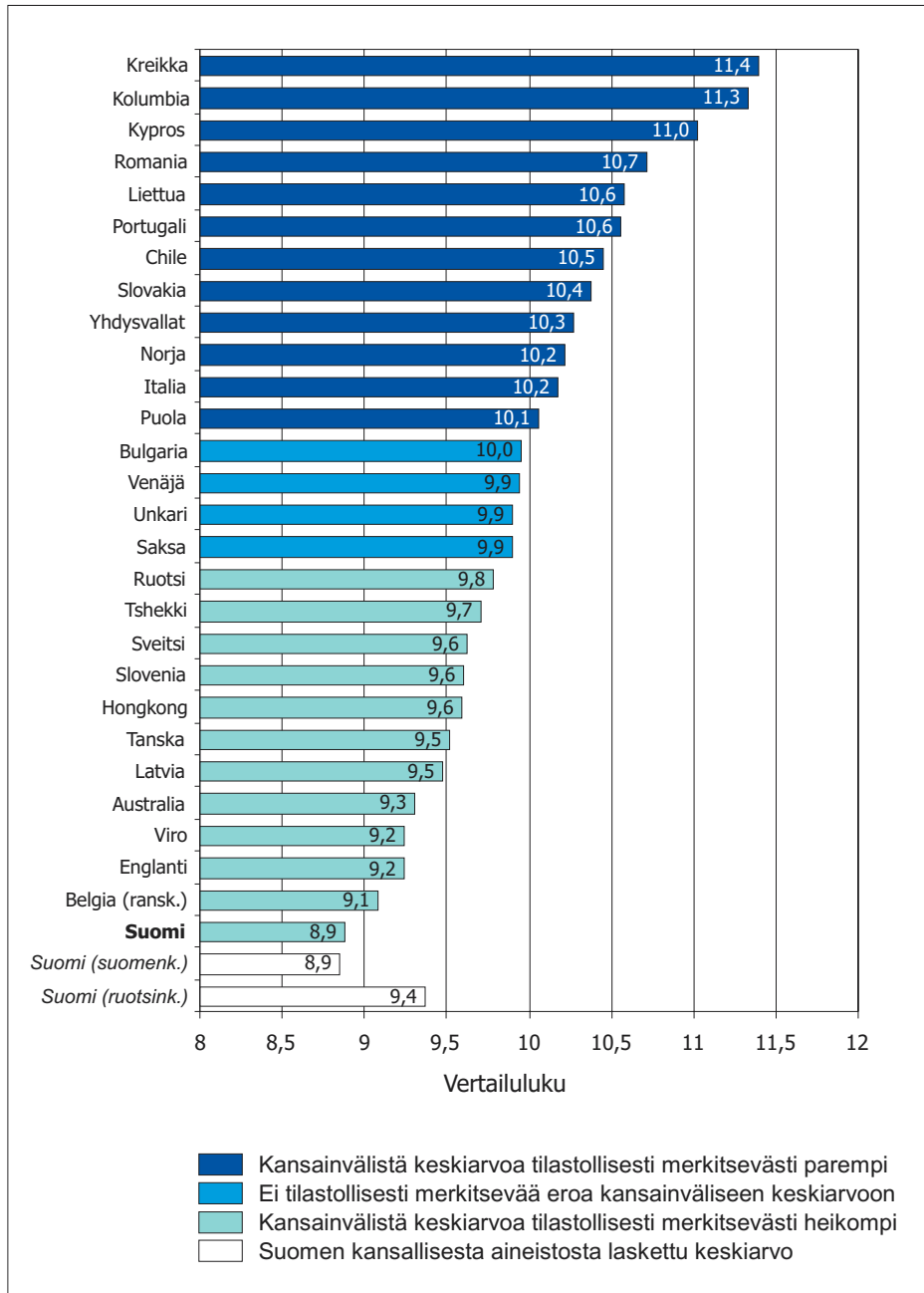
TAULUKKO 4. Nuorten käsitys aikuisen kunnan kansalaisen tavanomaisen kansalaistoiminnan tärkeydestä. Nuorille esitetyt väittämät ja nuorten vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Aikuinen kunnan kansalainen			
• äänestää kaikissa vaaleissa	3,12	2,64	2,67
• on jonkin puolueen jäsen	2,11	1,77	1,68
• tuntee maansa historiaa	2,96	2,81	2,76
• seuraa poliittisia asioita sanomalehdistä, radiosta tai TV:stä	2,85	2,73	2,69
• osoittaa kunnioitusta valtion edustajia kohtaan	2,89	2,61	2,54
• osallistuu poliittiseen keskusteluun	2,37	2,05	2,02

Asteikko: ei lainkaan tärkeä (1), ei kovinkaan tärkeä (2), melko tärkeä (3), hyvin tärkeä (4).

Suomalaiset nuoret arvioivat sosiaalista vastuuta kantavan kansalaisen toiminnan vähiten tärkeäksi

Suomalaiset nuoret arvioivat sosiaalista vastuuta kantavan kansalaisen toiminnan vähemmän tärkeäksi kuin minkään muun tutkimukseen osallistuneen maan nuoret (kuvio 5). Vähän tärkeänä tätä toimintaa pidettiin myös Belgiassa (ransk.), Englannissa, Virossa, Australiassa, Tanskassa ja Latviassa. Tärkeäksi sosiaalista vastuuta kantavan kansalaisen toiminta arvostettiin Kolumbiassa, Kreikassa ja Kyproksella. Tilastollisesti merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle sijoittuivat myös Chile, Italia, Norja, Portugali, Romania, Slovakia ja Yhdysvallat. Suomen ruotsinkielisten nuorten suhtautuminen sosiaalista vastuuta kantavan kansalaisen toimintaan oli lähellä pohjoismaista tasoa.



KUVIO 5. Sosiaalista vastuuta korostavan kansalaistoiminnan tärkeys

Suomi kuuluu tässä kohdin niiden harvojen maiden joukkoon, joissa tytöt pitivät osallistumista sosiaalisesti vastuulliseen yhteiskunnalliseen toimintaan tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpänä kuin pojat. Tytöt arvostivat poikia enemmän sosiaalisesti vastuuntuntoista toimintaa Suomen lisäksi Tshekissä, Kreikassa, Ruotsissa ja Yhdysvalloissa.

Tulokset osoittavat myös tässä ennako-oletuksen vastaisesti, että yhteiskuntaopin opiskelu peruskoulun päättävällä luokalla ei lisää suomalaisen nuorten käsitystä sosiaalisesti vastuuntuntoisen kansalaisen toiminnan tärkeydestä (taulukko 5). Peruskoulun viimeisen luokan yhteiskuntaopin opintojen jälkeen suomalaiset nuoret näkivät kunnan kansalaisen sosiaalista vastuuta kantavan toiminnan vielä vähemmän tärkeänä kuin vuotta nuoremmat. Erityisen paljon väheni päättöluokalla olevien nuorten myönteisyys ympäristösuojelutyötä ja ihmisoikeustyötä koskeviin väittämiin.

Perinteisesti on ajateltu, että ihmiset ottavat osaa ensin tavanomaiseen kansalaistoimintaan ja tämän jälkeen osa näistä aktiivisista kansalaisista toimii lisäksi yhteiskunnallisissa liikkeissä esim. epävirallisissa toimintaryhmissä

TAULUKKO 5. Nuorten käsitys sosiaalista vastuuta kantavan aikuisen kunnan kansalaisen toiminnan tärkeydestä. Nuorille esitetyt väittämät, väittämiin myönteisesti suhtautuneiden nuorten osuus kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Aikuinen kunnan kansalainen			
• osallistuisi rauhanomaiseen mielenosoitukseen epäoikeudenmukaiseksi katsottua lakia vastaan	2,83	2,18	2,26
• osallistuu yhteiskunnalliseen avustustoimintaan paikkakunnallaan	3,13	2,64	2,54
• ottaa osaa toimintaan, jolla pyritään parantamaan ihmisoikeustilannetta	3,24	3,10	2,97
• osallistuu ympäristönsuojelutyöhön	3,15	2,97	2,83

Asteikko: ei lainkaan tärkeä (1), ei kovinkaan tärkeä (2), melko tärkeä (3), hyvin tärkeä (4).

(Conover ym. 1991; Conover & Searing 2000). Kansainvälisesti tarkastellen tämä malli ei näytä enää toimivan nuoren sukupolven kohdalla. Nuoret näyttävät arvostavan toimimista kansalaisjärjestöissä eikä se edellytä heidän ajattelussaan antautumista yleiseen poliittiseen keskusteluun ja muodollisiin suhteisiin poliittisten puolueiden kanssa. Toimiminen yhteiskunnallisissa liikkeissä arvioidaan tavanomaista kansalaistoimintaa tärkeämmäksi (Torney-Purta ym. 2001).

Pohjoismaista etenkin Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa ollaan vähemmän innoissaan tavanomaisesta kansalaisuudesta, mutta korostetaan enemmän osallistumista sosiaalista vastuuta korostavaan toimintaan. Sama pitää paikkansa myös Suomen ruotsinkielisten oppilaiden kohdalla, jotka sijoittuivat lähelle Pohjoismaista tasoa.

Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset nuoret arvioivat aikuisen kunnan kansalaisen yhteiskunnallisen toiminnan vähemmän tärkeäksi kuin missään muussa tutkimukseen osallistuvassa maassa. Suomen tulos poikkeaa olennaisesti kaikista muista tutkimukseen osallistuneiden maiden tuloksista. Pohjoismaista Suomen tuloksen erottaa se, että Suomessa suomenkieliset nuoret yhdistävät muita vähemmän sosiaalisesti vastuullisen toiminnan kunnon kansalaisuuteen.

Maailmalla ja etenkin Pohjoismaissa – Suomea lukuun ottamatta – saattaa hyvinkin olla meneillään kehityskulku, jossa kouluopetuksessa korostetaan tavanomaista kansalaistoimintaa ja painotetaan edustuksellisen demokratian mallia, mutta samanaikaisesti nuoret ovat kehittämässä uutta vähemmän hierarkkista ja vähemmän organisoitua ryhmätoimintaa, joka korvaa vaikuttamisen poliittisissa puolueissa ja etujärjestöissä (Torney-Purta ym. 2001).

Suomalaiset pojat penseitä maahanmuuttajien oikeuksille

Kansainvälisesti tarkasteltuna nuoret suhtautuivat varsin myönteisesti maahanmuuttajien oikeuksiin. Nuorista huomattava enemmistö (90 %) hyväksyivät, että maahanmuuttajien lapsilla tulisi olla samat opiskelumahdollisuudet kuin muillakin lapsilla. Oikeuden säilyttää elämäntapansa ja kielensä, saada äänioikeus ja pääsääntöisesti saada täydet kansalaisoikeudet hyväksyi hiukan yli kaksi kolmasosaa. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen nuoret eivät näyt-

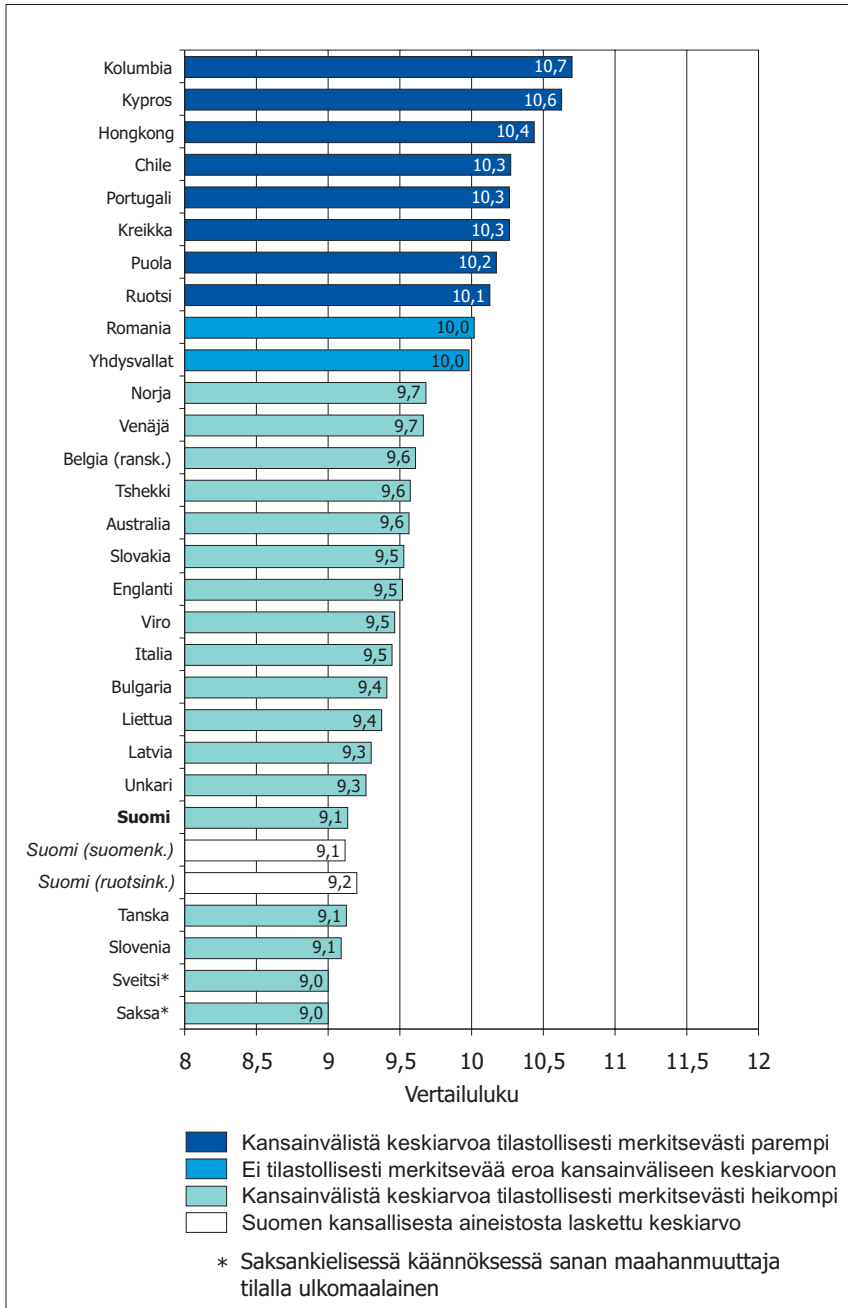
täneet vastustavan äänioikeuden myöntämistä maahanmuuttajille. Nuorten suhtautuminen maahanmuuttajiin oli myönteisempää kuin aikaisempien tutkimusten pohjalta on voitu päätellä.

Maahanmuuttajien oikeuksiin suhtauduttiin erityisen myönteisesti Kyproksella, Kolumbiassa, Ruotsissa, Kreikassa, Puolassa Hongkongissa, Norjassa, Portugalissa ja Yhdysvalloissa. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten nuorten suhtautuminen maahanmuuttajien oikeuksiin on hieman kansainvälisen keskiarvon alapuolella.

Miltei kaikissa maissa tytöt suhtautuivat poikia myönteisemmin maahanmuuttajien oikeuksiin. Erityisen suuria olivat tyttöjen ja poikien erot Pohjoismaissa. Suomessa tyttöjen ja poikien välinen ero oli suurempi kuin missään muussa maassa. Suomalaiset pojat suhtautuivat yhtä kielteisesti maahanmuuttajien oikeuksiin kuin tanskalaiset pojat (kuviot 6). Suomalaisia poikia kielteisemmin maahanmuuttajiin suhtautuivat pojat ainoastaan Sveitsissä, Sloveniassa ja Saksassa. Näissä maissa maahanmuuttajia on Tanskan tavoin runsaasti. Suomen tuloksen tekee mielenkiintoiseksi se, että Suomessa maahanmuuttajia on kansainvälisesti tarkasteltuna erityisen vähän. Tulosten tulkinnassa on vielä syytä huomioida, että saksankielisessä koeviikossa oli sana ”maahanmuuttaja” tilalla käytetty sanaa ”ulkomaalainen”, joka on oletettavasti alentanut Saksan ja Sveitsin sijoitusta. Suomen ruotsinkieliset pojat suhtautuivat jonkin verran vähemmän varautuneesti maahanmuuttajien oikeuksiin kuin suomenkieliset.

Useimmissa maissa maahanmuuttajanuoret itse suhtautuvat tutkimuksen mukaan myönteisemmin maahanmuuttajien oikeuksiin kuin kyseisessä maassa syntyneet nuoret. Vaikka tarkasteltaisiin vain kyseisessä maassa syntyneiden nuorten vastauksia, oheisessa kuviossa ilmaistut maiden keskeiset asetelmat eivät muuttuisi (Torney-Purta ym. 2001).

Taulukossa 6 on kuvattu nuorten vastauksia viiteen väittämään. Suomessa väittämät esitettiin 14-vuotiaiden lisäksi myös 15-vuotiaille nuorille. Sekä tyttöjen että poikien suhtautuminen maahanmuuttajien oikeuksiin muuttuu kielteisemmäksi peruskoulun viimeisellä luokalla. Poikien kohdalla muutos on suuri. Kun esimerkiksi 8.-luokkalaisista 65% hyväksyi maahanmuuttajien äänioikeuden, vastaava luku 9.-luokkalaisilla oli enää 61 %.



KUVIO 6. Poikien myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajien oikeuksiin

TAULUKKO 6. Nuorten myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajien oikeuksiin. Nuorille esitetyt väittämät ja nuorten vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Maahanmuuttajilla tulisi olla mahdollisuus säilyttää oma kielensä	2,92	2,89	2,90
Maahanmuuttajien lapsilla tulisi olla samat opiskelumahdollisuudet kuin muillakin maan lapsilla	3,27	3,22	3,14
Maassa jo useita vuosia asuneiden maahanmuuttajien tulisi voida äänestää vaaleissa	2,98	2,91	2,87
Maahanmuuttajilla tulisi olla mahdollisuus omien tapojensa ja elämäntapansa säilyttämiseen?	3,01	2,92	2,84
Maahanmuuttajilla tulisi olla samat oikeudet kuin kaikilla muillakin samassa maassa asuvilla on	3,08	3,07	2,99

Asteikko: ei lainkaan tärkeä (1), ei kovinkaan tärkeä (2), melko tärkeä (3), hyvin tärkeä (4).

Tiedollisessa kokeessa paremmin menestyneet suomalaiset nuoret suhtautuivat tilastollisesti merkitsevästi myönteisemmin maahanmuuttajien oikeuksiin kuin heikommin tiedollisessa kokeessa menestyneet. Mitä korkeamman pistemäärän nuori sai tiedollisessa kokeessa, sitä todennäköisemmin hän suhtautui myönteisesti maahanmuuttajien oikeuksiin (korrelaatiokerroin 0,18). Poikien menestyminen tiedollisessa kokeessa korreloi tyttöjä olennaisesti voimakkaammin myönteisiin asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan (korrelaatiokerroin pojilla 0,19 ja tytöillä 0,15).

Selitettäessä rasmin suosiota nuorten keskuudessa on toistaiseksi kiinnitetty varsin vähän huomiota niihin tietoihin ja käsityksiin, joita kulttuuri ja kouluopetus välittävät ja joiden avulla nuoret hahmottavat todellisuutta. Kan-

sallinen identiteetin omaksuminen ja sen rakenne on yksi olennainen näkökulma tarkasteltaessa nuorten suhtautumista maahanmuuttajiin.

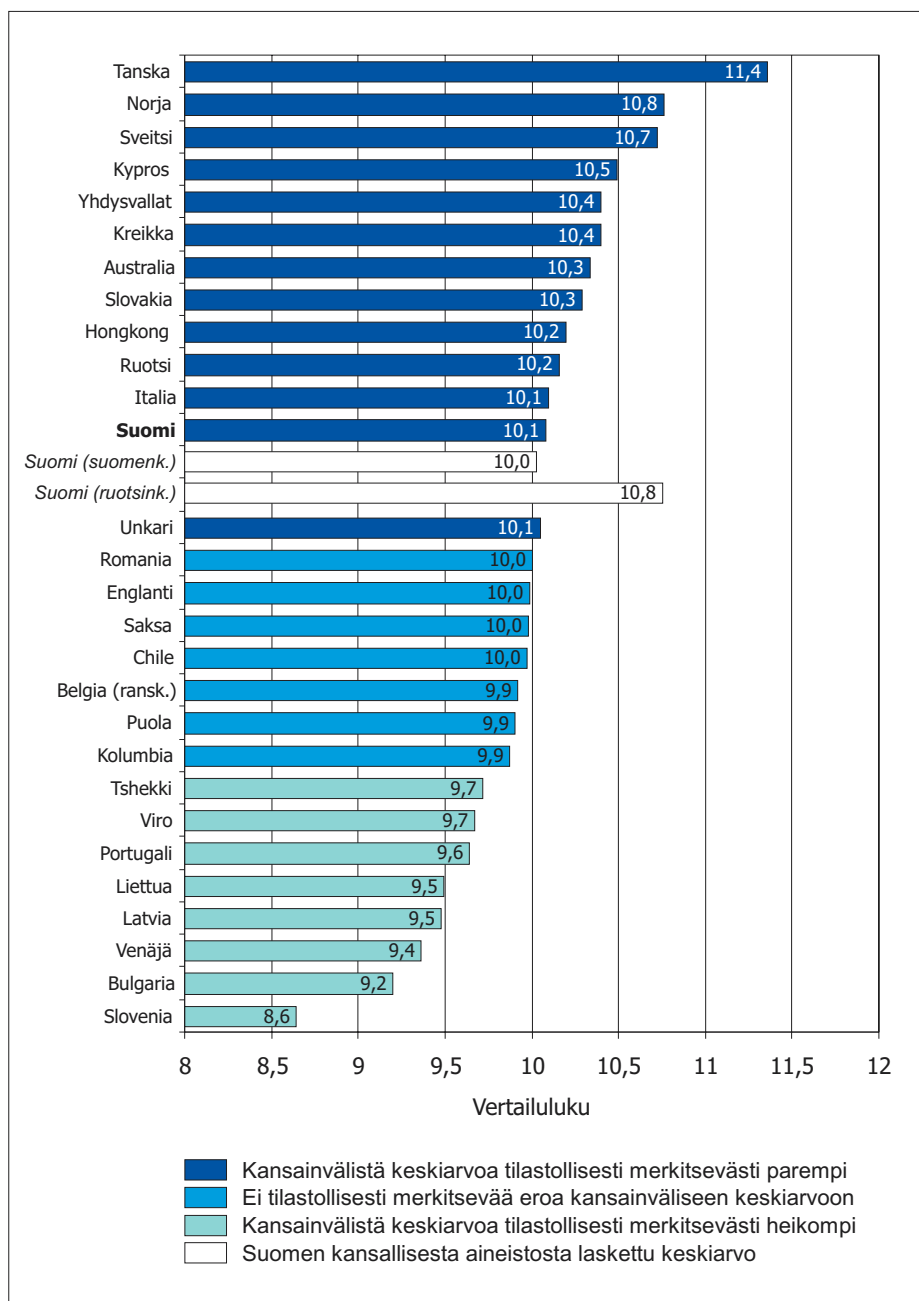
Tutkimuksen taustaselvityksissä kävi ilmi, että suomalainen kouluopetus antaa kansallistunteelle etnisesti painottuneen sisällön. Historian oppikirjat tarjoavat itsenäisen Suomen syntyä ja kamppailua itsenäisyyden säilyttämisestä kansallisena suurkertomuksena. Suomalaisuus kytketään valtioon ja molempien olemassaolo nähdään uhattuna. Tästä näkökulmasta on johdonmukaista, että kansalaisuuden ja kansallisuuden käsitteet sotketaan keskenään ja vieraiksi koettuihin etnisiin ryhmiin ei luoteta. Tulokset viittaavat siihen, että uhkakuvan varaan rakentunut kansallinen identiteetti myös omaksutaan. (Suutarinen, Brunell & Törmäkangas 2000b). Pientenkin rasististen ryhmien toiminta saattaa nopeasti saada kantavuutta, mikäli valtakulttuurissa oleva ja suuren enemmistön omaksuma kansallisen identiteetin pohjavire on etnisiä ennakkoluuloja suosiva.

Onko suomalaisten luottamus yhteiskunnan laitoksiin kohentumassa?

Aikaisemmissa tutkimuksissa suomalaisten luottamus yhteiskunnan laitoksiin on ollut silmiinpistävästi vähäinen. Yleensä maissa, joissa on ollut vahvat demokraattiset perinteet, yhteiskunnan instituutioihin on luotettu. Suomi on kuitenkin ollut poikkeus tästä mallista. Tutkimuksen kansainvälisessä raportissa Suomi on saanut asiassa erityishuomiota osakseen (Torney-Purta ym. 2001).

Aikaisemmassa vuonna 1971 toteutetussa IEA Civic-tutkimuksessa yhdysvaltalaiset luottivat eniten julkiseen valtaan ja suomalaiset vähiten. Suomalaisten luottamus julkiseen valtaan säilyi vähäisenä ainakin 1990-luvun alkuun. Tuolloin toteutetussa World Values Survey -tutkimuksessa suomalaiset osoittivat jälleen vähäistä luottamusta julkisiin instituutioihin. Mitattaessa luottamusta suomalaisten sijoitus oli 18. kun tutkimuksessa oli mukana kaikkiaan 24 maata (Newton & Norris 2000; Torney-Purta ym. 2001).

Suomalaiset nuoret eivät tämän tutkimuksen tulosten mukaan poikkeaa silmiinpistävästi muiden pitkästä demokraattisista perinteistä omaavien maiden nuorista (kuvio 7). Suomalaisten nuorten luottamus yhteiskunnan laitoksiin oli kuitenkin edelleen vähäisintä Pohjoismaissa. Tanskalaiset ja norjalaiset nuoret luottavat vahvasti yhteiskunnan laitoksiin, ruotsalaisten ja suomalaisten



KUVIO 7. Luottamus yhteiskunnan laitoksiin

TAULUKKO 7. Nuorten luottamus yhteiskunnan laitoksiin. Nuorille esitetyt väittämät. Nuorilta kysyttiin missä määrin he luottavat yhteiskunnan laitoksiin.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Suomen hallitukseen	2,48	2,58	2,50
Oman kuntasi tai kaupunkisi valtuustoon tai hallitukseen	2,56	2,52	2,49
Tuomioistuimiin	2,75	2,71	2,78
Poliisiin	2,80	3,06	3,00
Poliittisiin puolueisiin	2,09	2,03	1,96
Eduskuntaan	2,50	2,44	2,43

Asteikko: olen täysin eri mieltä (1), olen eri mieltä (2), olen samaa mieltä (3), olen täysin samaa mieltä (4).

ollessa selvästi varautuneempia niiden suhteen. Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna suomalaisten luottamus yhteiskunnan laitoksiin näyttäisi kuitenkin kohentuneen, vaikkakin se oli edelleen kaukana muista Pohjoismaista.

Kansainvälisessä tarkastelussa keskeiseksi luottamuksen selittäjäksi yhteiskunnan laitoksia kohtaan on noussut demokraattisen ajanjakson pituus, joka kussakin maassa on vallinnut ennen tutkimusajankohtaa. Luottamus yhteiskunnan laitoksiin on siten varsin erilainen entisissä sosialisti- ja diktatuuri- maissa verrattuna maihin, joissa demokratia on vallinnut pitkään. Uusissa demokratioissa nuorten luottamus hallintoon on vähäisempää kuin vanhoissa demokratioissa.

Uusien demokratioiden kohdalla on vaikea ennustaa, johtaako vähäinen luottamus lisääntyneeseen haluun tarkkailla ja parantaa hallintoa vai johtaa- ko epäluottamus kasvavaan vieraantumiseen tulevaisuudessa. (Torney-Purta ym. 2001). Jälkimmäisen kehityskulun mahdollisuus on syytä ottaa huomioon myös Suomessa, jossa erityisesti pohjoismaisesti tarkasteltuna vähäinen yhteiskunnan laitoksiin kohdistunut luottamus yhdistyy aikaisemmin todettuun kansalaispassiivisuuteen.

Suomen ruotsinkielisten luottamus yhteiskunnan laitoksiin oli huomattavasti suomenkielisiä voimakkaampi. Kansainvälisessä vertailussa Suomen ruotsinkieliset sijoittuisivat norjalaisten rinnalle kuvion yläreunaan, kun taas suomenkieliset sijoittuisivat kuvion keskivaiheille kansainvälisen keskiarvon tuntumaan. Entisistä sosialistimaista unkarilaisten nuorten luottamus yhteiskunnan laitoksia kohtaan oli suurempi kuin Suomen suomenkielisillä nuorilla.

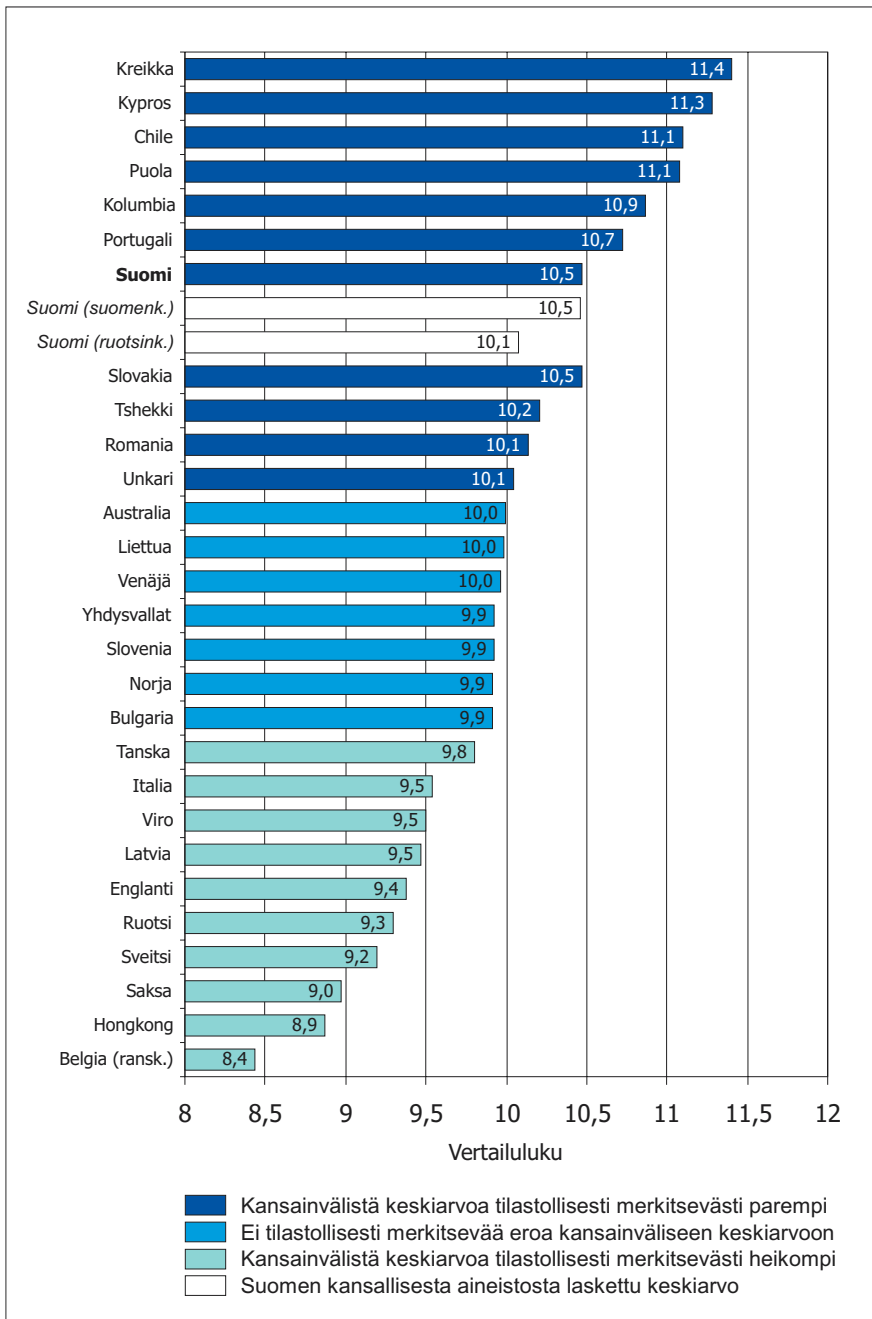
Tulosten perusteella suomalaiset nuoret luottavat erityisesti poliisiin. Suomalaisista poliisiin luotti neljä viidesosaa, kun kansainvälisessä aineistossa vastaava luku oli vain kaksi kolmasosaa. Eduskuntaan ja tuomioistuimiin suomalaiset luottavat sen sijaan jonkin verran kansainvälistä keskiarvoa vähemmän.

Huomion arvoista on, että 15-vuotiaiden aineiston pohjalta voidaan päätellä luottamuksen yhteiskunnan laitoksiin olevan iän myötä laskusuunnassa. Ainoastaan tuomioistuimiin 15-vuotiaat suhtautuvat myönteisemmin kuin vuotta nuoremmat. Eniten luottamus hupeni Suomen hallituksen ja puolueiden kohdalla. Tulosten perusteella ei siten voida tehdä suoraan johtopäätöstä, että suomalaisten luottamus yhteiskunnan laitoksia kohtaan olisi lisääntymässä. Luottamusvajeesta kärsivät etenkin poliittiset instituutiot.

Tutkimuksessa selvitettiin myös nuorten luottamusta tiedotusvälineisiin. Pohjoismaissa luottamus niihin oli erityisen vahvaa. Merkitsevästi kansainvälistä keskiarvoa enemmän tiedotusvälineisiin luotettiin myös Liettuassa, Puolassa, Unkarissa, Kyproksella, ja Portugalissa. Sitä vastoin Italiassa ja Sloveniassa nuorten luottamus oli kaikkien tiedotusvälineiden kohdalla merkitsevästi alle kansainvälisen keskiarvon.

Suomalaisilla myönteinen asenne omaa kansakuntaa kohtaa

Ainoana Pohjoismaana Suomen keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi yli kansainvälisen keskiarvon mitattaessa suhtautumista omaan kansakuntaan (kuvio 8). Pohjoismaista Ruotsin ja Tanskan keskiarvot olivat merkitsevästi alle kansainvälisen keskiarvon. Myös norjalaisten nuorten vastausten keskiarvo jäi alle kansainvälisen keskiarvon. Suomea korkeamman keskiarvon saivat Kreikka, Kypros, Chile, Puola, Kolumbia ja Portugali. Vähiten kansakuntaan sitouduttiin Belgiassa, Hongkongissa ja Saksassa.



KUVIO 8. Myönteinen asenne omaa kansakuntaa kohtaan

Tehtäväkohtaisesti tarkasteltuna suomalaiset poikkesivat eniten kansainvälisestä keskiarvosta nuorten vastatessa väitteeseen, joka koski asumista pysyvästi jossakin toisessa maassa (taulukko 8). Suomalaisista nuorista vain 12 prosenttia oli halukas pysyvästi asumaan ulkomailla. Koko aineiston nuorista muuttoon oli valmis 23 %. Oman maan lipun koki erityisen tärkeäksi 55 % suomalaisista, vastaava luku oli koko aineistossa 45 %. Suomen ruotsinkieliset asennoituivat kansakuntaan jonkin verran vähemmän myönteisesti kuin suomenkieliset.

TAULUKKO 8. Nuorten myönteistä asennetta omaa kansakuntaa kohtaan mittaavat tehtävät. Nuorille esitetyt väittämät ja nuorten vastausten keskiarvot kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Suomen lippu on minulle tärkeä tunnus	3,21	3,43	3,39
Rakastan Suomea hyvin paljon	3,30	3,36	3,31
Suomen tulisi olla ylpeä saavutuksistaan	3,16	3,24	3,25
Asuisin mieluummin pysyvästi jossakin toisessa maassa (kielteinen)	1,95	1,67	1,76

Asteikko: olen täysin eri mieltä (1), olen eri mieltä (2), olen samaa mieltä (3), olen täysin samaa mieltä (4).

Yleensä pojat suhtautuivat tyttöjä myönteisemmin kansakuntaansa. Tilastollisesti merkitsevää ero oli Englannissa, Ruotsissa, Saksassa ja Suomessa. Suomi oli tutkimuksen ainoa maa, jossa sekä sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä että asenne kansakuntaa kohtaan oli merkitsevästi myönteisempää kuin kansainvälisellä tasolla.

Tulos vahvistaa aikaisemmin tässä julkaisussa ja tutkimuksen taustaselvityksissä esitettyä tulkintaa, että suomalainen kansallinen identiteetti kytkee yksilön kansakuntaan ja sen symboleihin. Kouluopetuksessa suurena kansalli-

sena kertomuksena esitetään Suomen kansan taistelu itsenäisyyden saavuttamisesta ja sen puolustamisesta. Kyseinen identiteetikertomus korostaa valtion ja kansakunnan yhteenkuuluvuutta ja antaa kansalaisuudelle vahvan etnisen painotuksen. (Suutarinen 2000b).

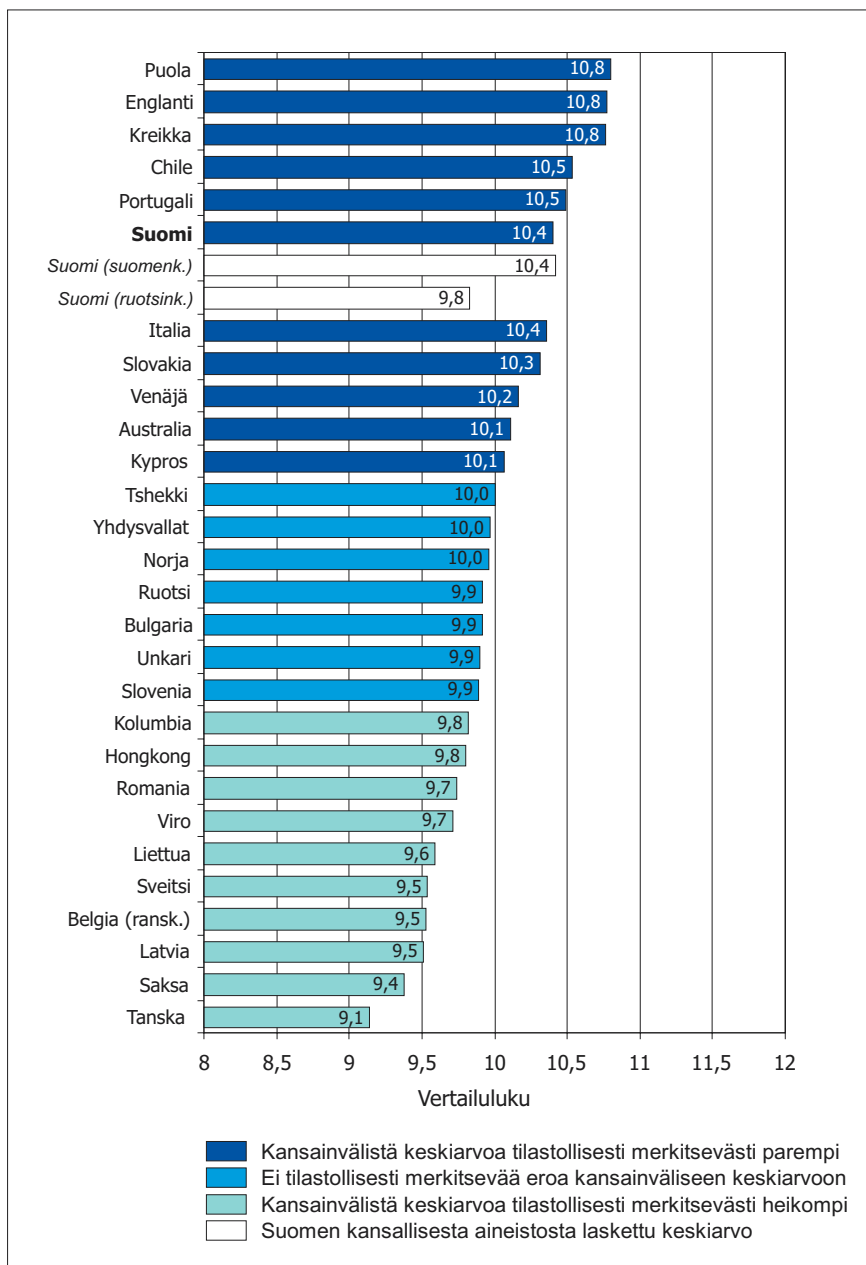
Koska kollektiivinen kytkeytyminen tapahtuu etnisen perustein, se vastaa-vasti vähentää tarvetta kytkeytyä muun kollektiivisen toiminnan – kuten poliittisen toiminnan – kautta yhteisöön. Vahva halu samaistua kansakuntaan ja valtioon johtaa yksimielisyyden korostamiseen ja politiikan välttämiseen. Suomessa uhkakuvien käytöllä on vanhat perinteet. Niiden avulla voidaan tehostaa vaatimusta yksimielisyydestä. Koettu ja kuviteltu uhka lisää yhtenäisyyden tarvetta. Uhkan kohteena oleva kansallisvaltio tarvitsee tuekseen yksimielisen kansan, johon avoin kansalaiskeskustelu ja poliittiset erimielisyydet eivät sovi.

Suomalaiset näkevät Itä-Euroopan nuorten tavoin valtion aseman keskeisenä

Julkisen sektorin roolin selvittämistä voidaan pitää olennaisena alueena demokratiaan liittyvien käsityksien määrittelyssä. (Robinson ym. 1999; Kaase & Newton 1995; Torney-Purta ym. 2001). Tämän tutkimusosan tehtävät kohdistettiin nuorten käsityksiin siitä, mitkä tehtävät kuuluvat valtiovallalle ja miten valtiovallan tulisi toimia näillä mahdollisilla tehtäväalueillaan. Valtiovallan velvollisuudet jaettiin sosiaalisiin ja moraalisiin sekä taloudellisiin.

Yleisesti ottaen nuoret korostivat valtiovallan sosiaalisia ja moraalisia velvollisuuksia. Niitä korostettiin jonkin verran enemmän kuin talouteen liittyviä valtiovallan velvollisuuksia. Tulos on sopusoinnussa tutkimuksen taustavaiheessa esiin tulleiden opetussuunnitelmien painotusta ja opetusta koskevien tulosten kanssa (Torney-Purta ym. 2001).

Eri maiden nuorten käsitykset valtiovallan sosiaalisista ja moraalisista velvollisuuksista on esitetty kuviossa 9. Eniten näitä velvollisuuksia painotettiin Puolassa, Englannissa, Kreikassa, Chilessä, Portugalissa, Suomessa, Italiassa ja Slovakiassa. Suomi oli ainoana Pohjoismaana näiden maiden joukossa, joissa valtiovallan yhteisölliset velvollisuudet nähtiin laajoina. Muut Pohjoismaat ja Baltian maat sijoittuivat merkitsevästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle. Vähiten mainittuja valtiovallan sosiaalisia ja moraalisia velvollisuuksista korostettiin Tanskassa ja Saksassa.



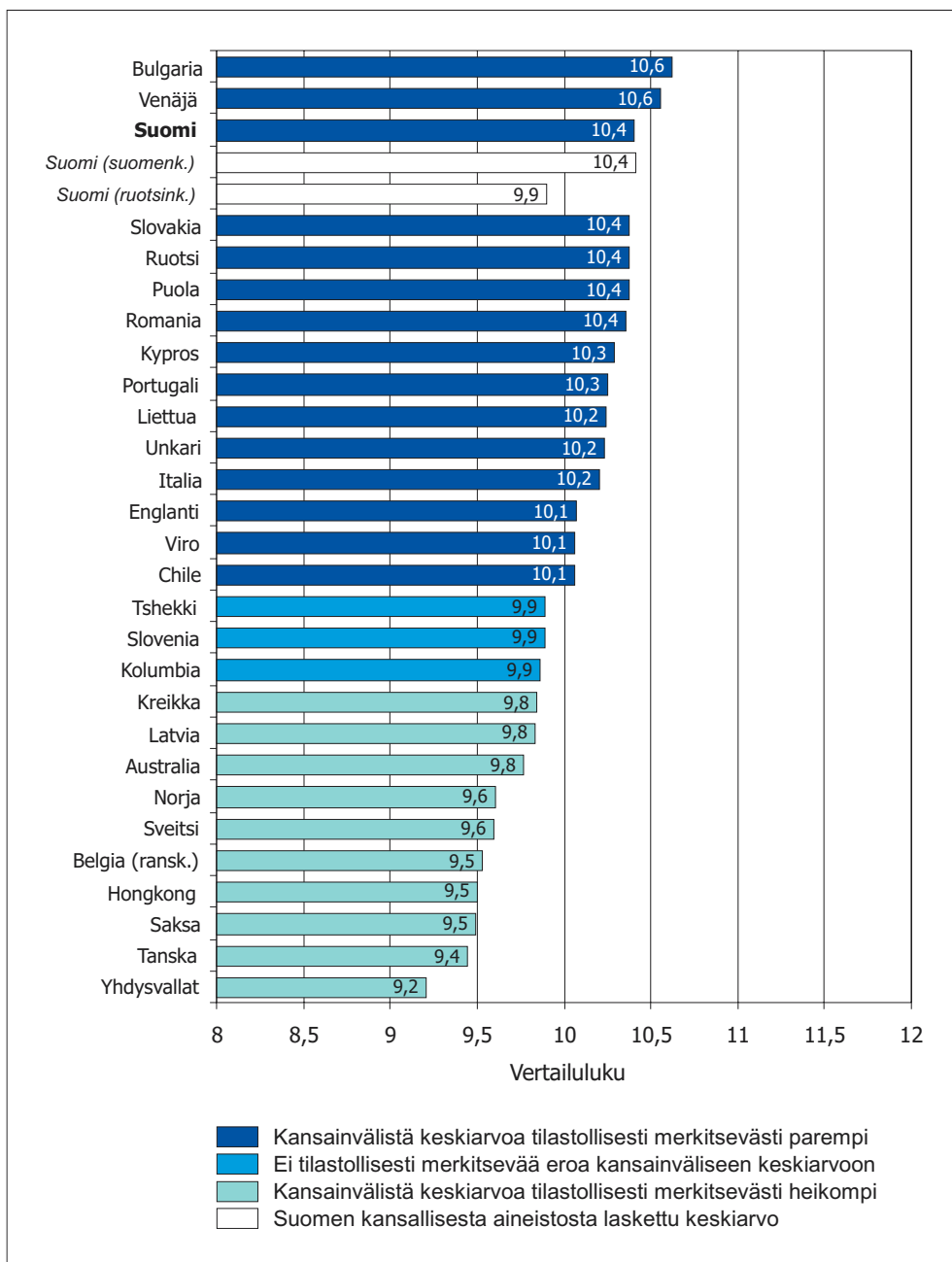
KUVIO 9. Nuorten käsitykset valtiovallan sosiaalisista ja moraalisisista velvollisuuksista

Suomen lähialueen maista vain Venäjä sijoittui Suomen ohella merkittävästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle. Suomen aineistossa ne nuoret, jotka menestyivät hyvin tiedollisessa kokeessa, katsoivat muita useammin valtiovallalle kuuluvan laajat sosiaaliset ja moraaliset velvoitteet.

Talouteen liittyvien valtiovallan velvollisuuksien kohdalla (kuvio 10) Venäjä ja Bulgaria saivat korkeimman sijoituksen. Pääsääntöisesti valtiovallan taloudellisia velvoitteita korostettiin Itä-Euroopassa. Merkittävästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle sijoittuivat Pohjoismaista Suomi ja Ruotsi. Vähiten valtiovallalla nähtiin olevan talouteen liittyviä velvollisuuksia Yhdysvalloissa ja Tanskassa. Myös Norja sijoittui Saksan tavoin tilastollisesti merkittävästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle.

Kun tarkastellaan sekä sosiaalisia ja moraalisia että taloudellisia velvollisuuksia, suomalaisten nuorten käsitykset valtiovallan velvoitteista ovat lähellä itäeurooppalaisten nuorten käsityksiä. Erityisesti Slovakian, Puolan ja Venäjän nuorten ajattelu oli lähellä suomalaisten nuorten ajattelua molemmissa asioissa. Valtiovallan taloudellisten velvollisuuksien korostaminen näytti tulosten perusteella olevan erityisen tyypillistä entisille sosialistimaille. Taloudellisten velvollisuuksien kohdalla ainoastaan Venäjän ja Bulgarian keskiarvot olivat Suomen arvoja korkeammat. Suomen ruotsinkielisillä nuorilla oli merkittävästi suppeampi käsitys valtiovallan velvollisuuksista verrattuna suomenkielisiin nuoriin.

Suomi oli Italian ja Portugalin ohella ainoa Euroopan unionin jäsenmaa, jossa maan keskiarvo molemmissa edellisissä kuvioissa oli tilastollisesti merkittävästi yli kansainvälisen keskiarvon. Taloudellisten velvollisuuksien kohdalla näiden maiden keskiarvot jäivät kuitenkin Suomea pienemmiksi. Ruotsin keskiarvo taloudellisten velvollisuuksien kohdalla oli sama kuin Suomen, mutta yhteisöllisten velvollisuuksien kohdalla se poikkese merkittävästi Suomesta.



KUVIO 10. Nuorten käsitykset valtion taloudellisista velvollisuuksista

TAULUKKO 9. Valtiovallan sosiaaliset ja moraaliset velvollisuudet. Nuorille esitetyt väittämät ja nuorten vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Järjestää perusterveydenhuolto kaikille	3,47	3,69	3,73
Huolehtia vanhusten kohtuullisesta toimeentulosta	3,47	3,51	3,49
Turvata ilmainen peruskoulutus kaikille	3,45	3,65	3,69
Varmistaa miesten ja naisten yhtäläiset mahdollisuudet politiikassa	3,42	3,40	3,39
Asettaa rajoituksia ympäristön saastumiselle	3,30	3,38	3,36
Taata rauha ja vakaat olot maassa	3,63	3,69	3,69
Edistää kansalaisten rehellisyyttä ja oikeamielisyyttä	3,10	2,96	2,91

Asteikko: ehdottomasti ei pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (1), ehkä ei pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (2), ehkä pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (3), pitäisi ehdottomasti olla valtiovallan velvollisuus (4).

Ylipäätään valtiovallan taloudellisia velvoitteita kannatetaan laajasti sellaisissa maissa, joissa useiden sukupolvien ajan on totuttu valtion tärkeään asemaan kansantaloudessa. Erityisesti entisissä sosialistimaissa nuoret odottavat valtiovallan aktiivisuutta taloudessa. Näin on erityisesti sellaisissa maissa joissa nykyisin on taloudellisia ongelmia.

Maissa, joissa on pitkät vapaan markkinatalouden perinteet kuten Yhdysvalloissa, Tanskassa, Saksassa, Kreikassa, Hongkongissa, Norjassa ja Belgiassa, nuoret eivät katso valtiovallalla olevan velvollisuutta tukea yksilöitä eikä teollisuutta. Nämä käsitykset valtiovallan toiminnasta on myös ilmaistu oppimateriaaleissa ja opetuksessa.

Tulosten mukaan 14-vuotiaiden voidaan katsoa omaksuneen poliittisen kulttuurin aikuisten tapaan. Jos he ovat kasvaneet entisissä sosialistimaissa,

TAULUKKO 10. Valtiovallan taloudelliset velvollisuudet. Nuorille esitetyt väittämät ja nuorten vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Taata työpaikka jokaiselle sitä haluavalle	3,27	3,45	3,39
Pitää hinnat kurissa	3,23	3,22	3,19
Antaa elinkeinoelämälle tukea, jota se tarvitsee kasvaakseen	3,04	3,12	3,15
Huolehtia työttömien kohtuullisesta toimeentulosta	3,23	3,46	3,43
Kaventaa ihmisten välisiä tulo- ja varallisuuseroja	2,89	3,00	3,02

Asteikko: ehdottomasti ei pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (1), ehkä ei pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (2), ehkä pitäisi olla valtiovallan velvollisuus (3), pitäisi ehdottomasti olla valtiovallan velvollisuus (4).

he katsovat valtiovallalla olevan huomattavia velvollisuuksia kansantaloudessa. Mikäli nuoret ovat kasvaneet perinteisessä markkinataloudessa, he eivät hyväksy valtiovallan puuttumista kansantalouteen, mutta hyväksyvät edelleen valtiovallan yhteisölliset velvoitteet. Jos nuoret asuvat maassa, jossa on taloudellisia ongelmia (esim. alhainen elintaso) he haluavat valtiovallan ottavan taloudellista vastuuta (Torney-Purta ym. 2001).

Suomalaisen ohella myös ruotsalaiset nuoret kannattivat valtion laajoja taloudellisia velvollisuuksia. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että suomalaiset ja ruotsalaiset nuoret ovat ainakin osittain omaksuneet maiden poliittisessa kulttuurissa vaikuttavan ajatuksen pohjoismaisesta hyvinvointivalttiosta ja haluavat pitää kiinni siitä kiinni.

Suomalaisilla nuorilla on kuitenkin harhainen käsitys valtiovallan taloudellisista resursseista, joilla se kykenisi näistä velvollisuuksista suoriutumaan (taulukko 10). Aikaisemmin julkaistuissa Suomea koskevissa tuloksissa on ilmennyt, että suomalaiset nuoret käsittävät julkisen vallan taloudellisen vai-

kuttavuuden olevan todellisuutta suuremman. Nuoret yliarvioivat huomattavasti julkisen omistuksen osuuden ja julkisen sektorin työllistävän vaikutuksen (Suutarinen 2000a). On erikoista, että nuoret ovat Suomessa hyväksyneet käsityksen valtiovallan laajoista velvollisuuksista samanaikaisesti, kun julkisen vallan tehtäväkenttää on supistettu.

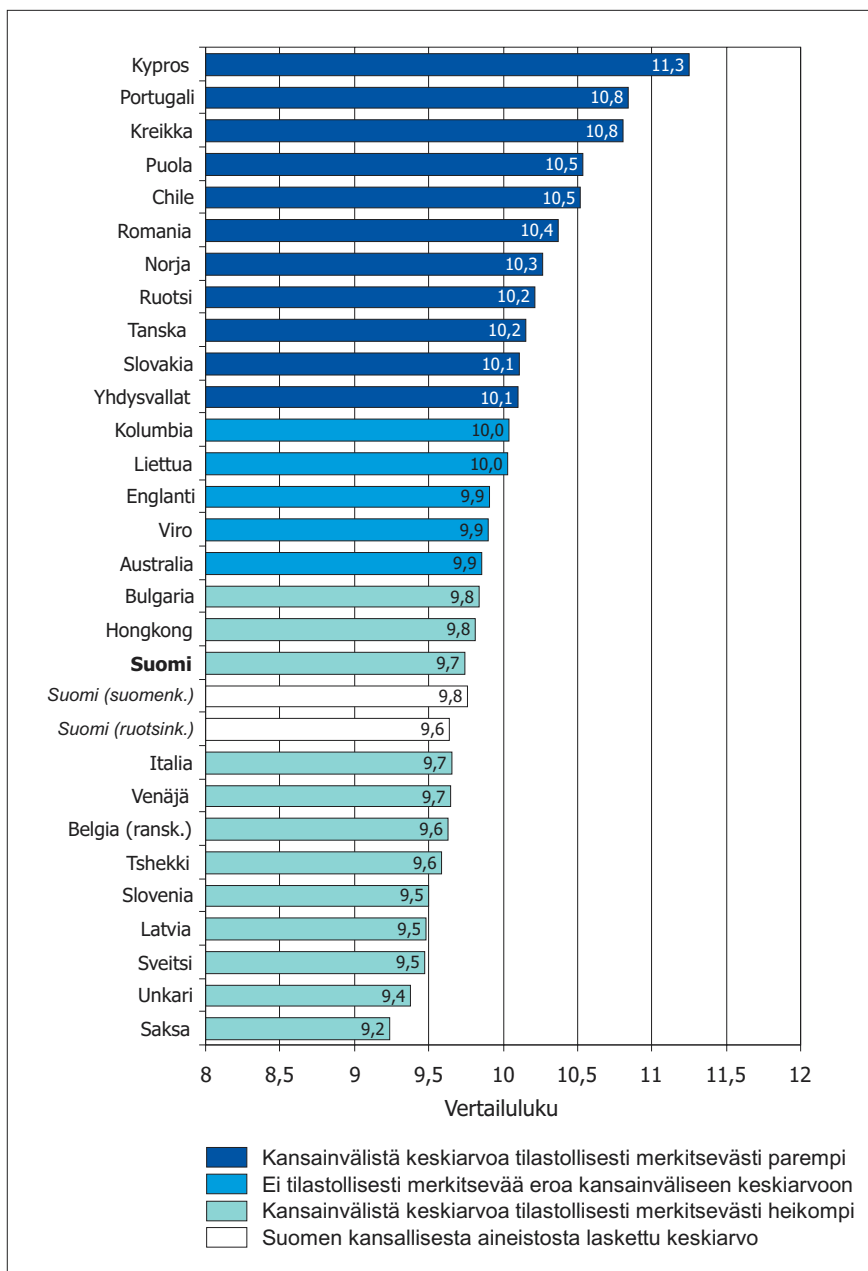
Suomalaiset nuoret kokevat vaikutusmahdollisuutensa koulussa rajatuiksi

Neljätoistavuotiaat uskovat, että oppilaiden toimiessa ryhmissä koulun toimintaan voi vaikuttaa tehokkaasti. Runsas 80 % oppilaista uskoo toiminnalla virallisissa tai epävirallisissa ryhmissä voitavan kehittää koulua. Tällä ajatuksella tehokkaasta toiminnasta koulun puitteissa voi olla laajempaa merkitystä siinä, millaisena nuoret näkevät tehokkaan ja tuloksellisen toiminnan yhteiskunnassa yleensä. Havainnolla on yhtymäkohta raportissa aikaisemmin esitettyihin tuloksiin, joissa nuoret näyttävät suosivan toimintaa vähemmän hierarkkisissa ja epämuodollisissa sosiaalista vastuuta korostavissa yhteiskunnallisissa liikkeissä.

Eniten vaikuttamiseen luotettiin osassa Etelä-Euroopan maista sekä Pohjoismaissa (kuviot 11). Kaikki tutkimuksessa mukana olleet Pohjoismaat sijoituivat Suomea lukuun ottamatta merkittävästi kansainvälisen keskiarvon yläpuolelle. Entisissä sosialistimaissa, Puola ja Romania poikkeuksina, keskiarvo oli merkittävästi kansainvälisen keskiarvon alapuolella. Suomi sijoittui entisten kommunistimaiden ryhmään Italian ja Belgian (ransk.) tavoin. Läntisen Euroopan maista vähiten luottamusta ryhmätoiminnan vaikuttavuuteen koulussa koettiin Saksassa ja Sveitsissä. Näissä maissa nuoret arvioivat vaikutusmahdollisuutensa suomalaisia nuoria vähäisemmiksi (vrt. kuviot 4).

Kaikissa tutkituissa maissa tytöt luottivat poikia enemmän oppilaiden yhteisen toiminnan vaikuttavuuteen. Noin puolessa maista tyttöjen ja poikien ero oli tilastollisesti merkitsevä – näin myös Suomessa.

Tulos vahvistaa aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyä havaintoa, jonka mukaan tytöt kokevat voivansa vaikuttaa kouluyhteisössä ryhmätoiminnan kautta enemmän kuin pojat. Maakohtaiset erot ovat pitkälle samanlaisia kuin kysyttäessä käsitystä kunnan kansalaisen toiminnan tärkeydestä. Niissä maissa, joissa kansalainen nähtiin aktiivisena vaikuttajana sekä tavanomaisessa kan-



KUVIO 11. Vaikuttamismahdollisuudet koulussa

TAULUKKO 11. Vaikuttamismahdollisuudet koulussa. Nuorille esitetyt väittämät ja vastausten keskiarvo kansainvälisessä ja Suomen aineistossa.

Väittämät	Kansainvälinen 14-vuotiaiden keskiarvo	Suomen 14-vuotiaiden keskiarvo (8. lk)	Suomen 15-vuotiaiden keskiarvo (9. lk)
Koulusta tulee parempi, jos siellä valitaan oppilasedustajat esittämään muutoksia koulun toimintaan	3,09	3,10	3,07
Moni asia muuttuu paremmaksi tässä koulussa, kun oppilaat toimivat yhteistuumin	3,21	3,15	3,10
Oppilaiden järjestäytyminen ryhmiksi esittääkseen mielipiteitään voisi auttaa ratkaisemaan ongelmia tässä koulussa	3,13	2,92	2,92
Ryhmänä toimien oppilaat voivat vaikuttaa tämän koulun asioihin paremmin kuin toimimalla yksin	3,21	3,19	3,17

Asteikko: olen täysin eri mieltä (1), olen eri mieltä (2), olen samaa mieltä (3), olen täysin samaa mieltä (4).

salaistoinnassa että sosiaalisesti vastuuntuntoisessa toiminnassa, myös vaikutusmahdollisuudet koulussa koettiin suuremmiksi (Torney-Purta ym. 2001).

Vaikka suomalaiset tytöt luottavat osallistumisen vaikuttavuuteen poikia enemmän, ei heidän luottamuksensa ylety edes minkään muun Pohjoismaan poikien tasolle. Tulos on yhdenmukainen aikaisempien Suomea koskevien kouluviihtyvyyteen liittyvien tulosten kanssa, joiden mukaan suomalaiset oppilaat eivät anna kovin mairittelevaa kuvaa omasta viihtyvyydestään koulussa. Yleensä ottaen suomalaiset oppilaat eivät koe koulua mieluisana paikkana. Etenkin pojilla on aikaisempien tutkimusten mukaan näyttänyt olevan vaikeuksia luoda luottamuksellisia suhteita opettajiin (Linnakylä ym. 1996, 252, 261).

Muissa pohjoismaissa nuoret osallistuvat oppilaskuntatoimintaan tai koulun päätöksentekoaikojen työhön yli kaksi kertaa enemmän kuin Suomessa. Viime vuosikymmenien aikana Suomessa on korostettu valinnaisuutta ja yksi-

öllistä vastuuta omasta opiskelusta. Kilpailu jatko-opiskelupaikoista on myös korostanut nuorten omien yksilöllisten koulusaavutusten tärkeyttä. Nuorten oma osallistuminen koulun kehittämiseen on samalla jäänyt vähemmälle huomiolle. Nuoret ovat saattaneet kokea oppilaskuntatoiminnan jopa rasitteeksi omalle koulumenestykselleen. Oppilaskuntatoiminta ei ole ollut suomalaisen koulun kehittämisen painopistealuetta.

Kun suomalaisille nuorille esitettiin väite, että oppilaille on tärkeää työskennellä koulun oppilaskunnassa, tutkimuksen kansainvälisessä tieto-osassa heikommin menestyneen neljäsosan nuoret suhtautuivat väittämään myönteisimmin. Heistä 52 % hyväksyi väittämän vastaavan luvun ollessa parhaiten menestyneellä neljäsosalla vain 40 %. Lisäksi heikoimmin menestyneessä neljäsosassa oli eniten niitä, jotka halusivat olla innokkaasti päättämässä koulun säännöistä. Huolestuttavaa tuloksessa on, että hyvät yhteiskunnalliset tiedot ja taidot eivät näytä liittyvän haluun toimia lähiyhteisön parhaaksi. Samalla yhteisöllinen toiminta ja päätöksenteko saattaa jäädä enenevässä määrin niiden käsiin, joilla ei ole kaivattuja tietoja ja taitoja (Suutarinen, Poutiainen & Törmäkangas 2000).

Nuorison poliittinen syrjäytyneisyys yhteiskunnallisen kasvatuksen haasteena

Tutkimuksen taustavaiheen selvitykset osoittivat jo lukuisia ongelmia, joita koulujen yhteiskunnallinen kasvatus kohtaa näitä tavoitteita lähestyttäessä (Ahonen 2000; Nuutinen 2000; Virta 2000). Tässä artikkelissa esitetyt kansainväliset vertailutulokset osoittavat, että kirjattujen tavoitteiden ja todellisuuden välissä on Suomessa kuilu. Nuoret näkevät kansalaisen roolin passiivisena eikä poliittisiin puolueisiin ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin liiemmin luoteta. Tältä pohjalta suomalaisnuoria voi kuvata tiivistetysti siten, että nämä tietävät ja taitavat nuoret ovat omaksuneet yhteiskunnallisen toiminnan ja vaikuttamisen osalta syrjäytyneiden asenteet.

Peruskoulun tavoitteeksi on Suomessa asetettu, että se kehittäisi nuorissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan nuorille tulee myös antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella

yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. Uuden vuosituhanen alun opetus suunnitelmatyön perustaksi valittu asetusteksti sisältää huomattavia vaatimuksia koulujen yhteiskunnalliselle kasvatukselle. Se mainitsee, että opetuksella tulee tukea aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja opetuksen tulee antaa valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa.

Koulu heijastaa osaltaan maansa yhteiskunnan tilaa. Koululla on myös mahdollisuus uudistaa sitä. Koulun tiedonkäsityksessä mielipiteen muodostaminen kaikkia koskevista yhteiskunnallisista kysymyksistä on jäänyt vähälle huomiolle. Tutkimustuloksista saa sen vaikutelman, että nuoret välttävät osallistumista politiikkaan ja yhteiskunnallisiin liikkeisiin, koska pelkäävät sen aiheuttavan ristiriitoja. Yhteiskunnallisen opetuksen tiedonkäsitykselle tulisi olla tyypillistä, että se tähtää perustellun mielipiteen muodostamiseen ja toisten mielipiteiden ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen. Samalla erilaisten mielipiteiden hyväksyminen ja ristiriitojen sietäminen tulevat luonnolliseksi osaksi arkipäivää ja demokratiaan pohjautuvan osallistumisen peruskiveksi.

Etnisesti uhanalaisille yhteisöille ja kansakunnille on tyypillistä yksimielisyyden ja yhtenäisyyden korostaminen. Suomessa kansallinen identiteetti rakennettiin 1900-luvun alkupuolella uhanalaisen kansakunnan ajatuksen varaan, jota ylläpidettiin onnistuneesti koko vuosisadan ajan. Itsenäisyyden saavuttaminen ja sen säilyttäminen oli myös koulussa opetettavan kansallisen suurkertomuksen ydin, jossa rakenteellisten tekijöiden korostaminen peitti alleen yksilöiden toiminnan merkityksen ja yksilöiden mahdollisuuden vaikuttaa tapahtumakulkuihin. Tuona aikana uskollisuus valtiota kohtaan ja ahkeruus työssä riittivät kunnan kansalaisen yleisesti hyväksytyiksi kriteereiksi.

Itäisen uhkan poistuminen, valtion aseman muuttuminen ja uudenlaisen kiistanalaisen maailmanjärjestyksen syntyminen on asettanut toisenlaiset vaatimukset pätevälle kansalaiselle. Kansalaisen rooli aktiivisena toimijana yhteisössä ja vähemmän hierarkkisissa järjestöissä on korostunut. Samanaikaisesti myös työelämässä on siirrytty yksinäisen työnteon sijaan yhä enemmän toimimiseen ryhmissä ja ryhmien keskinäiseen yhteistyöhön.

Vaihtoehtoinen tapa rakentaa kansallista identiteettiä olisi esimerkiksi korostaa kansallisia oikeustapoja, kulttuuria ja yhteisiä poliittisia päämääriä 1800-luvun puolivälin topeliaanisen nationalismin tapaan. Asiantuntijoiden mukaan Suomen historiassa ja kansanperinteessä on runsaasti aineistoa uutta kansallista suurkertomusta varten. Toistaiseksi uhkakuvien voimakas käyttö

on estänyt sen hyödyntämisen. Julkisen vallan on syytä ryhtyä tukemaan reaalidemokratian, poliittisesti tiedostavamman ja moniäänisemmän historiakuvan ja historiakertomuksen rakentamista.

Koulun on mahdollisuus ottaa osaa myönteisyyteen ja aktiivisuuteen pohjautuvan yhteisöllisen identiteetin rakentamiseen. Muutos tulee koskemaan koulun tiedonkäsitystä, sen toimintatapoja ja nuorten osallistumista koulujen päätöksentekoon. Tulevaisuuden yhteiskunta tarvitsee demokratian puolustajia ja kehittäjiä.

Suomi on ajautumassa hyvää vauhtia kohti suurta rakennemuutosta, joka koskee sekä yhteiskunnan etnistä koostumusta että myös sen varallisuussuhteita. Uusi työvoima ei tule – samoin kuin Ruotsissa aikoinaan – pelkästään matalapalkka-aloille, vaan yhä enemmän tarvitaan eri alojen taitajia, jotka kilpailevat työpaikoista keskiluokan kanssa. Suomen kohdalla on arvioitu, että kymmenessä vuodessa monikulttuuristuminen tulee muuttamaan yhteiskunnan rakennetta ja sillä on peruuttamaton vaikutus yhteiskunnan etniseen koostumukseen.

Yhteiskunnallisen opetuksen ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ei tule poistamaan koulukasvatuksen ongelmia. Suomi on tilanteessa, jossa kuljetaan kohti isoa rakennemuutosta samalla kun äänestysaktiivisuus hiipuu, etniset kahakat ja huumeiden käyttö yleistyvät sekä tiedot nuorten kouluviihtyvyydestä huolestuttavat. Näissä oloissa Suomessa on mahdollisuus ottaa käyttöön nuorten osallistumisesta kumpuavat myönteiset voimavarat, jotta näihin haasteisiin voidaan vastata niin koulussa kuin muuallakin yhteiskunnassa.

Lähteet

Kirjallisuus:

- Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–32.
- Conover, P.J., Crewe, I.M. & Searing, D.D. 1991. The nature of citizenship in United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes. *Journal of Politics* 53 (3), 800–832.

- Conover, P.J. & Searing, D.D. 2000. A political socialization perspective. Teoksessa L.M. McDonnell ym. (toim.) *Rediscovering the democratic purposes of education*. Lawrence: University Press of Kansas, 91–124.
- Dalton, R. 1996. *Citizen politics*. Chatham: Chatham House Publication. 2. painos.
- Gabriel, O.W. & van Deth, J.W. 1995. Political interest. Teoksessa J.W. van Deth & E. Scarbrough (toim.) *The impact of values 4*. Oxford: Oxford University Press, 390–411.
- Hahn, C. 1998. *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Inglehart, R. 1997. *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton university press.
- Kaase, M. 1989. Politische Einstellungen der Jugend. Teoksessa M. Markewska & R. Nave-Herz (toim.) *Handbuch der Familien- und Jugendforschung 2*. Neuwied: Luchterhand, 607–624.
- Kaase, M. 1990. Massparticipation. Teoksessa M.K. Jennigs ym. (toim.) *Continuities in political action*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 23–67.
- Kaase, M. & Newton, K. 1995. *Beliefs in government*. Oxford: Oxford University Press.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus, 241–265.
- Newton, K. & Norris, P. 2000. Confidence in public institutions: Faith culture or performance? Teoksessa S.J. Pharr & R.D. Punam (toim.) *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries?* Princeton: Princeton University Press, 52–73.
- Nuutinen, P. 2000. Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisatioon. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 127–146.
- Oswald, H. & Schmid, C. 1998. Political participation of young people in East Germany. *German Politics* 7, 147–164.
- Oswald, H. 1999. Political socialization in the new state of Germany. Teoksessa M. Yates & J. Youniss (toim.) *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge: Cambridge University Press, 97–114.
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. 1999. *Measures of political attitudes. Measures of social psychological attitudes 2*. San Diego: Academic Press.
- Shapiro, R.Y. & Mahajan, H. 1986. Gender differences in policy preferences: A Summary of trends from the 1960s to the 1980s. *Public Opinion Quarterly* 50, 42–61.
- Suutarinen, S. 2000a. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Suutarinen, S. 2000b. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1*. Jyväskylän

- yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–126.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Delft Nederland: Eburon Publishers.
- Torney, J.V., Oppenheim A.N. & Farnen R.F. 1975. Civic education in ten countries: An empirical study. New York: John Wiley and Sons.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2002. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tutkimustiedotteet:

- Suutarinen, S. 1999. Käsittämätön talvisota. Nuorten käsityksiä Suomen historiasta ja nykyisyydestä. Ennakkotietoja Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori Kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista 28.11.1999. IEA/Civic Education Study. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 15.2.2000.
- Suutarinen, S. 2000. Nuori kansalainen – Poliitiikka, valta ja omistus. Nuori kansalainen -tutkimuksen tuloksia 3.2.2000. IEA-Civics. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 15.2.2000.
- Suutarinen, S., Brunell, V. & Törmäkangas, K. 2000. Nuorten käsityksiä Ruotsista ja ruotsalaisuudesta Suomessa. Ennakkotietoja Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista (IEA/Civic Education Study) 10.3.2000. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 7.6.2000.
- Suutarinen, S., Brunell, V. & Törmäkangas, K. 2000b. Nuori kansalainen – Maanpuolustus, uhkakuvat ja etniset asenteet. Ennakkotietoja Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista (IEA/Civic Education Study) 30.5.2000. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 7.6.2000.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Saari, H., Törmäkangas, K. & Virta, A. 2000. Nuoret – Suomen natsisuhteet, YYA-aika ja itsenäisyyden säilyttäminen. Ennakkotietoja Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista

(IEA/Civic Education Study) 1.9.2000. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 7.9.2000.

Suutarinen, S. & Törmäkangas, K. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asemasta Suomessa. Ennakkotuloksia Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista (IEA/Civic Education Study) 20.10. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 20.11.2000.

Suutarinen, S., Poutiainen, A. & Törmäkangas, K. 2000. Huomio nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Ennakkotietoja Koulutuksen tutkimuslaitoksen Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista (IEA/Civic Education Study) 3.11.2000. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen www-sivu [<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>] Haettu 20.11.2000.

Nuorten poliittinen sosiaalistuminen

Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä

Jonna Nurmi

Mitkä tekijät vaikuttavat nuorten poliittiseen tietämykseen? Mikä merkitys nuoren poliittisella tietämyksellä on poliittisessa sosialisatiossa? Toteutuvatko valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet yhteiskuntaopin osalta?

Artikkelin tavoitteena on tarkastella suomalaisten nuorten poliittista sosialisatiota ja erityisesti poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen kohteena ovat suomalaiset peruskoulun päättävät yhdeksäsluokkalaiset nuoret. Suomessa yhteiskuntaoppia opetetaan koulussa juuri yhdeksännellä luokalla. Peruskoulun päättävät nuoret ovat otollinen kohdejoukko siitäkin syystä, että tämän jälkeen he eivät kaikki enää opiskele yhteiskunnallisia asioita jossain muussa oppilaitoksessa. Yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin opetuksessa oppilaiden tulisikin omaksua sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla heidän olisi mahdollista jatkossa osallistua poliittiseen päätöksentekoon ja muodostaa mielipiteensä siitä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteeksi mainitaan lisäksi mielenkiinnon herättäminen yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

Tulokset osoittavat, että nuorten poliittiseen tietämykseen vaikuttavat samanlaisesti monet eri tekijät. Nuoren kodilla ja vanhemmillä on edelleen merkitystä etenkin nuoren motivoijana. Kouluopetuksella näyttäisi kuitenkin olevan perhettä voimakkaampi yhteys nuoren poliittiseen tietämykseen ja aktiivisuuteen. Koulun rooli voikin nousta erityisen merkittäväksi varsinkin niiden nuorten kohdalla, joiden koti on poliittisesti passiivinen.

Yhteiskuntaopin opetus ei ole onnistunut opetussuunnitelman tavoitteissa virittää nuorten kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin ja kehittää nuorista aktiivisia kansalaisia. Opetusmetodeilla ja opetuksen kokemisella kiinnostavaksi ja mielekkääksi on selkeä yhteys muun muassa poliittiseen tietämykseen ja aktiivisuuteen. Yhteiskuntaopin opetusta tulisikin kehittää muun muassa tuomalla opetettavat asiat lähemmäs nuoren arkipöytäkokemuksia.

Poliittinen socialisaatio

Socialisaatiolla tarkoitetaan yhteiskunnallisten arvojen, asenteiden ja toimintavalmiuksien omaksumista (Berndtson 1994). Socialisaatiossa yksilö oppii tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat osallistumisen ryhmän tai yhteiskunnan toimintaan yhtenä niiden jäsenenä. Prosessi jatkuu koko eliniän: se alkaa yksilön lapsuudessa kotikasvatuksena perheittäin vaihtelevassa sosiaalisessa verkostossa ja muuttuu intentionaalisemmaksi ja kontrolloidummaksi koulukasvatuksen myötä (Virrankoski 1991). Socialisaatio voidaan jakaa primaariseen ja sekundaariseen socialisaatioon. Ensin mainitussa keskeisiä sosiaalistavia instituutioita ovat juuri perhe ja koulu. Sekundaariseen socialisaatioon kuuluvat jatko-opiskelu- ja työelämän instituutiot. Lisäksi socialisaatioon vaikuttavat muun muassa joukkotiedotusvälineet ja viiteryhmät. (Dowse & Hughes 1986.)

Poliittinen socialisaatio pitää sisällään kaiken poliittisen oppimisen, joka voi yhtä hyvin olla suunniteltua tai spontaania samoin kuin se voi olla virallista esimerkiksi koulun piirissä tapahtuvaa oppimista tai epävirallista oppimista (Foeken-Rubinstein 1985). Socialisaatio jatkuu koko elämän ajan yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen kautta: yksilö ei ole passiivinen ulkoisten ärsykkeiden vastaanottaja, vaan hän koko ajan luo identiteettiään arvioimalla omaa asemaansa ja ympäristöään (Berndtson 1994). Rauste-von Wright (1986) tarkastelee socialisaatioprosessia maailmankuva-käsitteen avulla. Yksilön maailmankuva heijastaa silloin socialisaatioprosessin tuotosta eli maailmankuva kertoo, mikä on sisäistynyt yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutusprosessissa.

Eryteisesti nuoruuden socialisaatioprosessia leimaa yhteiskunnan pyrkimys kasvatusta- ja koulutustoimenpiteiden avulla varmistaa yksilön aikuistuminen yhteiskunnan kannalta mielekkäällä tavalla. Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma antaa viitteitä niistä asioista, joita yksilön toivotaan omaksuman. (Rauste-von Wright 1986.) Koulu yhtenä poliittisen socialisaation ympäristönä tarjoaa kuitenkin muutakin socialisaation kannalta merkityksellistä kuin yhteiskuntaopin opetusta. Koulu kokoaa yhteen eritaustaisia nuoria säännöllisemmin ja laajemmin kuin mikään muu instituutio, ja lasten ja nuorten yhteiskunnallinen elämä onkin hyvin suuressa määrin elämää koulussa. Toisaalta oppimisen mahdollisuudet eivät enää samassa määrin keskity kouluun kuin aiempina vuosikymmeninä. Nuoret esimerkiksi seuraavat tiedotusvälineitä yhä

enemmän ja ovat alttiita niiden erilaisille vaikutuksille. (Nuutinen 2000.)

Suomessa nuorten poliittista sosiaalistumista on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu lähes yksinomaan äänestyskäyttäytymisen avulla. Nuorten osallistumista vaaleihin ovat tutkineet Suomessa muun muassa Johanna Jääsaari (1991), Tuomo Martikainen ja Risto Yrjönen (1984), minkä lisäksi esimerkiksi Pertti Pesonen ja Risto Sänkiäho (1979) sekä Sami Borg (Pesonen, Sänkiäho & Borg 1993; Borg 1996a ja b) ovat tutkimuksissaan nostaneet erikseen nuoret huomion kohteeksi. Äänestyskäyttäytymistä selvittävässä tutkimuksissa on ollut mahdollista tarkastella yli kahdeksantoistavuotiaita nuoria. Aineistona on tällöin valtaosassa tutkimuksia käytetty virallisia äänestystietoja. Äänestysikäisiin nuoriin kohdistuneita haastattelututkimuksia on tehty myös runsaasti, ja siten etsitty selitystä nuorten äänestyskäyttäytymiselle. Nuorempien kuin kahdeksantoistavuotiaiden poliittisen osallistumisen tutkimus on jäänyt kuitenkin vähäiseksi.

Voidaankin pohtia sitä, onko alle äänestysikäisten nuorten valinta kohdejoukoksi nähty turhaksi siitä syystä, että tämän ikäiset eivät kuitenkaan voi vaikuttaa tavanomaisimmalla osallistumisen keinolla – äänestämällä. Poliittinen sosiaalisaatio tulisi kuitenkin ymmärtää koko elämän jatkuvana prosessina. Niemen ja Hepburnin (1995) mukaan arvot ja käyttäytyminen muuttuvat läpi elämän, ja mahdollisesti suurella osalla varhaisesta oppimisesta ei ole vaikutusta poliittiseen käyttäytymiseen aikuisena. Heidän mielestään ei ole kuitenkaan tarpeellista tutkia elinikäistä oppimista vaan sosiaalisaatiotutkimuksen tulisi keskittyä nuoriin. Niemen ja Hepburnin mukaan poliittisen sosiaalisaation tärkein vaihe sijoittuu ikävuosiin 14–25, koska nuoruus on epätavallisen laajan psykologisen ja sosiaalisen muutoksen aikaa, ja koska näiden vuosien aikana yhteiskunta perinteisesti pyrkii ohjaamaan nuoria osallistuviksi kansalaisiksi.

Yhteiskuntaoppi kouluaineena

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) koulun perustehtävinä nähdään oppilaiden sivistyksen lisääminen ja opiskeluvalmiuksien kehittäminen. Yleissivistykseen määritellään kuuluvan tiedollisten valmiuksien lisäksi muun muassa taito toimia yhteiskunnan jäsenenä. Peruskoulun toiminnan tavoitteena on siten muun muassa kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuun-

tuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Oppilaalle tulee myös antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. Siihen, miten tämä toteutetaan, ei opetussuunnitelma vastaa.

Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena peruskoulussa on, että oppilas muun muassa omaksuu yhteiskuntaeettisiä arvoja kuten sosiaalista vastuuntuntoa, kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa, tuntee elävää mielenkiintoa historiallisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja ymmärtää yleisluonteisia yhteiskunnan ilmiöitä. Oppilaan tulisi omata sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan ja asioidessaan yhteiskunnassa, osata hankkia ja käyttää historiallista ja yhteiskunnallista tietoa sekä käsitellä historiallisia ja ajankohtaisia ongelmia. Lisäksi tavoitteena mainitaan, että oppilas ymmärtää olevansa kansalaisena ja kuluttajana vaikuttaja yhteiskunnallisia ratkaisuja tehdessään, että hän saa valmiuksia tutkivaan oppimiseen, jatkuvaan tiedon analysoimiseen ja luovaan soveltamiseen sekä valmiutta kriittiseen ajatteluun. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Poliittinen tietämys ja aktiivisuus sekä opetus tutkimuskohteina

Nuorten poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin Civic-tutkimuksen aineiston avulla: aineistona käytettiin tutkimuksen kokonaisuuksia ”Koululuokassa Suomessa”, ”Yhteiskuntaoppi” ja ”Poliittinen toiminta”, joista kaksi ensin mainittua kuuluivat tutkimuksen kansalliseen ja viimeiseksi mainittu kansainväliseen osioon. Aineistoa muokattiin kysymyksenasettelua paremmin palvelevaksi muodostamalla erilaisia summamuuttujia ja käsittelemällä aineistoa muuttujaryhmittäin sekä poimimalla osa-aineistoja. Summamuuttujien luotettavuus varmistettiin reliabiliteettianalyyksillä. Summamuuttujia pidettiin luotettavina, kun reliabiliteettikertoimen arvo ylitti 0.70.

Summamuuttuja **poliittinen tietämys** operationalisoitiin tässä tutkimuksessa siten, että oppilaat jaettiin neljään suoritusluokkaan sen mukaan, kuinka paljon oikeita vastauksia he antoivat poliittista tietämystä mittaaviin väittämiin. Luokkaan 1 kuuluivat poliittista tietämystä mittaavissa kysymyksissä heikoiten menestyneet oppilaat ja luokkaan 4 parhaiten menestyneet oppilaat. Näin muodostettuja oppilaskvarttileja verrattiin eri tekijöihin. Poliittista

tietämystä mitattiin muun muassa seuraavilla väitteillä: *Kunnan- ja kaupunginvaltuustot valitaan yleisillä vaaleilla, Eduskunta valitsee Suomessa presidentin, Suomen nykyinen pääministeri on sosialidemokraattisesta puolueesta ja Maaseudulla asuvat äänestävät enemmän Vihreää Liittoa (vihreitä) kuin kaupungeissa asuvat.* Poliittista tietämystä mittaavia väittämiä oli yhteensä 24. Vastausvaihtoehdot tietämystä mittaavissa kysymyksissä olivat seuraavat: tiedän väittämän vääräksi, arvelen väittämän vääräksi, arvelen väittämän oikeaksi, tiedän väittämän oikeaksi ja en osaa vastata.

Poliittinen tietämys -summamuuttuja muodostettiin näin ollen nuorten vastauksista erityyppisiin väittämiin: väittämät koskivat muun muassa Suomen puoluejärjestelmää, vaalijärjestelmää, äänestyskäyttäytymistä, etujärjestöjä sekä puolueiden ja poliitikkojen tämän hetkisiä asemia. Väittämien moninaisuuden voi nähdä lisäävän muuttujan validiutta. Toisaalta poliittista tietämystä liittyen ulkomaihin tai esimerkiksi kansainvälisiin toimijoihin ei Civic-tutkimuksessa tiedusteltu, mikä johtui mahdollisesti siitä, että yhteiskuntaopin opetuksessa keskitytään suomalaisen yhteiskunnan tarkasteluun.

Poliittista aktiivisuutta mitattiin sillä, kuinka usein nuori keskustelelee siitä, mitä tapahtuu maamme politiikassa tai kansainvälisessä politiikassa. Keskustelukumppaneiksi oli eritelty nuoren ikätoverit, vanhemmat tai muut sukulaiset ja opettajat. Lisäksi poliittinen aktiivisuus -summamuuttujassa otettiin huomioon, kuinka usein nuori lukee sanomalehdistä Suomen tapahtumia käsitteleviä artikkeleita ja ulkomaiden tapahtumia käsitteleviä artikkeleita sekä katsoo television uutislähetyksiä. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: en koskaan, harvoin, joskus, usein ja en osaa sanoa. Yksittäisten muuttujien vaihtoehdot laskettiin yhteen ja oppilaat jaettiin neljään luokkaan sen perusteella, kuinka aktiivisia he olivat. Luokkaan 4 sijoittuivat aktiivisimmat ja luokkaan 1 vähiten aktiiviset nuoret.

Poliittinen aktiivisuus -summamuuttuja muodostettiin siten yhdeksästä erityyppisestä kysymyksestä: tietoa kerättiin nuoren politiikasta niin keskustelemisesta, lukemisesta kuin television katsomisesta. Näiden aktiivisuuden lajien voidaan katsoa olevan kaikkien nuorten ulottuvilla harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta. Poliittista aktiivisuutta kartoitettiin myös tiedustelemalla nuorelta, osallistuiko hän koulunsa oppilaskunnan toimintaan, ja tietoa käytettiin tutkimuksessa erillisenä taustamuuttujana.

Nuoren kokemaa **historian ja yhteiskuntaopin opetuksen mielekkyyttä ja kiinnostavuutta** mitattiin seuraavien väitteiden avulla: (1) Kiinnostun yle-

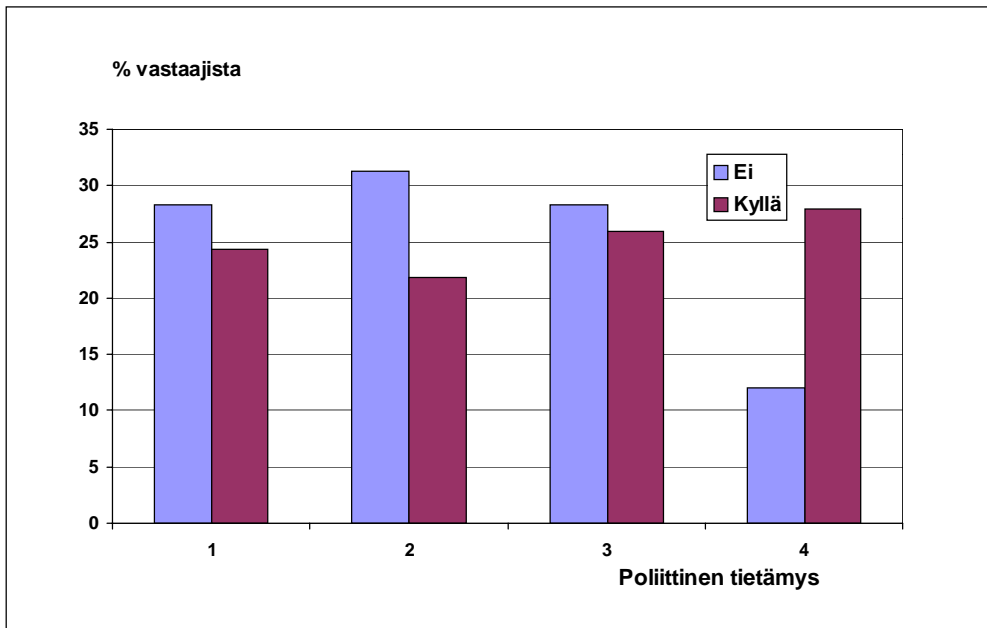
sä opetettavasta historian ja yhteiskuntaopin asiasta, (2) Omaksun opetuksesta mielekkäitä historian ja yhteiskuntaopin käsitteitä, joiden avulla ymmärrän yhteiskuntaa hyvin, (3) Historiassa ja yhteiskuntaopissa käsitellään asioita, jotka ovat minulle itselleni tärkeitä, (4) Historiassa ja yhteiskuntaopissa käsitellään asioita, jotka liittyvät omaan elämään ja (5) Historiassa ja yhteiskuntaopissa käsitellään asioita, joista on hyötyä käytännön elämässä. Vastausvaihtoehdot opetuksen mielekkyyttä ja kiinnostavuutta kartoittavissa kysymyksissä olivat seuraavat: en koskaan, harvoin, joskus, usein ja en osaa vastata. Summamuuttuja muodostettiin jälleen laskemalla yhteen muuttujien vaihtoehdot ja jakamalla nuoret neljään luokkaan.

Opetusmetodien merkitystä oppimiselle voitiin tarkastella summamuuttujan avulla, joka muodostettiin seuraavista viidestä väitteestä: (1) Opettaja välittää paljon siitä, että opetettava asia kiinnostaa oppilaita, (2) Opettaja on kiinnostunut siitä, mitä ennestään tiedämme ja ajatteleme opetettavasta asiasta, (3) Oppilaat saavat esittää ratkaisuja tunneilla käsiteltäviin ongelmiin, (4) Olen selvillä siitä, mitkä asiat ovat tärkeitä oppimisen kannalta historiassa ja yhteiskuntaopissa sekä (5) Opettaja keskustelee luokan kanssa siitä, mikä on tärkeää oppimisen kannalta historiassa ja yhteiskuntaopissa. Väitteet siis kartoittivat oppilaan omaa mielipidettä eli sitä, millaisena hän oli kokenut opettajan toiminnan ja opetuksen. Vastausvaihtoehdot olivat samat kuin historian ja yhteiskuntaopin opetuksen mielekkyyttä ja kiinnostavuutta mittaavissa kysymyksissä. Oppilaat jaettiin jälleen neljään luokkaan sen mukaan, millaisena he kokivat opetusmenetelmät. Luokkaan 1 kuuluivat oppilaat, joiden mielestä harvimmoin tapahtui niin kuin kysymyksissä väitettiin, kun taas luokkaan 4 kuuluivat oppilaat, joiden mielestä väitteet useimmiten pitivät paikkansa.

Kodin vaikutus nuoren poliittiseen tietämykseen

Kotona oleva lukumateriaali

Civic-tutkimuksessa noin 90 prosenttiin nuorten kodeista tuli sanomalehti. Kuviossa 1 on esitetty nuoren sijoittuminen poliittiseen tietämysluokkaan suhteessa siihen, tuleeko hänen kotiinsa sanomalehti. Tulokset osoittavat, että poliittinen tietämys ja se, tuleeko nuoren kotiin päivittäin sanomalehti, olivat

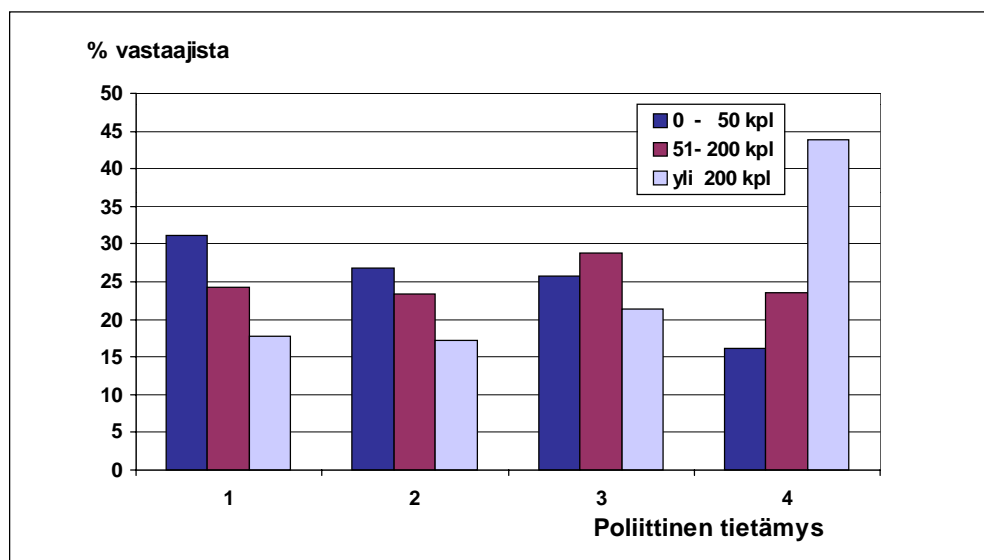


KUVIO 1. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, tulee ko nuorten kotiin päivittäin sanomalehti

yhteydessä toisiinsa. Myös edellä esitettävät muuttujien väliset yhteydet testattiin ristiintaulukoimalla, ja ne olivat tilastollisesti merkitseviä.

Kodin vaikutus nuoren poliittiseen tietämykseen perustuu sen motivoivaan tai ei-motivoivaan ilmapiiiriin ja resurssihin. Kodin tarjoamia resursseja ovat muun muassa juuri edellä mainittu sanomalehti ja seuraavaksi tarkasteltava kirjojen määrä. Myös nuoren kotona olevien kirjojen määrä ja poliittista tietämystä mittaavissa väitteissä menestyminen (kuvio 2) olivat yhteydessä toisiinsa.

Kodilla on koulun ohella selvästi vaikutusta siihen, kuinka usein ja millä tavalla nuori kuulee yhteiskunnallisista asioista ja lukee niistä. Se että nuorella on mahdollisuus päästä käsiksi kotona lukumateriaaliin, kuten sanomalehtiin, aikakauslehtiin, kirjoihin ja tietosanakirjoihin, tuo poliittisen maailman lähemmäs nuorta. Kirjojen määrä nuoren kotona kuvaa myös kodin ilmapiiiriä laajemmin, jolloin vaikutus ei yksinään johdu resurssista vaan myös motivoi-



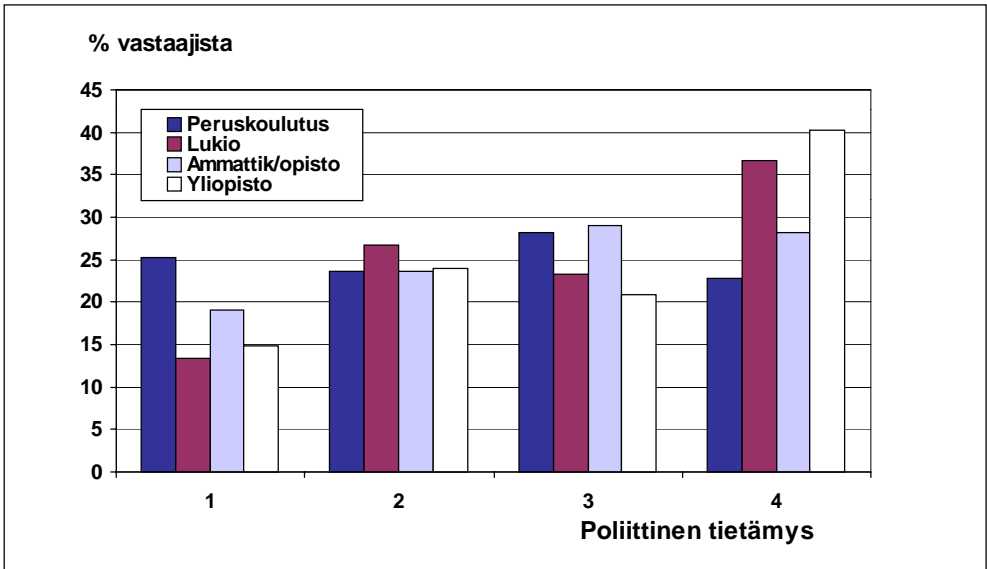
KUVIO 2. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, kuinka paljon nuorten kotona on kirjoja

vista tekijöistä. Toisaalta lukumateriaalin saatavuus ei yksinään takaa, että sitä myös luetaan – siksi onkin otettava huomioon myös nuoren yksilölliset tekijät kuten kiinnostus. (Niemi & Junn 1998.)

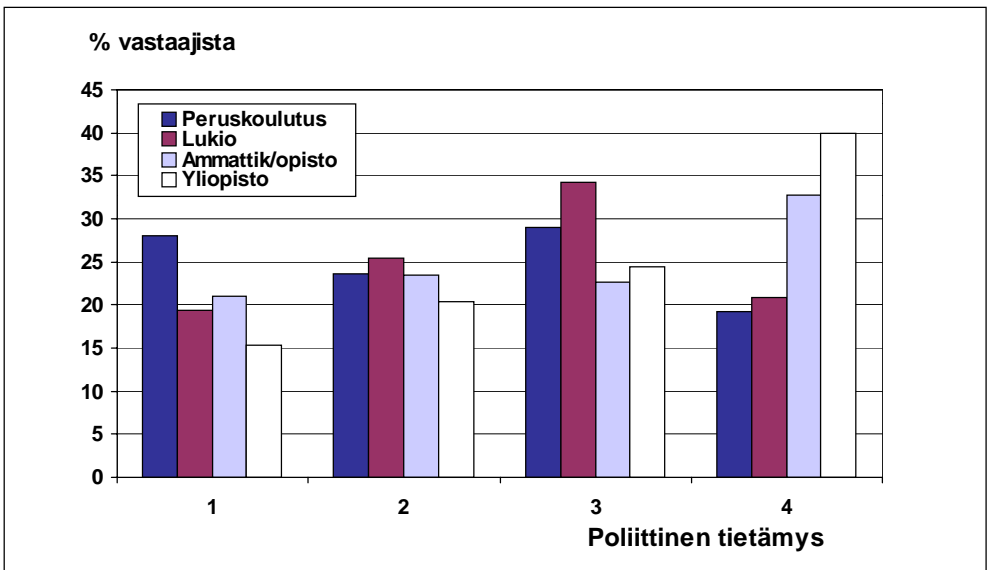
Tutkimuksessa ei tiedusteltu kirjojen laatua, vaan nuoria ainoastaan neuvottiin jättämään pois laskuista sanomalehdet, viikkolehdet ja koulukirjat. Tämä tukee ajatusta, että kirjoilla ei niinkään ole vaikutusta yhteiskunnallisen tietämyksen kasvattajana siksi, että yhteiskunnallisen tiedon saatavuus olisi siten taattu, vaan enemmänkin kodin ilmapiirin luonnin sekä tekstin ymmärtämisen kannalta.

Nuoren vanhemmat

Nuorella, jonka perheessä oli kaksi huoltajaa, oli enemmän poliittista tietämystä kuin nuorella, jolla oli yksi huoltaja kotona. Tätä voidaan selittää sillä, että kahden huoltajan perheessä nuori kuulee useammin aikuisten keskustelua, joka voi liittyä yhteiskunnallisiin asioihin (Niemi & Junn 1998). Kahden huoltajan perheessä vanhemmilla on myös ehkä enemmän aikaa keskustella yh-



KUVIO 3a. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin isän koulutustason mukaan



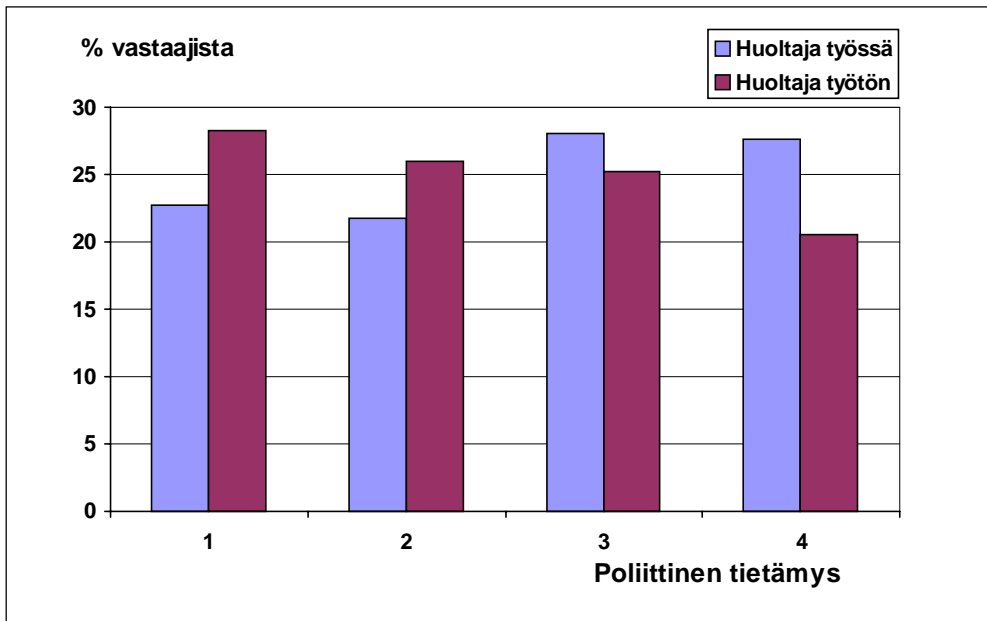
KUVIO 3b. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin äidin koulutustason mukaan

teiskunnallisista asioista nuoren kanssa, mikä vaikuttaa tietämyksen lisäksi kiinnostukseen. Tämän tutkimuksen mukaan nuoret keskustelivat vanhempiensa kanssa kotimaan ja kansainvälisen politiikan tapahtumista hieman useammin silloin, kun nuori asui kahden huoltajan kanssa. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, koska yksinhuoltajaperheitä oli liian vähän vertailua varten.

Vanhempien koulutustaso vaikuttaa nuorten poliittiseen tietämykseen erityisesti oppimiseen motivoinnin ja rohkaisun kautta. Vanhempien koulutustaso heijastuu myös perheen tuloihin ja sitä kautta vaikuttaa esimerkiksi nuoren harrastusmahdollisuuksiin ja jossain määrin myös koulutukseen, Suomessa kuitenkin vähemmän kuin monissa muissa maissa. Vanhempien koulutustaso vaikuttaa usein lapsiin kohdistettuihin odotuksiin: korkeasti koulutetut vanhemmat tyypillisesti odottavat lastensa opiskelevan yhtä paljon tai enemmän kuin he itse. (Niemi & Junn 1998.) Kuvioissa 3a ja 3b tarkastellaan nuorten poliittista tietämystä sen perusteella, millainen koulutus hänen vanhemmillaan on. Tulosten perusteella nuorten poliittinen tietämys ja äidin tai isän koulutustaso olivat yhteydessä toisiinsa.

Civic-tutkimuksessa nuorelta tiedusteltiin myös, oliko jompikumpi hänen huoltajistaan ollut osin tai kokonaan työttömänä viimeksi kuluneen vuoden aikana. Nuorista 69,8 prosentilla ei ollut kokemusta työttömyydestä perheessä ja 30,2 prosentilla joko äiti tai isä tai molemmat olivat olleet työttöminä viimeksi kuluneen vuoden aikana. Nuorten tietämyksen ja vanhempien työllisyyden (kuvio 4) välillä oli yhteys.

Nuoret, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ollut työttömänä, menestyivät paremmin tietämystä mittaavissa kysymyksissä kuin nuoret, joiden vanhemmista ainakin toinen oli ollut työttömänä. Työttömyys voi vaikuttaa tulojen vähenemisen kautta hyvin moniin asioihin perheessä, kuten harrastusmahdollisuuksiin ja hankintoihin. Työttömyys voi myös heijastua kodin ilmapiiiriin siten, että nuori ei koe koulunkäyntiä mielekkääksi. Kodin aktivoiva vaikutus on kasautuvaa, sillä voidaan nähdä, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla on paremmin saatavilla yhteiskunnallisen tiedon oppimiseen tarvittavaa materiaalia ja kodin ilmapiiiri kannustaa oppimiseen: korkeammin koulutetut vanhemmat keskustelevat nuorten kanssa yhteiskunnallisista asioista enemmän kuin vähemmän koulutusta saaneet vanhemmat. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset myös aikovat opiskella pidempään peruskoulun jälkeen, mihin palataan myöhemmin.



KUVIO 4. Työssäkäyvien tai työttömien vanhempien nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin

Television ja videoiden katseleminen

Nuoren poliittiseen tietämykseen vaikuttaa myös kotiin liittyvä television katseleminen. Runsasta televisionkatselua on pidetty indikaattorina sille, että motivaatio muistaa ja ymmärtää poliittista informaatiota on heikko (Niemi ja Junn 1998). Toisaalta televisionkatselu ei välttämättä ole merkki vähäisestä kiinnostuksesta yhteiskunnallisiin asioihin, sillä nuori saattaa katsoa televisiosta esimerkiksi uutisia tai ajankohtaisohjelmia. Nämä ohjelmat eivät kuitenkaan näytä kiinnostavan nuoria. Finnpanelin tammi-maaliskuussa 2001 tekemän tutkimuksen mukaan 10–24-vuotiaiden suomalaisten 20 katsotuimman ohjelman joukkoon nousi vain yksi uutisohjelma: MTV3:n Kymmenen Uutiset ja Sää sijoittui viimeiselle sijalle. Yhtään ajankohtaisohjelmaa ei noussut listalle. (Finnpanel Oy / TV-mittaritutkimus 2001.) Televisionkatselu on siten yhteydessä myös yhteiskunnalliselle tiedolle alttiina olemiselle: katseluun käytetty aika on pois esimerkiksi sanomalehtien lukemiselta, koulutehtäviltä ja

aikuisten kanssa keskustelulta, joissa luultavasti olisi enemmän poliittista sisältöä kuin nuorten katsomissa televisio-ohjelmissa.

Tämä tutkimus vahvistaa edellä mainittuja oletuksia. Poliittisissa väittämissä parhaiten menestyneistä nuorista noin 70 prosenttia katsoi televisiota ja videoita koulupäivinä alle tunnin kun taas heikoimman poliittisen tietämyksen omaavista nuorista noin 60 prosenttia katsoi yli kolme tuntia. Nuorista viisi prosenttia katsoi koulupäivinä televisiota ja videoita yli viisi tuntia, kymmenisen prosenttia nuorista kertoi katselevansa alle tunnin, noin puolet nuorista käytti katseluun aikaa yhdestä kahteen tuntia ja kolmasosa katsoi televisiota ja videoita kolmesta viiteen tuntia.

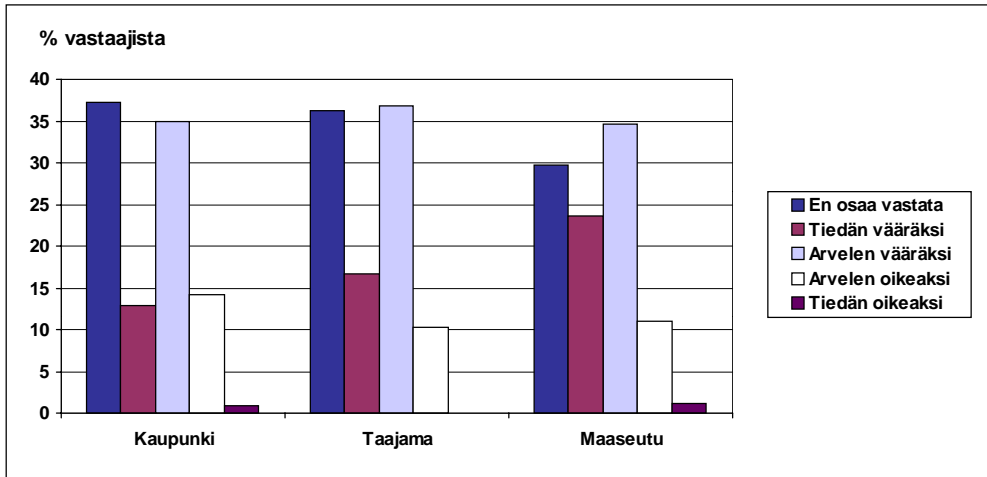
Nuoren asuinpaikka

Seuraavaksi tarkastellaan nuoren asuinpaikan vaikutusta poliittiseen tietämykseen ja joihinkin tiettyihin nuorten vastauksiin. Civic-tutkimuksessa nuoren asuinpaikaksi määriteltiin joko kaupunkimainen, taajaan asuttu tai maaseutumainen kunta.

Kaupungissa, taajamassa ja maaseudulla asuvien nuorten välillä ei ollut eroa sen suhteen, miten he sijoittuivat poliittisiin tietämysluokkiin. Kaupungissa asuvien nuorten kodeissa oli enemmän kirjoja kuin taajamissa ja maaseudulla asuvien: 25,0 prosentissa kaupungissa asuvien nuorten kodeista oli yli kaksisataa kirjaa, kun taajamassa asuvien nuorten kodeissa näin oli 22,1 prosentissa ja maaseudulla 16,2 prosentissa kodeista. Kaupungissa asuvien nuorten vanhemmat olivat korkeammin koulutettuja kuin taajamissa tai maaseudulla asuvien nuorten vanhemmat.

Nuorille esitettiin väittämä ”Maanviljelijät äänestävät Suomessa yleensä sosialidemokraatteja.” Esimerkiksi vuoden 1999 eduskuntavaaleissa maanviljelijöistä 83 prosenttia äänesti Suomen Keskustaa, 4 prosenttia Kansallista Kokoomusta ja 3 prosenttia Suomen Kristillistä Liittoa (Taloustutkimus Oy:n Omnibushaastattelut). Kuviossa 5 on kuvattu nuorten vastaukset edellä mainittuun väittämään heidän asuinpaikkansa mukaan.

Lähes kaksi kertaa suurempi osuus maaseudulla kuin kaupungissa asuvista nuorista tiesi väitteen vääräksi. Lisäksi kaupungissa asuvista nuorista selvästi suurempi osuus kuin maaseudulla asuvista nuorista valitsi vaihtoehdon ”En osaa vastata”. Suurempi osuus maaseudulla kuin taajamassa tai kaupungissa asuvista nuorista siis tiesi maanviljelijöiden puoluesuuntautuneisuuden. Voi-



KUVIO 5. Nuorten vastaukset väittämään ”Maanviljelijät äänestävät Suomessa yleensä sosialidemokraatteja” sen mukaan, asuvatko he kaupungissa, taajamassa vai maaseudulla

daan olettaa, että maanviljelijät liittyvät maaseudulla asuvien nuorten arki-kokemuksiin läheisemmin kuin kaupungissa asuvien nuorten. Tämän tutkimustuloksen valossa voidaan tulkita, että nuoren asuinympäristöllä on vaikutusta nuoren poliittiseen tietämykseen ja sitä kautta poliittiseen sosiaalisaatioon.

Historian ja yhteiskuntaopin opetus

Opetusmenetelmät

Niemi ja Junn (1998) ovat tarkastelleet eri opetusmenetelmien vaikutusta nuorten tietämykseen. Tutkimus osoitti tekstin lukemisen ja ulkoa opettelemisen olevan yhteydessä heikkoon poliittiseen tietämykseen. Toisin sanoen oppilaat, jotka raportoivat tämän tyyppisen opetusmenetelmän olevan usein käytössä luokassa, menestyivät heikommin poliittista tietämystä mittaavissa kysymyksissä, vaikka luettava teksti ja tietämystä mittaavat kysymykset käsittelivät samaa aihetta. Myös kokeiden kohdalla oli samoin: oppilaat, joilla oli yhteiskunta-

opin kokeita tai testejä kuukausittain, menestyivät paremmin tietämystä mitaavissa kysymyksissä kuin oppilaat, joita testattiin viikoittain tai päivittäin. Kumpikin edellä olevista metodeista on siis vahingollinen nuorten poliittiselle tietämykselle ainakin silloin, kun metodia käytetään usein.

Nuorten oppimiseen vaikuttaa puolestaan myönteisesti, jos opettaja korostaa opetuksessa keskustelua ja luetun materiaalin analysoimista ennemmin kuin muistiin painamista. Lisäksi ajankohtaiset asiat pitävät usein sisällään ristiriitaisuuksia, ja keskustelu näistä asioista voi saada oppilaat tiedostamaan oppimateriaalin ja todellisuuden välisen yhteyden. (Niemi & Junn 1998.)

Tässä tutkimuksessa opetusmetodien vaikutusta muun muassa oppimiseen ja siten poliittiseen tietämykseen mitattiin opetusmetodit-summamuuttujalla. Myös tässä tutkimuksessa voitiin havaita opetusmetodien ja poliittisen tietämyksen välinen yhteys.

Kouluopetus oli yhteydessä myös nuoren suunnittelemiin peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin. Noin kolmasosa nuorista, jotka kuuluivat opetusmetodit-summamuuttujan luokkaan 1 eli raportoivat harvimmoin muun muassa opettajan välittävän siitä, että opetettava asia kiinnostaa oppilaita ja oppilaiden saavan esittää ratkaisuja tunneilla käsiteltäviin ongelmiin, aikoi jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen 0–4 vuotta. Roolinsa oppitunneilla aktiivisena kokeneista nuorista, jotka usein uskoivat opettajan muun muassa välittävän heidän aikaisemmista tiedoistaan ja oppimisestaan, yli 40 prosenttia aikoi opiskella peruskoulun jälkeen yli 7 vuotta. Kouluopetuksessa käytetyt metodit olivat myös yhteydessä siihen, että oppilas koki opetuksen kiinnostavaksi ja mielekkääksi. Opetusmetodit ja pääasiassa kouluopetuksen ulkopuolelle kuuluva poliittinen aktiivisuus olivat myös yhteydessä toisiinsa.

Opetuksen kokeminen kiinnostavaksi ja mielekkääksi

Opetusmetodien lisäksi historian ja yhteiskuntaopin kouluopetusta kartoitettiin väittämillä, jotka koskivat sitä, kuinka läheisinä, tärkeinä, kiinnostavina ja hyödyllisinä nuoret pitivät historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa käsiteltäviä asioita. Näiden aineiden opetuksen kiinnostavuus ja mielekkyys oli yhteydessä paljolti samoihin tekijöihin kuin mihin opetusmetodit olivat: jatko-opintoihin, poliittiseen aktiivisuuteen ja poliittiseen tietämykseen. Sukupuolella oli myös vaikutusta siten, että tytöt kokivat historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kiinnostavammaksi ja mielekkäämmäksi kuin pojat. Kotona olevi-

en kirjojen määrä oli myös yhteydessä historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kokemiseen kiinnostavaksi ja mielekkääksi.

Oppilaskuntatoiminnassa mukana olleet nuoret kokivat historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kiinnostavammaksi ja mielekkäämmäksi kuin nuoret, jotka eivät osallistuneet tähän toimintaan. Oppilaskuntatoiminnassa mukana olleista nuorista 42,2 prosenttia sijoittui opetuksen kiinnostavimmaksi ja mielekkäämmäksi kokevien ryhmään, kun 29,5 prosenttia nuorista, jotka eivät osallistuneet tähän toimintaan, sijoittui samoin. Oppilaskuntatoiminta mahdollisesti saa historiaan ja yhteiskuntaoppiin liittyvät asiat tuntumaan mielekkäämmiltä opiskella, ja oppeja pääsee silloin ehkä myös toteuttamaan käytännössä. Toisaalta voidaan ajatella, että historian ja yhteiskuntaopin kiinnostavaksi ja mielekkääksi kokevat nuoret hakeutuvat toimintaan mukaan esimerkiksi oppilaskuntaan.

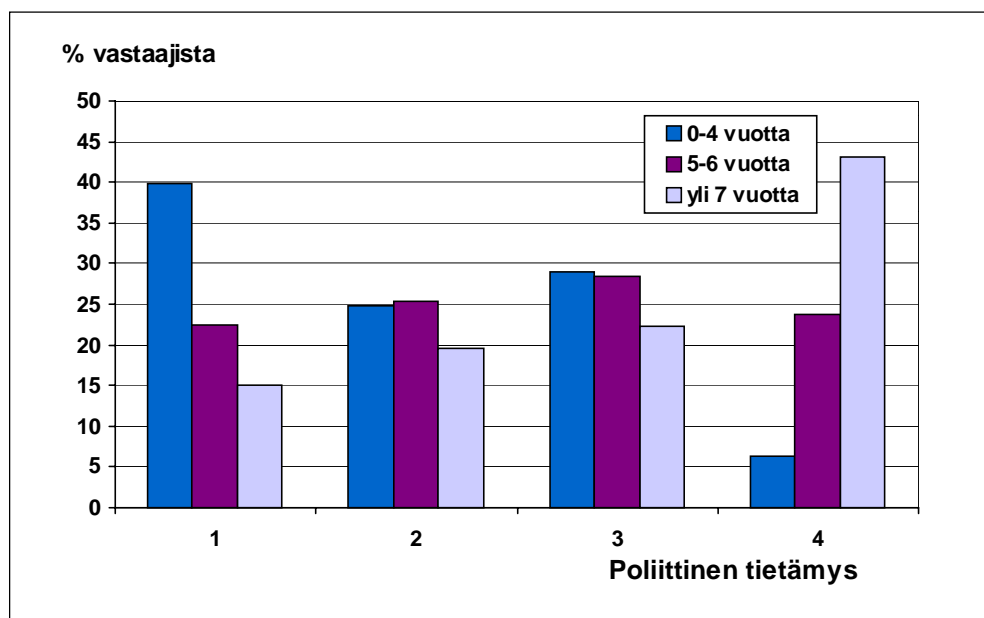
Nuorista 74,8 prosenttia kertoi olevansa joskus tai usein kiinnostunut koulussa opiskeltavasta historian tai yhteiskuntaopin asiasta. Historian ja yhteiskunnan asioista muuallakin kuin koulussa oli nuorista joskus tai usein kiinnostunut 56,6 prosenttia. Nuorten kiinnostuneisuus historian ja yhteiskuntaopin asioista koulussa ja koulun ulkopuolella olivat yhteydessä toisiinsa, mutta nuorten kiinnostus laski siirryttäessä pois koulun piiristä. Yhteiskuntaopin kouluopetuksen kiinnostavuus ei siis suoraviivaisesti johda sen yhtä voimakkaaseen kiinnostukseen koulun ulkopuolellakin.

Opettajan toiminnalla on siis merkitystä nuoren poliittiselle tietämykselle. Opetusmetodien ja esimerkiksi poliittisen aktiivisuuden yhteys ei tietenkään ole niin yksinkertainen, että muun muassa oppilaiden osaamisen ja aikaisempien tietojen huomioonottaminen ja ongelmanratkaisutehtävät tunneilla johtaisivat suoraviivaisesti nuorten poliittiseen aktiivisuuteen myös koulun ulkopuolella. On kuitenkin mahdollista, että aktiiviset nuoret omaksuvat itsenäisen toimijan ja ongelmanratkaisijan roolin koulutunneilla, kokevat näin ollen opetuksen mielekkäämmäksi ja kiinnostavammaksi, kasvattavat tietämystään tätä kautta, mikä on jälleen omiaan lisäämään kiinnostuneisuutta. Syntyy siis kehämäinen vaikutus. Toisaalta opettaja, joka huomioi oppilaiden aikaisemman osaamisen, pyrkii saamaan oppilaat kiinnostumaan historian ja yhteiskuntaopin aiheista ja kokemaan ne mielekkäiksi ja läheisiksi sekä tekemään oppilaiden roolista aktiivisen, voi innostaa aiheista kiinnostumattomiakin oppilaita kartuttamaan tietämystään.

Nuoren suunnittelemat opinnot ja poliittinen tietämys

Niemen ja Junnin (1998) mukaan nuorilla, jotka aikovat peruskoulun jälkeen jatkaa opintojaan lukiossa, on kannustimia oppia peruskoulussa opetettavia yhteiskunnallisia asioita. Lisäksi aikomus jatkaa opintoja lukiossa kertoo josta-kin yleisesti myös yksilön kyvyistä ja saavutuksista. Tämän tutkimuksen mukaan vain 2,9 prosenttia nuorista ei aikonut lainkaan jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen tai aikoivat opiskella korkeintaan kaksi vuotta. Kuviossa 6 on esitetty nuoren suunnittelemat jatko-opinnot viimeisen peruskouluvuoden jälkeen suhteessa poliittiseen tietämykseen. Kysymyksessä neuvottiin oppilasta laskemaan mukaan ammatillinen koulutus ja / tai yliopisto-opinnot. Tulosten perusteella jatko-opintosuunnitelmat ja poliittinen tietämys olivat yhteydessä toisiinsa.

Myös nuorten suunnitteleminen jatko-opintojen keston ja äidin sekä isän koulutustason välillä havaittiin yhteys. Tämä vahvistaa sitä oletusta, että kor-



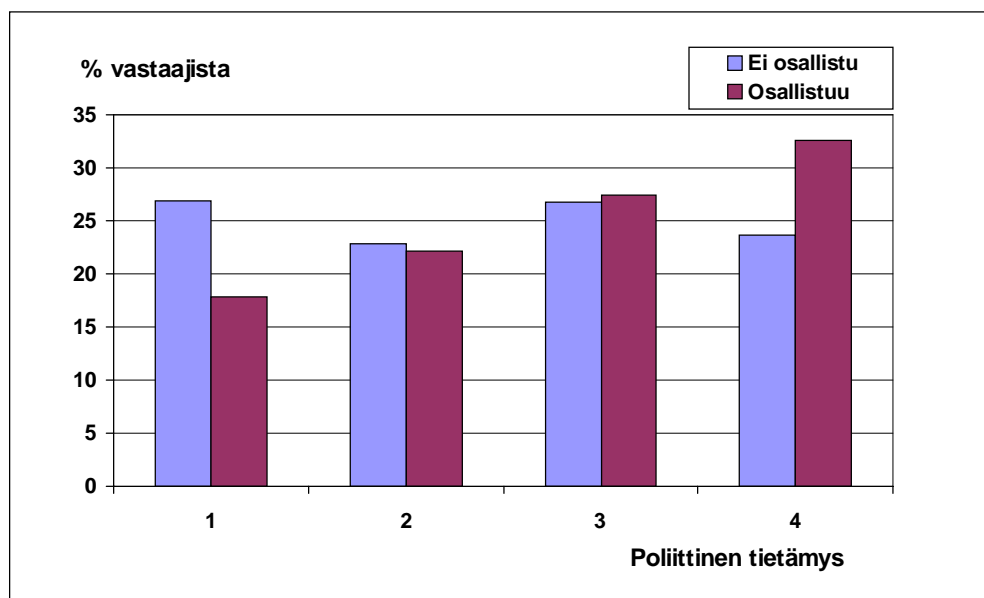
KUVIO 6. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, kuinka kauan nuoret ovat suunnitelleet opiskelevansa peruskoulun jälkeen

keammin koulutettujen vanhempien lapset opiskelevat pidempään peruskoulun jälkeen kuin lapset, joiden vanhempien koulutus on vähäisempi. Koulutustaso on siten ikään kuin periytyvää. Toisaalta johtuen muun muassa siitä, että opiskelupaikkojen määrä korkeakouluissa on lisääntynyt, yhä useampi nuori kouluttautuu korkeammin kuin hänen vanhempansa. Kodissa vallitseva ilmapiiri, esimerkiksi opiskelun arvostaminen, voi kuitenkin vaikuttaa nuoren valintoihin riippumatta välttämättä vanhempien koulutuksesta.

Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen

Nuorten osallistuminen koulun toimintaan, kuten oppilaskunnan hallituksen työhön, ilmentää edes jonkinasteista kiinnostusta yhteisten asioiden hoitoon. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen toimii nuorelle myös yllykkeenä valita ja säilyttää poliittista tietoa. (Niemi & Junn 1998.) Yhdysvalloissa vuonna 1996 tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistuneilla oppilailla oli enemmän poliittista tietämystä ja he olivat varmempia poliittiseen osallistumiseen tarvitsemistaan taidoistaan ja poliittisesta ymmärryksestään kuin oppilaat, jotka eivät tähän toimintaan osallistuneet (Niemi & Chapman 1999). Suomalaisista yhdeksäsluokkalaisista nuorista 26,5 prosenttia osallistui koulunsa oppilaskunnan tai koulun tai luokan jonkin muun oppilaselimen toimintaan. Kuviossa 7 on kuvattu nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, osallistuivatko he oppilaskuntatoimintaan vai eivät.

Tämänkin tutkimuksen mukaan tiedollisissa kysymyksissä menestyminen ja nuoren oppilaskuntatoimintaan osallistuminen olivat yhteydessä toisiinsa. Oppilaskuntatoimintaan osallistuneiden ja ei-osallistuneiden nuorten välillä oli eroa myös vanhempien koulutustason suhteen: oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien nuorten vanhemmat olivat korkeammin koulutettuja. Näiden nuorten kodeissa oli myös enemmän kirjoja. Myöhemmin pohditaan vielä oppilaskuntatoiminnassa mukana olevien nuorten halukkuutta keskustella politiikasta.

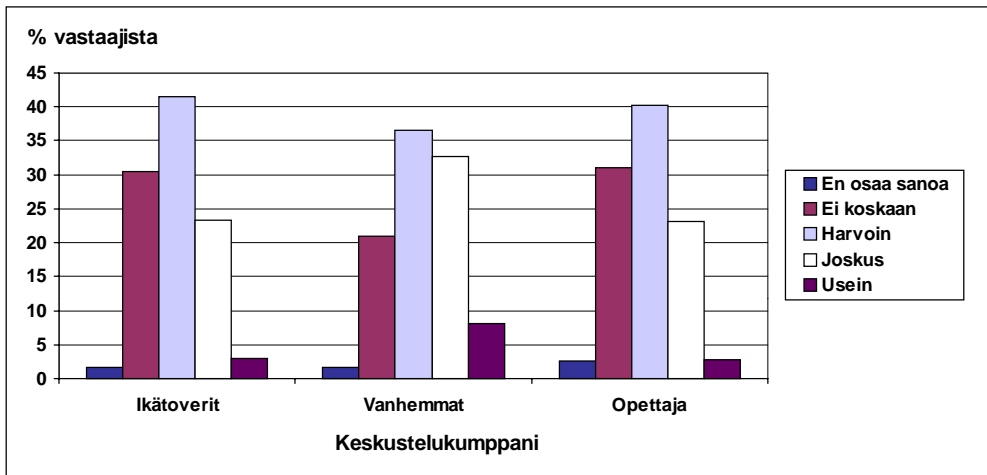


KUVIO 7. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin opilaskuntatoimintaan osallistumisen mukaan

Politiikasta keskusteleminen ja poliittinen tietämys

Tarkastellaan ensiksi sitä, kuinka usein nuoret keskustelevat politiikasta eri henkilöiden kanssa. Civic-tutkimuksessa nuorilta kysyttiin, kuinka usein he keskustelevat ikätovereidensa, vanhempiensa tai muiden sukulaistensa ja opettajiensa kanssa siitä, mitä tapahtuu maamme politiikassa (kuvio 8) sekä kansainvälisessä politiikassa. Nuoret keskustelivat kaikkien keskustelukumppanien kanssa hieman useammin kotimaisen kuin kansainvälisen politiikan tapahtumista.

Suunnilleen yhtä suuri osa nuorista keskustelee kotimaan politiikan tapahtumista ikätovereidensa ja opettajiensa kanssa. Selvästi suurempi osa nuorista keskustelee niistä vanhempiensa kanssa, vaikka viidesosa nuorista ilmoittaaakin, ettei koskaan keskustele vanhempiensa kanssa ajankohtaisista politiikan tapahtumista.



KUVIO 8. Kuinka usein nuoret keskustelevat maamme poliittisista tapahtumista eri henkilöiden kanssa (%)?

Politiikasta keskusteleminen oli tämän tutkimuksen valossa yhteydessä poliittiseen tietämykseen: kotimaisesta ja kansainvälisestä politiikasta ikätovereiden, vanhempien tai opettajien kanssa keskusteleminen ja poliittinen tietämys olivat yhteydessä toisiinsa. Kun tarkasteltiin oppilaskuntatoimintaan osallistuneiden oppilaiden keskusteluaktiivisuutta kotimaisen ja kansainvälisen politiikan tapahtumista, havaittiin, että suurempi osa heistä keskusteli kaikkien keskustelukumppanien kanssa näistä asioista useammin kuin sellaisista oppilaista, jotka eivät osallistuneet tähän toimintaan. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero.

Politiikan seuraaminen tiedotusvälineistä

Niemi ja Chapman (1999) ovat tutkimuksessaan tulleet siihen tulokseen, että oppilailla, jotka seuraavat politiikkaa painoviestinten, television ja radion välityksellä, on enemmän poliittista tietämystä kuin oppilailla, joita politiikan seuraaminen ei kiinnosta. Poliitiikan seuraaminen joukkotiedotusvälineistä vaikuttaa samoin kuin oppilaskuntatoimintaan osallistuminen myös siihen, että oppilaat luottavat enemmän poliittisessa osallistumisessa tarvitsemiinsa

taitoihin ja uskovat ymmärtävänsä politiikkaa paremmin. Toisaalta kuten jo edellä on todettu, nuorten televisionkatseluun käyttämä aika on pois esimerkiksi kotitehtäviltä, sanomalehtien lukemiselta ja kouluun liittyviltä harrastuksilta kuten oppilaskuntatoiminnalta, jotka saattaisivat olla hyödyllisempiä poliittisen tietämyksen kannalta (Niemi & Junn 1998).

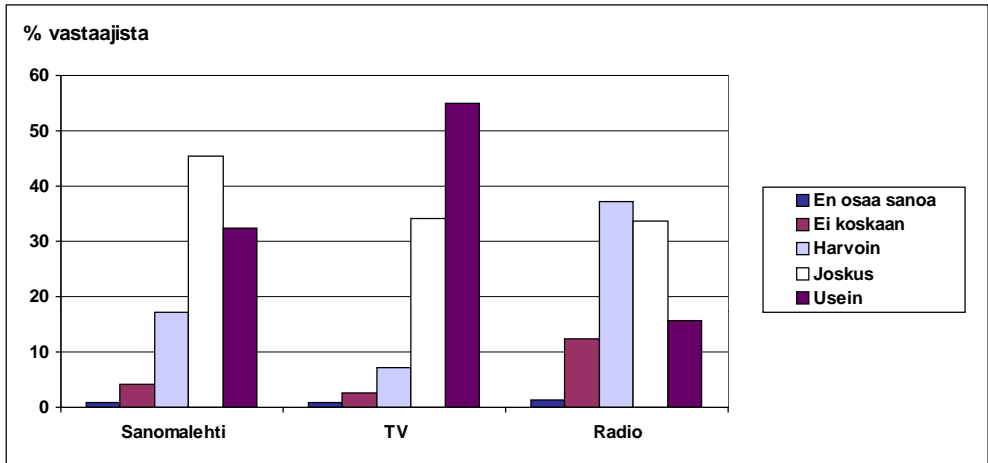
Kuten aikaisemmin todettiin, noin 90 prosenttiin nuorten kodeista tuli sanomalehti. Nuoret ilmoittivat lukevansa sanomalehdistä yhtä usein Suomen kuin ulkomaiden tapahtumia käsitteleviä artikkeleita. Nuorilta ei siis suoraan kysytty, kuinka usein he lukevat politiikkaa koskevia uutisia, mutta toisaalta artikkeleiden jaottelu poliittisiin ja ei-poliittisiin olisikin vaikeaa.

Nuoret seuraavat tiedotusvälineistä ajankohtaisia tapahtumia selvästi eniten televisiosta: yli puolet kertoi katsovansa television uutislähetystyksiä usein. Kuitenkin, kuten aikaisemmin mainittiin, vain yksi uutislähetys nousi nuorten 20 suosituimman televisio-ohjelman joukkoon; yhtään ajankohtaisohjelmaa tässä joukossa ei ollut. Näin ollen voitaisiin ajatella, että vaikka nuoret vastasivatkin katsovansa television uutislähetystyksiä usein, he kuitenkin huomattavasti useammin seuraavat viihteellisiä ohjelmia. Siitä huolimatta, että nuorille kerrottiin vastausten käsittelyn olevan luottamuksellista ja nimetöntä, tulee myös ottaa huomioon, että yleisesti ajatellaan olevan sosiaalisesti hyväksyttävää vastata seuraavansa uutislähetystyksiä.

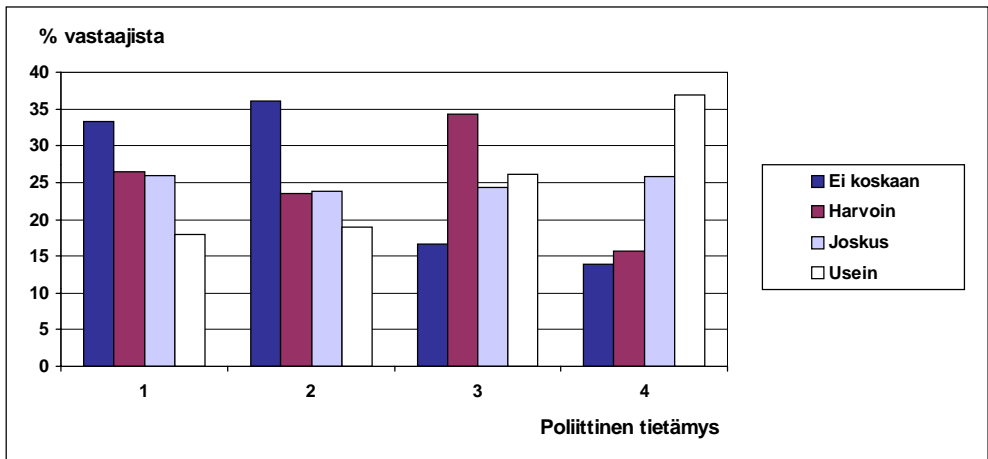
Radion uutislähetysten kuunteleminen ei ollut läheskään yhtä suosittua kuin uutisten katsominen televisiosta, ja sanomalehdenkin lukeminen jäi television katselusta selvästi jälkeen (kuvio 9). Television ja radion osalta nuorilta kysyttiin, seuraavatko he ylipäätään niiden uutislähetystyksiä, kun taas sanomalehdistä eroteltiin Suomen ja ulkomaiden tapahtumia käsittelevien artikkelien lukeminen. Taulukossa on esitetty Suomen tapahtumista lukeminen sanomalehdistä.

Myös tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että kaikki tiedonhankinta-aktiivisuuden lajit ovat yhteydessä poliittiseen tietämykseen. Tiedollisissa kysymyksissä menestyminen ja ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen niin sanomalehdestä (kuvio 10), televisiosta kuin radiosta olivat yhteydessä toisiinsa.

Kolmannes tutkimuksen tiedollisessa osassa heikoiten menestyneistä nuorista ei koskaan lukenut sanomalehdistä ulkomaiden tapahtumia käsitteleviä artikkeleita. Sama tulos saatiin tarkasteltaessa Suomen tapahtumia käsittelevien artikkelien lukemista. Parhaiten menestyneistä nuorista noin 63 prosent-



KUVIO 9. Ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen tiedotusvälineistä (%)



KUVIO 10. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, kuinka usein he lukevat sanomalehdistä ulkomaiden tapahtumista

tia luki sanomalehdistä sekä kotimaan että ulkomaan tapahtumista joskus tai usein kun vastaava luku heikoimman poliittisen tietämyksen omaavien nuorten joukossa oli noin 44 prosenttia.

Poliittinen aktiivisuus ja poliittinen tietämys

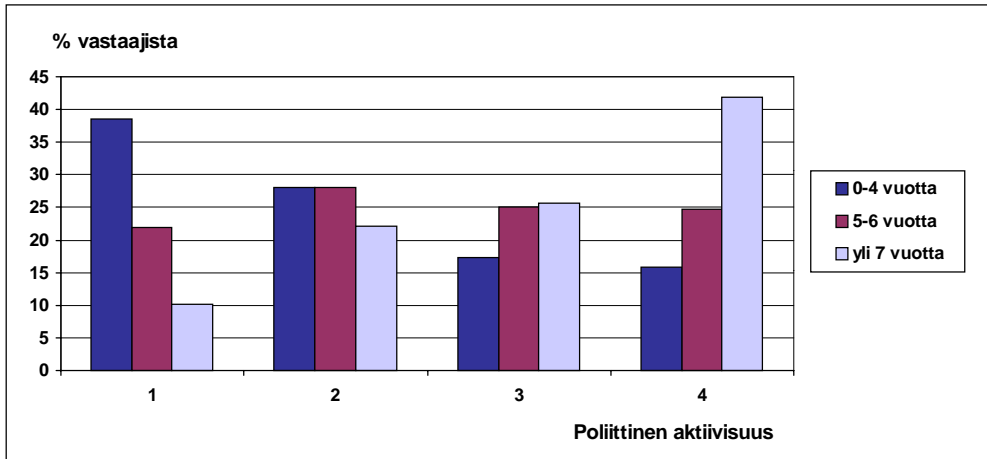
Tässä tutkimuksessa poliittisen aktiivisuuden piiriin voidaan laskea kuuluvaksi keskusteleminen eri henkilöiden kanssa kotimaisen ja kansainvälisen politiikan tapahtumista, poliittisen viestinnän seuraaminen, toisin sanoen lukeminen sanomalehdistä Suomen ja ulkomaiden tapahtumista ja television uutislähetysten seuraaminen. Edellä mainituista muodostettiin nuoren poliittista aktiivisuutta kuvaava summamuuttuja. Lisäksi poliittista aktiivisuutta tarkasteltiin jo aikaisemmin nuoren osallistumisella oppilaskunnan toimintaan.

Poliittinen aktiivisuus ja poliittinen tietämys olivat odotetusti yhteydessä toisiinsa. Lähes puolet nuorista, jotka kuuluivat heikoimman poliittisen tietämyksen omaavaan ryhmään, oli myös vähiten poliittisesti aktiivisia. Vastavasti vahvimman poliittisen tietämyksen omaavista nuorista 43,0 prosenttia kuului myös poliittisesti aktiivisimpaan ryhmään. Tarkastellaan seuraavaksi mitkä muut tekijät olivat yhteydessä poliittiseen aktiivisuuteen.

Nuoren sukupuolella oli yhteys poliittiseen aktiivisuuteen: tytöt olivat poikia poliittisesti aktiivisempia. Poliittisen aktiivisuuden yhtenä mittarina käytettiin tässä tutkimuksessa lukemista Suomen ja ulkomaiden tapahtumista sanomalehdistä, ja sanomalehden tuleminen nuoren kotiin oli tietenkin yhteydessä tähän. Myös nuoren kotona olevien kirjojen määrä ja poliittinen aktiivisuus olivat yhteydessä toisiinsa, mikä kuvaa laajemminkin lukumateriaalin olemassaolon motivoivaa yhteyttä nuoren poliittiseen aktiivisuuteen.

Nuoren poliittisen aktiivisuuden ja nuoren suunnittelemien jatko-opintojen (kuvio 11) välillä havaittiin yhteys. Samoin kuin poliittiseen tietämykseen myös poliittiseen aktiivisuuteen oli yhteydessä nuoren vanhempien koulutus-taso, vanhempien työttömyys ja nuoren arvosana historiassa ja yhteiskunta-opissa sekä äidinkielessä.

Television ja videoiden katselu koulupäivinä ja nuoren poliittinen aktiivisuus olivat yhteydessä toisiinsa siten, että runsas katselu liittyy vähäiseen poliittiseen aktiivisuuteen ja puolestaan vähäinen katselu voimakkaaseen poliittiseen aktiivisuuteen. Poliittisen aktiivisuuden yhtenä mittarinahan käytettiin television uutislähetysten seuraamista, kun taas toinen muuttuja kartoitti ylipäänsä television ja videoiden katseluun käytettyä aikaa. Näin ollen voidaan päätellä, että runsas television ja videoiden katselu vie aikaa muun muassa politiikasta keskustelemiselta, sanomalehtien lukemiselta ja television uutislähetysten seuraamiselta. Runsaasti (yli 3 tuntia koulupäivinä) televisio-

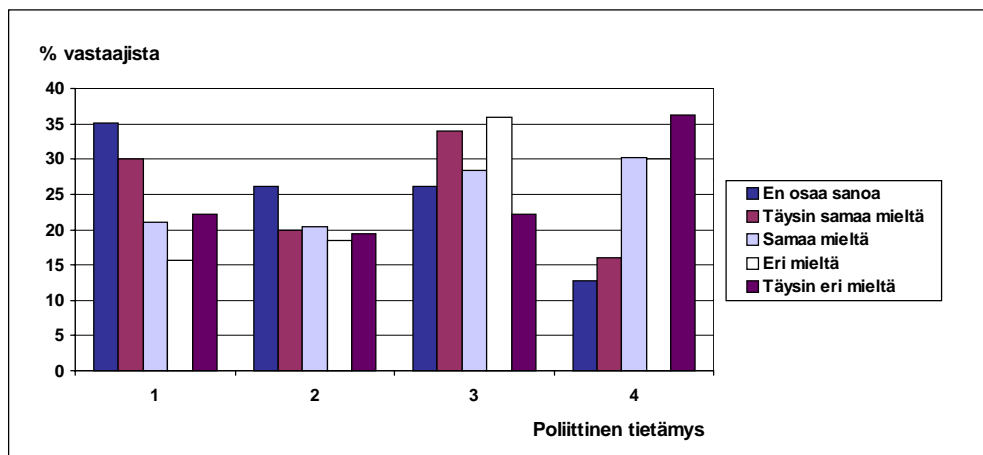


KUVIO 11. Nuorten prosentuaalinen sijoittuminen poliittisiin aktiivisuusluokkiin sen mukaan, kuinka kauan nuoret ovat suunnitelleet opiskelevansa peruskoulun jälkeen

ta ja videoita katselevat nuoret eivät siis seuraa uutislähetystä vaan katselun tarkoitus on viihdyttää.

Poliittisen tietämyksen merkitys poliittiselle sosiaalisuudelle

Tarkastellaan seuraavaksi sitä, mikä merkitys nuoren yhteiskunnallisella tietämyksellä on poliittisessä sosiaalisuudessa. Nuorilta tiedusteltiin mielipidettä väittämään ”Tiedotusvälineet vaikuttavat suhtautumisellaan nykyisin Suomessa ratkaisevasti vaalien lopputuloksiin.” Jos väitteen kanssa eri mieltä tai täysin eri mieltä on suurempi osa poliittista tietämystä enemmän omaavista nuorista kuin tietämykseltään heikommista nuorista, voidaan osoittaa tietämyksen olevan yhteydessä poliittiseen sosiaalisuuteen (kuvio 12). Poliittista tietämystä enemmän omaavat nuoret uskovat näin ollen osaavansa muodostaa mielipiteensä itsenäisesti ja tiedotusvälineiden suhtautumisesta huolimatta. Väittämässä on kysymys sisäisestä kansalaispätevydestä eli siitä, kuinka päteviksi nuoret arvioivat itsensä politiikkaan osallistumisen kannalta.



KUVIO 12. Nuorten prosentuaalinen jakautuminen poliittisiin tietämysluokkiin sen mukaan, mitä mieltä nuoret ovat väitteestä ”Tiedostusvälineet vaikuttavat suhtautumisellaan nykyisin Suomessa ratkaisevasti vaalien lopputuloksiin”

Civic-tutkimuksen väittämään liittyy joitakin ongelmia. Ensinnäkin tuloksia analysoidessa ei voida tietää, onko nuori vastannut väitteeseen ajatellen itseään vai suomalaisia äänestäjiä yleensä. Lisäksi *nykyisin*-sana luo kuvan ajallisesta vertailutilanteesta, ja vaikuttamisen pitäminen *ratkaisevana* voi myös vaihdella nuorten keskuudessa.

Tietämysluokkaan 1 kuuluvat nuoret osasivat vastata väitteeseen huomattavasti harvemmin kuin muihin luokkiin kuuluvat nuoret. Eri mieltä tai täysin eri mieltä väitteen kanssa oli 37,8 prosenttia tietämysluokan 1 nuorista ja 2 nuorista, 58,1 prosenttia tietämysluokan 3 nuorista ja 66,3 tietämysluokan 4 nuorista. Poliittinen tietämys ja väitteeseen kielteisesti suhtautuminen olivat siis yhteydessä toisiinsa. Jos katsotaan, että mielipidekysymyksellä voidaan mitata sitä, miten nuori kokee oman pätevyytensä tulevaisuudessa vaaleissa, voidaan havaita, että nuoren tietämys on yhteydessä hänen sisäiseen kansalaispätevyyteensä ja siten poliittiseen sosialisatioon.

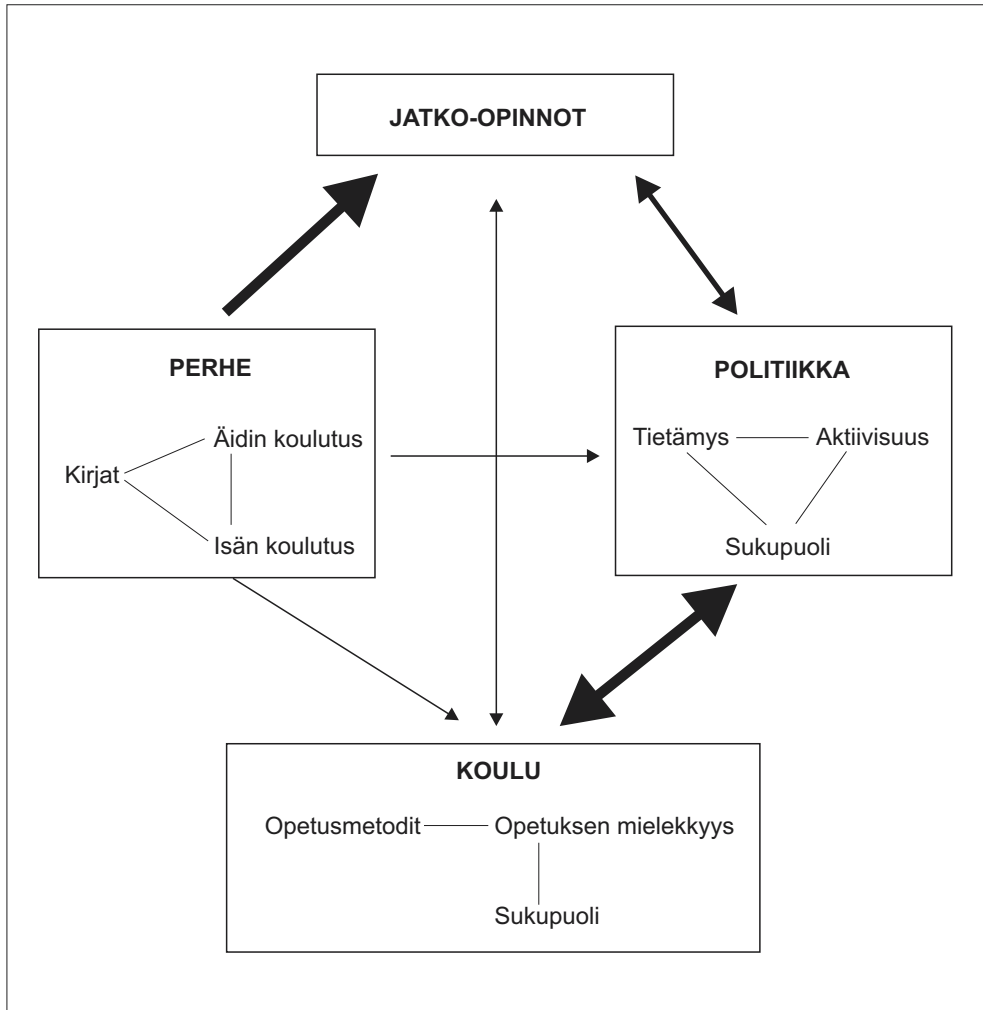
Koti, kouluopetus ja politiikka vuorovaikutuksessa

Tarkastellaan lopuksi log-lineaaristen mallien avulla edellä käsiteltyjen muuttujien välisiä yhteyksiä. Mallien etuna ristiintaulukointiin nähden on se, että niiden avulla voidaan tarkastella useampien muuttujien yhteyksiä toisiinsa samanaikaisesti. Muuttujista muodostettiin kolme ryhmää, jotka kokoavat perheeseen ja kotiin, politiikkaan ja kouluopetukseen liittyvät muuttujat yhteen. Lisäksi tarkastellaan jatko-opintoja erillisenä muuttujana (kuvio 13). Mallit ja niiden uskottavuusosamäärättestisuureet, vapausasteet ja havaitut merkitsevyytasot on esitetty pro gradu -tutkielmassa (Nurmi 2002).

Perheeseen ja kotiin liittyviä muuttujia olivat vanhempien koulutustasot sekä kotona olevien kirjojen määrä. Äidin sekä isän koulutustasot olivat yhteydessä kirjoihin ja koulutuksen yhteys oli voimakkaampi, jos molemmat vanhemmista olivat korkeasti koulutettuja. Poliittikkaan liitettiin summamuuttujat poliittinen tietämys ja poliittinen aktiivisuus, jotka olivat toisiinsa yhteydessä. Lisäksi sukupuoli vaikutti sekä poliittiseen tietämykseen että poliittiseen aktiivisuuteen. Koululuokassa käytössä olevat opetusmenetelmät ja nuoren kokemus historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kiinnostavuus ja mielekkyys liittyivät kouluopetukseen. Muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa. Sukupuoli vaikutti kouluopetuksen mielekkyyteen.

Kuviossa 13 käytetyt nuolet kuvaavat yhteyksiä log-lineaaristen mallien sekä jatko-opintojen välillä. Yhteys on sitä voimakkaampi mitä paksumpi nuoli on. Yksipäistä nuolta on käytetty silloin, kun voidaan selvästi havaita yksisuuntainen vaikutussuhde, kun taas kaksipäinen nuoli kertoo siitä, että muuttujien välinen yhteys on kaksisuuntaista. Kuvio on viitteellinen, koska kaikkia yhteyksiä ei testattu samanaikaisesti.

Perheeseen liittyvät muuttujat, kotona olevat kirjat ja vanhempien koulutustasot, vaikuttivat kaikki siihen, kuinka pitkään nuori suunnitteli jatkavansa opintojaan peruskoulun jälkeen. Nuoren koti vaikutti myös siihen, millaiseksi nuori koki kouluopetuksen: log-linearisessa mallissa, jossa tarkasteltiin perheeseen ja kouluun liittyviä muuttujia, nuoren kotona olevien kirjojen määrä vaikutti opetuksen mielekkyyteen. Perhe vaikutti myös politiikkaan liittyviin muuttujiin siten, että log-linearisissa malleissa isän ja äidin koulutustasot olivat yhteydessä kotona olevien kirjojen määrään, mikä oli edelleen yhteydessä nuoren poliittiseen tietämykseen.



KUVIO 13. Perheeseen, politiikkaan ja kouluopetukseen liittyvien muuttujien ja nuoren suunnittelemien jatko-opintojen väliset yhteydet

Kouluun ja politiikkaan liittyvät muuttujat olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa: log-linearisessa mallissa kaikki neljä muuttujaa, poliittinen tietämys, poliittinen aktiivisuus, opetusmenetelmät ja historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kiinnostavuus ja mielekkyys, olivat suoraan yhteydessä toisiinsa.

Kouluopetus ja jatko-opinnot olivat puolestaan yhteydessä toisiinsa siten, että opetuksen kiinnostavuus ja mielekkäisyys oli yhteydessä nuoren suunnittelemiin jatko-opintoihin. Yhteiskuntaopin ja historian opetuksen mielekkääksi kokeminen motivoi nuorta jatkamaan opintojaan pidempään ja / tai jatko-opintoja esimerkiksi lukiossa ja edelleen yliopistossa suunnitteleva nuori kiinnostuu oppiaineissa käsiteltävistä asioista, koska näkee niiden hyödyllisyyden jatko-opintojen kannalta.

Jatko-opinnot ja politiikkaan liittyvät muuttujat olivat myös yhteydessä toisiinsa: log-lineaarissa mallissa poliittinen tietämys ja aktiivisuus olivat yhteydessä jatko-opintoihin. Kyseessä on samankaltainen yhteyssuhde kuin jatko-opintojen ja opetuksen mielekkyyden välillä. Nuoren suunnitelmat jatko-opinnoista voivat lisätä motivaatiota poliittisen tietämyksen ja aktiivisuuden kasvattamiseen ja / tai nuoren poliittinen tietämys ja aktiivisuus lisäävät nuoren halukkuutta jatkaa opintojaan. Jo nuoren suunnitteleminen jatko-opintojen ja poliittisen tietämyksen ja aktiivisuuden välisessä yhteydessä on nähtävissä koulutuksen vaikutus poliittiseen tietämykseen ja kiinnostukseen (esim. Pesonen 1965; Pesonen, Sänkiaho & Borg 1993).

Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella suomalaisten nuorten poliittista sosiaalisuutta poliittisen tietämyksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa analysoitiin etenkin nuoren kodin, historian ja yhteiskuntaopin kouluopetuksen, yksilön omien saavutusten ja poliittisen aktiivisuuden yhteyttä poliittiseen tietämykseen sekä näiden tekijöiden yhteisvaikutuksia. Eri tekijöiden samanaikainen vaikutus olikin selkeästi nähtävissä. Voitiin myös havaita, että nuoren kodilla ja vanhemmilla on edelleen merkitystä etenkin virikkeiden antajana ja motivoijana. Kouluopetuksella näyttäisi kuitenkin olevan perhettä voimakkaampi yhteys nuoren poliittiseen tietämykseen ja aktiivisuuteen. Koulun rooli voikin olla merkittävä nuoren poliittisessä sosialisatiossa varsinkin niiden nuorten kohdalla, joiden koti on poliittisesti passiivinen.

Koulun rooli nuoren poliittisessa sosialisatiossa

Lukuisten nuorisotutkimusten mukaan nuoret eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista (esim. Roker, Player & Coleman 1999); Pesosen, Sänkiahon ja Borgin (1993) mukaan viidennes 18–30-vuotiaista ei ollut lainkaan kiinnostunut politiikasta. Tämän tutkimuksen valossa erilaisten opetusmetodien avulla voidaan kuitenkin vaikuttaa nuorten poliittiseen niin tietämykseen kuin aktiivisuuteenkin. Historian ja yhteiskuntaopin opetusta mielekkäänä ja kiinnostavana pitävien oppilaiden poliittinen tietämys ja aktiivisuus olivat korkeammat kuin oppilaiden, jotka eivät pitäneet näiden aineiden opiskelua mielekkäänä. Myös log-linearisessa mallissa ilmenivät selvästi yhteydet poliittisen tietämyksen, poliittisen aktiivisuuden, opetusmetodien ja historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kokemisen kiinnostavaksi ja mielekkääksi välillä.

Näyttäisi siltä, että koululla olisi merkittävä rooli nuorten poliittisen kiinnostuneisuuden ja tietämyksen lisääjänä, ja tämä rooli korostuisi etenkin silloin, kun nuoren koti on poliittisesti passiivinen. Näkökulman tavoitteena on yhteiskunnallisesti aktiivinen nuori ja aikuinen, mikä on myös yksi opetussuunnitelman tavoitteista. Etenkin yhteiskunnallisten asioiden kokemisen kiinnostaviksi ja mielekkäiksi voisi katsoa vaikuttavan siihen, että nuori myös jatkossa uskoisi voivansa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, toisin sanoen hän tuntisi sisäisen kansalaispätevyytensä hyväksi. On kuitenkin vaikea sanoa, kuinka pitkäaikaisia vaikutuksia kouluopetuksella on nuoreen.

Poliittisen tietämyksen hankintaan voidaan vaikuttaa myös muiden oppiaineiden kuin vain historian ja yhteiskuntaopin avulla. Viestintätaidot ovat kasvavassa tietotulvassa yhä tärkeämpiä hallita. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan äidinkieli ja kuvaamataito ovat keskeisimmät viestintäkasvatusaineet, mutta myös vieraiden kielten, musiikin sekä historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa käsitellään viestintäkasvatuksen aiheita. Jos koulun rooli uusien tietojen opettajana onkin vähentynyt, kuten aikaisemmin mainittiin esimerkiksi joukkotiedotusvälineiden ansiosta, sen rooli viestintätaitojen opettajana on kasvanut entistä tärkeämmäksi.

Yhteiskuntaopin opetuksen keskeinen ongelma on, että opetettavat sisällöt ovat kaukana nuorten kokemusmaailmasta. Oppiminen jää tällöin helposti vain pintapuoliseksi ja hajanaiseksi ulkoa opetteluksi. Tämän vuoksi asioi-

den konkretisoiminen, perustelu ja elämänläheisyys ovat erityinen haaste. Työtaparatkaisuja olennaisempaa on oppimisilmapiiri ja sellaisten aiheiden valitseminen työstettäväksi, joilla on tarttumapintoja nuorten kokemaan todellisuuteen, jolloin oppiminen koetaan mielekkääksi. Vallalla oleva käytäntö opettaa yhteiskuntaoppia peruskoulun viimeisellä luokalla on hyvä juuri siksi, että nuorilla voi silloin olla todennäköisesti useammin omakohtaisia kokemuksia käsiteltävistä aiheista ja yhteiskunnalliset asiat koetaan läheisemmiksi kuin alemmilla luokka-asteilla. Koulu voi myös arkikäytännössään antaa mallin yhteiskunnasta ja sitä kautta mallintaa demokratiaa nuorille: koulussa on nähtävissä miten valtasuhteet, käytösnormit, osallistumisen mahdollisuudet ja tasa-arvo ilmenevät käytännössä. (Virta 2000.)

Oppilaskuntatoiminnan vahvistaminen voisi tuoda vaikuttamisen mallit lähemmäs nuoria ja herättää kiinnostusta yhteiskunnallisia asioita kohtaan. Vain 26,5 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista nuorista osallistui koulunsa oppilaskunnan tai koulun tai luokan jonkin muun oppilaselimen toimintaan. Alhainen osallistujamäärä voi kuitenkin johtua siitä, että oppilaskuntatoiminnaksi usein mielletään vain oppilaskunnan hallituksessa toimiminen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) mainitaan, että ”Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista.” Opetussuunnitelmassa ei tarkenneta sitä, miten ja missä yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamisen taitoja tulisi harjoitella, mutta opetussuunnitelman tavoitteita voitaisiin koulussa pyrkiä saavuttamaan myös oppilaskuntatoiminnan kautta.

Koulun merkitys nuoren poliittisessa sosialisatiossa korostuu etenkin silloin, jos halutaan vaikuttaa nuorten poliittiseen tietämykseen. Opetusmetodien avulla siihen voidaan vaikuttaa, kun taas poliittiseen tietämykseen myös yhteydessä olevien nuoren vanhempien koulutustason, huoltajien lukumäärän tai kodin motivoivan ilmapiirin muuttaminen on vaikeaa tai mahdotonta.

Poliittisen tietämyksen merkitys

Korkeamman poliittisen tietämyksen omaavat nuoret olivat kiinnostuneempia yhteiskunnallisista asioista, seurasivat ajankohtaisia asioita ja keskustelivat niistä, kokivat yhteiskunnallisten asioiden oppitunneilla olevan mielen-

kiintoisempia ja koskettavan heitä useammin kuin poliittiselta tietämykseltään heikot nuoret. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen lähtökohdat ovat korkean tietämyksen omaavilla nuorilla paremmat. Ei voida kuitenkaan väittää, että esimerkiksi nuoren poliittisen tietämyksen perusteella voitaisiin ennustaa, tuleeko hän aikuisena osallistumaan yhteiskunnallisten asioiden hoitoon: elämäntilanteet ja sosiaalinen ympäristö voivat muuttua. Poliittinen sosiaalisuus ei ole pysyvä olotila, joka saavutettaisiin varhaisaikuisuudessa ja joka pysyisi sen jälkeen muuttumattomana.

Poliittinen tietämys on kuitenkin välttämätön edellytys tarkoituksenmukaiselle ja onnistuneelle poliittiselle päätöksenteolle: henkilön on tiedettävä, mistä asiasta päätetään, mitkä ovat vaihtoehdot ja mikä on hänen oma mielipiteensä. Tietämys on siis tarpeellista demokratian peruspelissäntöjen oppimiselle. Tässä tutkimuksessa nähtiin, kuinka korkeamman poliittisen tietämyksen omaavat nuoret kokivat voivansa muodostaa itsenäisemmin mielipiteensä tiedotusvälineiden suhtautumisesta huolimatta kuin vähäisemmän poliittisen tietämyksen omaavat nuoret. Tietämys ja nuoren kokema sisäinen kansalaispätevyys olivat siis yhteydessä toisiinsa.

Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden toteutuminen

Opetussuunnitelman ihanteen mukainen nuori on aktiivinen, maailmankuvaansa luova, utelias oppilas. Ihanteen mukainen kasvattaminen törmää kuitenkin moniin ongelmiin. Ensinnäkin nuorten halukkuus maailmankuvansa aktiiviseen ja tietoiseen rakentamiseen ei ole itsestään selvää, mikä voidaan muun muassa nähdä yhteiskunnallisten asioiden alhaisena kiinnostavuutena. Nuorten melko yleinen politiikkakielteisyys asettaa haasteita yhteiskunnallisten aineiden opettamiselle, samoin monien yhteiskuntaopin sisältöjen vaikeus ja etäisyys nuorten arkitodellisuudesta ja kokemuspöiristä. (Virta 2000.)

Opetussuunnitelmassa ilmoitetut tavoitteet ovat varsin yleisesti muotoiltuja ja epämääräisiä, minkä vuoksi niiden toteutumista on vaikea arvioida. Tämän tutkimuksen perusteella on kuitenkin mahdollista nähdä, että kouluopetus ei ole onnistunut tehtävässään virittää nuoren mielenkiinto yhteiskunnallisiin asioihin: lähes puolet nuorista oli näistä asioista kiinnostunut koulun ulkopuolella harvoin tai ei koskaan. Opetussuunnitelman tavoite ke-

hittää nuorista aktiivisia kansalaisia ei myöskään näytä toteutuvan. Civic-tutkimuksen mukaan nuorten odotettavissa olevaa yhteiskunnallista toimintaa arvioitaessa suomalaiset sijoittuvat kansainvälisen keskiarvon alapuolelle. (Suutarinen tässä kirjassa.)

Yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja mitattaessa suomalaiset nuoret sijoittuivat kuitenkin kansainvälisessä vertailussa heti Puolan jälkeen toiseksi. Opettajien mukaan tiedolliset asiat on mahdollista pääpiirteissään opettaa oppiaineen vähäisen tuntimäärän puitteissa, mutta asennetavoitteiden saavuttaminen on kyseenalaista. (Suutarinen tässä kirjassa.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) mainitaan historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteeksi muun muassa että ”oppilas osaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan ja asioidessaan yhteiskunnassa”. Lisäksi ”Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on - - auttaa häntä kasvamaan aktiiviseksi, kriittiseksi ja yhteisvastuuta tuntevaksi yhteiskunnan jäseneksi.” Opetussuunnitelman tavoitteet tiedon hankkimisesta näyttäisivät toteutuvan paremmin kuin asennekasvatukseen liittyvien tavoitteiden saavuttaminen, kuten opettajat ovat arvioineetkin.

Tämän tutkimuksen kautta välittyy kuva toisaalta aktiivisista, mielipiteitä omaavista nuorista, joiden poliittinen tietämys on korkea, ja jotka ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista ja halukkaita vaikuttamaan, ja toisaalta nuorista, joita yhteiskunnalliset asiat eivät kiinnosta, joiden poliittinen tietämys on heikkoa ja jotka eivät usko poliittisiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Koulun merkitys motivoijana ja kiinnostuksen herättäjänä yhteiskunnallisiin asioihin korostuu etenkin jälkimmäisten nuorten kohdalla. Perhetaustalla on edelleen vaikutusta nuoren poliittiseen tietämykseen ja aktiivisuuteen, mutta opetusmetodien avulla on mahdollista herättää myös yhteiskunnallisesti passiivisen kodin nuoren kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin, ja tätä kautta saada nuori kasvattamaan poliittista tietämystään. Yhteiskuntaopin opetuksessa on monia mahdollisuuksia tuoda ajankohtaiset, nuorta koskettavat ja kiinnostavat asiat lähemmäksi arkipäivän kokemusmaailmaa.

Lähteet

- Berndtson, E. 1994. *Politiikka tieteenä*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Borg, S. 1996a. Nuoret, politiikka ja yhteiskunnallinen syrjäytyminen. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Borg, S. 1996b. Velvollisuus vaikuttaa. *Acta Universitatis Tamperensis*, ser A vol. 491.
- Dowse, R. E. & Hughes, J. A. 1986. *Political Sociology*. Chichester: Wiley & Sons.
- Finnpanel Oy / TV-mittaritutkimus 2001. Neljännesvuoden top-20. <http://finnpanel.fi/tulokset/tv/3kk/viimeisin/10-24vuotiaat.html>. Haettu 11.6.2001.
- Foeken-Rubinstein, I. 1985. *Civic education in the Netherlands*. Groningen.
- Jääsaari, J. & Martikainen, T. 1991. Nuorten poliittiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T. & Yrjönen, R. 1984. Nuorten poliittinen suuntautuminen. *Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja* 59. Helsinki.
- Niemi, R. G. & Chapman, C. 1999. Making students good citizens. *Education Digest* 65 (1), 36–40.
- Niemi, R. G. & Hepburn, M. A. 1995. The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science* 24 (1), 7–16.
- Niemi, R. G. & Junn, J. 1998. *Civic education. What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nurmi, J. 2002. Nuorten poliittinen sosiaalistuminen: 15-vuotiaiden suomalaisten poliittinen tietämys. Turun yliopisto: Valtio-opin laitos.
- Nuutinen, P. 2000. Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisointiin. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen, Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 127–145.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pesonen, P. 1965. *Valtuutus kansalta*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Pesonen, P. & Sänkiäho, R. 1979. *Kansalaiset ja kansanvalta. Suomalaisten käsityksiä poliittisesta toiminnasta*. Juva: WSOY.
- Pesonen, P., Sänkiäho, R. & Borg, S. 1993. *Vaalikansan äänivalta*. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1979/1986. Nuorison ihmis- ja maailmankuva x sosialisointiprosessi ja maailmankuva. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian tutkimuksia 36.
- Roker, D., Player, K. & Coleman, J. 1999. Young people's voluntary and campaigning activities as sources of political education. *Oxford Review of Education* 25 (1/2), 185–198.
- Virrankoski, O. 1991. Peruskoululaisten Suomi-kuvasto, Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:150.
- Virta, A. 2000. *Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä*. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen, Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.

Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa

Arja Virta ja Kari Törmäkangas

Laajoissa kansainvälisissä koulututkimuksissa on usein verrattu sukupuolten suoritus-tasoa, koska kysymystä pidetään olennaisena koulutuksellisen ja samalla yhteiskunnallisen tasa-arvon päämäärän kannalta. Tyttöjen ja poikien osaamista ja asenteita verrattiin myös IEA Civics -tutkimuksessa. Tässä artikkelissa luodaan katsaus 14- ja 15-vuotiaiden suomalaisten tyttöjen ja poikien yhteiskunnallisten tietojen, taitojen, asenteiden ja toimintavalmiuksien eroihin.

Tyttöjen ja poikien tulokset tiedollisella alueella olivat sekä kansainvälisessä aineistossa että Suomen aineistossa suhteellisen samantasoiset, mutta suomalaiset tytöt suoriutuivat tieto- ja taito-osioissa poikia selvästi paremmin. Merkitseviä eroja ilmeni etenkin asenteissa. Tytöt suhtautuivat toisaalta poikia passiivisemmin poliittisiin kysymyksiin, mutta toisaalta heidän maahanmuuttaja-asenteensa olivat suvaitsevaisempia kuin poikien. Suomalaisten poikien suhtautuminen maahanmuuttajiin oli keskimääräistä kielteisempää, ja heidän sitoutumisensa omaan maahan keskimääräistä vahvempaa. Suomalaisnuoret eivät ilmaisseet suurta kiinnostusta suoraan poliittiseen toimintaan, mutta pojat suhtautuivat siihen myönteisemmin kuin tytöt. Tytöt puolestaan ilmaisivat poikia suurempaa luottamusta koulussa tapahtuvaan vaikuttamiseen ja kokivat luokkailmaston useammin kuin pojat avoimeksi ja keskustelun sallivaksi. Suomen- ja ruotsinkielisten tyttöjen ja poikien käsitykset olivat hyvin lähellä toisiaan useimmissa kysymyksissä.

Tyttöjen ja poikien tiedot Nuori kansalainen -tutkimuksessa

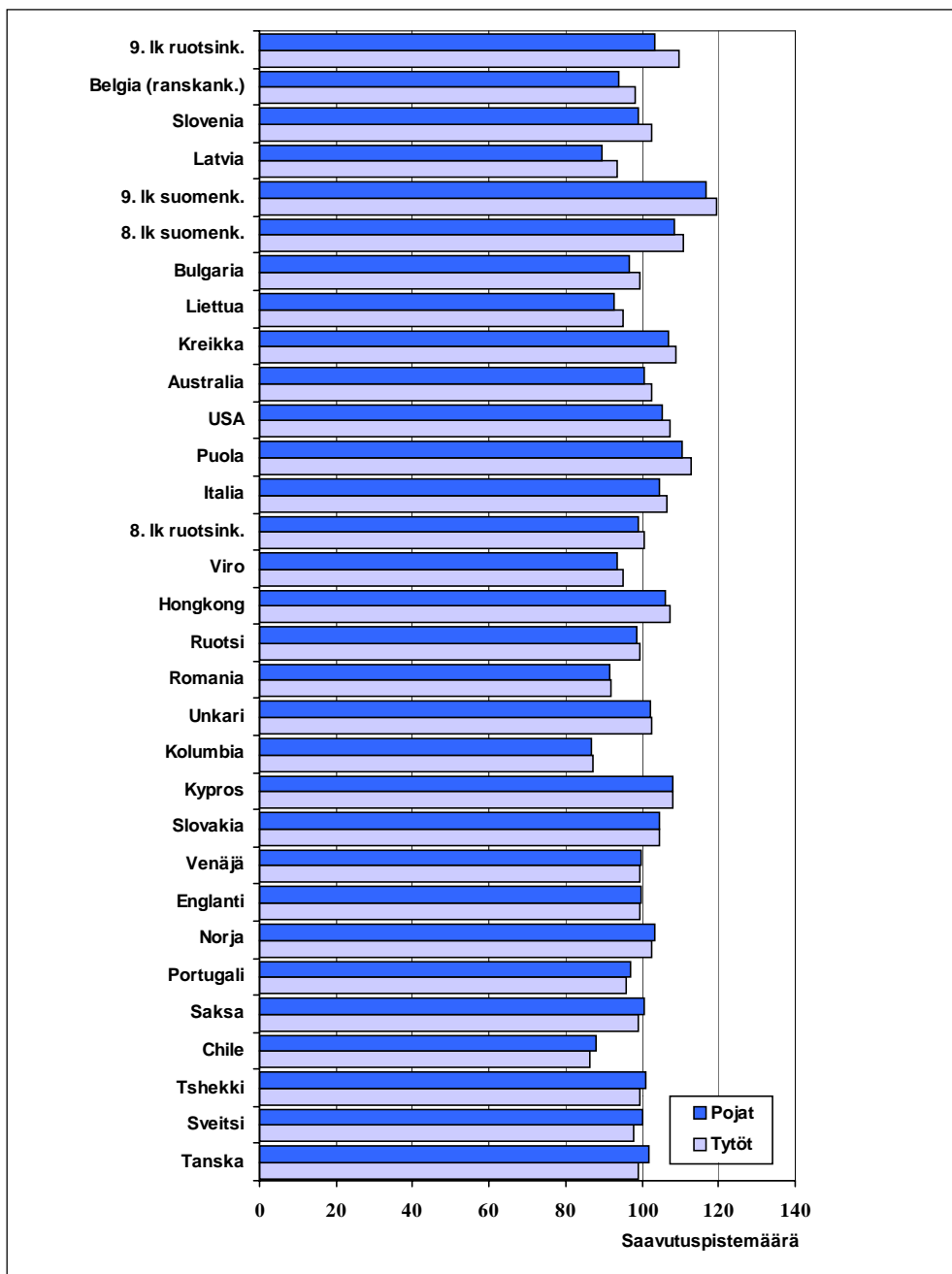
Aikaisemmissa yhteiskunnallisten tietojen ja oppimistulosten tutkimuksissa poikien tulokset ovat yleensä olleet parempia kuin tyttöjen. Vuoden 1971 IEA Civic Education Study -tutkimuksessa pojat suoriutuivat kognitiivisella alueella tyttöjä paremmin ja sukupuoli oli merkitsevä suoriutumista selittävä tekijä

neljässä tutkimukseen osallistuneesta kahdeksasta maasta. Yhdysvalloissa suoritettut kansalliset oppimistulosten arviointitutkimukset (NAEP) osoittavat muutosta tapahtuneen. Kun vuoden 1988 tutkimuksessa politiikkaan liittyvissä tiedoissa poikien suoritustaso oli parempi kuin tyttöjen, olivat erot vuoden 1998 tutkimuksen mukaan tasoittuneet ja tytöt suoriutuivat joillakin osa-alueilla poikia paremmin. (Torney, Oppenheim & Farnen 1975; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001.)

Vuoden 2001 Civic-tutkimus poikkeaa aikaisemmista sikäli, että tyttöjen ja poikien tulokset kognitiivisen alueen tehtävissä olivat hyvin samantasoisia. Sukupuolella ei ollut yleisesti ottaen selvää yhteyttä 14-vuotiaiden nuorten yhteiskunnallisten tietojen tai taitojen tasoon. (Torney-Purta ym. 2001.) Tiedollisen alueen tehtävissä kansainvälinen keskiarvo oli lähimpään kokonaislukuun pyöristettynä 100, tytöillä 100 ja pojilla 99. Hajonta oli 20. Kuviossa 1 on kuvattu kansainväliseen keskiarvoon suhteutettuna tyttöjen ja poikien tiedollisen alueen pistemäärien keskiarvot maittain. Kuvioon on sisällytetty myös 15-vuotiaiden suomalaisten tulokset, koska yhteiskuntaopin opetus alkaa Suomessa yleensä vasta 9. luokalla. Ikäeron vuoksi näiden tulosten vertailu kansainväliseen aineistoon on ongelmallista.

Myös suomalaisten 14-vuotiaiden tyttöjen ja poikien menestys oli kognitiivisella alueella suhteellisen tasaista. Tytöt suoriutuivat tiedollisista osioista keskimäärin hieman poikia paremmin, ja vaikka suorituspistekeskiarvojen ero oli vain 2 pistettä, se oli tilastollisesti merkitsevä. Sekä suomalaiset tytöt että pojat sijoittuivat pistemäärien kansainvälisessä vertailussa toiseksi Puolan jälkeen. Suomalaisten 15-vuotiaiden pistemäärät olivat huomattavasti korkeammat, ja tyttöjen pistekeskiarvo oli merkitsevästi korkeampi kuin poikien. Ruotsinkielisten suomalaisten menestys kognitiivisen alueen tehtävissä oli kokonaisuudessaan lähellä kansainvälistä keskitasoa ja selvästi heikompi kuin suomenkielisten sekä 14- että 15-vuotiaiden osalta. Vanhemmassa ryhmässä ruotsinkielisten tyttöjen ja poikien suoritusten välinen ero oli seitsemän pistettä ja siten tilastollisesti merkitsevä.

Kansainvälisessä kokeessa kognitiivisen alueen tehtävät oli jaettu tietoja ja taitoja mittaaviin. Tietopainotteiset osiot eivät edellyttäneet varsinaisen faktasisällön muistamista vaan pikemminkin yhteiskunnallisten käsitteiden ja periaatteiden ymmärtämistä ja soveltamista. Taitopainotteiset osiot taas edellyttivät muun muassa kykyä erottaa fakta ja mielipide sekä tulkita pilapiirroksen sisältöä. Kuten Törmäkangas tuo esiin tämän teoksen artikkelissaan, teh-

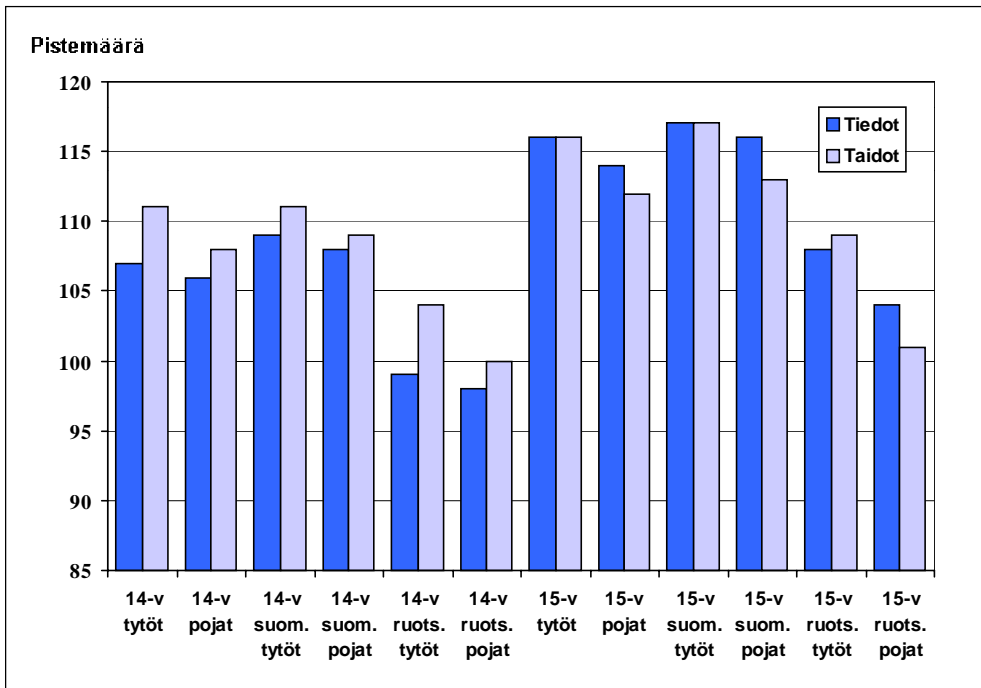


KUVIO 1. Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot ja taidot

tävien jakaminen tietoja tai taitoja mittaaviin ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, mutta suomalaisten tyttöjen ja poikien suoriutumista näissä tehtäväryhmissä verrataan kansainvälisen tutkimuksen jaotteluperiaatteiden mukaisesti (ks. kuvio 2).

Kaiken kaikkiaan 14-vuotiaat suomalaiset nuoret saivat keskimäärin hie- man paremmat pisteet taidollisista eli päättelyä ja tulkintaa edellyttävistä kuin tiedollisista osioista. 15-vuotiaat saivat kummallakin alueella korkeita pistei- tä, mahdollisesti siksi, että yhteiskuntaopin opiskelu oppiaineena oli jo vai- kuttanut heidän tietotasoonsa. Tyttöjen pistemäärät kummallakin alueella olivat enimmäkseen merkitsevästi parempia kuin poikien, eli tytöt hallitsivat – käytetyn testin perusteella – poikia paremmin yhteiskunnallisia käsitteitä ja esimerkiksi oivalsivat faktan ja mielipiteen välisen eron useammin kuin pojat.

Tässä artikkelissa ei selvitetä, millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä mah- dollisesti ilmeni sisällöllisesti erilaisilla alueilla tai osasivatko he mahdollisesti erilaisia asioita. Myöskään ei ole analysoitu kansallisia osioita, joissa oli kysy-



KUVIO 2. Suomen 14- ja 15-vuotiaiden kognitiivisen alueen tieto- ja taitopisteet

mys enemmän faktatiedon osaamisesta kuin kansainvälisissä tehtävissä, mutta kysymys on lisäselvityksen arvoinen.

Tyttöjen ja poikien suhtautumisessa yhteiskunnalliseen tietoon ja luottamuksessa omiin tietoihinsa ja taitoihinsa on havaittavissa selviä eroja. Huolimatta siitä, että menestys tiedollisissa osioissa oli kansainvälisesti verraten erittäin hyvä, suomalaiset vastaajat arvioivat omia tietojaan ja kykyään ymmärtää poliittisia asioita vaatimattomasti (ks. taulukko 1). Tyttöjen luottamus omaan tietämykseensä oli heikompaa kuin poikien, vaikka heidän menestyksensä oli kokonaisuudessaan hivenen parempi kuin poikien. On paradoksaalista, että kansainvälisessä vertailussa kärkeen sijoittuneista 14-vuotiaista suomalaistyttöistä vain 8 % uskalsi yhtyä väitteeseen ”tiedän politiikasta enemmän kuin useimmat ikäiseni”. Vähintään yhtä merkittävää on 15-vuotiaiden suomalais-tyttöjen heikko luottamus tietoihinsa ja kykyynsä ymmärtää poliittisia asioita, vaikka heidän testimenestyksensä oli tuntuvasti parempi kuin poikien, jotka arvioivat itseään huomattavasti optimistisemmin.

Vaikka tyttöjen arviot omista tiedoistaan ja taidoistaan paranivat hieman tultaessa 9. luokalle, jolloin yhteiskuntaopin opetus on alkanut, tyttöjen ja poikien ero säilyi ennallaan. Väittämässä ”olen kiinnostunut politiikasta” pojista huomattavasti suurempi osa kuin tytöistä valitsi vaihtoehdon ”olen sa-

TAULUKKO 1. Oppilaiden kiinnostus politiikasta ja omien taitojensa arviointi (”olen täysin samaa mieltä” ja ”olen samaa mieltä” -vastanneiden %-osuus kaikista)

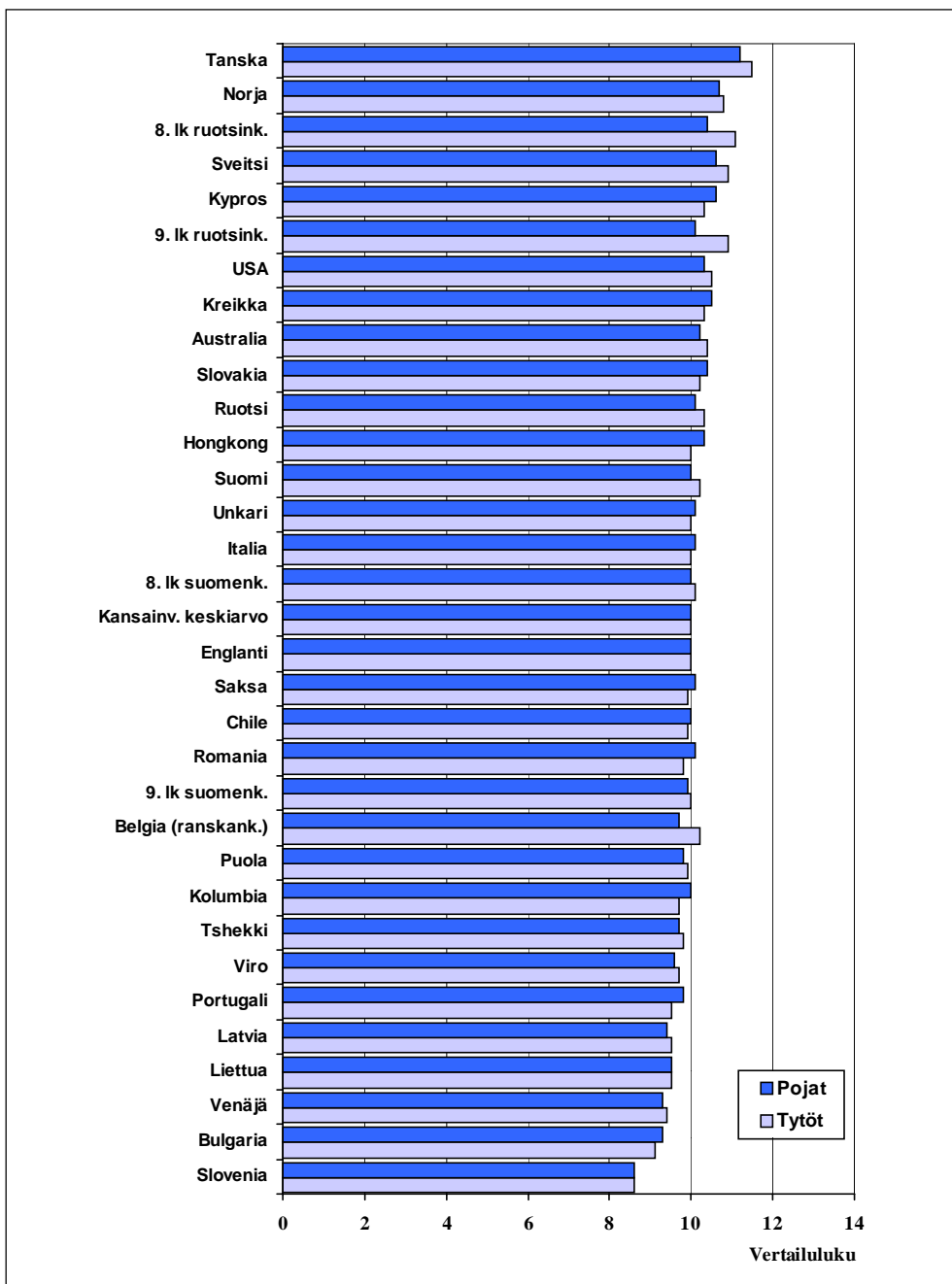
Väittämät	% Suomen 14-vuotiaista			% Suomen 15-vuotiaista		
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat
Tiedän politiikasta enemmän kuin useimmat ikäiseni	18	8	30	20	10	30
Kun keskustellaan poliittisista kysymyksistä tai ongelmista, minulla on yleensä jotain sanottavaa	38	35	41	41	39	42
Ymmärrän useimmat poliittiset asiat helposti	37	26	48	44	31	53
Olen kiinnostunut politiikasta	21	17	26	26	21	28

maa mieltä” tai “olen täysin samaan mieltä”. 14-vuotiailla tytöillä tämä lukema oli 17 % ja pojilla 26 %. Suomalaisytytöt olivat ainoa ryhmä, jolla tämä lukema jäi alle 20 %:n. 15-vuotiaiden aineistossa lukemat olivat korkeammat, mutta perusero sukupuolten välillä säilyi. Tämä kuvastaa nuorten suhdetta tiedonalaan – joskaan ei voida olla varmoja siitä, mitä vastaajat ovat ymmärtäneet politiikaksi.

Nuori kansalainen -tutkimuksen tulokset ovat näin varsin erisuuntaiset kuin PISA-tutkimuksen lukutaitotulokset (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2001). Siinä suomalaisten tyttöjen ja poikien lukutaitopisteiden erotus kuului tutkimuksen suurimpiin. Suomalaiset tytöt selviytyivät lukutaitokokeessa parhaiten verrattuna muihin tutkimusmaihin, mutta silti myös poikien pistemäärä oli parempi kuin muiden maiden poikien. Yhteiskunnallisen kokeen tulokset vastaavat kuitenkin paremmin suomalaisten tuloksia matematiikan ja luonnontieteen kokeissa, joissa niin ikään tyttöjen ja poikien osaaminen oli jokseenkin samantasoista. Esimerkiksi matematiikan kokeessa sukupuolten ero oli vain yksi piste. Lukutaitokokeeseen sisältyi myös avoimia, laajahkoa kirjallista vastausta edellyttäviä tehtäviä, ja erityisesti niissä tytöt selviytyivät huomattavasti poikia paremmin, nähtävästi paremman kirjoitustaitonsa ansiosta; monivalintatehtävissä sukupuoliero oli pienempi. Nuori kansalainen -tutkimuksen tehtävät olivat niin ikään monivalintatyypisiä, mikä osaltaan selittää suoritusten tasaisuutta. Esseetyyppiset avoimet tehtäväosiot olisivat todennäköisesti suurentaneet sukupuolten välisiä eroja.

Luottamus yhteiskunnan laitoksiin ja mediaan

Aikaisempien tutkimusten mukaan suomalaisten luottamus yhteiskunnan laitoksiin oli ollut heikohkoa – toisin kuin yleensä maissa, joiden demokraattiset perinteet olivat vahvat. Vuoden 2001 Civic-tutkimuksessa nuorilta tiedusteltiin, missä määrin he luottivat esimerkiksi Suomen hallitukseen, eduskuntaan, tuomioistuimiin, poliisiin tai eri tiedotusvälineiden välittämiin uutisiin, ja tulosten mukaan luottamus oli verrattuna aikaisempiin selvityksiin kasvanut ja se oli suunnilleen kansainvälistä keskitasoa mutta silti vaimeampaa kuin muissa Pohjoismaissa (kuvio 3). Suomenkieliset nuoret luottivat kuitenkin vähemmän yhteiskunnallisiin laitoksiin kuin ruotsinkieliset (ks. Suutarinen ym. 2001).



KUVIO 3. Nuorten luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin ja mediaan

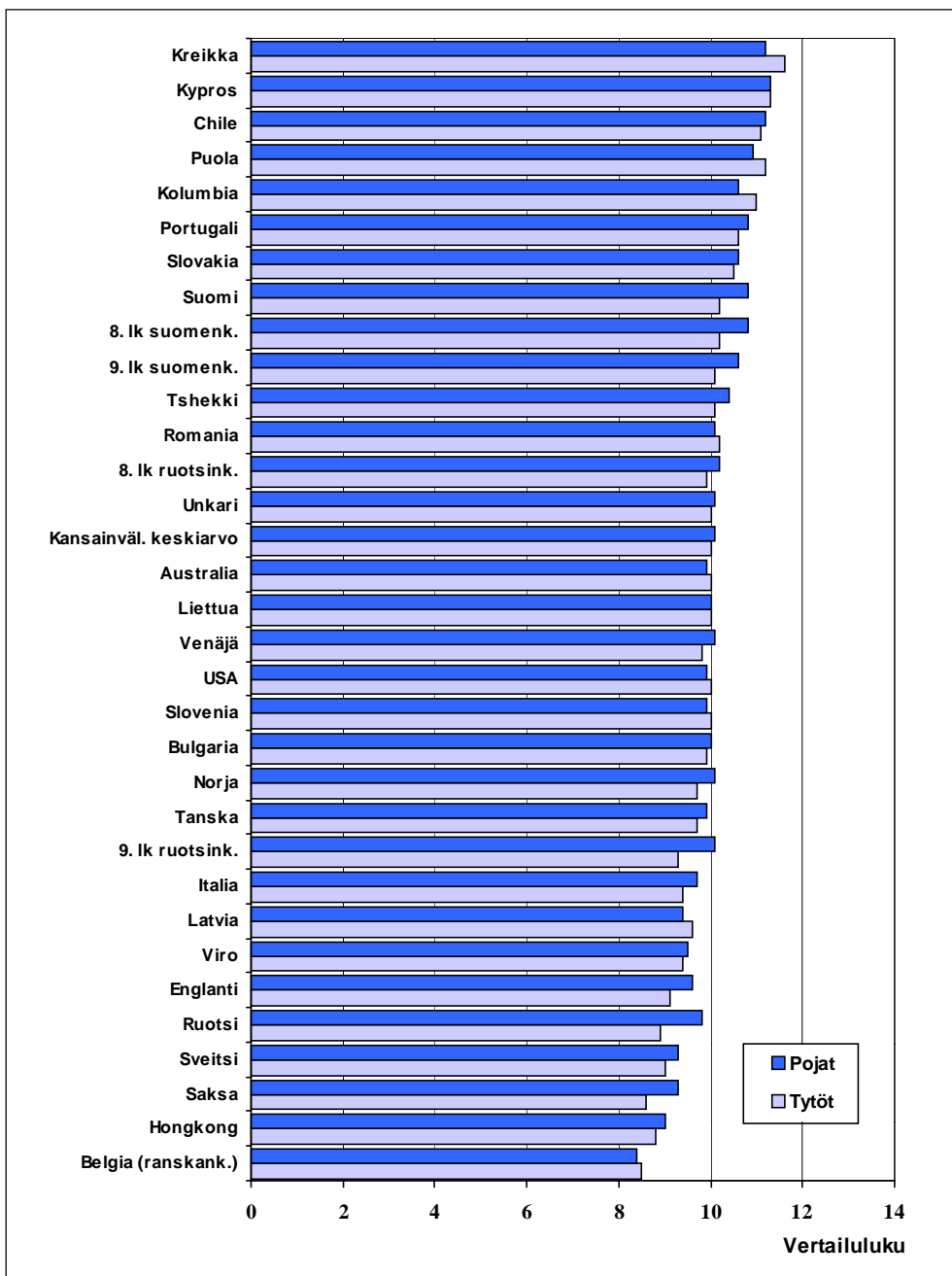
Useimmissa maissa (23/28) tyttöjen ja poikien luottamuksessa yhteiskunnallisiin instituutioihin ja mediaan ei ollut merkitsevää eroa. Näin oli yleisellä tasolla myös suomalaisessa aineistossa, ja tyttöjen luottamusta kuvaava pistemäärä oli vain hivenen korkeampi (kuvio 3). Kuitenkin ruotsinkielisessä aineistossa tytöt osoittivat selvempää luottamusta yhteiskunnallisiin instituutioihin kuin pojat sekä 8.- että 9.-luokkalaisten osalta.

Kun tarkastellaan muuttujatasolla suomalaisten nuorten yhteiskunnallisia instituutioita kohtaan ilmaisemaa luottamusta, ilmenee pieniä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Sekä 8.- että 9.-luokkalaisten tytöt luottivat merkitsevästi vahvemmin poliisiin kuin pojat. 8.-luokkalaisten aineistossa ilmenee, että pojat tunsivat suurempaa luottamusta varsinaisiin yhteiskunnallisiin laitoksiin kuten eduskuntaan ja hallitukseen kuin tytöt, mutta sama ero ei päde 9. luokan aineistossa.

Nuorten suhtautuminen omaan maahan ja kansakuntaan

Nuorten suhtautumista omaan maahan ja kansakuntaan selvitettiin muun muassa seuraavankaltaisin väittämin: ”Turvataksemme työpaikat Suomessa meidän pitäisi ostaa suomalaisia tuotteita”, ”Suomen lippu on minulle tärkeä tunnus”, ”Rakastan Suomea hyvin paljon”, ”Asuisin mieluummin pysyvästi jossakin toisessa maassa” ja ”Meidän ei tulisi antaa ulkopuolisten vaikuttaa Suomen perinteisiin ja kulttuuriin”. Osa väittämistä oli ensisijaisesti affekttiivisia, sitoutumista omaan kansakuntaan mittaavia, osassa oli kysymys suomalaisten taloudellisesta hyvinvoinnista tai Suomen poliittisesta ja kulttuurisesta tilanteesta.

Sekä 14- että 15-vuotiaiden suomalaisnuorten asenteet omaa maataan ja kansakuntaansa kohtaan olivat Nuori kansalainen -tutkimuksessa varsin myönteisiä. Poikien sitoutuminen omaan maahan oli selvästi voimakkaampaa kuin tyttöjen sekä suomen- että ruotsinkielisten otoksessa. Tytöt muun muassa ilmaisivat suurempaa halukkuutta kuin pojat asua jossakin toisessa maassa. Luokkatasojen pistekeskisarvo on suunnilleen samansuuruinen suomenkielisten aineistossa. Ruotsinkielisten asennoituminen omaan maahan oli kokonaisuudessaan selvästi vaimeampaa kuin suomenkielisten. Ruotsinkielisten tyttöjen asenteet omaa maata kohtaan jäivät alle kansainvälisen keskiarvon, 15-vuotiaiden osalta tuntuvastikin. (Ks. kuvio 4.)



KUVIO 4. Nuorten suhde omaan maahan

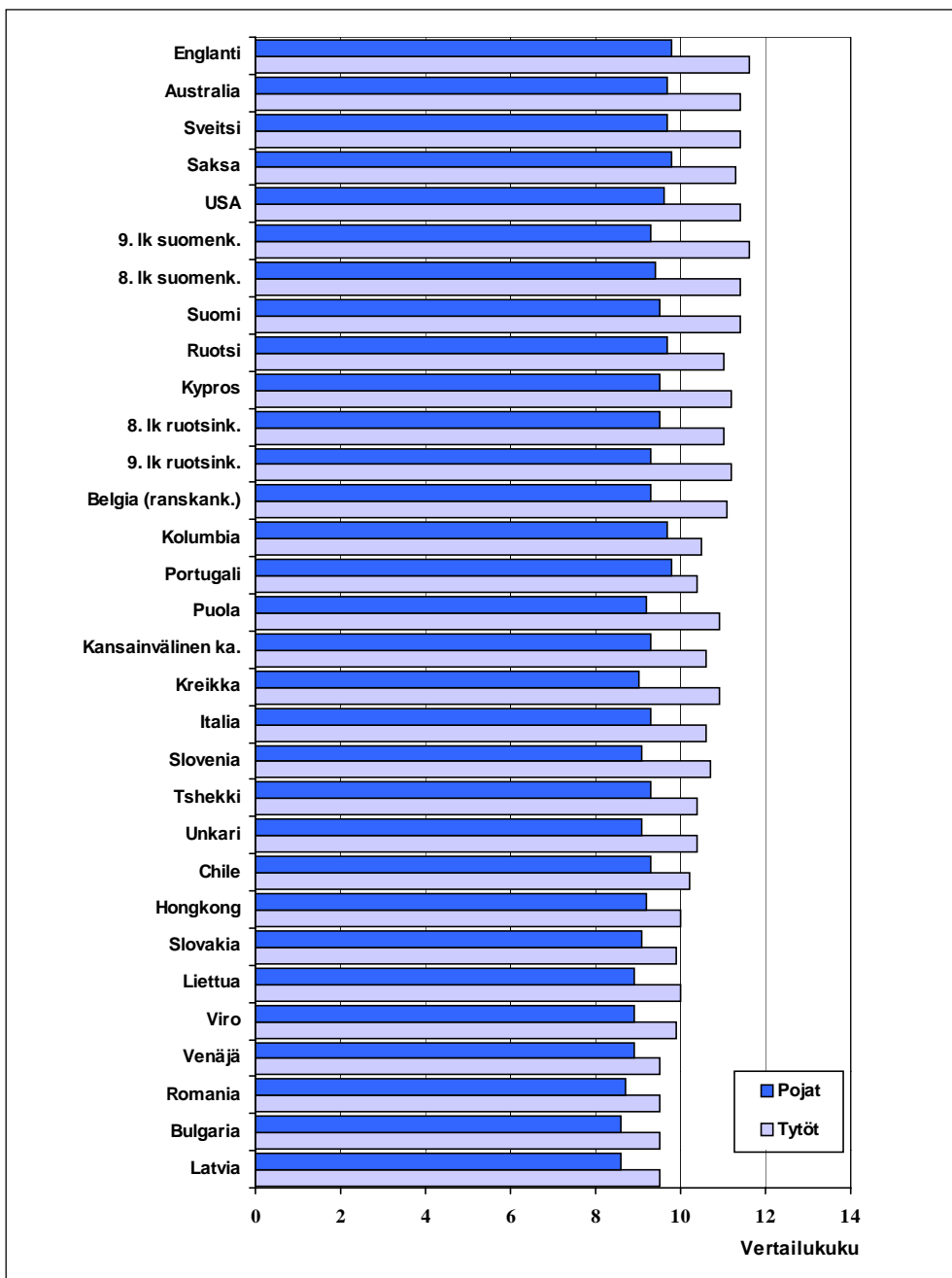
Kansainvälisessä aineistossa ei tyttöjen ja poikien asenteissa ollut selvää linjaa, sillä kaikkiaan 18 maassa ei ollut merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä, mutta yhdeksässä maassa pojat olivat merkitsevästi patrioottisempia. Koko tutkimuksen aineistossa suomalaiset pojat sijoittuivat vahvimmin omaan maahan sitoutuneiden joukkoon. Suomalaisnuorten erityispiirre oli toisaalta keskimääräistä tasoa myönteisempi suhtautuminen omaan maahan ja samalla poikien tyttöjä vahvasti myönteisempi asenne (ks. myös Suutarinen ym. 2001 sekä Virrankoski 2001). Suomalaisten patriotismi oli vahvaa verrattuna muihin Pohjoismaihin. Esimerkiksi Ruotsissa poikien asenne oli positiivisempi kuin tyttöjen, mutta suhtautumisen yleistaso ei ollut yhtä myönteinen kuin suomalaisten. Vastaava voidaan havaita esim. Englannin, Norjan, Saksan ja Venäjän tyttöjen ja poikien suhtautumisen vertailussa.

Tytöt, pojat ja tasa-arvo

Suomalaisnuoret pitävät Suomea suhteellisen tasa-arvoisena yhteiskuntana. Tytöt ja pojat uskoivat, että sukupuoli, etnisyys, asuinseutu tai varallisuus eivät juuri vaikuta yksilön koulutusmahdollisuuksiin tai työpaikan saantiin. Sukupuolten asenteet olivat hyvin samansuuntaiset.

Tutkimuksessa selvitettiin nuorten kantaa myös siihen, miten tasa-arvoa tulisi edistää eli miten asioiden tulisi olla. Väittämät, joihin tuli ottaa kantaa, koskivat naisten osallistumista politiikkaan, hallintoon ja työelämään (ks. taulukko 2). Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa poikien asennoituminen naisten tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin oli merkitsevästi varauksellisempaa kuin tyttöjen (ks. kuvio 5).

Varsinkin suomenkieliset tytöt kannattivat keskimääräistä vahvemmin naisten oikeuksia, mutta yllättäen ruotsinkieliset tytöt olivat varauksellisempia. Suomalaiset pojat taas suhtautuivat naisten oikeuksiin keskimääräistä nihkeämmin; ruotsin- ja suomenkielisten poikien asennoituminen oli jokseenkin samansuuntaista. Luvut olivat hyvin samansuuntaisia 14- ja 15-vuotiaiden aineistossa. Suomalaisten poikien asennoituminen oli selvästi varauksellisempaa kuin ruotsalaisten, tanskalaisten ja norjalaisten poikien. Kaikkein penseimmin naisten oikeuksiin suhtautuivat latvialaiset, bulgarialaiset, romanialaiset, venäläiset, virolaiset ja liettualaiset pojat. Näissä maissa myöskään tytöt eivät kannattaneet voimakkaasti naisten oikeuksia.



KUVIO 5. Suhtautuminen naisten oikeuksiin

Taulukko 2 kuvaa yksityiskohtaisesti 14- ja 15-vuotiaiden suomalaisten suhtautumista väittämiin, jotka koskivat naisten asemaa politiikassa, hallinnossa ja työelämässä.

TAULUKKO 2. Nuorten suhtautuminen naisten oikeuksiin
("olen täysin samaa mieltä" ja "olen samaa mieltä" -vastanneiden %-osuus kaikista)

Väittämät	% Suomen 14-vuotiaista			% Suomen 15-vuotiaista		
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat
Naisten tulisi pyrkiä kansanedustajaksi ja osallistua valtion hallintoon aivan kuten miestenkin	93	97	88	91	97	84
Naisilla tulisi olla kaikin puolin samat oikeudet kuin miehilläkin	96	98	93	95	99	90
Naisten pitäisi pysyä erossa politiikasta	8	2	15	8	1	15
Silloin kun työpaikoista on pulaa, miehillä tulisi olla niihin suurempi oikeus kuin naisilla	14	5	24	14	4	24
Miesten ja naisten tulisi saada sama palkka samasta työstä	94	98	92	92	98	87
Miehet ovat pätevämpiä politiikan johtopaikoille kuin naiset	19	5	34	19	3	35

Pojat suhtautuivat kaikissa osakysymyksissä varauksellisemmin naisten oikeuksiin kuin tytöt, mikä lienee ymmärrettävää. 8.- ja 9.-luokkalaisten asenteet olivat hyvin samansuuntaiset, kuitenkin niin että 14-vuotiaat sekä tytöt että pojat olivat hivenen myönteisempiä kuin 15-vuotiaat. Pojista suunnilleen 90 % kannatti sitä, että naiset pyrkivät eduskuntaan siinä kuin miehetkin ja että heillä on sama palkka samasta työstä ja samat oikeudet. Kuitenkin miltei neljännes pojista kummassakin ikäryhmässä oli sitä mieltä, että vaikeina työtilisyyssuhteina miehillä tulisi olla etuoikeus työpaikkoihin, ja runsas kolmannes pojista uskoi miesten olevan pätevämpiä poliittiseen johtoon kuin naisten.

Nuorten suhtautumista maahanmuuttajiin selvitettiin asenneväittämällä, jotka koskivat muun muassa maahanmuuttajien oikeutta säilyttää oma kieltensä ja elämäntapansa, äänestää vaaleissa ja päästä koulutukseen. Nuorten

tuli arvioida myös maahanmuuttajien merkitystä kansakunnan yhtenäisyyden kannalta. Sekä 14- että 15-vuotiaat suomalaiset pojat suhtautuivat maahanmuuttajien oikeuksiin erittäin merkittävästi kielteisemmin kuin tytöt (ks. liite-
taulukko 1). Suhtautuminen ja sukupuolten väliset asenne-erot olivat myös samansuuntaiset kieliryhmittäin. Kun verrataan suomen- ja ruotsinkielisten poikien asennoitumista, ei ollut havaittavissa edes oireellisesti merkittävää eroa.

Miltei kaikissa maissa tyttöjen on havaittu suhtautuvan maahanmuuttajiin myönteisemmin kuin poikien. Suomalaisessa aineistossa tytöt olivat kansainväliseen aineistoon verrattuna keskitasoa; heitä myönteisemmin suhtautuvia olivat esimerkiksi Ruotsin, Kyproksen, Puolan ja Norjan tytöt. Pojat taas olivat keskimääräistä penseämpiä; 14-vuotiaat suomalaispojat sijoittuivat kielteisimpien joukkoon yhdessä sveitsiläisten, saksalaisten, tanskalaisten ja slovenialaisten kanssa. 15-vuotiaat suomalaispojat, jotka olivat varsinaisen kansainvälisen tutkimuksen ulkopuolella, suhtautuivat vieläkin kielteisemmin.

Koulu ja yhteiskuntaan kasvaminen

Oppilaita pyydettiin arvioimaan, missä määrin he olivat mielestään oppineet koulussa eräitä yhteiskunnallisen toiminnan kannalta keskeisiä arvoja, esimerkiksi suvaitsevuutta, yhteistoimintataitoja ja isänmaallisuutta (ks. taulukko 3). Kaikki tässä kohdassa kysytyistä seikoista eivät toki ole esimerkiksi yhteiskuntaopin opetussisältöjä vaan koulun yleisiä kasvatustavoitteita. Samalla on kysymys yhteiskuntaan ja kulttuuriin yleisesti kuuluvista perusarvoista, jotka eivät suodatu pelkästään koulun välityksellä. Oppilaillekin on ehkä tuottanut vaikeuksia arvioida luotettavasti, missä määrin taulukossa esitettyjä arvoja oli opittu juuri koulussa.

Summamuuttujan tasolla ei ollut merkittäviä eroja suomalaisten tyttöjen ja poikien käsityksissä kummallakaan luokkatasolla. Summamuuttuja ei kuitenkaan ollut täysin yhtenäinen, sillä väittämät sisältävät varsin erilaisia ja toisistaan riippumattomia kasvatuspäämääriä, ja tyttöjen ja poikien käsitykset omasta oppimisestaan painottuivat eri muuttujissa eri tavoin.

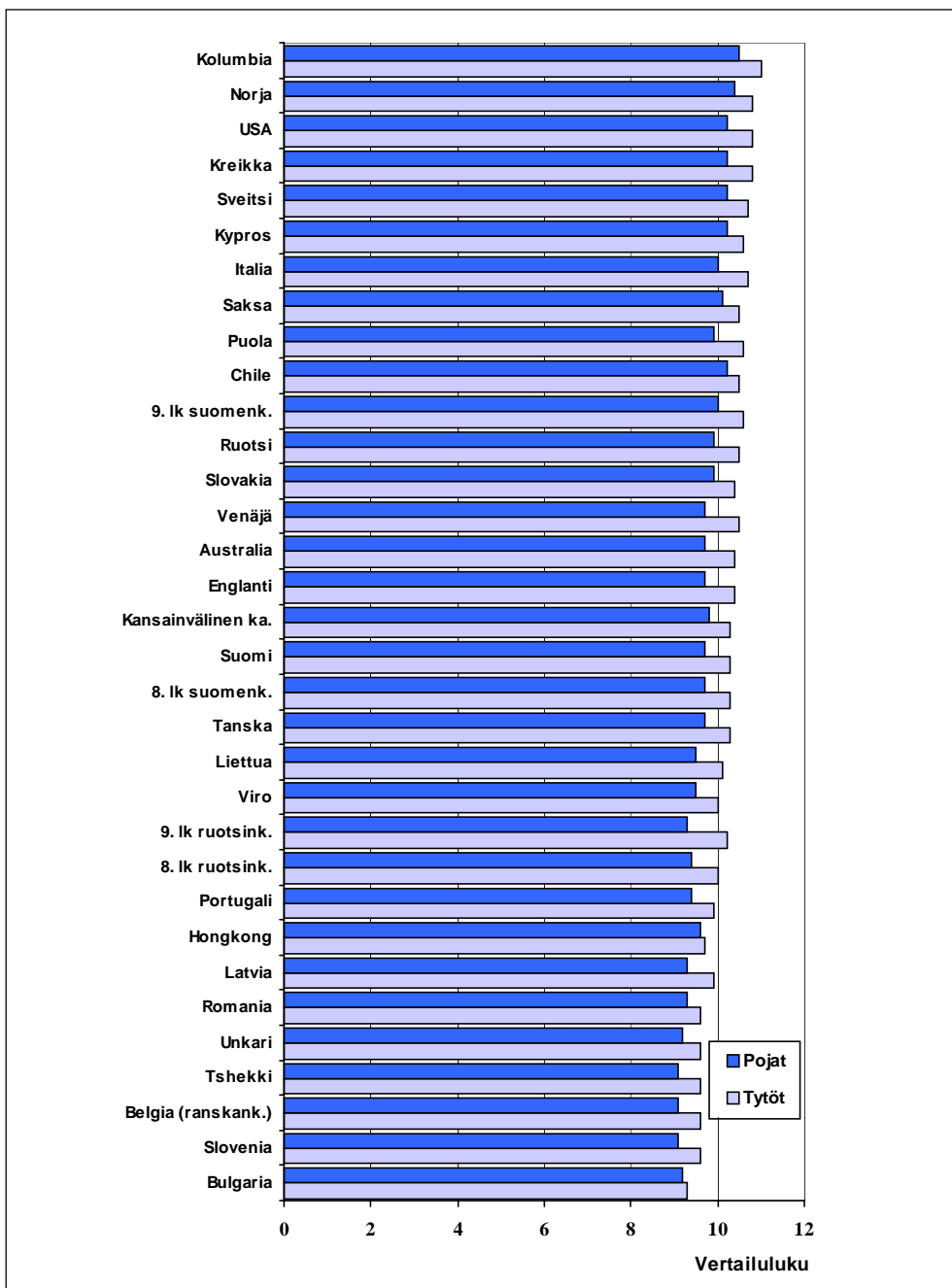
Tytöt arvioivat kaiken kaikkiaan koulun kasvatuksellisen panoksen hie-
man merkityksellisemmäksi kuin pojat. 8.- ja 9.-luokkalaisten asennoituminen oli yllättävän samansuuntainen, joskin 9.-luokkalaisten – ehkä kriittisempinä – arvioivat kouluoppimisen vaikutuksen pienemmäksi kauttaaltaan.

TAULUKKO 3. Oppilaiden käsitykset siitä, mitä he ovat oppineet koulussa ("olen täysin samaa mieltä" ja "olen samaa mieltä" -vastanneiden %-osuus kaikista)

Koulussa olen oppinut...	% Suomen 14-vuotiaista			% Suomen 15-vuotiaista			kv.ka. 14-v.
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat	yht.
ymmärtämään ihmisiä, jotka ajattelevat asioista eri tavoin	83	86	78	80	85	75	84
työskentelemään ryhmässä yhdessä toisten oppilaiden kanssa	93	95	90	91	95	87	91
osallistumaan kotipaikkakuntani ongelmien ratkaisemiseen	32	30	37	31	36	33	68
isänmaalliseksi ja maalleni uskolliseksi kansalaiseksi	55	48	61	50	49	54	64
miten pitää toimia ympäristön suojelemiseksi	67	68	65	59	60	58	79
välittämään muiden maiden tapahtumista	67	71	63	62	71	55	72
äänestämisen tärkeydestä valtiollisissa ja paikallisissa vaaleissa	34	30	40	52	52	52	55

Yksittäisten muuttujien tasolla ilmeni eroja. Eniten sekä tytöt että pojat katsoivat oppineensa yhteistoimintaa ryhmässä ja myös ymmärtämään ihmisiä, joilla on erilaiset mielipiteet – mikä ei ole sinänsä huono tulos. Tyttöjen arvio oli näissä kysymyksissä erittäin merkittävästi vahvempi kuin poikien. Varsinkin tytöt katsoivat oppineensa ymmärtämään ihmisiä, jotka ajattelevat asioista eri tavoin. Näissä kohdissa suomalaisten nuorten arviot olivat lähellä kansainvälistä keskiarvoa.

Sekä 8.- että 9.-luokkalaiset pojat olivat merkittävästi vahvemmin kuin tytöt sitä mieltä, että koulu kasvattaa "isänmaalliseksi ja maalleni uskolliseksi kansalaiseksi". Tämä on yhdenmukainen poikien toisaalla ilmenneen vahvan patriotismin kanssa; kuitenkin se ei ole kansainväliseen keskiarvoon verrattuna erityisen korkeaa (ks. Torney-Purta ym. 2001). Poikien vahva isänmaallisuus siis selittyisi suureksi osaksi koulun ulkoisista tekijöistä – toisaalta vah-



KUVIO 6. Oppilaiden käsitykset luokkailmastosta

vempi isänmaallisuus sinänsä on ehkä suunnannut vastausvaihtoehdon valintaa tässä tapauksessa.

8.-luokkalaiset, joille ei ollut vielä opetettu yhteiskuntaoppia, eivät ymmärrettävästi arvioineet kovin vahvaksi äänestämisen opetusta; äänestäminen olikin ainoa kohta, jossa 9.-luokkalaisten arviot olivat korkeammat. Suomalaisnuoret eivät myöskään mielestään olleet koulussa oppineet vaikuttamista välittömän ympäristön olosuhteiden parantamiseksi. Näiden kahden kysymyksen osalta suomalaisten arviot olivat tuntuvasti kielteisempiä kuin muiden nuorten (Torney-Purta ym. 2001).

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, joka voi omalla toimintakulttuurillaan vaikuttaa nuorten yhteiskunnallisiin asenteisiin. Kansalaiseksi kasvun ja yhteiskunnalliseen toimintaan sosiaalistumisen kannalta on merkitystä sillä, voiko oppilas koulun rakenteissa nähdä itsensä aktiivisena toimijana vai vastaanottajana ja tottelijana. Tämän vuoksi tutkimukseen sisältyi väittäjäsarja, joka selvitti nuorten uskoa siihen, miten he esimerkiksi oppilasedustajien välityksellä tai yhteistoiminnalla voivat vaikuttaa koulun kehitykseen ja missä määrin he olivat valmiita ja kiinnostuneita keskustelemaan koulun asioista. Tällä ulottuvuudella maiden väliset erot olivat hyvin suuret. Kaikissa tutkimusmaissa tytöt luottivat enemmän vaikutusmahdollisuuksiinsa koulussa, ja runsaassa puolessa (16/28) maita ero oli tilastollisesti merkitsevä (kuvio 6).

Suomalaiset nuoret uskoivat suhteellisen vähän osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa koulussa, esimerkiksi oppilasedustajia valitsemalla tai yhteistoimin. Heitä ei erityisemmin myöskään kiinnostanut keskusteleminen koulun ongelmista tai aktiivinen toiminta ongelmien ratkaisemiseksi. Ruotsinkielisten suomalaisten käsitys oli vieläkin pessimistisempi. Sekä 14- että 15-vuotiaat suomalaiset tytöt luottivat merkitsevästi enemmän vaikutusmahdollisuuksiinsa kuin pojat, ja ero oli jokseenkin samanlainen kummassakin kieliryhmässä poikien ja tyttöjen välillä. Silti suomalaistyttöjen luottamus oli alhaisinta verrattuna muihin Pohjoismaihin. Suomalaistyttöjen pistekeskiarvo oli 9,9 ja poikien 9,5, suunnilleen samaa tasoa kuin esimerkiksi Italiassa ja Venäjällä; esimerkiksi Saksassa vastaavat keskiarvot olivat 9,4 ja 9,1.

Kokemus passiivisuudesta ja voimattomuudesta voi samalla selittää sitä, miksi myös kiinnostus yhteisiin asioihin on vähäistä. Samoin tällä asennoitumisella on todennäköisesti yhteyttä heikon kouluviihtyvyyden kanssa (Linna-kylä & Malin 1997). Koulun toimintakulttuuri ja oppilaiden vaikutusmahdol-

lisuudet tulevat ilmi tavallaan myös siinä, millainen ilmapiiri opetustilanteessa ja luokkahuoneessa vallitsee. Oppilaille esitettiin väittämiä, jotka koskivat erityisesti historian ja yhteiskuntaopin oppituntien ilmapiiriä ja työmuotoja. Käytettyjen väittämien avulla haluttiin selvittää muun muassa, sallittiinko tunneilla avoin keskustelu, voivatko oppilaat olla eri mieltä kuin opettaja, kannustettiin heitä muodostamaan omat mielipiteensä ja tarkasteltiin asioita monista näkökulmista. Osa väittämistä koski suoranaisesti opetuksen toteutustapaa, esimerkiksi sitä, edellyttivätkö opettajat yksityiskohtaisen tiedon ja vuosilukujen muistamista.

Tutkimuksen mukaan tytöt kokivat kaikissa osallistuneissa maissa yleisemmin luokkailmaston avoimeksi ja keskustelun sallivaksi kuin pojat ja 23 maan osalta tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä. Myös suomalaisvastaajien joukossa tyttöjen käsitys luokkailmastosta oli merkitsevästi myönteisempi kuin poikien. Erityisen suuri oli ero 9. luokan tyttöjen ja poikien välillä. Kaiken kaikkiaan suomalaisten käsitykset vastaavat kansainvälistä keskiarvoa, joskin tässä kysymysryhmässä suomenruotsalaisten oppilaiden pistekeskiarvo oli alle kansainvälisen keskiarvon. Tyttöjen käsitykset luokkailmapiiriin avoimuudesta lienevät samalla osoitus tyttöjen suuremmasta koulumyönteisyydestä ja liittyvät hyvin yhteen edellä esitetyn havainnon kanssa, että tytöt kokivat vaikutusmahdollisuutensa suuremmiksi koulun tasolla kuin pojat. Kaiken kaikkiaan tyttöjen kouluasenteet osoittautuivat tässä tutkimuksessa positiivisemmiksi kuin poikien.

Nuoret ja yhteiskunnallinen toiminta

Nuorten aktiivisuutta seurata yhteiskunnallisia asioita selvitettiin mm. kysymällä, miten usein he keskustelivat ikätovereiden, vanhempien tai sukulaisien tai opettajien kanssa kansallisista tai kansainvälisistä poliittisista kysymyksistä. Samoin tiedusteltiin, kuinka usein he seuraavat uutisia lehdistä, televisiosta tai radiosta. Tytöt näyttävät tämän aineiston valossa aktiivisemmilta kuin pojat, ja kummankin sukupuolen kiinnostus poliittisiin kysymyksiin kasvaa 9. luokkaan mennessä.

Kansainvälisesti katsoen suomalaisnuorten osallistuminen erilaisiin yhteiskunnallisiin järjestöihin oli hyvin vähäistä. Useimmissa muissakin maissa nuoret osallistuivat hyvin vähän varsinaisiin poliittisiin nuorisojärjestöihin. Suoma-

laisnuoret osallistuvat keskimääräistä passiivisemmin koulun yhteydessä toimiviin oppilaselimiin (ks. liitetaulukko 2), joskin tämä saattaa olla kouluorganisaation luonteeseen, ei niinkään nuorten ominaislaatuun, liittyvä seikka. Toimintamuotoja, joissa nuoret olivat aktiivisia, ovat urheilu ja erilaiset kulttuuriharrastukset. Sukupuolten välinen ero tuli ilmi siten, että tytöt osallistuivat poikia aktiivisemmin useimpiin toimintamuotoihin (oppilaskunta, koululehden toimitus, oppilasvaihto tai ystävyyskouluohjelma, hyväntekeväisyysjärjestö), kun taas pojat olivat useammin mukana tietokonekerhoissa ja urheiluseuroissa. Tyttöjen toiminta kanavoitui tässäkin keskeisesti kouluun liittyviin toimintamuotoihin.

Oppilaat joutuivat ottamaan kantaa myös siihen, millaiseen poliittiseen toimintaan he aikuisina osallistuisivat. Kaikkiaan 19 tutkimukseen osallistuneessa maassa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkitsevää eroa, kun kyseessä olivat tavanomaiset osallistumisen keinot (äänestäminen, tiedonhankinta ehdokkaista, puoluejäsenyys, kirjoittelu, ehdokkuus vaaleissa). Suomalaiset tytöt pitivät hivenen todennäköisempänä kuin pojat sitä, että he tulevaisuudessa osallistuisivat politiikkaan. Puoluejäsenyyttä pitivät kummankin luokkatason tytöt sekä pojat varsin epätodennäköisenä, samoin ehdolle asettumista vaaleissa.

Suoraan toimintaan suomalaisnuoret suhtautuivat varsin penseästi, kielteisimmän koko kansainvälisessä aineistossa. Sukupuolten suhtautuminen erilaisiin suoran toiminnan muotoihin oli erilaista. Taulukko 4 kuvaa, kuinka suuri prosenttiosuus vastaajista luultavasti tai varmasti osallistuisi eräisiin epä-tavanomaisiin yhteiskunnallisiin toimiin.

Tytöt olivat sekä suomalaisessa että kansainvälisessä aineistossa halukkaampia keräämään rahaa yleishyödylliseen tarkoitukseen, osallistumaan vapaaehtoiseen avustustyöhön ja keräämään nimiä adressiin. Pojat taas olivat valmiimpia varsinaiseen suoraan toimintaan, kuten liikenteen tukkimiseen, iskulauseiden maalaamiseen seinille ja rakennusten valtaamiseen. Kuitenkin myös poikien suhtautuminen varsinaisen kansalaistottelemattomuuden muotoihin oli varsin penseää, joskin sukupuolten käsitysten ero oli tilastollisesti merkitsevä. Kaikissakin maissa näihin toimiin osallistuisi vähemmistö vastaajista, mutta suomalaisten osallistumisaikeet olivat vähäisimmät. Kaikissa maissa näyttävät illegaalit toimintamuodot saavan enemmän kannatusta poikien kuin tyttöjen vastauksissa.

TAULUKKO 4. Yhteiskunnallinen osallistuminen / epätavanomaiset keinot (osallistuminen varmaa / luultavaa, %-osuus)

Toiminta	Suomalaiset 14-vuotiaat (%)	Suomalaiset 15-vuotiaat (%)	14-vuotiaat (kv. keskiarvot, %)
Varainkeruu johonkin yhteiskunnallisesti hyvään tarkoitukseen	(yhteensä) 45	40	59
	(tytöt) 57	58	66
	(pojat) 32	25	52
Nimien keruu yleiseen vetoomukseen	27	28	45
	31	39	48
	22	19	43
Osallistuminen rauhanomaiseen mielenosoitukseen tai marssiin	21	25	44
	23	32	43
	19	18	45
Iskulauseiden maalaaminen seiniin spraymaalilla	10	10	18
	7	5	13
	13	14	24
Liikenteen tukkiminen mielenosoitukseksi	12	7	15
	8	4	11
	17	15	20
Julkisen rakennuksen valtaaminen	9	9	14
	6	6	10
	13	13	19

Pohdintaa koulutuksen tasa-arvosta

Suomalainen perusopetuksen koulu näyttäytyy yhteiskunnallisten aineiden kansainvälisessä vertailututkimuksessa suhteellisen tasa-arvoisena, jos verrataan tyttöjen ja poikien varsinaisia oppimistuloksia. Kuitenkin erot olivat merkitseviä tyttöjen hyväksi; toinen huomion arvoinen seikka on ruotsinkielisten vastaajien selvästi heikompi suoriutuminen kognitiivisen alueen tehtävissä verrattuna suomenkielisiin oppilaisiin. Tyttöjen ja poikien tiedollisten erojen pienuus vastaa samanaikaisen PISA-tutkimuksen tuloksia matematiikan ja luonnontieteen osaamisen osalta, joskin lukutaitotutkimuksessa pojat suoriutuivat tyttöjä heikommin. On mahdollista, että Nuori kansalainen -tutkimuksen tuloksiin vaikutti jossakin määrin testin rakenne. Monivalintateh-

tävissä eivät ilmenneet kirjallisen ilmaisutaidon erot, joilla on merkitystä koulukokeissa esimerkiksi yhteiskuntaopin opetuksessa.

Myös kansainvälisessä aineistossa tyttöjen ja poikien yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen erot jäivät pieniksi, ja suurimmat erot ilmenivät eräissä asennekysymyksissä. Suomalaisen aineiston osalta pohdinnan arvoinen kysymys on nuorten ja varsinkin tyttöjen vähäinen kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin. Tyttöjen aktiivisuus näyttää suuntautuvan kouluun: he uskoivat enemmän vaikutusmahdollisuuksiinsa koulussa ja ovat koulumyönteisempiä kuin pojat – silti omiin tietoihinsa ja kykynsä ymmärtää poliittisia kysymyksiä tytöt eivät kovin paljon luottaneet. Poikien yhteiskunnallisissa asenteissa ilmeni toisaalta suurempaa isänmaallisuutta ja toisaalta suurempaa suvaitsemattomuutta maahanmuuttajia kohtaan ja varauksellisuutta naisten toimintaoikeuksia kohtaan.

Vaikka tämän artikkelin tarkoituksena ei ole antaa suosituksia koulun yhteiskunnallista kasvatusta varten, sukupuolten erilaisiin asenteisiin viittaavat tulokset antavat aiheita miettiä esimerkiksi yhteiskuntaopin painotuksia ja piiloviestejä. Kärjistäen voidaan kysyä, tulisiko koulun pyrkiä opettamaan tytöille itseluottamusta ja pojille tasa-arvon kunnioitusta ja suvaitsevaisuutta.

Lähteet

- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2001. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Suomen tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–88.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Torney, J., Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. 1975. Civic education in ten countries: An empirical study. New York: John Wiley & Sons.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Delft Nederland: Eburon.
- Virrankoski, O. 2001. Maa kallis isien. Tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden isänmaallisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja etnisistä ennakkoluuloista. Turku: Kirja-Aurora.

Liitteet

Liitetaulukko 1. Maahanmuuttaja-asenteiden keskiarvot sukupuolittain eri maissa
(kansainvälinen keskiarvo 10 ja keskihajonta 2)

Maa	Tytöt	Pojat	Yht.
Kypros	11,1	10,6	10,9
Kolumbia	10,9	10,7	10,8
Ruotsi	11,3	10,1	10,7
Puola	10,9	10,2	10,6
Kreikka	10,8	10,3	10,6
Hongkong	10,6	10,4	10,5
Chile	10,4	10,3	10,4
Portugali	10,4	10,3	10,3
USA	10,7	10,0	10,3
Norja	10,9	9,7	10,3
Romania	10,3	10,0	10,1
Belgia (ranskank.)	10,4	9,7	10,1
Australia	10,4	9,6	10,1
Kansainvälinen ka.	10,3	9,7	10,0
Tshekki	10,4	9,6	10,0
8. lk ruotsink.	10,6	9,3	9,9
Suomi	10,5	9,2	9,9
8. lk suomenk.	10,5	9,1	9,8
Venäjä	10,0	9,7	9,8
Italia	10,1	9,5	9,8
Englanti	10,0	9,5	9,8
9. lk suomenk.	10,5	8,9	9,7
Slovakia	9,9	9,5	9,7
Viro	9,9	9,5	9,7
Bulgaria	9,9	9,4	9,7
9. lk ruotsink.	10,4	8,9	9,6
Liettua	9,8	9,4	9,6
Tanska	10,0	9,1	9,6
Latvia	9,7	9,3	9,5
Unkari	9,7	9,3	9,5
Slovenia	9,8	9,1	9,5
Sveitsi	9,8	9,0	9,4
Saksa	9,5	9,0	9,2

Liitetaulukko 2. Nuorten osallistuminen yhteiskunnalliseen järjestötoimintaan (%)

	% Suomen 14-vuotiaista			% Suomen 15-vuotiaista		
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat
Oppilaskunta tai muu koulun tai luokan oppilaselin	22	27	17	26	32	21
Jokin poliittinen nuorisojärjestö	2	2	2	3	2	3
Koululehteä toimittava ryhmä	15	17	12	14	16	12
Jokin ympäristöjärjestö	6	9	3	5	8	3
YK- tai UNESCO-kerho	1	1	1	0	0	1
Oppilasvaihto- tai ystävyyskouluohjelma	14	19	8	12	19	6
Jokin ihmisoikeusjärjestö	2	3	2	2	3	2
Jokin yhteiskunnallista vapaaehtoistyötä tekevä järjestö	6	8	4	10	13	7
Hyväntekeväisyysjärjestö, joka kerää rahaa yhteiskunnalliseen tarkoitukseen	24	28	18	20	26	15
Tyttöjen tai poikien partiojärjestö	26	29	23	27	32	22
Kulttuurijärjestö (kansallisuuteen ym. perustuva)	2	2	1	2	3	2
Tietokonekerho	12	7	16	10	6	14
Taide-, musiikki- tai näytelmäkerho	40	58	20	40	60	21
Urheiluseura, urheilujoukkue	66	62	70	69	67	76
Uskonnollisen taustan omaava järjestö	13	16	9	16	21	11

Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä

Viking Brunell

Millaista on peruskoulujen välinen ja sisäinen vaihtelu yhteiskunnallisen opetuksen alueella Suomessa muihin maihin verrattuna vuoden 1999 IEA Civic -tutkimuksen valossa? Missä määrin koulun ja opettajien kuvaamat taustatekijät sekä oppilaiden kotitausta ja heidän käsityksensä yhteiskunnasta selittävät koulujen tiedollista tulosvaihtelua Suomessa? Mikä on oppilaiden kotitaustan ja yhteiskuntakäsitysten yhteys oppilaiden yhteiskunnalliseen tietämykseen yksilötasolla?

Seuraavat tulokset osoittavat Suomen peruskoulun olevan maailman yhtenäisimpiä koulujärjestelmiä yhteiskunnallisen opetuksen alueella. Maamme koulut tarjoavat oppilailleen edelleen melko yhdenmukaiset mahdollisuudet omaksua tietoja ja taitoja, jotka ovat heille tarpeen aikuiselämässä ja Suomen kansalaisina. Siitä huolimatta yksilölliset erot koulujen sisällä ovat huomattavat. On havaittavissa merkkejä myös koulujen lisääntyvästä erilaisuudesta ja eriarvoisuudesta.

Tulokset kertovat lisäksi siitä, että hyväkään tietoperusta ei tuota välttämättä toivotunkaltaisia asenteita tai tahtoa hyödyntää osaamista aktiivisena kansalaisena. Kysymys koulun laadusta on paitsi pedagoginen myös sosiaalinen kysymys. Koulu ja opettajat voivat merkittävästi valmistaa oppilaita hankkimaan yhteiskunnallista tietämystä, mutta myös oppilaiden kotitausta aiheuttaa tiedollisia saavutus- ja asenne-eroja sekä koulujen välillä että ennen kaikkea jokaisen yksittäisen koulun sisällä.

Koulujen välinen vaihtelu Suomessa vähäistä, sisäinen vaihtelu huomattavaa

Koulutuksellinen tasa-arvo on keskeinen koulutuspoliittinen tavoite Suomessa. Erityisesti perusopetuksessa halutaan taata yhtäläiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle kansalaiselle asuinpaikasta, iästä, kielestä ja taloudellisesta

asemasta riippumatta. Koulutusmahdollisuuksilla tarkoitetaan oppilaiden oikeutta riittävään ja oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen ja ohjaukseen.

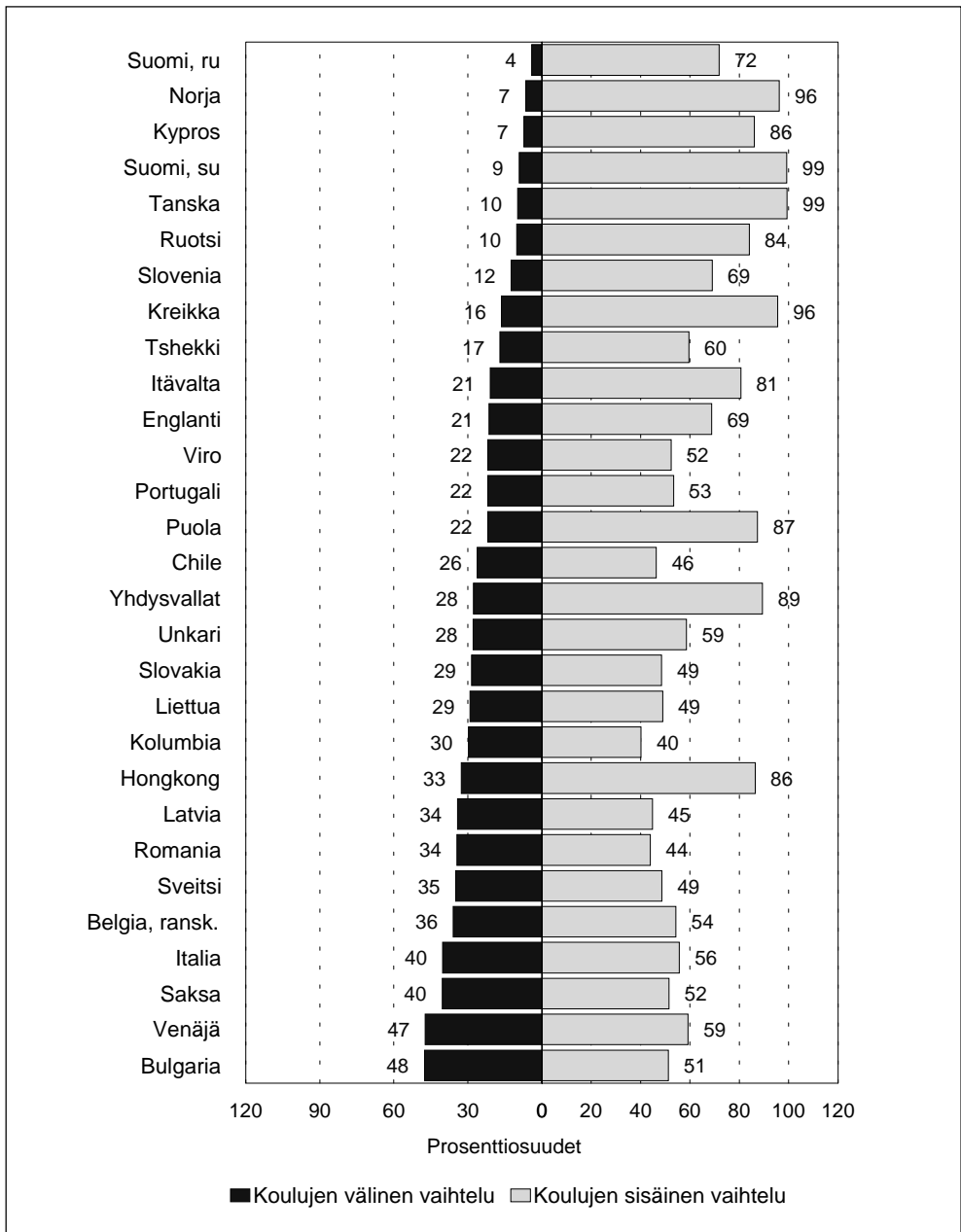
Monista koulutukseen liittyvistä asioista päättävät kuitenkin itse koulutuksen järjestäjät. Erityisesti 1990-luvulta lähtien kunnat ja koulut ovat saaneet lisää vapautta ja vastuuta koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa aikaisemman keskitetyn ohjauksen kustannuksella. Onko lisääntynyt paikallinen päätöksenteko johtanut koulujen välisten tiedollisten saavutuserojen kasvuun? Kuinka suurina koulujen väliset erot ovat Civic-tutkimuksen perusteella Suomessa suhteessa muihin maihin? Entä millaista on koulujen sisäinen vaihtelu Suomessa muihin maihin verrattuna?

Kuviossa 1 esitetyt tulokset perustuvat Civic-tutkimuksen tiedollisessa koeksessa todettuun koulujen väliseen pistemäärävaihteluun ja koulujen sisäiseen tulosvaihteluun. Vasemmalle suuntautuva pylväs kertoo koulujen keskiarvojen vaihtelusta kussakin maassa suhteessa maan kaikkien koulujen ja oppilaiden kokonaisvaihteluun. Oikealle suuntautuva pylväs kuvaa kunkin maan oppilaiden suoritusten vaihtelua koulujen sisällä suhteessa kaikkien maiden kokonaisvaihteluun.

Kaikkien Civic-tutkimukseen osallistuneiden maiden tulosten kokonaisvaihtelusta keskimäärin 24 prosenttia selittyi koulujen välisillä saavutuseroilta. Suomessa vastaava osuus ruotsinkielisten koulujen kahdeksannella luokalla oli 4 prosenttia ja suomenkielisissä kouluissa 9 prosenttia. Suomen ruotsinkielinen koulu oli yhtenäisin kaikkien maiden tai alueiden koulujärjestelmistä.

Nämä sekä vastaavat aikaisemmat tulokset muissa aineissa (Postlethwaite & Ross 1992; Postlethwaite & Wiley 1992; Malin & Salmela 1993; Välijärvi ym. 2001; Välijärvi & Linnakylä 2002) osoittavat, että Suomen peruskoulussa tasa-arvoperiaate toimii tällä hetkellä yhtä hyvin kuin kymmenen tai kaksikymmentä vuotta aikaisemmin. Suomen peruskoulu on tähän asti osoittanut todelliseksi yhtenäiskouluksi eli kouluksi, jonka päättäjät aikanaan halusivat koko kansan pohjakouluksi.

Myös muissa maissa, joissa opetus järjestetään yhtenäisenä koko ikäluokalle, koulujen väliset saavutuserot olivat keskimääräistä pienempiä. Pieni koulujen välinen vaihtelu yhteiskunnallisen tietämyksen alueella oli ominaista Kyprokselle (7 %) ja kaikille tutkimukseen osallistuneille Pohjoismaille (Norja 7 %, Tanska ja Ruotsi 10 %). Pohjoismaiden peruskoulu kuuluu siis maail-



KUVIO 1. Koulujen välinen vaihtelu suhteessa maan kokonaisvaihteluun sekä koulujen sisäinen vaihtelu suhteessa kaikkien maiden kokonaisvaihteluun (8. luokka)

man yhtenäisimpiin koulujärjestelmiin myös saavutustason osalta ainakin yhteiskunnallisen opetuksen alueella.

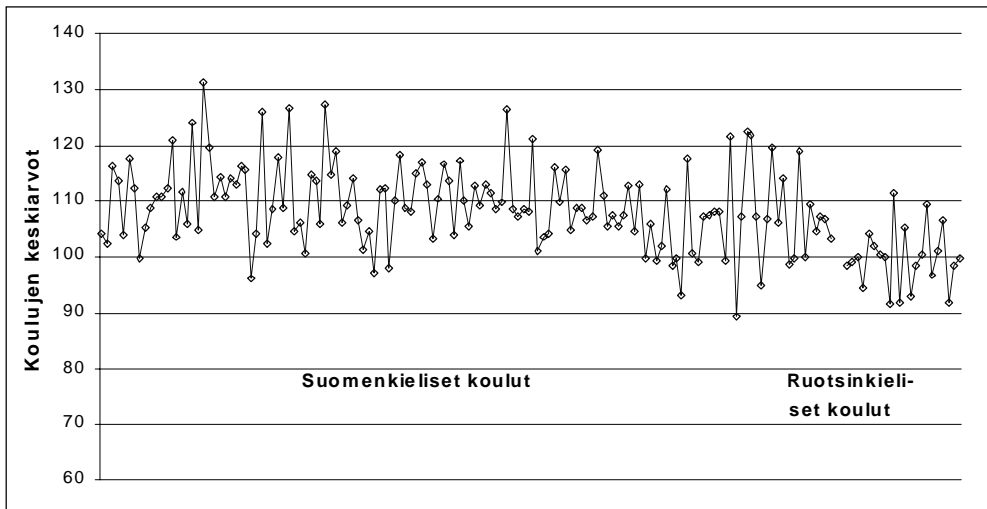
Koulujen väliset saavutuserot olivat suurimmat Bulgariassa, jossa vaihtelu oli 48 prosenttia maan kokonaisvarianssista. Venäjä (46 %), Saksa ja Italia (40 %) olivat samoin maita, joissa koulujen välillä oli suuria eroja.

Syitä joidenkin maiden suuriin koulujen välisiin eroihin ei ole tutkittu tässä yhteydessä. Selitys lienee kuitenkin monessa maassa sama kuin PISA-tutkimuksessa. Siinä on todettu, että koulujen välinen vaihtelu on yleensä suurinta maissa, joissa oppilaat jakautuvat usein jo alaluokilla tavoitteiltaan ja sisällöiltään erilaisiin kouluihin. Joissakin maissa koulutusjärjestelyt vaihtelevat esimerkiksi osavaltioittain tai kieliryhmittäin, mikä kasvattaa koulujen välisiä eroja. Koulujen rahoituspohja ja oppilaiden sosiaalinen tausta heijastuvat muutamassa maassa voimakkaasti kouluvalintaan ja vaikuttavat sitä kautta suoritustasoon. (Väljærvi ym. 2001.)

Koulujen sisäinen – eli oppilaiden välinen – vaihtelu ja koulujen välinen vaihtelu ovat yhteydessä toisiinsa siten, että pienet saavutuserot koulujen välillä vastaavat yleensä suuria sisäisiä eroja. Niinpä Pohjoismaissa oli yleensä huomattavasti enemmän vaihtelua koulujen sisällä kuin kaikissa maissa keskimäärin. Suomen ruotsinkielisissä kouluissa sisäinen vaihtelu oli vähäisempää kuin suomenkielisissä kouluissa ja muissa Pohjoismaissa. Keskeinen selitys tälle lienee ruotsinkielisten koulujen yhtenäisemmät ulkoiset puitteet. Kouluja on suhteellisen vähän, ja opettajakoulutus on keskittynyt yhteen ja samaan opettajankoulutuslaitokseen.

Etelä-Amerikassa, Baltian maissa, Keski- ja Etelä-Euroopan maissa sekä Venäjällä koulujen sisäiset saavutuserot olivat keskimääräistä pienempiä. Yhdysvalloissa ja Hongkongissa koulujen välinen ja sisäinen kokonaisvaihtelu oli poikkeuksellisen suurta, mikä johtunee näiden maiden suurista sisäisistä kulttuurieroista.

Koulujen erilaisuutta osaamisessa voidaan kuvata myös vertaamalla parhaiten ja heikoimmin menestyviä kouluja toisiinsa. Kuviossa 2 näkyvät kaikkien Suomen koulujen yhteiskunnallisen tietämyksen koekeskiarvot kieliryhmittäin. Vaihtelu osoittaa, että koulujen väliset erot eivät äärimmillään ole Suomessakaan merkityksellisiä (vrt. Pasanen 1996). Suomenkielisten koulujen vaihteluväli kahdeksannella luokalla oli $131-89 = 42$ pistettä. Tämä oli noin neljä ja puoli kertaa niin suuri kuin kahdeksannen ja yhdeksannen luokan keskiarvojen erotus, joka suomenkielisissä kouluissa oli yhdeksän pistettä.



KUVIO 2. Koulujen keskiarvojen vaihtelu 8. luokalla

Yksittäisten koulujen tuloksiin liittyy joukko satunnaistekijöitä, joiden vuoksi koulukohtaiset tulokset eivät ole täysin luotettavia. Jos kuitenkin oletetaan, että yksittäisten koulujen tulokset ovat luotettavia ja että yhteiskunnallinen tietämys kehittyy kouluiässä tasaisesti vuodesta toiseen, yllä mainittu ero parhaan ja heikoimman koulun välillä vastaa runsaan neljän ja puolen vuoden kehitystä.

Ruotsinkielisten koulujen paras tulos oli 111 ja heikoin 91 pistettä. Vaihteluväli on runsaat kolme kertaa niin suuri kuin ruotsinkielisten koulujen kahdeksannen ja yhdeksannen luokan keskiarvojen erotus (6,2 pistettä).

Yhdeksännellä luokalla havainnot ovat samansuuntaiset. Suomenkielisten koulujen maksimipistemäärä oli 139 pistettä ja heikoin tulos 100 pistettä. Ruotsinkielisissä kouluissa vaihteluväli oli 74–116 (toiseksi huonoin tulos 96) pistettä. Koulutason tulosvarianssin osuus kokonaisvarianssista oli suomenkielisissä kouluissa 7 ja ruotsinkielisissä kouluissa 12 prosenttia. Ruotsinkielisissä kouluissa vaihtelu ei koulujen pienen määrän vuoksi kuitenkaan ollut merkitsevää.

Koska tiedolliset erot suomenkielisten koulujen välillä olivat tilastollisesti merkitseviä, ne kaipaavat lisähuomiota. Seuraavassa tarkastellaan, missä määrin a) yhteiskunnallisen opetuksen koulutausta ja b) opettajatausta sekä c) oppi-

laiden koulukohtainen kotitausta ja luokkien keskimääräiset käsitykset yhteiskunnasta selittävät koulujen tiedollista tulost vaihtelua. Viimeksi mainitut oppilasta koskevat piirteet suhteutetaan myös Civic-kokeen oppilaskohtaiseen pistemäärävaihteluun.

Koetulost vaihtelun syitä tarkasteltaessa analyysimenetelmänä käytetään tässä Amos-ohjelmaa. Ohjelmalla voidaan suorittaa analyyseja, jotka perinteisesti tunnetaan rakenneyhtälömalleina (Arbuckle 1997). Tässä yhteydessä rakenneyhtälömalleja estimoidaan kaikissa tapauksissa suurimman uskottavuuden menetelmällä.

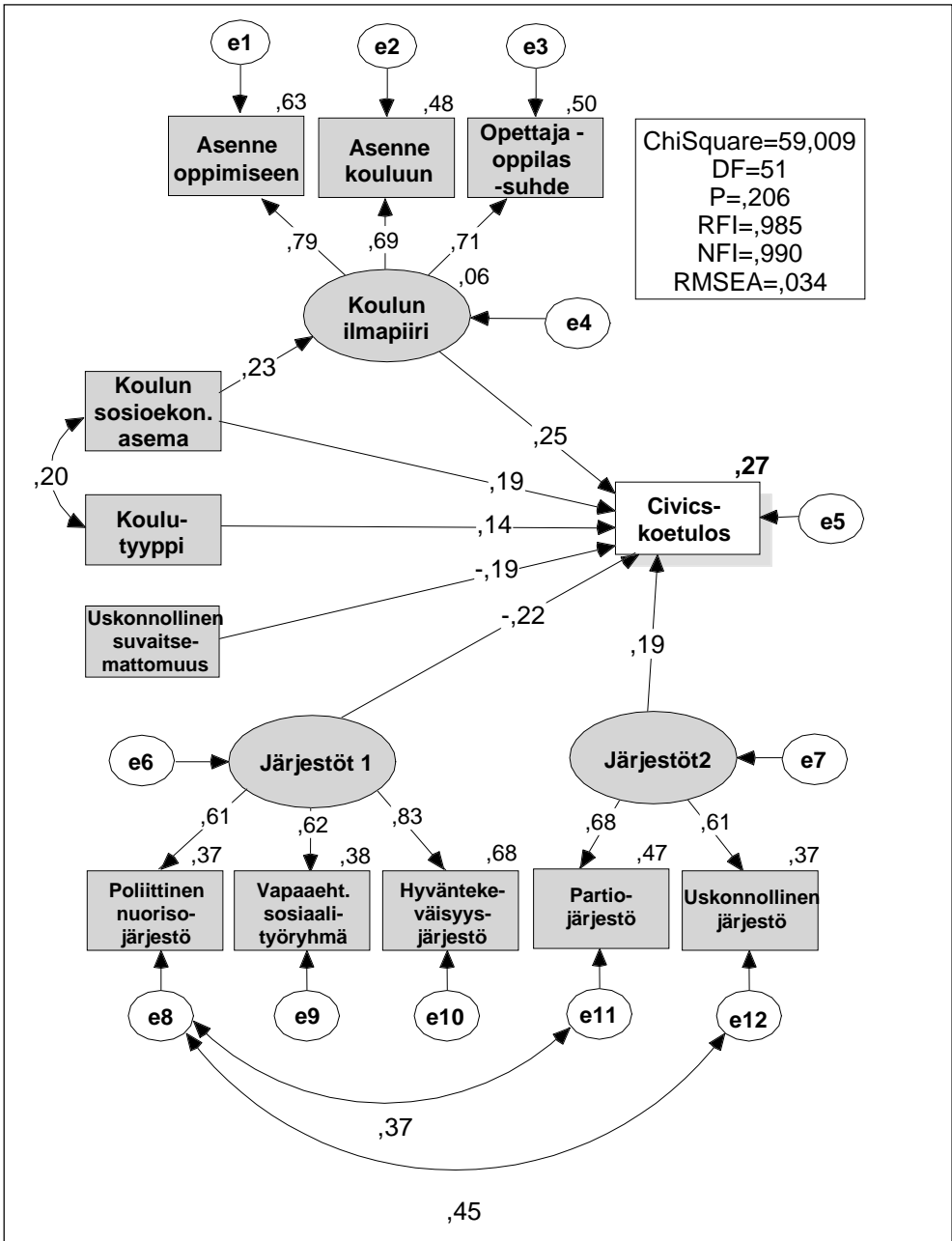
Yhteiskunnallisen opetuksen koulutausta ja koetulost vaihtelu

Tietoja koulujen yhteiskunnallisen opetuksen taustoista kerättiin rehtoreille suunnatulla kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella tiedusteltiin muun muassa seuraavia asioita:

- oppilaiden mahdollisuudet harrastaa järjestötoimintaa,
- rehtorin näkemys yhteiskunnallisen kasvatuksen järjestämisestä organisatorisesti ja sisällöllisesti,
- vanhempien tuki koulutyössä,
- oppilaiden sosioekonominen tausta,
- oppilasmäärä,
- koulumuoto,
- koulun ilmapiiri, asenteet ja puutteet.

Ainoastaan ne suhteellisen harvat yksittäiset muuttujat tai faktorit, joilla yhtä poikkeusta lukuun ottamatta oli merkitsevä yhteys koetulost vaihteluun, hyväksyttiin mukaan koulutason rakenneyhtälömalliin.

Kuviossa 3 käytetyt yhteiskunnallisen opetuksen taustat selittivät hieman yli neljänneksen eli 27 prosenttia koulujen välisestä koetulost vaihtelusta. Parhaaksi selittäjäksi osoittautui koulun ilmapiiri ($\beta=0,25$). Mitä myönteisempänä rehtori näki oman koulun oppilaiden asenteet kouluun ja oppimiseen ja mitä moitteettomampana hän piti opettajien suhdetta oppilaisiin, sitä parempi oli koulun koetulos.



KUVIO 3. Koulujen ominaispiirteet ja tiedollinen tulostaso yhteiskunnallisen opetuksen alueella. (8. luokka suomenkielisissä kouluissa, n = 136)

Oppilaiden sosioekonominen tausta viittaa rehtoreiden arvioihin sosioekonomista keskitasoa korkeammalle sijoittuneiden oppilaiden prosentuaalisesta osuudesta omassa koulussa. Arviot vaihtelivat 0:sta 80:een. Muuttujan positiivinen suora vaikutus ($\beta=0,19$) ja koulun ilmapiirin kautta ilmenevä epäsuora vaikutus ($0,23 \times 0,25 = 0,06$) osoittavat, että koesaavutustasoltaan parempiin kouluihin oli valikoitunut enemmän oppilaita keskitasoa ylemmistä sosiaaliryhmistä. Korkea sosioekonominen tausta kohotti jonkin verran myös koulun ilmapiiriä.

Rehtoreilta kysyttiin myös, missä määrin omassa koulussa esiintyi ilkeyttä, huumeiden käyttöä, koulupinnausta, rasismia, uskonnollista suvaitsemattomuutta, alkoholin käyttöä, koulukiusaamista ja väkivaltaa. Näistä muuttujista uskonnollinen suvaitsemattomuus oli ainoa, jolla oli merkitsevä vaikutus koulun koetulokseen.

Kaksi prosenttia rehtoreista vastasi, että uskonnollista suvaitsemattomuutta esiintyi heidän koulussaan usein; 42 prosentin mielestä sitä esiintyi joskus ja 56 prosentin mielestä ei lainkaan. Keskimäärin parhaan koetuloksen saavuttivat ne koulut, joissa uskonnollista suvaitsemattomuutta ei esiintynyt lainkaan.

Sen pohjalta, miten rehtorit arvioivat oppilaiden mahdollisuuksia osallistua järjestötoimintaan, saatiin kaksi faktoria, joiden vaikutukset koetulokseen olivat vastakkaisia. Mahdollisuus osallistua partiojärjestöön tai uskonnolliseksi mielleltävään järjestöön vaikutti myönteisesti koulun koetulokseen ($\beta=0,19$), kun sen sijaan mahdollisuus liittyä poliittiseen nuorisjärjestöön, yhteiskunnallista vapaaehtoistyötä tekevään järjestöön ja hyväntekeväisyysjärjestöön tuotti päinvastaisen tuloksen ($\beta= -0,22$).

Koulutyypin mukaisessa tarkastelussa, jossa koulut jaettiin kunnallisiin kouluihin (139) ja toisaalta yksityisiin (4) ja valtion (1) kouluihin osoitti, että kaksi viimeksi mainittua ryhmää sai kokeessa yhdeksän pistettä paremman keskiarvon kuin kunnalliset koulut. Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,01$). Sen sijaan saman muuttujan vaikutus rakenneyhtälömallissa (kuviossa 3) ei ollut täysin merkitsevä ($C.R. = 1,77$).

Kuviossa 3 esitetyt tulokset rajoittuvat suomenkielisiin kouluihin. Ruotsinkieliset koulut otettiin mukaan erilliseen analyysiin, jonka tuloksia ei esitetä kuvin tässä artikkelissa. Tulosten mukaan kieliryhmällä on yhtä vahva yhteys koetulokseen ($\beta=-0,25$) kuin koulun ilmapiirillä. Lisäksi ilmapiiri suomenkielisissä kouluissa oli myönteisempi kuin ruotsinkielisissä kouluissa ($\beta=$

-0,18), mikä osittain selittää suomenkielisten koulujen paremman koetulostason. Ruotsinkielisillä kouluilla sen sijaan oli enemmän keskimääräistä sosioekonomista asemaa korkeammalle sijoittuvia oppilaita ($r=0,15$).

Yllä olevien tuloksien valossa näyttää siltä, että Suomen koulujen suoritus- tasoa yhteiskunnallisen opetuksen alueella voidaan kohentaa edelleen erityisesti siten, että parannetaan koulujen ilmapiiriä niissä kouluissa, joissa oppi- lailla on motivaatio-ongelmia tai joissa opettajien ja oppilaiden välinen suhde ei ole paras mahdollinen. On ilmeistä, että etenkin ruotsinkielisissä kouluissa on mahdollista parantaa tuloksia koulun ilmapiiriä kohentamalla.

Opettajakohtaiset tekijät ja koetulosvaihtelu

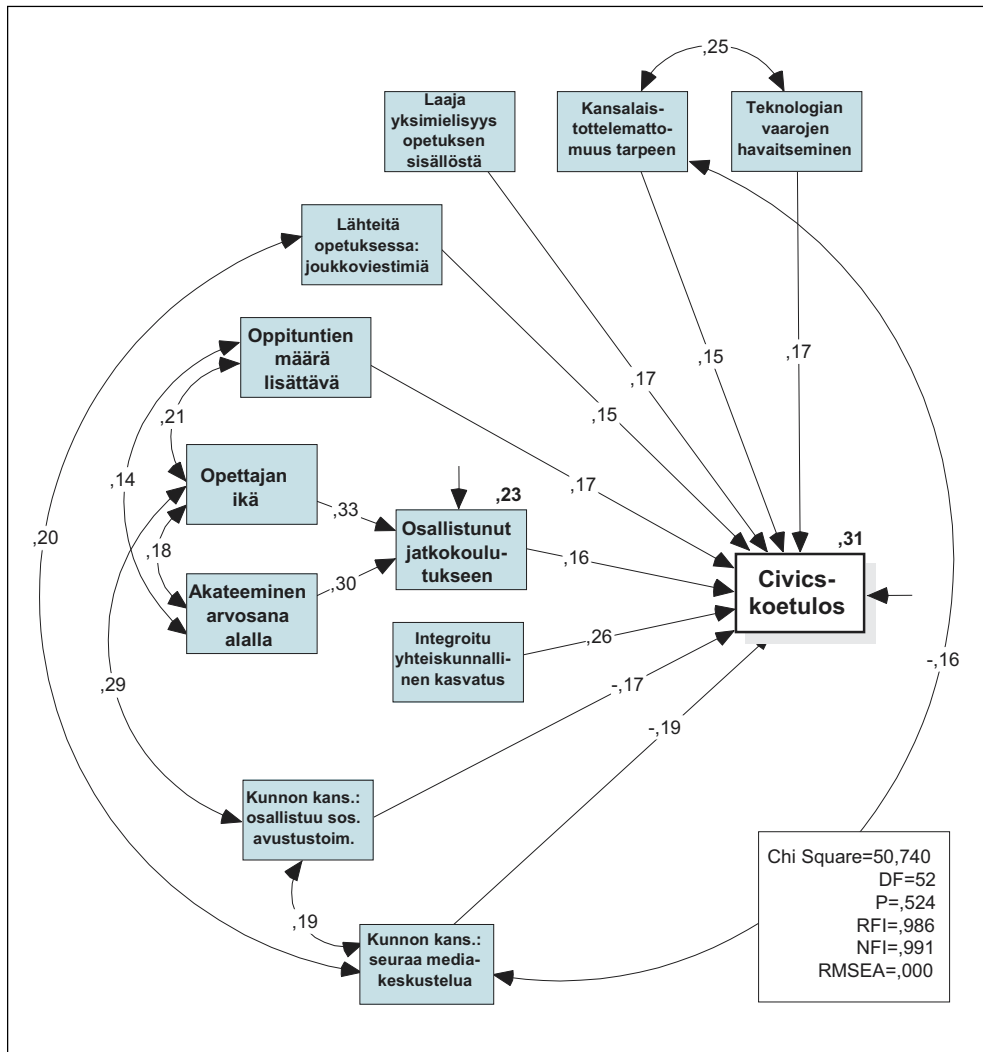
Tietoja opettajakohtaisista tekijöistä kerättiin opettajakyselyllä, johon vastasivat koulun historian ja yhteiskuntaopin opettajat. Tarkastelukulman vuoksi seuraavassa selvityksessä ovat mukana ainoastaan tutkimuksen otokseen si- säytyneiden luokkien opettajat.

Opettajilta tiedusteltiin muun muassa seuraavia asioita:

- opettajan koulutus, ikä, sukupuoli ja kokemus opetustyöstä,
- opettajan näkemyksiä yhteiskunnallisesta kasvatuksesta, mm. siitä, miten yhteiskunnallinen opetus olisi järjestettävä (4 yksittäistä muuttu- jaa), mikä yhteiskunnallisessa kasvatuksessa on oppimisen arvoista (6), missä määrin sillä on merkitystä (4), mitä koulu siinä korostaa (2 x 4), mitä oppilaat oppivat (7) ja mitä heidän tulisi oppia ollakseen kunnan kansalaisia (15),
- yhteiskunnallisten oppiaineiden ulkoiset puitteet (8) ja aihepiirit (3 x 20),
- opetuksen menettelytavat (10), arviointi (6), parantamistarpeet (10);
- oppimistavoitteet (15),
- opettajan näkemys oppilaiden osallistumisesta kouluelämään (9),
- kansallisina lisäkysymyksinä mm. historian ja yhteiskuntaopin asema oppiaineiden joukossa, koulun päätöksenteon demokraattisuus sekä koulun oppilaskunnan aktiivisuus.

Kuvion 4 koulutason rakenneyhtälömalliin on hyväksytty ainoastaan ne yksittäiset muuttujat, joilla oli merkitsevä yhteys koetulosvaihteluun.

Opettajatausta selitti vajaan kolmanneksen eli 31 prosenttia suomenkielisten koulujen välisestä koetulosvaihtelusta. Mallin tunnusluvut kuviossa 4 osoittavat, että malli sopi varsin hyvin kyseiseen empiiriseen aineistoon.



KUVIO 4. Opettajien ominaispiirteet ja tiedollinen tulostaso yhteiskunnallisen opetuksen alueella (8. luokka suomenkielisissä kouluissa, n = 145)

Parhaaksi selittäjäksi osoittautui muuttuja, jonka mukaan yhteiskunnallista kasvatusta tulisi opettaa integroituna humanistis-yhteiskunnallisiin oppiaineisiin, kuten historiaan, maantieteeseen, kieliin, uskontoon, etiikkaan, lakitietoon ($\beta=0,26$). Tätä näkemystä kannattaneiden opettajien opetusryhmien tulos oli parempi kuin integrointiin epäilevästi suhtautuneiden tai sitä vastustaneiden opettajien luokkien koekeskiarvo.

Kaikki muut rakenneyhtälömallin muuttujat olivat selitysvoimaltaan lähes samanarvoisia ($\beta=0,15-0,19$). Pari muuttujaa liittyi oppimistavoitteisiin eli kansalaiskasvatukseen taitoihin, asenteisiin ja päämääriin. Vaikutus koetulokseen oli myönteinen, jos opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat oppivat tiedostamaan teknologisen kehityksen vaarat ja ymmärtämään, että kansalaistottelemattomuus on joskus tarpeen parempien olosuhteiden saavuttamiseksi. Nämä muuttujat korreloivat keskenään ($r=0,25$) ja kuvastanevat opettajien pyrkimystä edistää oppilaiden kriittistä ajattelua ja luovaa suhtautumista yhteiskunnan kehitykseen.

Puolet opettajista oli sitä mieltä, että maassamme ollaan varsin yksimielisiä siitä, mikä yhteiskunnallisessa kasvatuksessa on oppimisen arvoista. Näillä opettajilla näyttää olleen selkeä kuva opetettavista asioista, ja heidän luokiensa keskimääräinen koetulos olikin parempi ($\beta=0,17$) kuin niiden opettajien, jotka olivat vastakkaista mieltä opetuksen sisältöihin liittyvästä yksimielisyydestä.

Opetuksessa käytetyistä lähteistä vain yhdellä – joukkoviestimillä – oli merkittävä yhteys koulujen koetuloksiin. Opettajat, jotka pitivät joukkoviestimiä tärkeinä, saavuttivat korkeamman koetulostason kuin ne kollegat, jotka pitivät sanomalehtiä, radiota ja televisiota vähemmän tai ei lainkaan tärkeinä valmistellessaan opetustaan. Osa joukkoviestimiin myönteisesti suhtautuneista opettajista oli myös sitä mieltä, että oppilaiden tulisi ymmärtää, miten tärkeää kunnan kansalaisen on seurata poliittisia kysymyksiä joukkoviestimistä ($r=0,20$). Jälkimmäisellä kunnan kansalaisuuteen liittyvällä muuttujalla oli kuitenkin kyseisessä mallissa kielteinen vaikutus koulun koetulokseen. – Onko niin, että oppilaat kokevat toisinaan opettajan puuttumisen ajankohtaisiin ideologisiin tai poliittisiin kysymyksiin, varsinkin puoluepolitiikkaan, vastenmielisenä tai ainakin subjektiivisena vaikuttamisena, joka voi olla ristiriidassa sen yhteiskunta-ajattelun kanssa, jonka oppilas on omaksunut kotona tai muualla koulun ulkopuolella? Sen sijaan koulun objektiivinen tiedonvälitys yhteiskunnasta joukkoviestimien pohjalta näyttää olevan hyväksyttävämpää.

Myös toisella kunnan kansalaisuutta koskevalla muuttujalla oli negatiivinen yhteys koulun saavutustasoon: koulun tulos oli heikompi, jos opettaja ilmoitti odottavansa oppilaittensa oppivan, että kunnan kansalaisen on tärkeää osallistua yhteiskunnalliseen avustustoimintaan paikkakunnallaan (vrt. kuvio 3).

Yhteiskunnallisen opetuksen parantamista koskevien muuttujien joukossa oli ainoastaan yksi tekijä, jolla oli merkitsevä yhteys koulun koetulostasoon. Ne opettajat, jotka ilmoittivat, että tarvitaan enemmän oppitunteja yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen, olivat ehkä muita historian ja yhteiskuntaopin opettajia taipuvaisempia näkemään alan opetuksen sisällökkäänä ja tärkeänä. On todennäköistä, että opettaja, joka kokee voivansa välittää kiinnostavaa ja tärkeää tietoa, voi myös innostaa ja motivoida oppilaitaan. Joka tapauksessa sellaisilla oppilailta, joiden opettajat toivoivat lisää oppitunteja, tulostaso oli keskimääräistä korkeampi. Nämä opettajat olivat keskimäärin iäkkäämpiä kuin muut, ja heillä oli useammin akateeminen arvosana jossakin yhteiskunnallisessa oppiaineessa.

Noin 70 prosenttia suomenkielisten otosluokkien opettajista ja merkittävästi vähemmän eli 41 prosenttia ruotsinkielisistä opettajista oli osallistunut opetusta ja oppiainettaan koskevaan täydennys- tai jatkokoulutukseen. Tähän ryhmään kuului enemmän iäkkäitä ja päteviä (akateemisen arvosanan hankkineita) opettajia. Heidän kouluissaan koetulos oli parempi kuin sellaisissa kouluissa, joissa opettajat eivät olleet osallistuneet täydennys- ja jatkokoulutukseen.

Kuviossa 4 esitetyt tulokset rajoittuvat suomenkielisiin kouluihin. Kuvion ulkopuolelta todettakoon, että erikseen estimoitiin malli, jossa myös ruotsinkieliset koulut olivat mukana. Koulukieli muuttujaa käytettiin mallissa selittäjänä tekijänä. Tulokset paljastivat kaksi seikkaa, jotka näyttävät osaltaan vaikuttaneen ruotsinkielisten koulujen heikompaan koetulostasoon. Yhtäältä ruotsinkielisten koulujen opettajat olivat osallistuneet opetusta ja oppiainettaan koskevaan täydennys- tai jatkokoulutukseen suomenkielisiä kollegoitaan vähemmän ($\beta = -0,21$). Toisaalta ruotsinkieliset opettajat olivat useammin taipuvaisia odottamaan oppilailtaan aktiivista osallistumista yhteiskunnalliseen avustustoimintaan. Ainakin he odottivat yleisemmin oppilaiden ymmärtävän, että aikuinen kunnan kansalainen osallistuu tällaiseen toimintaan paikkakunnallaan ($r = -0,35$).

Tutkimuksen mukaan opettaja voi merkittävästi valmistaa oppilaitaan hankkimaan tietämystä yhteiskunnasta ja sen prosesseista. Opettajan näkemys yhteiskunnallisen opetuksen toteutuksesta sekä hänen pätevyytensä, kokemuksensa ja lisäkoulutuksensa vaikuttavat oppilaiden tiedolliseen saavutustasoon. Tutkimus viittaa myös siihen, että oppilaiden kannustaminen rakentavan kriittiseen ja luovaan suhtautumiseen yhteiskunnallisiin asioihin valmistaa oppilaita yhteiskuntaelämää varten. Koululla, joka soveltaa demokraattisia käytäntöjä luokkahuoneissa sekä tarjoaa oppilaille tilaisuuksia osallistua yhteiskunnallisiin toimintoihin opetuksen ulkopuolella, on hyvät mahdollisuudet auttaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnalliseen elämään. Näyttää kuitenkin siltä, että tässä suhteessa tietty varovaisuus on paikallaan. Kun osallistuminen perustuu oppilaiden omiin lähtökohtiin ja mielihaluihin, sillä on parhaat edellytykset johtaa hyviin tuloksiin.

Oppilastausta ja koulujen välinen koetulosvaihtelu

Oppilaiden käsityksiä yhteiskunnasta ja koulusta sekä asenteita niihin mitattiin kansainvälisen IEA-aineiston oppilaskyselyn pohjalta lasketuilla yhdellätoista faktorilla (ks. Torney-Purta ym. 2001, luvut 4–7). Käsitukset ja asenteet liittyvät oppilaiden näkemykseen kunnan kansalaisesta (kaksi faktoria), valtion sosiaalisesta ja taloudellisesta vastuusta, omasta maasta, maahanmuuttajista, naisten oikeuksista, yhteiskunnan laitoksien luotettavuudesta, koulussa osallistumisesta, omasta tulevasta poliittisesta toiminnasta sekä luokkahuoneen ilmapiiristä. Sama faktorirakenne esiintyy myös Suomen aineistossa. Tämä on varmistettu konfirmatorisen faktorianalyysin avulla tätä tutkimusta silmällä pitäen.

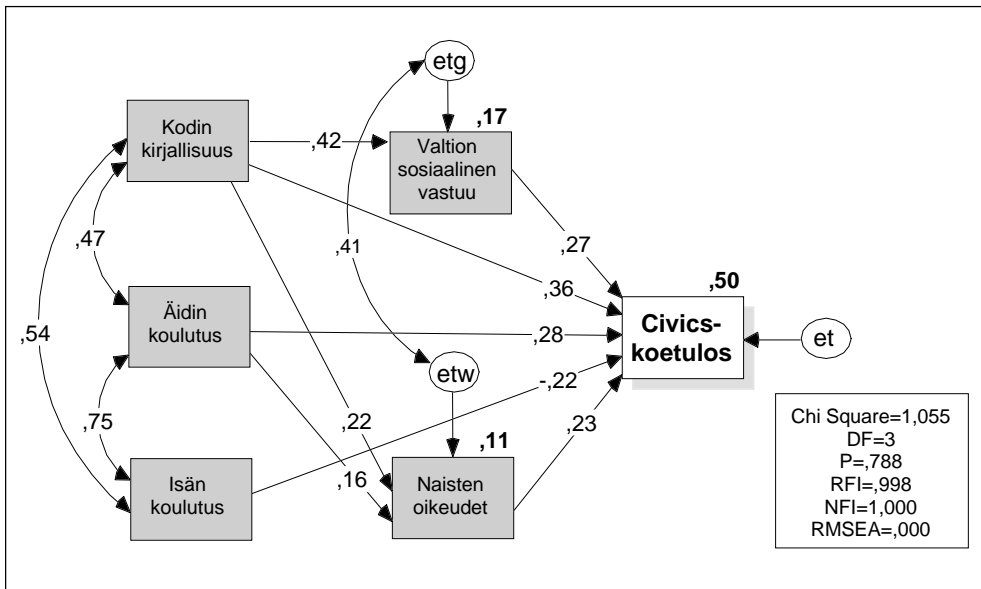
Tähän tutkimukseen sisällytettyjä kotitaustaan liittyviä muuttujia on kolme: kodin kirjamäärä (6 luokkaa nolasta yli kahteen sataan kirjaan) sekä äidin ja isän koulutustaso (7 koulutustasoa osittaisesta peruskoulusta korkeakoulu- tai yliopistotutkintoon). Näillä tekijöillä on todettu olevan merkitsevä yhteys eri oppiaineiden tietoihin ja taitoihin sekä niihin asennoitumiseen (Brunell 1993, 1995).

Osa oppilaista ilmoitti, etteivät he tienneet äitinsä ja/tai isänsä koulutusta. Puuttuvien havaintojen osuus kahdeksannella luokalla oli 29 prosenttia suomenkielisistä ja 31 prosenttia ruotsinkielisistä oppilaista. Yhdeksännellä luo-

kalla vastaavat osuudet olivat 24 ja 22 prosenttia. Puuttuvat havainnot on korvattu Amoksella lasketuilla suurimman uskottavuuden estimaateilla (ks. Arbuckle 1997, 500) olettaen, että puuttuvat havainnot ovat satunnaisia. Kotitaustaan liittyvät havaitut muuttujat olisivat sijoittuneet yhden ja saman faktorin alaisuuteen, mutta ne pidettiin analyyseissa erillään, jotta näiden muuttujien suhteellisesta vaikuttavuudesta saataisiin mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa.

Kahdeksannen luokan rakennemalli kuviossa 5 sisältää ainoastaan ne muuttujat, joilla oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus yhteiskunnallisen tietämyksen koulukohtaisiin koetuloksiin. Mallin selittämä osuus koulutason tulosvarianssista suomenkielisissä peruskouluissa oli 50 prosenttia, eli puolet koulujen välisistä saavutuseroista selittyivät oppilaiden vaihtelevalla kotitaustalla ja parilla muulla tekijällä, jotka kuvaavat koulun oppilaiden näkemystä (koulutasolla) valtion sosiaalisesta vastuusta ja naisten oikeuksista.

Kodin kirjamäärä oli paras yksittäinen koulutason koetulosvarianssin selittäjä. Kirjamäärän suora standardoitu vaikutus oli 0,36 kokonaisvaikutuksen



KUVIO 5. Koululuokkien kotitaustan ja yhteiskunnallisten käsitysten yhteys koulutason yhteiskunnalliseen tietämykseen (suomenkieliset peruskoulut, 8. luokka, n = 138)

(suoran + epäsuoran vaikutuksen) ollessa 0,52 ($0,36 + 0,42 \times 0,27 + 0,22 \times 0,23$). Tämä muuttuja selitti siis yksinään runsaan neljänneksen koulutason koetulosvarianssista. Mitä enemmän kirjallisuutta kodeissa oli, sitä parempi oli koulun tulos.

Kodin kirjallisuusmäärä kuvastaa kodin koulutustasoa. Näin ollen myös vanhempien koulutus oli yhteydessä koulun saavutustasoon. Mitä korkeammin koulutetuista kodeista koulun oppilaat tulivat, sitä paremmat olivat koulun edellytykset saavuttaa hyvä tulos. (Kuviossa 5 isän koulutuksen vaikutus koetulokseen on negatiivinen sen jälkeen kun äidin koulutus ja kodin kirjallisuusmäärä, joihin isän koulutuksella on vahva positiivinen yhteys, on otettu huomioon. Negatiivinen vaikutus tässä yhteydessä ei suinkaan tarkoita sitä, että isän korkealla koulutuksella olisi kaiken kaikkiaan kielteinen vaikutus kouluosaamiseen.)

Kodin lukeneisuus, erityisesti kirjamäärä, vaikutti myönteisesti paitsi koetulokseen myös nuorten yhteiskunnalliseen näkemykseen eräistä asioista. Kun oppilaiden kotitausta otettiin huomioon (vakioitiin), parhaaksi 8. luokan koulutason tulovaihtelun selittäjäksi nousi faktori, joka kuvaa oppilaiden käsityksiä valtion sosiaalisesta vastuusta. Faktorin positiivinen yhteys koulutason koetulokseen tarkoittaa, että ne oppilaat, jotka suhtautuivat yhteiskuntaan keskimääräistä myönteisemmin ja painottivat yhteiskunnan vastuuta kansalaisten perusterveydestä, peruskoulutuksesta, moraalista jne., suoriutuivat luokkana paremmin tiedollisessa kokeessa kuin ne luokat, jotka aliarvioivat valtion sosiaalista vastuuta ($\beta=0,27$).

Vanhempien lukeneisuus ja nähtävästi myös lukeneisuuteen liittyvät myönteiset asenteet saivat lapset ajattelemaan myönteisesti paitsi yhteiskunnan vastuusta kansalaisistaan myös naisten tasa-arvokysymyksestä. Oppilaiden keskimääräinen näkemys naisten oikeuksista ja kyvyistä osallistua politiikkaan ja johtaa vaikutti merkittävästi oppilaiden tiedolliseen osaamiseen koulutuksella ($\beta=0,23$). Mitä myönteisempi käsitys koulun oppilailla keskimäärin oli naisten tasa-arvokysymyksestä, sitä parempi oli heidän koulunsa koetulos.

Erillisessä rakenneyhtälömallissa, jossa selittäjänä käytettiin kuviossa 5 olevien muuttujien lisäksi koulukieltä (suomi ja ruotsi), mallin selityksasteeksi saatiin 56 prosenttia. Mallin estimaatit osoittavat, että ruotsinkielisten koulujen kahdeksannen luokan oppilailla oli keskimäärin korkeammin koulutetut vanhemmat ($r=0,20$) ja enemmän kirjoja kotonaan ($r=0,32$) kuin suomenkielisten koulujen oppilailla. Kuitenkin suomenkieliset oppilaat suhtautuivat kou-

lutasolla myönteisemmin sekä valtion vastuuseen kansalaisten hyvinvoinnista ($\beta = -0,45$) että naisten oikeuksiin ja kykyihin osallistua politiikkaan ja johdtaa ($\beta = -0,24$).

Myös yhdeksännelle luokalle voitiin laskea koulujen välisen tiedollisen vaihtelun selitysmalli. Tulokseksi saatiin ratkaisu, joka oli pääpiirteiltään samankaltainen kuin kahdeksannella luokalla. Selitysteoriasta oli jonkin verran pienempi eli 40 prosenttia. Samoin kodin lukeneisuustason vaikutus koetulosvarianssiin oli hieman heikompi. – Kodin vaikutus sekä koulutason tiedollisiin saavutuksiin että oppilaiden käsityksiin yhteiskunnasta näyttää pienenevän koulussa annettavan yhteiskunnallisen opetuksen seurauksena. Tämä ei kuitenkaan johda pienempiin tiedollisiin eroihin koulujen välillä.

Paras tiedollisen osaamisen selittäjä yhdeksännellä luokalla oli oppilaiden luokkatason käsitys naisten oikeuksista ($\beta = 0,36$). Oppilaiden näkemys valtion sosiaalisesta vastuusta oli vähemmän merkittävä ($\beta = 0,16$) kuin kahdeksannen luokan selitysmallissa. Uutena muuttujana nousi esiin oppilaiden käsitys luokan ilmapiiristä, jolla oli suhteellisen heikko mutta merkitsevä vaikutus ($\beta = 0,11$) koulutason koetulosvaihteluun. Tämä vaikutussuhde ilmaisee, että avoin ilmapiiri, jossa oppilaiden mielipiteitä kunnioitetaan ja jossa oppilaat tuntevat olevansa vapaita esittämään ajatuksiaan, vaikuttaa myönteisesti suomenkielisen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten tiedollisiin oppimistuloksiin yhteiskuntaopetuksen alalla.

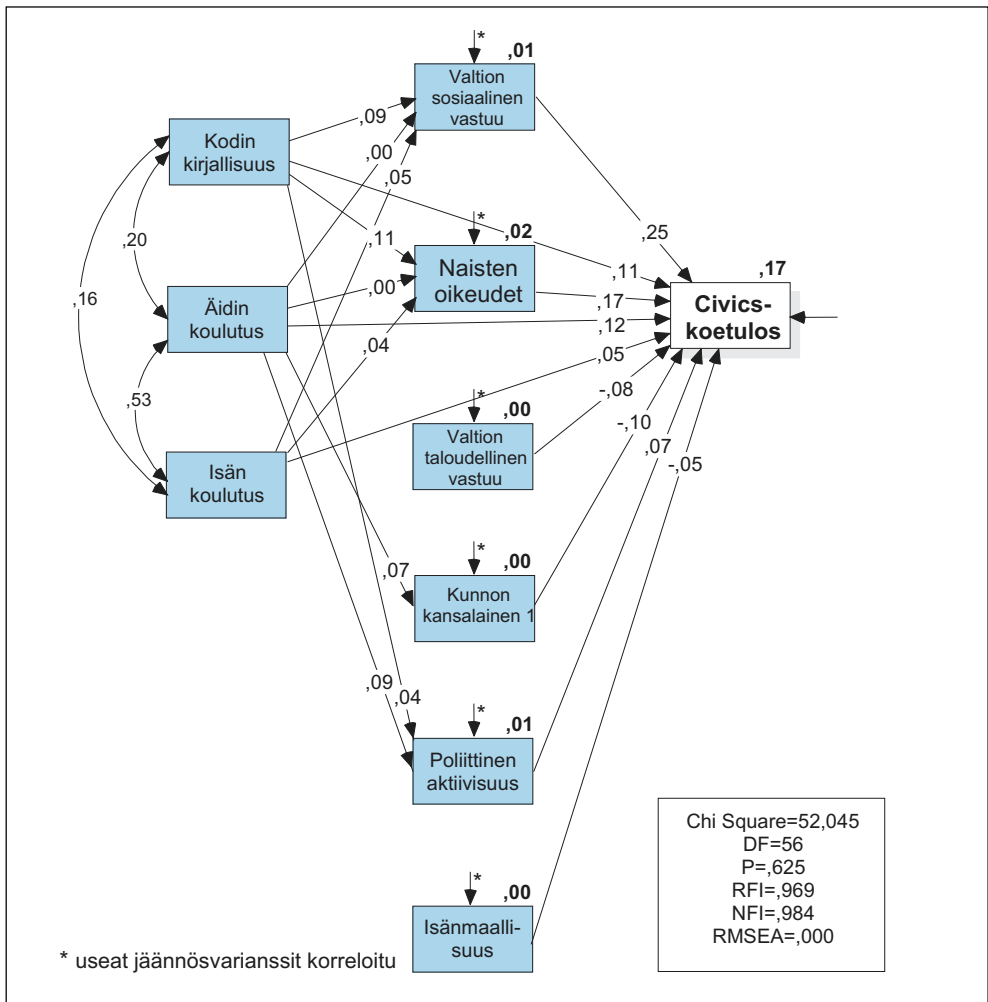
Muilla faktoreilla ei ollut kummallakaan luokkatasolla tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä tiedolliseen koetulokseen. Käsitteet kunnan kansalaisuudesta, valtion taloudellisesta vastuusta kansalaisistaan, omasta maasta, yhteiskunnan laitoksien luotettavuudesta, maahanmuuttajista, koulussa osallistumisesta sekä omasta tulevasta poliittisesta toiminnasta eivät siis näytä olevan yhteydessä peruskoulun viimeisten luokkien yhteiskunnalliseen tietämykseen koulutasolla.

Oppilaiden kotitaustan ja yhteiskuntakäsitysten yhteys yksilötason yhteiskunnalliseen tietämykseen

Miltä yhteiskunnallisen opetuksen saavutuserot vaikuttavat yksilötasolla? Seuraavassa tarkastellaan kieliryhmittäin ja luokkatasoittain oppilaiden kotitaustan ja yhteiskuntakäsitysten yhteyttä yhteiskunnalliseen tietämykseen. Kou-

lujen väliset erot on eliminoitu estimoimalla jokaiselle malliin sisältyvälle muuttujalle oppilaskohtaiset standardoidut z-pistemäärät kouluittain.

Kahdeksannella luokalla mallin (kuviossa 6 esitetään suomenkielisten oppilaiden tulokset; ruotsinkielisten koulujen kahdeksannen luokan tuloksia ei esitetä kuvin) selittämä osuus yksilötason koetulosvariانسista oli 17–18 prosenttia kummassakin kieliryhmässä. Mallin sopivuutta kuvaavat indeksit osoittavat, että malli sopi erittäin hyvin kyseiseen empiiriseen aineistoon.



KUVIO 6. Kotitaustan ja yhteiskunnallisten käsitysten yhteys oppilastason yhteiskunnalliseen tietämykseen (suomenkielinen peruskoulu, 8. luokka, n = 2648)

Kun oppilaiden kotitausta vakioitiin, parhaaksi 8. luokan tiedollisen kokeen tulostulokset selittäjäksi nousi sama tekijä kuin koulutasollakin: oppilaiden käsityksiä valtion sosiaalisesta vastuusta kuvaava faktori. Myönteisesti suhtautuvat oppilaat, jotka painottivat yhteiskunnan vastuuta kansalaistensa perustarpeista, moraalista jne., suoriutuivat siis paremmin tiedollisessa kokeessa kuin ne oppilaat, jotka eivät korostaneet samalla tavoin valtion sosiaalista vastuuta. Yhteys oli kummallakin kieliryhmällä yhtä voimakas.

Koulutason tarkastelussa edellä todettiin, että suomenkielisten koulujen oppilaat olivat ruotsinkielisten koulujen oppilaita useammin samaa mieltä siitä, että valtion tulisi kantaa vastuuta kansalaisten hyvinvoinnista. Suomenkielisten myönteisempää suhtautumista voidaan siten pitää osaselityksenä tämän kieliryhmän paremmalle tiedolliselle saavutustasolle yhteiskunnallisen opetuksen alueella. Toisaalta voidaan ajatella, että vaikutussuunta on päinvastainen: hyvään yhteiskunnalliseen tietämykseen sisältyy tieto vallitsevista yhteiskunnallisista arvoista, ja tällainen tieto saa yksilön sisäistämään tai hyväksymään muun muassa sen, että yhteiskunnalla on tietty sosiaalinen vastuu yhteisönsä kuuluvista jäsenistä. Näin ruotsinkielisten oppilaiden heikompi tietämys vaikuttaisi kielteisesti heidän näkemykseensä yhteiskunnan vastuusta.

Näkemyksien oikeuksista ja heidän kyvystään osallistua politiikkaan ja johtaa oli toinen merkittävä vaikuttaja yksilötason – kuten edellä myös koulutason – tiedollisessa osaamisessa. Mitä myönteisempi käsitys oppilailla oli naisasiakysymyksistä, sitä parempi oli heidän koetuloksensa. Tämänkin tekijän vaikutus oli yhtä suuri kummassakin kieliryhmässä.

Kahdeksannen luokan yksilötason malliin sisältyy myös joukko tekijöitä, joiden yhteys yhteiskunnalliseen tietämykseen oli heikompi.

Vain yhdellä viimeksi mainituista tekijöistä oli positiivinen vaikutus yhteiskunnalliseen tietämykseen. Tekijä kuvaa odotettua omaa poliittista aktiivisuutta tulevaisuudessa. Kahdeksannen luokan suomenkielististä oppilaita ne, jotka odottivat olevansa aikuisina poliittisesti aktiivisia – he uskoivat liittyvänsä johonkin poliittiseen puolueeseen, kirjoittavansa sanomalehtien yleisönosaston kirjoituksia yhteiskunnallisista tai poliittisista aiheista ja/tai olevansa ehdokkaana kunnallisissa vaaleissa – olivat koetuloksista päätellen keskimäärin jonkin verran paremmin yhteiskunnallisesti orientoituneita kuin ne oppilaat, jotka eivät olleet niin kiinnostuneita sitoutumaan tai vaikuttamaan poliittisesti. Tarkemmat analyysit ovat kuitenkin osoittaneet, ettei

kyseinen yhteys ole lineaarinen: myös heikosti menestyvät oppilaat odottavat keskimääräistä yleisemmin olevansa tulevaisuudessa poliittisesti aktiivisia.

Kolmella faktorilla oli heikko mutta suomenkielisten ryhmässä tilastollisesti merkitsevä yhteys yhteiskunnalliseen tietämykseen. Yksi näistä heijastaa oppilaiden näkemyksiä valtion taloudellisesta vastuusta. Ne oppilaat, jotka painottivat julkisen vallan vastuuta työllisyydestä, hintojen kurissa pitämisestä, tulo- ja varallisuuskulujen kaventamisesta, työttömien elintasosta jne., saavuttivat jonkin verran heikompia koetuloksia kuin ne oppilaat, jotka nähtävästi asettivat yksityisen taloudellisen vastuun etusijalle. Ruotsinkielisten oppilaiden mallissa tämän muuttujan vaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Toinen koetulokseen negatiivisesti vaikuttanut muuttuja kuvaa kunnan kansalaista. Negatiivinen vaikutus tarkoitti kummassakin kieliryhmässä heikompaa koetulosta niille oppilaille, jotka suhtautuivat myönteisesti kyselyssä kuvatun kunnan kansalaisen toimintaan: vaaleissa äänestäminen, liittyminen poliittiseen puolueeseen, oman maan historian tunteminen, poliittisen keskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen sekä valtiovallan edustajien kunnioittaminen. Hyvästä yhteiskunnallisesta tietämyksestä ei siis välttämättä seuraa, että oppilaat näkevät itsensä tulevina yhteiskunnan rakentajina perinteisessä poliittisessä mielessä.

Isänmaallinen suhtautuminen kotimaahan ei myöskään näytä vaikuttavan myönteisesti tiedolliseen osaamiseen suomenkielisissä kouluissa. Oppilaat, jotka rakastivat Suomea ja olivat sitä mieltä, että Suomen tulisi olla ylpeä saavutuksistaan, suoriutuivat tiedollisissa kokeissa keskimäärin heikommin kuin vähemmän nurkkapatrioottisesti tai kosmopoliittisemmin orientoituneet oppilaat.

Muilla yhteiskunnallisia käsityksiä kuvaavilla faktoreilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä tiedolliseen koetulokseen. Käsitykset kunnan kansalaisesta muilta kuin edellä mainituilta osin (esimerkiksi osallistuminen yhteiskunnalliseen avustustoimintaan, rauhanomaisiin mielenosoituksiin, ympäristönsuojelutyöhön), yhteiskunnan laitoksien luotettavuudesta, maahanmuuttajista, koulussa osallistumisesta sekä luokkahuoneen ilmapiiristä eivät siis näytä vaikuttavan kahdeksannen luokan oppilaiden yhteiskunnalliseen tietämykseen.

Suomenkielisissä kouluissa oppilaiden kotien kirjamäärällä ja äidin koulutuksella oli kummallakin yksittäisten koulujen sisällä samansuuruinen suora

vaikutus koetulokseen yksilötasolla. Myös isän koulutuksella oli vähäinen vaikutus koetulokseen. Ruotsinkielisissä kouluissa äidin ja isän koulutuksen vaikutus oli samansuuruinen ($\beta = 0,12$). Kodin kirjamäärällä sen sijaan oli näissä kouluissa ainoastaan pieni epäsuora vaikutus koetulokseen: kirjamäärä – kaikesta päätellen käytännössä kirjojen lukeminen – oli yhteydessä oppilaiden käsitykseen naisten oikeuksista (ja suomenkielisissä kouluissa myös oppilaiden käsitykseen valtion sosiaalisesta vastuusta sekä odotettuun poliittiseen aktiivisuuteen).

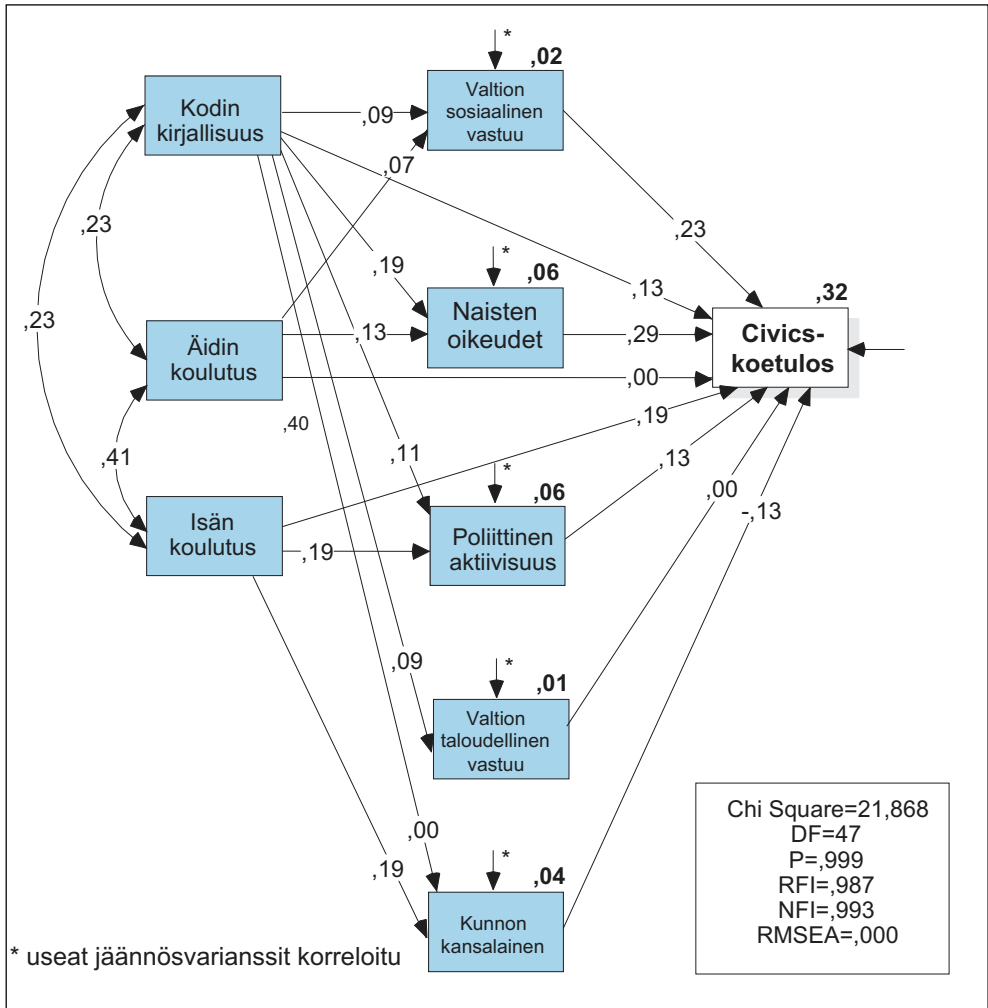
Yllä mainitut yhteydet oppilaiden kotitaustan ja tiedollisen koetuloksen välillä tarkoittavat, että niillä oppilailla, joiden kotona oli runsaasti kirjoja ja joiden vanhemmat olivat suhteellisen korkeasti koulutettuja, oli paremmat edellytykset menestyä yhteiskunnallisessa opetuksessa.

Jossain määrin kotitausta vaikutti myös oppilaiden näkemykseen valtion sosiaalisesta vastuusta, heidän käsityksiinsä naisten oikeuksista ja kunnon kansalaisesta sekä heidän odotettuun poliittiseen aktiivisuuteensa tulevaisuudessa. Mitä lukeneempi koti oli, sitä myönteisemmät olivat oppilaiden näkemykset yllä mainituista yhteiskunnallisista asioista.

Yhdeksännellä luokalla riippuvuussuhteet koetuloksen ja kotitaustan sekä oppilaiden yhteiskunnallisten käsitysten välillä olivat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta samankaltaiset kuin kahdeksannella luokalla. Selkein poikkeus kahdeksannen luokan tuloksiin verrattuna oli se, että yhdeksännellä luokalla isänmaallisuus ja koetulokset eivät olleet yhteydessä toisiinsa. Toinen ero liittyy odotettuun poliittiseen aktiivisuuteen. Tällä muuttujalla oli selkeämpi yhteys koetulokseen yhdeksännellä luokalla. Poliittiseen toimintaan odotti tulevaisuudessa osallistuvansa aktiivisesti enemmän tiedollisesti menestyviä oppilaita kuin heikkoja tai keskiverto-oppilaita.

Samoin kuin kahdeksannen luokan selitysmallissa myös yhdeksannen luokan mallissa kaikilla yksittäisillä kotitaustamuuttujilla oli ainakin toisessa kieliryhmässä tilastollisesti merkitsevä vaikutus yhteiskunnalliseen tietämykseen (kuviossa 7 esitetään ainoastaan ruotsinkielisten koulujen tulokset; suomenkielisten oppilaiden tuloksia ei esitetä kuvin). Yhdeksännellä luokalla kodin vaikutus oppilaiden yhteiskunnallisiin käsityksiin oli jonkin verran selkeämpi, erityisesti ruotsinkielisten oppilaiden ryhmässä.

Yhdeksannen luokan ruotsinkielisten oppilaiden mallin korkea selitysaste oli silmiinpistävä ero kahdeksanteen luokkaan ja suomenkielisiin ryhmiin verrattuna Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden käsitykset yhteiskunnallis-



KUVIO 7. Kotitaustan ja yhteiskunnallisten käsitysten suhde oppilastason yhteiskunnalliseen tietämykseen (Suomen ruotsinkielinen peruskoulu, 9. luokka, n = 364)

ta asioista selittivät yhdessä kotitaustan kanssa 32 prosenttia yksilötason koetulosvaihtelusta, kun vastaava osuus suomenkielisten vertailuryhmässä oli 18. Yksittäisistä muuttujista tärkein selittäjä – selkeästi toisin kuin suomenkielisten ryhmässä – oli oppilaiden suhtautuminen naisten oikeuksiin ($b=0,29$; suomenkielisessä ryhmässä $0,11$). Odotetulla poliittisella aktiivisuudella sen

sijaan oli kummassakin ryhmässä samansuuruinen vaikutus koetulokseen. Ruotsinkielisten oppilaiden kotitausta selitti 6 prosenttia poliittisen “uran” odotusvaihtelusta ja 6 prosenttia naisten oikeuksiin liittyvästä vaihtelusta.

Suomen ruotsinkielisten yhdeksännen luokkatason yhteiskunnallista tietämystä kuvaavan mallin parhaan ”selittäjän” eli naisasiafaktorin yhteys koetulokseen sekä mallin korkea selitysaste viittaavat siihen, että suomenruotsalainen kulttuuri on läheisessä vuorovaikutuksessa ruotsalaisen vastineensa kanssa ja saa vaikutteita siitä. Saman mallin sopivuutta kokeiltiin myös Ruotsin kahdeksännen luokan aineistoon (yhdeksännen luokan tuloksia ei ollut käytettävissä). Mallin todettiin soveltuvan myös Ruotsin aineistoon, ja naisten oikeuksia kuvaavalla faktorilla oli voimakkain yhteys koetulokseen. Toinen yhtäläisyys Suomen ruotsinkielisten ja Ruotsin oppilaiden mallien välillä oli yksittäisten muuttujien yhteenlaskettu selitysaste, joka oli kummassakin ryhmässä suunnilleen yhtä suuri. Ruotsin aineistossa kaikki käytetyt ennustemuuttujat selittivät 29 prosenttia kahdeksännen luokan koetulosvarianssista.

Ruotsissa esiintyi aikaisemmin mainittujen tekijöitten lisäksi yksi muuttuja, jonka vaikutus oppilaiden yksilöllisiin koesuorituksiin oli tilastollisesti merkitsevä. Tämä faktori mittasi luokkahuoneen ilmapiiriä. Avoin ilmapiiri, jossa oppilaiden mielipiteitä kunnioitettiin ja jossa oppilaat tunsivat olevansa vapaita esittämään ajatuksiaan, vaikutti myönteisesti yhteiskunnalliseen tietämyksen oppimistuloksiin.

Pohdintaa

Koulujen väliset tiedolliset saavutuserot yhteiskunnallisessa tietämyksessä ovat Suomessa maailman pienimpiä. Suomen peruskoulut tarjoavat oppilailleen edelleen melko yhdenmukaiset mahdollisuudet omaksua tietoja ja taitoja, jotka ovat heille tarpeen aikuiselämässä ja Suomen kansalaisina. Toisaalta Civic-tutkimuksen tulokset kertovat siitä, että hyväkään tietoperusta ei tuota välttämättä toivotunkaltaisia asenteita tai tahtoa hyödyntää osaamista aktiivisena kansalaisuutena.

Suomessa on havaittavissa merkkejä myös koulujen lisääntyvästä erilaisuudesta ja eriarvoisuudesta. Toistaiseksi maamme harvat yksityiskoulut näyttävät houkuttelevan oppilasainesta, joka ylittää tai jolle suodaan mahdollisuudet parempiin saavutuksiin kuin mikä tilanne on kunnallisissa peruskouluissa.

Maamme koulutuspolitiikasta päättävien onkin syytä ottaa kantaa kysymykseen, pitääkö Suomeen perustaa enemmän yksityiskouluja? Pohdiskelun arvoinen on myös kysymys, missä on kuntien ja koulujen lisääntyneestä vapaudesta johtuvan erilaisuuden ja eriarvoisuuden raja?

Tulokset koulujen välisistä saavutuseroista yhteiskunnallisessa osaamisessa ja näiden erojen syistä osoittavat, että kysymys koulun laadusta ei ole pelkkään pedagoginen ongelma. Kysymyksellä on myös sosiaalinen puolensa.

Pedagoginen puoli liittyy tässä tutkimuksessa etupäässä koulujen rehtoreiden ja opettajien vaikuttamismahdollisuuksiin ja sitä kautta yksittäisten koulujen ilmapiiriin eli oppilaiden motivaatioon ja suhteeseen opettajiinsa. Koulu ja opettajat voivat merkittävästi valmistaa oppilaita hankkimaan yhteiskunnallista tietämystä, jolloin opettajan näkemys opetuksen puitteista sekä hänen pätevyytensä, kokemuksensa ja lisäkoulutuksensa myötävaikuttavat oppilaiden tiedolliseen saavutustasoon. Oppilaiden puolueeton tai neutraali kannustaminen rakentavan kriittiseen ja luovaan suhtautumiseen yhteiskunnallisiin asioihin näyttää tarjoavan hyvät mahdollisuudet lisätä oppilaiden tietämystä yhteiskuntaelämästä.

Koulutuksen sosiaalinen puoli liittyy oppilaiden kotitaustaan. Silläkin on vaikutuksensa oppilaiden yhteiskunnalliseen tietämukseen koulutasolla ja myös oppilaiden käsityksiin yhteiskunnasta. Kotitaustan vaikutus näyttää kuitenkin vähenevän jonkin verran oppilaiden siirryttyä yhdeksännelle luokalle, jolla suurin osa koulun yhteiskunnallisesta opetuksesta annetaan. Voidaan kuitenkin sanoa, että koulun tulos ei riipu ainoastaan siitä, mitä koulussa tapahtuu, vaan joidenkin koulujen saavutustaso on heikko kouluista riippumattomista syistä. Näin on, koska näihin kouluihin tulee oppilaita, joilla on epäsuotuisampi kotitausta kuin muiden koulujen oppilailla. Hyvä koulu ei siis välttämättä ole se koulu, jonka koetulos on paras, vaan se koulu, joka pystyy auttamaan oppilaitaan kypsymään ja kasvamaan optimaalisimmin heidän omista lähtökohdistaan. Tässä tehtävässä koulu tarvitsee keinoja rakentaakseen muun muassa yksilöllistä oppimista suosivan ja motivoivan ilmapiirin.

Kotitausta, esimerkiksi kodin lukeneisuus, näkyy myös yksilötasolla jokaisessa luokassa ja koulussa vaihtelevana tiedollisena osaamisena sekä erilaisina asenteina ja yhteiskunnallisina käsityksinä. Oppilaat saavat kyllä koulussaan ja luokassaan melko yhdenmukaista opetusta yhteiskunnasta sekä omista vaikutusmahdollisuuksistaan, oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä ja maan kansalaisina. Silti heidän yhteiskuntaan liittyvät asenteensa,

käsityksensä ja odotuksensa vaihtelevat. Yhden ja saman luokan sisällä oppilailta on vaihtelevia henkilökohtaisia käsityksiä esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalisesta ja taloudellisesta vastuusta jäsenistään, naisten oikeuksista ja kunnan kansalaisuudesta; heillä on myös erilaisia odotuksia omasta osallistumisestaan yhteiskunnan rakentamiseen tulevaisuudessa.

Nämä tosiseikat vahvistavat Civic-tutkimuksen perusajatuksen tai lähtökohdan oikeaksi: nuorten yhteiskunnallinen ajattelu määräytyy suurelta osin koulun ulkopuolelta. Kodin lisäksi ympäröivä yhteiskunta tiedotusvälineinen ja muine yhteiskunnallisine vaikuttajineen sekä poliittisine kulttuureineen muovaa lasten ja nuorten yhteiskunnallista ajattelua. Koulu ei yleensä voi eikä halua tehdä esimerkiksi orastavasta vasemmistolaisesta oikeistolaista, maahanmuuttajasta Suomea syvästi rakastavaa patrioottia, patriootista globaalisti ajattelevaa maailmankansalaista, epäoikeudenmukaisuutta kohdanneesta yhteiskunnan laitoksiin ja ihmisiin täysin luottavaista, poliittisesti välinpitämättömästi suhtautuvasta poliittista puoltajaa ja aktiivista puoluejäsentä jne. Kaikkiin näihin asioihin vaikuttavat koulun jakaman yhteiskunnallisen tiedon lisäksi monet koulun ulkopuoliset tekijät ja oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset niistä.

Tietyt yhteiskunnalliset asenteet tai ajattelutavat kytkeytyvät kuitenkin myönteisesti oppilaiden yhteiskunnalliseen tietämykseen. Esimerkkeinä tästä tutkimuksesta mainittakoon myönteinen suhtautuminen yhteiskunnan sosiaaliseen vastuuseen (tietyiltä osin) sekä myönteinen näkemys naisten oikeuksista ja kyvyistä. Myönteiset asenteet edellä mainittuihin näyttävät edistävän oppilaiden yhteiskunnallista tietämystä. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että tiettyjen ideologioiden tai yhteiskunnallisten ajattelumallinen omaksuminen johtaisi parempaan yhteiskunnalliseen tietämykseen. Pikemminkin on niin, että myönteinen ajattelu yllä mainituissa asioissa heijastaa ainakin jossain määrin maassa vallitsevaa yhteiskunnallista tilaa ja valtaenemmistön ajattelutapaa. Myönteisesti suhtautuvat oppilaat ovat ehkä alun perinkin olleet kiinnostuneita yhteiskunnan sosiaalisesta vastuusta kansalaisistaan ja ovat ehkä muita tiiviimmin seuranneet yleistä keskustelua sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Siten he ovat näiltä osin ehkä hyväksyneet ja sisäistäneet vallalla olevat yhteiskuntarakenteet ja ajattelumallit. Mutta nähtävästi juuri heidän kiinnostuksensa ja valveutuneisuutensa on johtanut heidän yhteiskunnalliseen valistuneisuuteensa, ja se näkyy myös koulussa parempana yhteiskunnallisena osaamisena.

Yhteiskunnallisessa opetuksessaan koulun tuleekin ensi kädessä herättää oppilaiden kiinnostus yhteiskuntaelämää ja -rakennetta kohtaan. Opetuksen suurimpia ongelmia lienee se, ettei koulu voi esittää valmista ja yleisesti hyväksyttävää poliittista ideologiaa tai yhteiskuntajärjestelmää, jonka avulla yhteiskunnan tai ihmiskunnan ja yksittäisten ihmisten ongelmat voitaisiin ratkaista. Tämä saattaa vieraannuttaa osan oppilaista perinteisestä yhteiskunnasta ja politiikasta sekä siihen liittyvästä opetuksesta. Jokaisen oppilaan on kaikesta huolimatta opittava täyttämään velvollisuutensa yhteiskuntaa kohtaan ja käyttämään hyväkseen yhteiskunnan suomia oikeuksia.

Lähteet

- Arbuckle, J. L. 1997. Amos users' guide version 3.6. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Brunell, V. 1993. Pitääkö koulun olla kaikille sama? Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 32–51.
- Brunell, V. 1995. Läskunnigheten i den finlandssvenska grundskolan i ett jämförande perspektiv. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie A. Forskning 63.
- Malin, A. & Salmela, T. 1993. Millaisia saavutuseroja on koulujen välillä? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 169–182.
- Pasanen, U.-M. 1996. Englannin ja ruotsin kielten taidoista peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa R. Jakkuri-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsonen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 352–362.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. 1992. Effective schools in reading. The Hague: IEA.
- Postlethwaite, T. N. & Wiley, D. E. 1992. The IEA-study of science II: Science achievement in twenty-three countries. Oxford: Pergamon.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen. Delft, Netherlands: Eburon.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Luokka-asteiden välinen ero osaamisessa testin ja testiosioden valossa

Kari Törmäkangas

Julkisessa keskustelussa on viime aikoina otettu kantaa suomalaisten koululaisten huonoon tai hyvään menestymiseen koulusaavutuskokeissa, mutta juurikaan ei ole esillä ollut se, että sekä kansainvälisissä että kansallisissa arviointitutkimuksissa laadituilla testeillä on erittäin huomattava merkitys lopputuloksiin. Usein kansallisissa tutkimuksissa koekysymykset ovat vaikeita ja liian kunnianhimoisesti opetussuunnitelmaan perustuvia. Kansallisissa kokeissa testien vaikeutta ei ole usein teknisesti arvioitu, kuten ei ole myöskään ylioppilaskirjoituksissa. Tällöin kokeen vaikeus ja hyvyysarviot perustuvat kokeenlaatijoiden omiin käsityksiin, vaikka tarkoitukseen on kehitetty varsin tehokkaita analysointimenetelmiä.

Kansainvälisissä arviointitutkimuksissa testeihin valitut koetehtävät (osiot) eivät ensisijaisesti noudata minkään yksittäisen maan opetussuunnitelmaa. Kaikki koetehtävät esitestataan yleensä vuotta aikaisemmin samanikäisillä oppilailla ja koetehtävät punnitaan osioanalyysien avulla (Rasch, moniparametriset mallit). Sekä osioiden vaikeus että niiden toimivuus otetaan huomioon lopullisia koetehtäviä valittaessa. Vaikeudessa huomioidaan ennen kaikkea, että kokeeseen valitaan helppoja, keskinkertaisia ja vaikeita osioita tasaisesti ja katsotaan, ettei koe sisällä useita täsmälleen yhtä vaikeita osioita. Toimivuus edellyttää, että osiot erottelevat oikein huonoja ja hyviä oppilaita.

Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on yhteiskunnallisten aineiden kansainvälisessä tutkimuksessa käytetty koulukoe. Arvioitavana on se, miten kokeen kansainväliset ja kansalliset osiot ovat toimineet. Raschin mallia voidaan käyttää erityisesti koetehtävien arvioinnissa, mutta artikkeli osoittaa, että sillä voidaan myös tutkia syvällisemmin osioita, jotka poikkeavat normaalista tavalla tai toisella. Tässäkin artikkelissa kansalliset koetehtävät osoittautuivat huomattavasti kansainvälisiä tehtäviä vaikeammiksi.

Kansainvälinen ja kansallinen koulututkimus – ”Nuori kansalainen”

Yhteiskunnallisten aineiden kansainvälinen koulututkimus järjestettiin Suomessa keväällä 1999. Vuonna 2000 julkaistut tulokset koskivat pelkästään 8.-luokkalaisia. Näiden pääosin **14-vuotiaiden** lisäksi sama koe esitettiin myös 9.-luokkalaisille eli 15-vuotiaille. Molemmissa ikäryhmissä kokeeseen osallistui noin 3000 oppilasta. Tämän kansainvälisen kokeen lisäksi tutkimukseen liitettiin meillä huomattava määrä pohjoismaisia ja kansallisia kysymyksiä. Kyselylomakkeiden kansallisesta suunnittelusta ja kokeen järjestämisestä vastasi **Sakari Suutarinen** Koulutuksen tutkimuslaitoksesta (Ahonen 2000; Suutarinen & Törmäkangas 2000; Suutarinen ym. 2001; Suutarinen 2000a ja 2000b; Virta 2000).

Tutkimuksessa haluttiin ennen kaikkea selvittää näiden ikäluokkien yhteiskunnallisia ja kansallisia asenteita. Koska asenteet haluttiin myös kytkeä (Torney ym. 1975) oppilaiden tiedolliseen osaamiseen, **kansainvälinen koe käsitti 38 yhteiskunnallisten aineiden tietämystä mittaavaa monivalinta-osiota** (Torney-Purta ym. 2001). Nämä osiot ovat perustana tässäkin artikkelissa, mutta niiden lisäksi kokeessa esitettiin huomattava joukko kansallisia tiedollisia kysymyksiä, jotka tarjosivat mielenkiintoisen lisätutkimuskohteen. Alun perin nämä kansalliset osiot oli tehty asennekysymyksiksi, mutta monet niistä oli laadittu siten, että myös tiedollinen osaaminen oli mitattavissa vastauksesta. Asenne- ja tietokysymysten erottaminen ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteistä ja vasta syvällisen harkinnan perusteella saatiin tieto-osioksi **kahdeksannella luokalla 50 ja yhdeksännellä luokalla 56 tehtävää**. Kansalliset kysymykset oli jaettu kolmeen eri testivihkoseen, joista kahdeksannella luokalla ensimmäisestä vihkosta otettiin 6, toisesta 11 ja kolmannesta 33 tieto-osioksi valittua kysymystä. Vastaavasti yhdeksännellä luokalla ensimmäisestä testivihkosta otettiin 30, toisesta 20 ja kolmannesta 6 osiota.

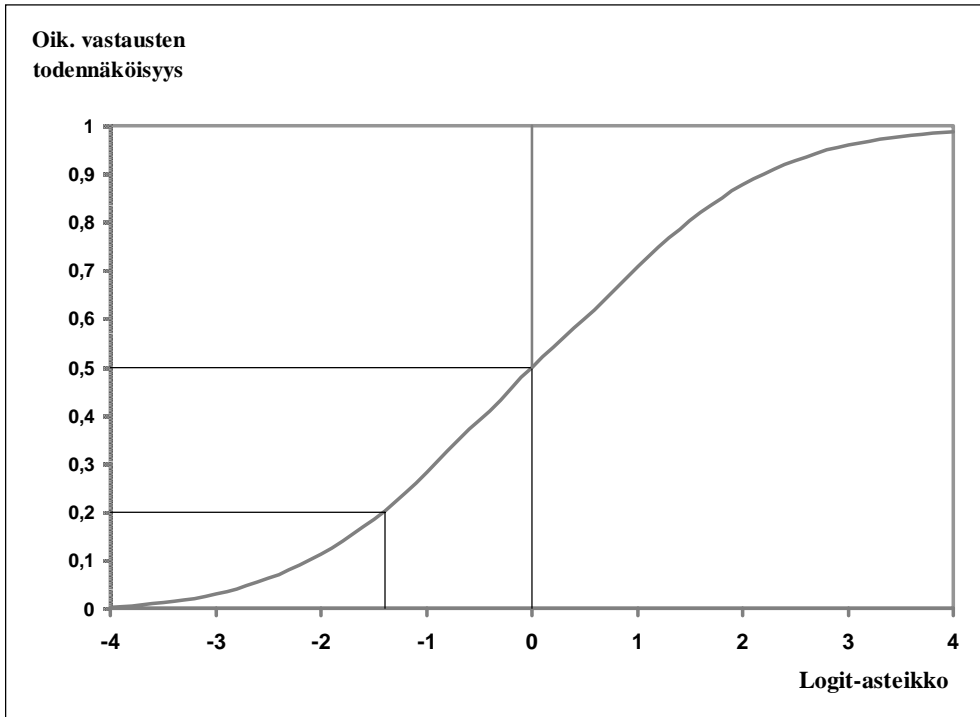
Aineistoa analysoitiin **Rasch'in mallilla** (Wright & Stone 1979; Wright & Masters 1982; Törmäkangas 1997, 2000, 2001). Analysointi perustuu oppilaan menestykseen kokeessa eli oppilaan kykyyn. Oppilaan kyvyllä oletetaan olevan yhteys osioiden ominaiskäyrään (todennäköisyyskäyrä). Oppilaan teoreettista kykyä ratkaista osio ja toteutunutta vastausta (oikein/väärin) verrataan erotuksen neliöpoikkeaman avulla. Jos oppilaat vastaisivat odotusten mu-

kaisesti, neliöpoikkeama olisi 0, mutta näin ei tietenkään ole. Usein oppilaat eivät osaa joitakin helppoja osiota, vaikka osaavat joitakin vaikeita osioita. Jos näitä ristiriitoja on paljon tietyn osion kohdalla eli huonot oppilaat onnistuvat usein ja hyvät epäonnistuvat usein, osio ei mittaa oikein osaamista. Kansainvälisten osioiden mittauskyky oli suhteellisen hyvä; ainoastaan kaksi osiota osoittautui Suomessa erityisen huonosti oppilaiden kykyä mittaavaksi ja ne jätettiin pois oppilaiden lopullisia pistemääriä laskettaessa. Tähän ongelmaan joudutaan siitä syystä, että kokeet on laadittu usean maan opetussuunnitelmiin mukaan ja testin laatijoita on ollut useasta osallistuvasta maasta. Aina on maita, joissa jotkut osiot osoittautuvat ongelmallisiksi. Laajan esitestauksen jälkeenkin on usein tehtävä kompromisseja lopullista koetta laadittaessa. Kansainväliset osiot oli testattu kaikkiaan 25 maassa. Ne olivat kaikki monivalintatehtäviä, joista yhtä oikeata vastausta kohden oli kolme väärää vaihtoehtoa.

Tutkimuksen kansallisessa osassa käytettiin pelkästään mielipideasteikkoa kaikissa kysymyksissä. Alun perin kaikissa osioissa oli viisi vastausvaihtoehtoa (täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä ja en osaa sanoa), joista tieto-osiot johdettiin koodaamalla kaksi vaihtoehtoa oikeaksi ja kaksi vääräksi siitä riippuen, oliko samanmielisyys oikein ja erimielisyys väärin tai päinvastoin. Lisäksi "en osaa sanoa" -vaihtoehto koodattiin vääräksi vastaukseksi. Näin saatiin koodattua nämä alun perin viisiluokkaiset mielipideosiot oikein/väärin-osioksi. Näitä kansallisia osiota on testattu jäljempänä samassa analyysissä kansainvälisten osioiden kanssa. Yleisesti kansalliset osiot mittasivat huonommin tiedollista osaamista kuin moneen kertaan esitestatut ja analysoidut kansainväliset osiot, mutta yleisesti kovin huonoja osioita oli vähän. Tuloksiin saattaa vaikuttaa kuitenkin se, että kansallisessa kokeessa käytetty mittaustapa oli erilainen kuin kansainvälisessä kokeessa. Toisaalta sisältönsä osalta kansallisia osioita ei alun perin suunniteltu samanlaiseen tiedolliseen mittaukseen kuin kansainvälisiä osioita. Kansalliset osiot olivat selvästi kansainvälisiä vaikeampia suomalaisille oppilaille.

Osioiden ominaiskäyrä ja vaikeustason mittaaminen

Kuviossa 1 on esitetty osion ominaiskäyrä, joka Raschin mallissa on kaikille osioille saman muotoinen. Tällöin ominaiskäyrä noudattelee mahdollisimman tarkasti kokonaispistemäärän oletettua normaalijakaumaa ja saavutetaan ns.

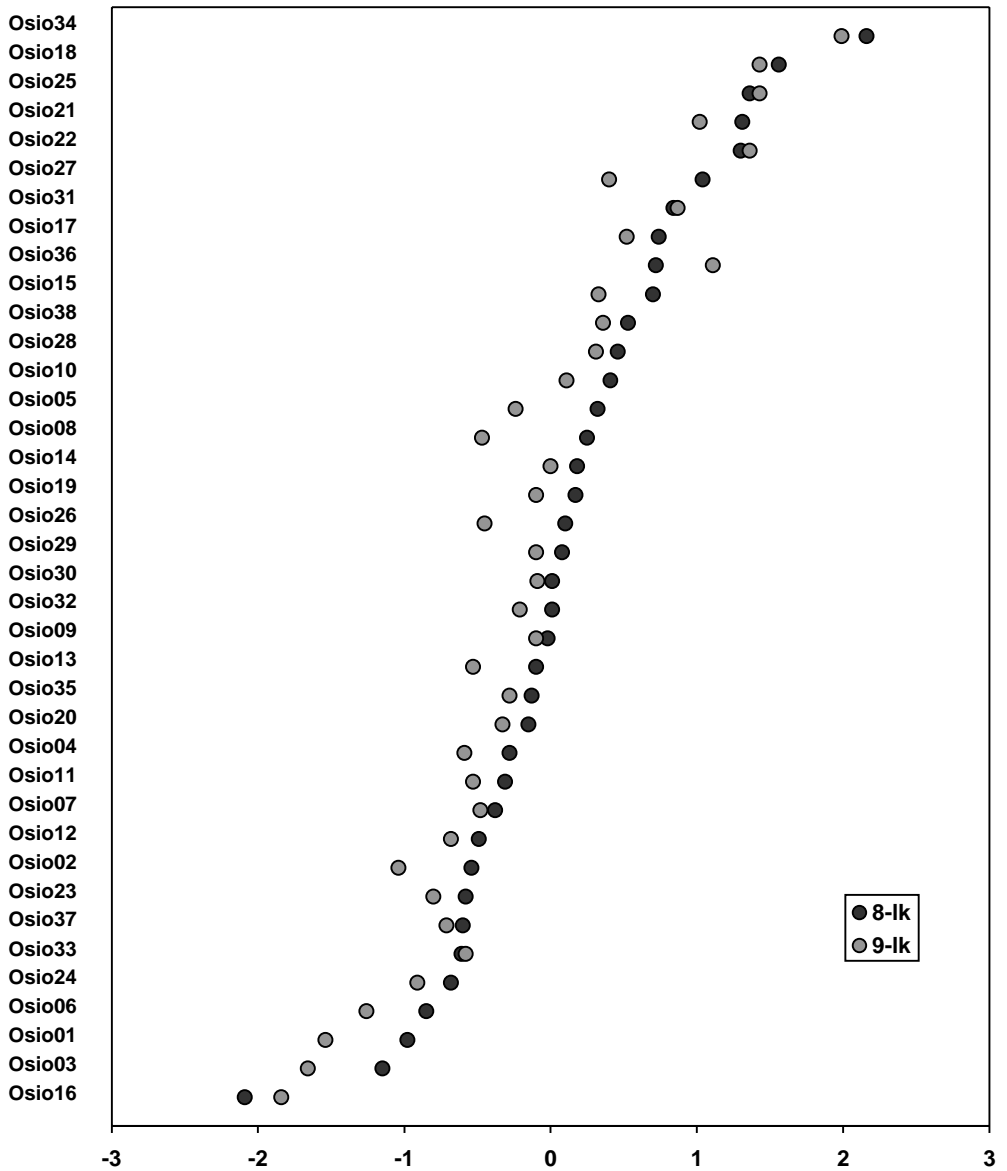


KUVIO 1. Logit-asteikon ja vastaustodennäköisyyden yhteys – Raschin mallin osion ominaisuuskäyrä

“conjoint additivity” (Perline, Wright & Wainer 1979) eli osiot tukevat mahdollisimman hyvin ja samalla tavalla kokonaispistemäärää. Jos osio ei noudata yllä mainittua ominaiskäyrää, se on kyseessä olevan kyvyn mittauksen suhteen huono osio ja poikkeamaa mittaavan kiinnitysparametrin arvo tulee suureksi. Kuviossa esitetty käyrä kuvaa oikeiden ja väärin vastausten suhdetta logaritmisoinutuna eli logit-asteikkoa.

Jos puolet oppilaista osaa osion ja puolet vastaa väärin, logit-asteikolla tämä kohta asetetaan 0:ksi. Jos 20 % vastaa väärin (ks. kuvio 1), logit-arvo on noin -1.4 ja vastaavasti, jos 20 % vastaa oikein, se on 1.4.

Vaikka logit-asteikon määrittely on suhteellisen yksinkertainen, sen avulla voidaan tehdä päätelmiä sekä yksittäisten osioiden että koko testin toimivuudesta.



KUVIO 2. Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kansainväliset osiot vaikeustasojärjestyksessä kahdeksannen luokan mukaan

Tarkastellaan aluksi kansainvälistä koetta, jossa oli 38 koetehtävää (osiota). Raschin mallissa osiot asetetaan ensin vaikeustasojärjestykseen edellä kuvatulle **logit-asteikolle**. Logit-nimi liittyy osion vaikeuteen (p) siten, että se on oikean vastauksen todennäköisyyden suhde väärän vastauksen todennäköisyyteen eli $p/(1-p)$, josta on vielä otettu logaritmi. Lopuksi vaikeustasoakseli normeerataan siten, että keskiarvoksi tulee 0 ja hajonnaksi 1. Tätä voidaan muuttaa esim. kansainvälisissä testeissä siten, että keskiarvo on usein 150 tai 500 ja vastaavasti hajonta 10 tai 100, jotta kaikki oppilaat saisivat positiivisia pistemääriä. Normaalisti logit-asteikon **vaihteluväli on käytännössä noin -4:stä ja 4:ään**, mutta näiden rajojen ulkopuolisetkin arvot ovat mahdollisia, jos koehenkilöitä on paljon ja osio on hyvin helppo tai hyvin vaikea. Miinuspuolella olevat osiot ovat helppoja ja pluspuolella olevat ovat vaikeita. Siten kuviossa 2 osio 34 on vaikein ja osio 16 on helpoin.

Koska osion helppous tai vaikeus on suoraan verrannollinen siihen suhteeseen, kuinka moni oppilas vastasi oikein ja kuinka moni väärin, osion vaikeus asettuu aina samalle paikalle logit-asteikolla. Kuitenkin edellä mainittu normeeraus muokkaa asteikkoa siten, ettei kahden eri testin vertailu ole suoraan mahdollista erillisten analyysien perusteella. Kukin perusjoukko tai testattu joukko määrittää siten oman asteikkonsa. Sen vuoksi kuviossa 2 esitetty 8:nnen ja 9:nnen luokkien vertailu on toteutettu siten, että jokainen osio on jaettu kahdeksi erilliseksi luokka-asteen perusteella. Aineisto on muodostettu otosmatriisiksi siten, että eri luokka-asteita (8 ja 9) käsitellään ikään kuin erillisinä koevihkoina ja tällöin 9:nnen luokan osiot yleensä näyttävät helpompina kuin vastaavat osiot 8:nnella luokalla, koska kahta poikkeusta lukuun ottamatta muissa osioissa 9:nnen luokan oppilaat osasivat paremmin.

Kuviossa 2 osiot on järjestetty **vaikeustasojärjestykseen** ensin **8:nnen luokan tehtävien perusteella** (mustat pallot), mikä näkyy jo siitä, että näiden osioiden vaikeus kasvaa monotonisesti vasemmalta oikealle. 9:nnen luokan kuvio on samannäköinen tämän luokkatason omassa analyysissä, mutta kun se on liitetty 8:nnen luokan kuvioon, se ei kasva säännöllisen monotonisesti vasemmalta oikealle.

Kahdeksannen luokan menestys parempi kahdessa osiossa

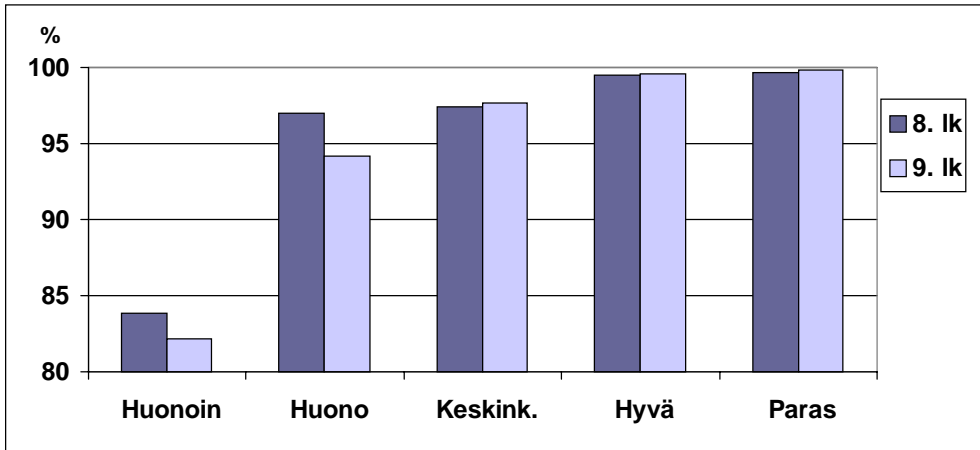
On oletettavissa, että 9.-luokkalaiset ylittävät tiedollisesti 8.-luokkalaiset jokaisen osion kohdalla, mutta on joitakin osioita, joissa 8.-luokkalaiset menestyivät paremmin. Aina kun vaaleampi pallo on mustan pallon vasemmalla puolella (kuvio 2), osio on esitetyn oletuksen mukainen eli osio on ollut helpompi 9.-luokkalaisille kuin 8.-luokkalaisille. Sen sijaan osioissa **36 ja 16 kahdeksaslukkalaiset ovat selkeästi olleet yhdeksäsluokkalaisia parempia.**

Osio 16 oli erityisen helppo molemmille luokkatasoille. Ratkaisuprosentti oli noin 95 %. Osio 16 käsitteli YK:n roolia, ja kuten kaikissa kansainvälisissä osioissa siinä oli **neljä vaihtoehtoa:**

Osio16: YK:n pätehtävä on:

1. Turvata valtioiden välistä kaupankäyntiä
2. **Ylläpitää valtioiden välistä rauhaa**
3. Päättää valtioiden rajoista
4. Estää rikollisia pakenemasta muihin maihin

Oikea vastausvaihtoehto on numero 2. Kuviossa oppilaat on jaettu **koko-naispistemäärän suhteen viiteen ryhmään** kansainvälisessä kokeessa menestymisen eli 38:n osion vastausten perusteella. Liitteessä 1 (taulukko 1) on esitetty vastaajamäärät YK-osion kaikkiin vaihtoehtoihin ja oikea vastaus (2) on merkitty tummemmalla. Jos oppilas ei ole vastannut tähän osioon, vastaus on puuttuva tai väärän merkin vuoksi virheellinen. Molemmissa tapauksissa vastaus katsotaan vääräksi.



KUVIO 3. Oikeiden vastausten prosenttijakaumat eri luokkatasoilla YK-osiossa

Vääriä vaihtoehtoja oli 3 kuten kaikissa näissä kansainvälisissä osioissa. Koska osio oli helppo, kaikissa ryhmissä on huomattavasti oikeita vastauksia ja sen vuoksi kuvio on skaalattu 80–100 %, jotta suhteellisen pienet erot tulisivat esille. Väärin vastanneita on selvästi eniten juuri **huonoimmassa viidesosassa**. Kahdessa huonoimmassa ryhmässä yhdeksäs luokkataso on kahdeksatta huonompi. **Keskinkertaisessa viidenneksessä** sekä sitä paremmissa ryhmissä yhdeksäs luokkalaiset menestyivät hiukan paremmin. Kokonaisero luokkatasojen välillä oli vain 0,7 % kahdeksannen hyväksi. Tehtävä oli tyypitetty **tieto-osioksi** tämän kansainvälisen kokeen suunnitteluvaiheessa. Vaikka väärin vastausten jakauma selvästi pienenee edetessä hyvien oppilaiden ryhmiin, oikeiden vastausten jakauma voi sisältää myös arvauksia. Niiden määrää ei kuitenkaan tässä kokeessa voida arvioida. Yleensä on oletettu, että huonoimpien oppilaiden joukossa, jotka eivät tiedä oikeata vastausta, arvauksen mahdollisuus on 1/4, kun vaihtoehtoja on kaikkiaan 4. Osio on suhteellisen helppo jo yleistiedon perusteella. Luultavasti YK:n roolia ei ole ainakaan vastikään opetettu kahdeksannella tai yhdeksännellä luokkatasolla, jonka vuoksi ero kahdeksannen luokan hyväksi vaikuttaa enemmän sattumalta.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan kansainväliset osiot oli jaettu **tieto- ja taito-osioihin**. Myöhemmin monien analyysien perusteella kävi ilmi, että mitään todennettavaa eroa näiden välillä ei voida tehdä, vaan tiedot edellyt-

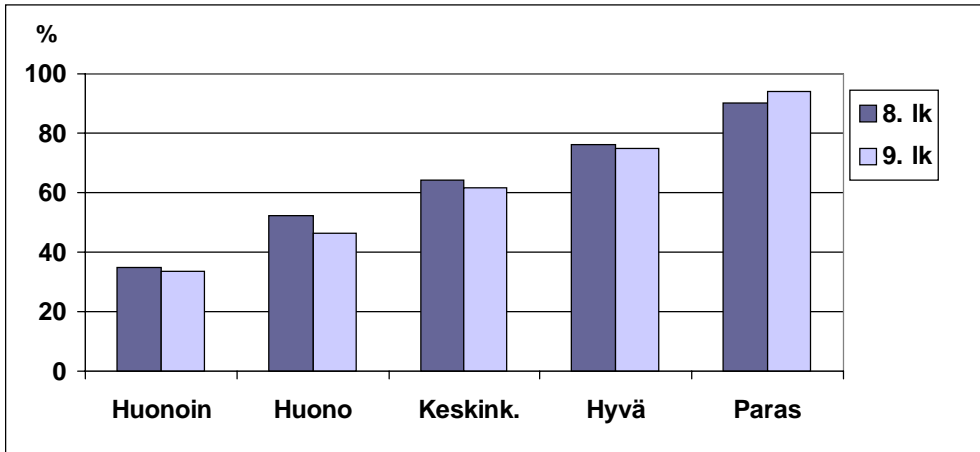
tävät taitoja ja taidot edellyttävät tietoja. Kansainvälisiä tuloksia laskettaessa tästä jaosta lopulta luovuttiin, sillä tieto- ja taitofaktorien korrelaatio oli noin .95. Saman suuruinen korrelaatio voitiin havaita joidenkin faktorien välillä, jotka oli muodostettu pelkästään tieto-osioryhmistä. Toinen osioista, jonka 8. luokkalaiset osasivat paremmin, kuului alkuperäisen suunnitelman mukaan **taito-osioiden ryhmään**, vaikka tiedonkin avulla sen saattoi ratkaista. Tässä tehtävässä (osio 36) ero 8:n luokan hyväksi oli selvä. Osiossa esitettiin piirros, jossa kumilla pyyhittiin tekstiä pois historian kirjasta. Osio on esitetty toisaalla tässä julkaisussa (Suutarinen). Osion vaihtoehdot olivat:

Osio 36: Tiedon pyyhkimisen tarkoitus:

1. Joskus historian oppikirjoja muutellaan, jotta välttyttäisiin arkaluontoisilta asioilta.
2. Historian kirjat on laadittava lapsille lyhyemmiksi.
3. Historia kirjat sisältävät tietoa, joka ei ole kiinnostavaa.
4. Historian kirjat pitäisi kirjoittaa tietokoneella eikä kynällä.

Vastaajien määrät eri vaihtoehdoissa on esitetty liitteessä 1 (taulukko 2, oikea vastaus (1) on painettu tummemmalla) ja oikeiden vastausten prosenttiosuudet kuviossa 4.

Kuviossa on esitetty tulokset edelleen samoissa viidenneksissä kuin kuviossa 3. Koska kyseessä on vaikeampi osio kuin taulukossa 1, huomattavasti pienempi osa oppilaista on saanut osion oikein näissä osaryhmissä. Tässä osiossa **parasta viidesosaa** lukuun ottamatta kaikki muut ryhmät olivat huonompia yhdeksännellä luokalla. Sen sijaan paras viidesosa oli kuitenkin kahdeksannen luokan vastaavaa ryhmää parempi. Kokonaisero on 1,7 % parempi kahdeksannen luokan hyväksi. Ehkä tiedon puute tässä osiossa johtaa enemmän oman hoksaamisen käyttöön ja ehkä juuri tiedon etsiminen oli määräävämpi osioon vastattaessa yhdeksännellä luokalla. Vaikka näissä kahdessa osiossa yhdeksäsluokkalaiset menestyivät heikommin, koko kokeessa ja siten myös muissa osioissa yhdeksannen luokan oppilaat olivat tiedollisesti selvästi kahdeksannen luokan oppilaita parempia.



KUVIO 4. Oikeiden vastausten prosenttijakaumat eri luokkatasoilla “Historian korjaus” -osiossa

Edellisistä taulukoista voidaan havaita, miten osio toimii hyvin. Oikeiden vastausten määrä kasvaa selvästi siirryttäessä osaamisessa parempiin oppilasryhmiin ja vastaavasti väärin vastausten määrä vähenee samassa suunnassa. Helpon ja vaikean osion erottaa tasoerosta, mikä havaitaan parhaiten oikeiden vastausten kohdalla. Helpossa osiossa huonoimmatkin oppilaat saavat yli 80 % oikein (kuvio 3), mutta vaikeammassa osiossa (kuvio 4) vain hieman yli 30 % vastauksista. Jotta eritasoisten oppilaiden kykyjä voitaisiin arvioida mahdollisimman tarkasti, mittaamiseen tarvitaan sekä **helppoja että vaikeita osioita tasaisesti koko vaikeustasoasteikolla**. Helppoja siksi, että huonoimmatkin oppilaat saavat jotakin oikein ja vaikeita siksi, että parhaat oppilaat erottuisivat muista. **Kahdesta vaikeustasoltaan samantasoisesta osiosta toinen pyritään karsimaan esitestissä.**

Suurimmat erot osioiden osaamisessa yhdeksännen luokan hyväksi

Edellisessä luvussa käsiteltiin osioita, joissa kahdeksannen luokan oppilaat menestyivät yhdeksännen luokan oppilaita paremmin. Kaikissa muissa tehtävissä yhdeksännen luokan oppilaat olivat parempia tai vähintään yhtä hyviä. Eniten eroa syntyi osioissa 27, 8 ja 5. Näiden jälkeen tuli joukko osioita, joissa

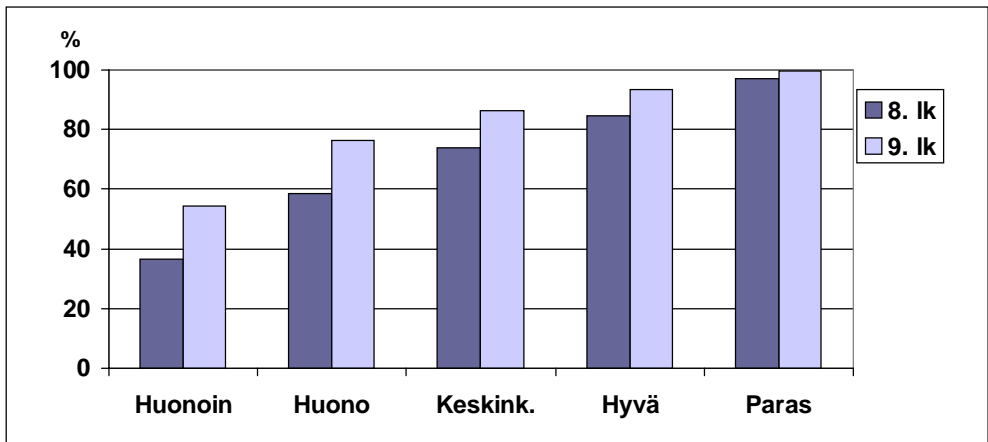
ero oli likipitäen saman suuruinen yhdeksännen luokan hyväksi.

Osio 27 toimi hyvin yhdeksännellä luokalla, mutta varsin huonosti kahdeksännellä. Tätä osiota käsitellään enemmän seuraavassa luvussa, joten se ohitetaan tässä. Osio 05 ja Osio 08 olivat likimain yhtä vaikeat molemmille luokille. Osio 05 oli tyypiltään taito-osio, jossa kysyttiin, milloin on kyseessä syrjintä. Tiettyä työpaikkaa hakee äiti, jolla on pieni lapsi mukanaan.

Osio 05: Syrjintää on, mikäli äiti lapsen kanssa hylätään työpaikkahaastattelussa, jos:

1. Hänellä ei ole aikaisempaa työkokemusta
2. **Hänet hylätään, koska hän on äiti.**
3. Hän puhuu vain yhtä kieltä.
4. Hän vaatii korkeaa palkkaa

Oikea vastaus tähän on vaihtoehto 2. Jos oppilas ei ole vastannut tähän osioon, vastaus on puuttuva tai väärän merkin vuoksi virheellinen. Nämä vastausvaihtoehdot viidessä eri osaamisryhmässä on esitetty liitteessä 1 (taulukko 3).



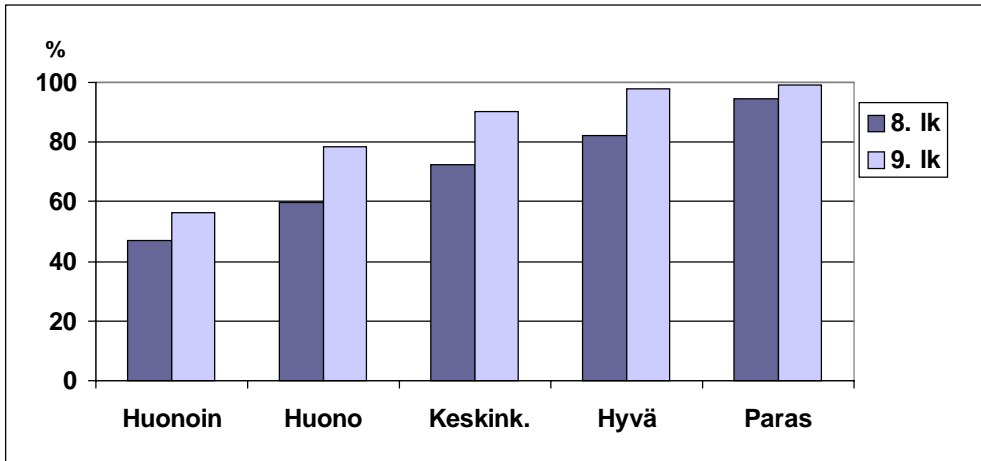
KUVIO 5. Oikeiden ja värien prosenttijakaumat eri luokkatasoilla "Syrjintä"-osiossa

Kuviossa 5 on nähtävissä molempien luokkatasojen ratkaisuprosentit eritasoisissa oppilasryhmissä. kahdeksannen luokan kokonaisratkaisuprosentti oli 70,2 %, kun yhdeksännellä luokkatasolla oikeita vastauksia oli 82,2 %. Yhdeksannen luokan tulokset ovat selvästi paremmat kaikissa oppilasryhmissä kokonaiseron ollessa 12 %. Tätä on pidettävä selkeästi oppimistuloksena, joka suurella todennäköisyydellä perustuu vielä tuoreen opetuksen vaikutukseen.

Osiossa 8 kysyttiin ammattiliiton päätarkoitusta. Oikea vastausvaihtoehto on valinta numero 3. Vaikeustasoltaan osio oli hieman helpompi kuin osio 5 edellä, mutta ero on hyvin pieni.

Osio 08: Ammattiliiton päätarkoitus on:

1. Parantaa työntekijöiden olosuhteita ja palkkoja
2. Nostaa tehtaan tuotannon määrää
3. **Parantaa työntekijäin olosuhteita ja palkkoja**
4. Luoda tasapuolisempi verotusjärjestelmä



KUVIO 6. Oikeiden vastausten prosenttijakaumat eri luokkatasoilla “Ammattiliitto”-osiossa

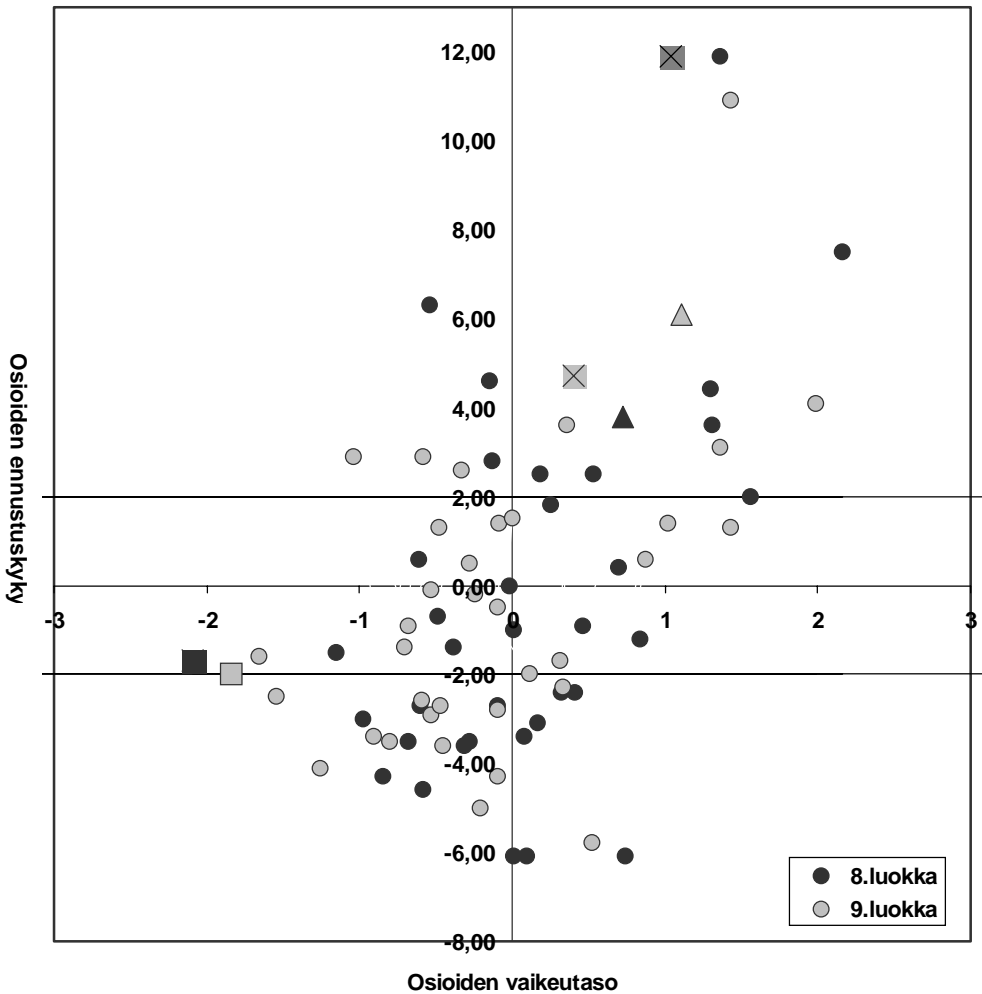
Vastausprosentit ovat hieman korkeampia kuin osiossa 5 eli 71,3 % kahdeksannella ja 84,8 % yhdeksännellä luokalla. Tässäkin osiossa kaikki yhdeksannen luokan oppilasryhmät (eri menestymis-kategorioissa) olivat selkeästi kahdeksannen luokan vastaavia ryhmiä parempia ja koko aineistossa ero on noin 13,5%, mitä voidaan pitää "Syrjintä"-osion tavoin opetuksen vaikutuksena.

Kaikkien osioiden ratkaisuprosenttien erot näiden kahden luokkatason välillä on esitetty liitteessä 2. Luokkatason välillä on vain kuudessa osiossa yli 10 %:n ero, mitä voidaan pitää aikaisemman kokemuksen perusteella vuoden opetuksen tuloksena. "Nuori kansalainen"-tutkimus ei mittaa opetussuunnitelman mukaista oppimista, vaan kansainvälistä tietotasoa. Tällöin voidaan olettaa, että asiat niiden osioiden kohdalla, joissa ero on paljon tuota prosenttimäärää pienempi, eivät Suomessa ole kuuluneetkaan opetusohjelmaan ainakaan suoranaisesti. Vastaavasti, jos ratkaisuprosenttien ero on huomattavan korkea luokka-asteiden välillä, osioiden käsittelemät asiat on paremmalla luokalla opetettu vastikään ennen koetta.

Osioiden kyky mitata osaamista

Osioiden **vaikeustason** ohella yhtä tärkeä on niiden kyky mitata johdonmukaisesti oppilaiden osaamista. **Johdonmukaisuus** tarkoittaa, että hyvät oppilaat vastaavat osioon useammin oikein kuin huonot oppilaat. Oppilaiden hyvyttä mitataan kykyarvion avulla, joka on yleensä osioanalyysissä laskeutu kyseessä olevan kokeen osioiden perusteella. Kuviossa 7 osiot on esitetty kaksisuuntaisesti. Vaakasuora akseli on kuvion 2 vaikeustason mukainen siten, että helpoimmat osiot ovat edelleen vasemmalla ja vaikeimmat osiot oikealla. Pystysuora akseli kuvaa osioiden kykyä tukea oppilaiden **kykyjakamaa**, joka on Raschin mallin ja myös suoritettujen kokeiden lopullinen päämäärä. Osio voi tukea kykyjakamaa erityisen hyvin, jolloin se sijoittuu viivojen -2 ja 2 väliin. Mitä kauempana ulkopuolella osio on, sitä huonommin se tukee kykyjakamaa. Kahdeksannen luokkatason osiot on merkitty tummemmalla.

Kuviossa 3 esiteltiin kokeen helpoin osio 16, joka oli kuitenkin yhdeksannen luokan oppilaille vaikeampi. Kuviossa 7 nämä näkyvät äärimmäisinä vasemmalla (neliöillä merkittynä). Koska osio oli erittäin helppo, oikeita vastauksia on jokaisessa vastausluokassa, mutta väärät vastaukset ovat keskitty-



KUVIO 7. Osioiden kyky mitata johdonmukaisesti oppilaiden osaamista (Outfit-periaate)

neet huonoille oppilaille ja hyvillä oppilaille niitä on äärimmäisen vähän. Tämä tekee osiosta johdonmukaisen ja siten erittäin hyvän mitattaessa oppilaiden kykyä. Kahdeksannen luokan neliö sijoittuu niiden kriteeriviivojen (-2 ja 2) väliin; yhdeksännen viivalle. Kuvion 4 osio 36, joka oli myös helpompi kahdeksannelle luokalle, ei ole yhtä hyvä johdonmukaisuuskuviossa (kuvio 7). Kolmiolain merkityt pisteet ovat selvästi kriteerirajojen ulkopuolella.

Kuviossa 7 on esitetty osioiden kyky mitata oppilaiden osaamista. Mitä kauempana osio on suorista -2 tai 2, sitä enemmän osiossa on epäjohdonmukaisuutta eli osioon vastanneet oppilaat eivät ole vastanneet odotetulla tavalla eli teoreettiset ja todelliset vastaukset poikkeavat toisistaan. Jos voidaan olettaa, että opetus lisää johdonmukaisuutta vastata odotusten mukaisesti, yhdeksännellä luokalla tulisi olla johdonmukaisemmat tulokset kun kahdeksännellä luokalla. Suorien 2 ja -2 välissä tai itse suoralla on **16 osiota yhdeksäsluokkalaisista ja 12 osiota kahdeksäsluokkalaisista**, joten yhdeksännen luokan oppilaiden osioista 4 tuki paremmin kokonaispistemäärää kuin kahdeksännellä luokalla. Suoran +2 yläpuolella on 9 yhdeksännen luokan ja 11 kahdeksännen luokan osioista ja taas suoran -2 alapuolella on 13 yhdeksännen luokan ja 15 kahdeksännen luokan osioista.

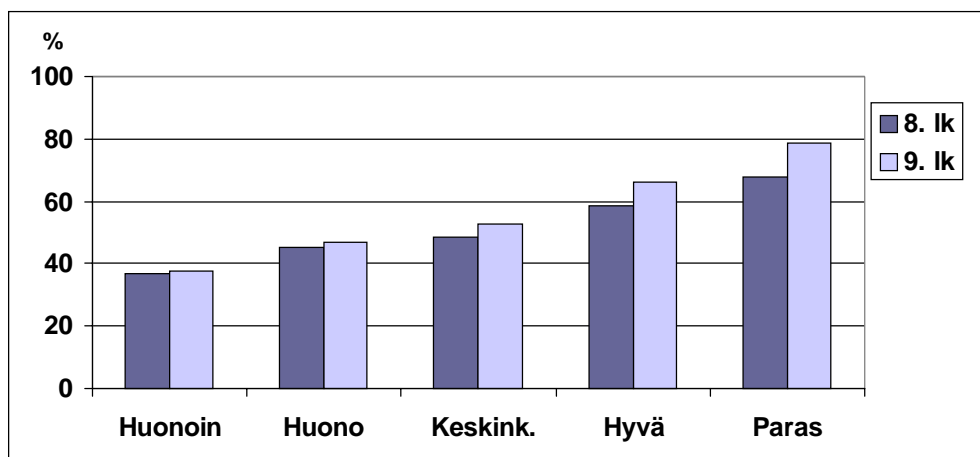
Kokonaisuutena yhdeksännen luokan osiot ovat lähempänä keskustaa kuin kahdeksännen luokan osiot. Tämä tukee teoriaa siitä, että opetus parantaa osiovastausten johdonmukaisuutta, vaikkakaan erot eivät ole huomattavan suuria näiden luokkatasojen välillä. Erot näkyvät selvimmin äärialueilla, jossa mustia palloja on sekä ylä- että alapäässä. Opetuksen tulos näkyy selvästi osioista, jotka on merkitty ruudulla, jossa on risti keskellä (osio 27). 9:n luokan ruutu on lähellä hyväksymisrajaa, mutta 8:n luokan ruutukuvio on kaukana rajasta. 8-luokkalaisilla vastaukset hajosivat muutenkin enemmän ja tämä osio 27 yhdessä osion 25 kanssa jätettiin pois laskettaessa kansainvälisesti kahdeksännen luokan oppilaiden kykyarvioita (=lopullisia koepistemääriä). Osio tukee ristiriitaisesti huonosti menestyneitä tai hyvin menestyneitä oppilaita. Tällaista osiota ei pitäisi ottaa huomioon myöskään laskettaessa normaalia oikeiden vastausten summapistemäärää tai oikeiden vastausten prosenttia.

Kansainvälisessä osiossa 25 esitettiin kuva vaalimainoksesta, jossa oli sekä toista puoluetta väheksytty että luvattu oman puolueen menestyessä taloudellista nousua niin yritys- kuin yksityiselläkin puolella. Vastausvaihtoehtoja olivat:

Osio 25: Vaalijulisteeassa vaadittiin:

1. Valtiovallan valvonnan vähentäminen talouselämässä
2. Äänestysiän alentamista
3. Kuolemanrangaistusta
4. Vaalien järjestämistä useammin

Liitteen 1 taulukossa 5 on esitetty osion 25 vastausvaihtoehtojen jakauma ja alla olevassa kuviossa 8 oikeiden vastausten määrä graafisesti.



KUVIO 8. Oikeiden vastausten prosenttijakaumat eri luokkatasoilla "Vaalilehtinen"-osiossa

Osiossa 25 oikeiden ja väärin vastausten määrät poikkeavat vähän keski-luokissa ja sen vuoksi osio erottelee huonosti hyviä ja huonoja oppilaita. Parhaimmalla viidesosalla kahdeksannen luokan oppilaista on 32,1 % väärin vastauksia ja yhdeksannen luokan oppilaista 21,2 %, kun tämä prosenttiosuus yleensä on hyvin pieni osavimmassa oppilasryhmässä. Tämä osio on ratkaistu hieman paremmin yhdeksännellä luokalla, mutta molemmissa tapauksissa osio olisi tullut hylätä sekä oppilaiden kykyä että kokonaispistemäärää laskettaessa. Ilmeisestikään aihetta ei ole käsitelty koulussa.

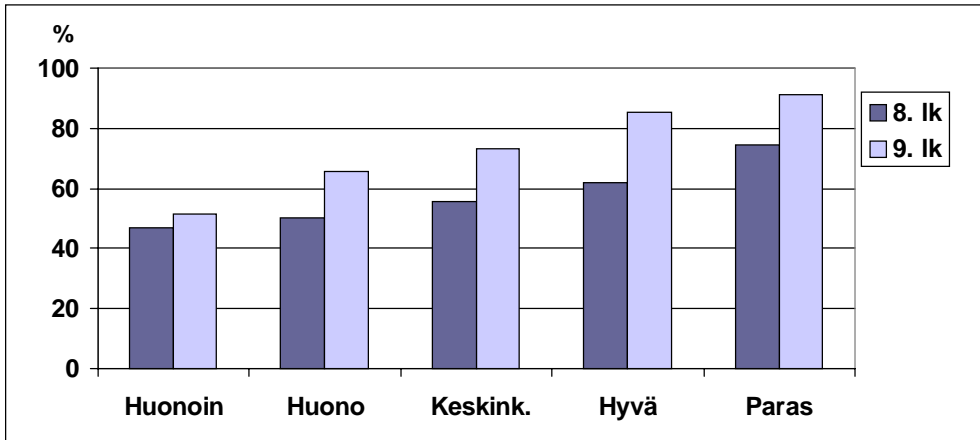
Osiot 27 osoittautui mielenkiintoiseksi, koska siinä tuli selvin ero luokkatasojen välille. Tässä osiossa kysyttiin markkinatalouden olennaista piirrettä. Ratkaisuvaihtoehtoja oli jälleen 4:

Osiot 27: Markkinatalouden ominaispiirre on:

1. Pakollinen jäsenyys ammattiyhdistyksessä
2. Laaja valtion harjoittama talouden sääntely
3. **Vilkas yritysten välinen kilpailu**
4. Pyrkimys kaikkien kansalaisten hyvinvointiin

Kuviosta 9 voidaan nähdä, että osio 27 oli selvästi helpompi yhdeksännen kuin kahdeksannen luokan oppilaille. Sen lisäksi osio toimii yhdeksännellä luokalla, mutta kahdeksännellä luokalla osion erottelukyky on yhtä huono kuin osion 25 kohdalla. 25,5 % parhaista oppilaista valitsi väärän vaihtoehdon. Tämän osion kohdalla voidaan nähdä selvästi **opetuksen vaikutus**. Vapaan markkina-talouden periaate on selvästi ollut yhdeksäsluokkalaisten hallinnassa. Kahdeksannen luokan oppilailla vastausten hajonta osoittaa, että asiaa **ei ole opetettu**, vaan tietämys perustuu joko arvaukseen tai tieto on saatu koulun ulkopuolelta. Tässäkin on huomattava, että arvaamalla voidaan saada noin 25 % oikein huonoimmassakin oppilasryhmässä ja arvaamisen osuus voi olla suurempikin, jos väärissä vaihtoehdoissa on vähemmän houkuttelevia vaihtoehtoja. Huonoin vaihtoehto taulukossa 6 on vaihtoehto 1, jossa on vain 93 vastausta kahdeksannelta luokalta ja 57 yhdeksänneltä (ks.liite 1, taulukko 6).

Suurin osa kansainvälisistä osioista toimii ihan hyvin, koska osiot on esitettävä ja valikoitu suuresta osiojoukosta. Kaikki osiot eivät toimi Suomessa, mikä voi johtua siitä, että kansainvälisiin testeihin otetaan osioita, jotka ovat toimineet hyvin useissa muissa maissa. Raschin malli kuitenkin pystyy löytämään ne osiot, jotka eivät toimi oletetulla tavalla, ja ne voidaan jättää pois oppilaiden järjestystä määrättäessä. Eri maissa jätettiin eri osioita pois määrittäessä oppilaiden kykypistemääriä. Oppilaiden kyky määräytyy vaikeimman osion perusteella, johon oppilaan vastaukset yltyvät. Kuitenkin yhtä monta oikeata vastausta johtaa samaan pistemäärään. Jos oppilas on vastannut vä-



KUVIO 9. Oikeiden vastausten prosenttijakaumat eri luokkatasoilla “Vapaa markkinatalous”-osiossa

rin helpompiin, sen voi korvata vastaamalla oikein yhtä moneen vaikeampaan osioon. On myös ymmärrettävä, että ne osiot, jotka eivät tue kovin hyvin oppilaiden kykyä tai osaamista, täytyisi jättää pois myös oikeiden vastausten summapistemäärää laskettaessa. Raschin mallin lisäksi on muitakin ohjelmia, joilla osioiden kykyä voidaan punnita, mutta yhden kyvyn mittauksessa tätä mallia voidaan pitää tehokkaimpana.

Kansallisten osioiden kyky mitata oppilaiden osaamista

Kahdeksannen luokan kansainväliset vs. kansalliset osiot

Edellä esiteltiin kansainvälisessä testissä havaittuja eroja, jotka perustuivat osioiden vaikeustasoon. Lisäksi esiteltiin huonosti osaamista mittaavia osiota perustuen oppilaiden menestymiseen koko kokeessa. Tarkastellaan edelleen näitä osioiden mittauskykyyn liittyviä tunnuslukuja: keskineliöpoikkeamaa ja kiinnitysparemetria. **Keskineliöpoikkeaman tulisi olla 1**, jos osiossa ei ole ongelmia (huom. $\ln(1)=0$). Jos osiossa on ongelmia, saadaan arvoja, jotka ovat alle tai yli 1:n. **Kiinnitysparemetri** saa sekä **positiivisia että negatiivisia**

arvoja, joiden tulisi olla -2:n ja 2:n välissä ollakseen hyväksyttäviä. Harvoin kuitenkaan koe on niin hyvin konstruoitu, että tämä toteutuisi kaikkien osioiden kohdalla. Usein osioita jätetään huomiotta vasta, kun kiinnitysparametrin arvo on pienempi kuin -10 tai suurempi kuin 10. Näin kävi myös tässä kansainvälisessä Civic-tutkimuksessa. Tarkastellaan näitä tunnuslukuja vielä koko kokeen (kansainväliset ja kansalliset osiot) valossa.

Edellä esitetyt 38 kansainvälistä osiota olivat samat sekä kahdeksannen että yhdeksannen luokan oppilaille. Näiden kansainvälisten osioiden ohella esitettiin 50 kansallisia osioita kahdeksannella luokalla ja 56 yhdeksännellä luokalla. Näissä kansallisissa osioissa oli kuitenkin varsin vähän samoja osioita molemmille luokkatasoille, joten seuraavissa kuvissa on keskitytty erikseen kahdeksannen ja yhdeksannen luokan tuloksiin.

Kansalliset osiot poikkesivat kansainvälisistä monivalintatehtävistä siinä, että ne olivat mielipideväittämiä. Esimerkiksi kansallinen osio 11 liittyi Suomen historiaan ja siinä kysyttiin syitä Neuvostoliiton halua valmiuteen lopettaa sotatoimet maaliskuussa 1940. Osio oli viiden väittämän sarjan viimeinen:

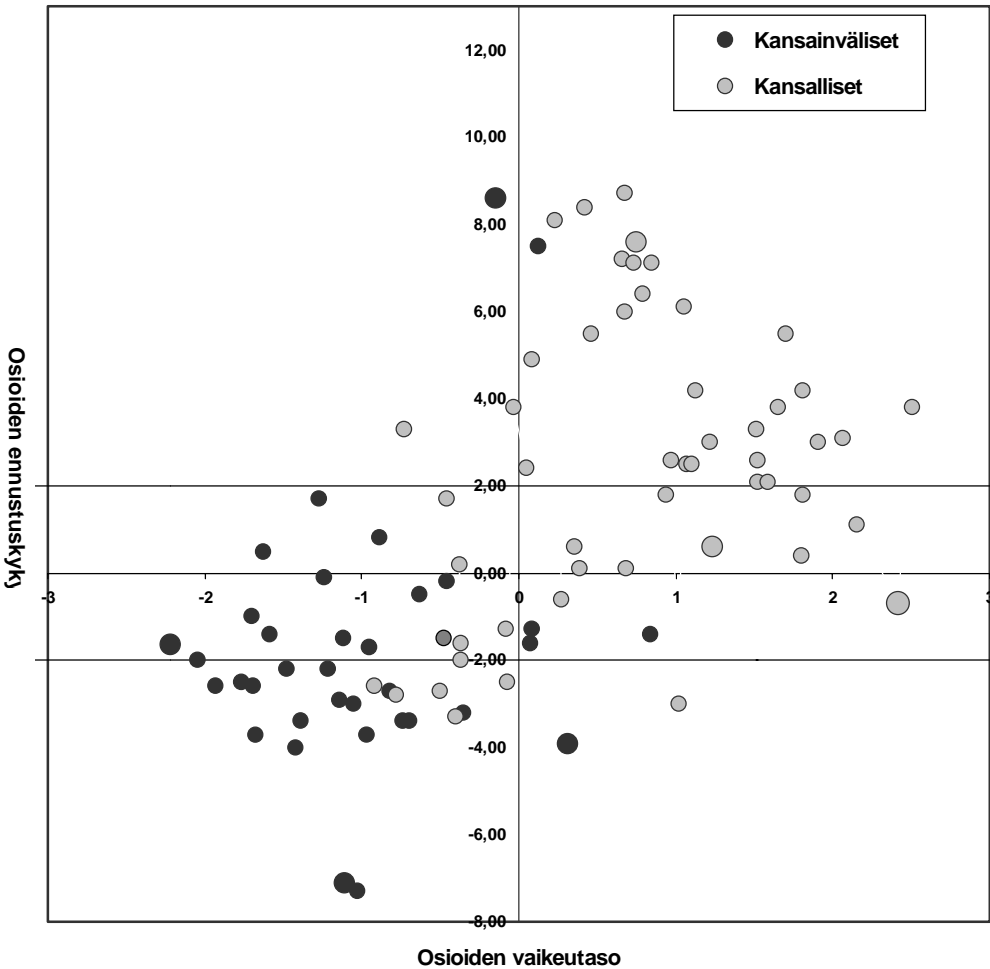
OsioKan11:

Neuvostoliitto oli saanut jo kaiken, mitä se tavoitteli.

1. Tiedän väittämän vääräksi
2. Arvelen väittämän vääräksi
3. Arvelen väittämän oikeaksi
4. Tiedän väittämän oikeaksi
5. En osaa vastata

Oikeaksi katsottiin valinnat 1 ja 2, jotka koodattiin 1:ksi ja vääräksi katsottiin kaikki vaihtoehdot 3, 4 ja 5, jotka koodattiin 0:ksi. Osio on merkitty isolla pallolla äärimmäisenä oikealla viivojen 0 ja -2 välissä kuviossa 10.

Kaiken kaikkiaan oppilaille esitettiin 187 asenne-/tietoväittämää, joista 50 katsottiin edellä kuvatun tapaisiksi tietoväittämiksi ja koodattiin oikein/väärin osioiksi analysointia varten. Nämä 50 kansallista osiota on esitetty kuviossa 10 (vaaleat pallot) yhdessä kansainvälisten osioiden kanssa (tummat



KUVIO 10. Kansainvälisten ja kansallisten osioiden vaikeustasot ja kyky ennustaa oppilaiden saavutus pistemäärää kahdeksannella luokalla.

pallot). Kuviotyyppi esiteltiin jo aiemmin, missä verrattiin kahdeksannen ja yhdeksannen luokan kansainvälisiä osioita yhdessä. Kuviossa vasemmalla ovat helpoimmat osiot ja oikealla vaikeimmat. Viittä osiota lukuun ottamatta kaikki kansainväliset osiot sijoittuivat kuvion helpommalle puolelle. Kansainvälinen koe oli suomalaisille oppilaille hyvin helppo, kun taas kansallinen koe oli keskimääräistä vaikeampi. Yhdessä ne kuitenkin muodostivat vaikeusasteel-

taan varsin tasapainoisen kokeen. Normeerauksen vaikutus näkyy siinä, että kansainväliset osiot saavat paljon pienempiä logit-arvoja tässä kuin kuvioissa 2 tai 7.

Sen sijaan tarkasteltaessa osioiden kykyä mitata oppilaiden kykyä, kansainvälisten ja kansallisten osioiden välillä on selvä ero. Kansallisten osioiden erotelukyky (+2 linjan yläpuolella) on selvästi huonompi kuin kansainvälisten osioiden (-2 linjan alapuolella). Osittain tämä voi johtua siitä, että kansainväliset osiot oli kysytty eri tavalla eli kyseessä oli **monivalintatesti**, jossa yhtä oikeata vaihtoehtoa vastassa oli useita vääriä valintoja. Sen sijaan kansalliset osiot kysyttiin asteikolla, jossa **mielipidevaihtoehtoja** oli viisi, joista yksi valinta ja yksi oikean suuntainen valinta koodattiin oikeaksi vastaukseksi. Arvausmahdollisuus on selvästi suurempi mielipideväittämässä verrattuna monivalintakysymyksiin, joissa virhemahdollisuuksia on useampia.

Taulukossa 1 on esitetty 3 esimerkkiä helppoista osioista. Osioden kuvaukset ovat liitteessä 3. Ensimmäinen osio on **esimerkki hyvästä osiosta: keskineliöpoikkeama .9 ja kiinnitysparametri -1,6**. Tässä kansainvälisessä osiossa 3 kysyttiin, mikä on poliittinen oikeus. Oikea vastaus on oikeus äänestää ja asettua ehdokkaaksi. Osio 3 on helppo, minkä vuoksi myös huonoin ryhmä saa paljon oikeita vastauksia. Väärien vastausten jakauma on kuitenkin johdonmukainen ja kaikki ryhmät tulevat selkeästi erotelluksi.

Toinen esimerkki on osiosta joka on helppo, mutta jossa on ongelmia. **Keskineliöpoikkeama on .8 ja kiinnitysparametri -7.1**. Tässä kansainvälisessä osiossa 30 kysyttiin, mikä on osoitus siitä, että on selvästi kysymys lahjonnasta. Oikea vastaus vaihtoehto kuului: "Ottaa vastaan rahaa äänestäjiltä vastineeksi näitä suosivan lakiesityksen suosimisesta". Huonoimmassa viidesosassa oikeita vastauksia on vähän verrattuna huonoon ryhmään ja parhaassa viidesosassa vääriä vastauksia on kovin vähän verrattuna osion vaikeustasoon. Osio erottelee ja oppilaiden mielipiteet jakaantuvat liian jyrkästi verrattuna osion ominaiskäyrään (vrt. kuvio 1).

Osio 27 tuli esitellyksi jo aiemmin. Se ei erottele hyvin ja **keskineliöpoikkeama** on positiivinen **1.1** eli yli yhden ja **kiinnitysparametrin arvo on +8.1**. Osio erottelee varsin selkeän näköisesti, mutta laimeasti eri ryhmiä. Se ei tee selvää eroa oppilaiden mielipiteiden suhteen. Osion kyky erotella oppilaita on epämääräinen.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä helpon osion sopivuudesta kokonaispistemäärän enustamiseen

Oppilasryhmät	Kansainväl. osio 03		Kansainväl. osio 30		Kansainväl. osio 27	
	Helppo ja hyvä		Helppo ja - huono		Helppo ja + huono	
	Oikein %	Väärin %	Oikein %	Väärin %	Oikein %	Väärin %
Huonoin viidesosa	66,3	33,7	31,8	68,2	45,9	54,1
Huono viidesosa	88,7	11,3	67,2	32,8	49,5	50,5
Keskinkertainen	94,6	5,4	83,4	16,6	55,3	44,7
Hyvä viidesosa	96,2	3,8	94,8	5,2	61,3	38,7
Paras viidesosa	99,4	0,6	98,7	1,3	74,2	25,8
Keskineliöpoikkeama	0.9		0.8		1.1	
Kiinnitysparametrin arvo	-1.6		-7.1		+8.6	

Vastaavasti taulukossa 2 on esitetty vaikeita osiota, joilla on samoja ongelmia kuin taulukon 1 helpoilla osioilla. Kansallisessa osiossa 3/S7 eli vihkon 3 osiossa 7 (S-sarjassa, S viittaa osioiden ryhmittelyyn vihossa) kysyttiin “Neuvostoliiton syitä lopettaa talvisota maaliskuussa 1940”. Tässä osiossa todettiin, että “suomalaisten vastarinta ei osoittanut pettämisen merkkejä”. Oikeat vastausvaihtoehdot olivat: tiedän tai arvelen väittämän vääräksi. Osio 3/S7 on erittäin hyvä indeksien mukaan eli osio tukee hyvin oppilaiden osaamista eli kykyjakaumaa. **Keskineliöpoikkeama on tasan 1 ja kiinnitysparametri on 0.6** eli lähes optimi 0.

Kansainvälinen osio 18 on otettu miinuspuolen huonoksi esimerkiksi. Tässä osiossa kysyttiin seurauksia, jos suuri lehtitalo ostaa joukon pienempiä. Oikea vastausvaihtoehto oli, että “mielipiteiden kirjo kaventuu” (liite 4). **Keskineliöpoikkeama on 0.9** eli alle 1:n ja **kiinnitysparametri on -3.9** eli jonkin verran -2:n alapuolella. Tässä osiossa ongelma on suuret ratkaisuprosentit huonoimmalla viidesosalla väriiden vastausten osalta ja vastaavasti parhaiden oppilaiden oikeiden vastausten osalta. Osio siis erottelee voimakkaammin kuin osion ominaiskäyrä edellyttäisi. Osio jakaa oppilaita jyrkästi eikä toisaalta erottele hyvin keskinkertaisia oppilaita.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä vaikeahkon osion sopivuudesta kokonaispistemäärän ennustamiseen

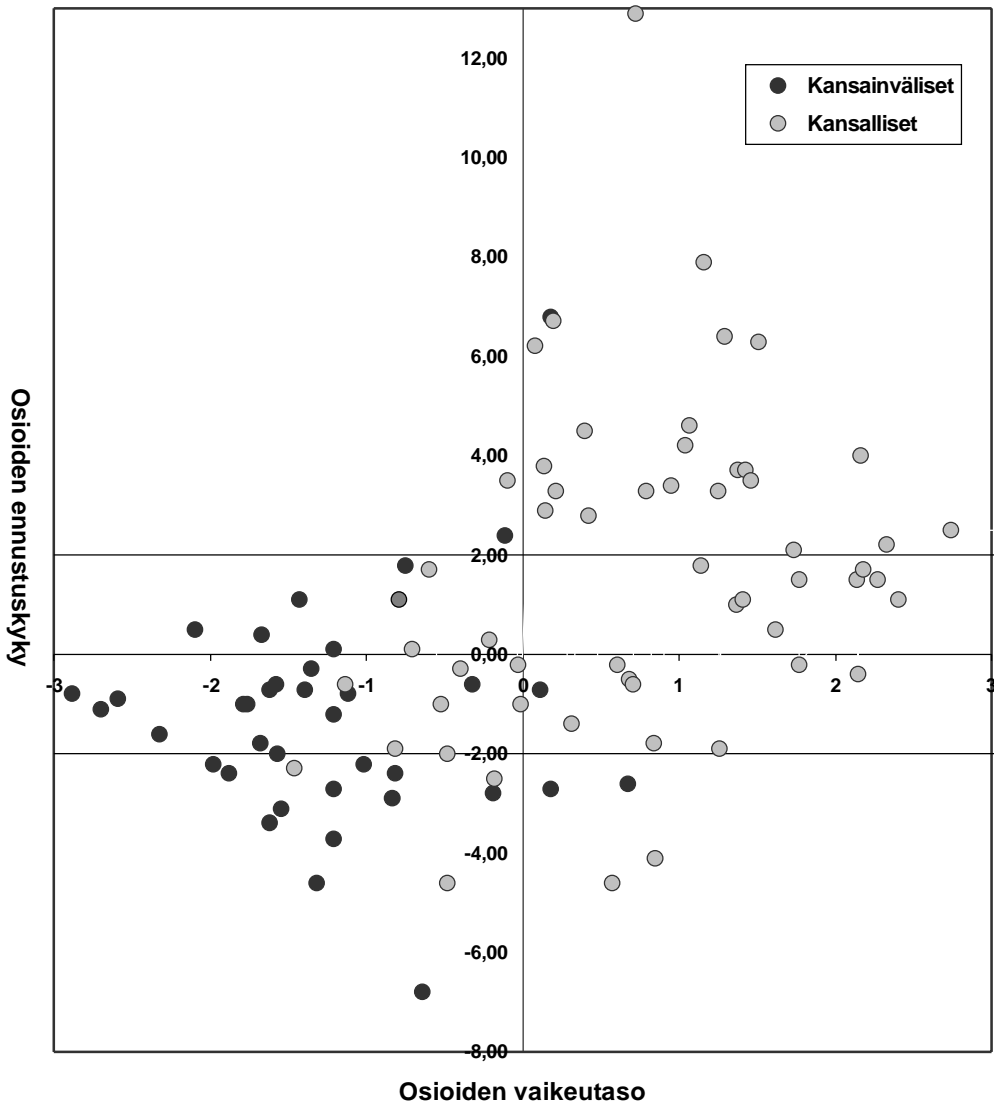
Oppilasryhmät	Kansallinen osio 3/S7 Vaikea, mutta hyvä		Kansainväl. osio 18 Vaikeahko ja - huono		Kansall. osio 3/S14 Vaikea ja + huono	
	Oikein %	Väärin %	Oikein %	Väärin %	Oikein %	Väärin %
Huonoin viidesosa	18,1	81,9	18,6	81,4	44,0	56,0
Huono viidesosa	19,2	80,8	26,7	73,3	36,9	63,1
Keskinkertainen	26,6	73,4	44,0	56,0	42,6	57,4
Hyvä viidesosa	32,8	67,2	61,0	39,0	34,8	65,2
Paras viidesosa	41,9	58,1	85,6	14,4	30,9	69,1
Kaikki	28,2	71,8	47,4	52,6	37,5	62,5
Keskineliöpoikkeama	1.0		0.9		1.2	
Kiinnitysparametrin arvo	0.6		-3.9		+7.6	

Pluspuolen esimerkkinä on osio 3/S14 eli saman 3:n vihon S-sarjan osio 14, missä kysyttiin “olivatko suomen kommunistit venäläisten puolella talvisodan aikana”. Oikea vastaus oli, että väittämä on väärä. **Keskineliöpoikkeama on 1.2** eli selvästi yli yhden ja **kiinnitysparametrin arvo on 7.6** eli paljon yli 2:n. Osiokuvaukset liitteessä 3. Osio erottelee erittäin huonosti eri oppilasryhmiä.

Kansalliset osiot osoittautuivat selvästi kansainvälisiä vaikeammaksi ja myös erottelivat oppilaita huonommin kuin kansainväliset osiot. Samalla kansainväliset osiot alkoivat erotella jyrkemmin oppilaita, kun arviointikriteerinä on näiden kaikkien osioiden osaaminen eikä vain kansainvälisten osioiden osaaminen. Tällä perusteella voidaan arvioida, että kansalliset kokeet laaditaan useimmiten liian vaikeiksi. Kaikki helpot osiot ovat kansainvälisiä (mustia kuviossa 10).

Yhdeksännen luokan kansainväliset vs. kansalliset osiot

Kuviossa 11 vertaillaan yhdeksännen luokan osioita. Kansallisiksi tieto-osioksi katsottiin 56 eli 6 enemmän kuin kahdeksännellä luokalla. Kahta äärimmäistä osiota lukuun ottamatta yhdeksännen luokan tehtävät ovat lähempänä optimialuetta +2:n ja -2:n välillä. Kokonaisuutena tämä tarkoittaa, että



KUVIO 11. Kansainvälisten ja kansallisten osioiden vaikeustasot ja kyky ennustaa oppilaiden saavutus pistemäärää yhdeksännellä luokkatasolla

yhdeksännen luokan osiot mittaavat jonkin verran paremmin oppilaiden kykyarvoja kuin kahdeksannen luokan osiot. Tämä voidaan tulkita myös siten, että opetus tuottaa tuloksia eli oppilaiden osaaminen on yhdenmukaistunut.

Juuri epäjohdonmukaiset vastaukset aiheuttavat kykyparametrin korkeita arvoja eli ei osata varmasti tai arvataan enemmän kuin perustetaan tieto opetettuun asiaan.

Kuviossa 11 on ylinnä 9. luokkatason kansallinen osio 02/T1 (liite 3), jossa väitettiin, että “ruotsinkielisiä on asunut yhtä kauan Suomessa kuin suomenkielisiääkin”. Oikea vastaus on, että väittäjä on väärin. Tämä osio oli erityisen vaikea yhdeksäluokkalaisille kiinnitysparemetrin ollessa kaikkein huonoin 12.9. Osiota ei esitetty kahdeksannella luokalla, joten tätä kansallista osiota ei ole mukana kahdeksannen luokan vastaavassa kuviossa. Miinuspuolella huonoin on kansainvälinen osio 17, jossa kysyttiin “epädemokraattisen hallinnon tunnuspiirteitä”. Oikea vastausvaihtoehto oli, että “ihmisillä ei ole lupa arvostella hallintoa”. Lähes kaikki parhaan viidesosan, mutta harva huonoimman viidesosan oppilaista tiesi tämän, joten osio erottelee erittäin jyrkästi. Osioiden tarkemmat kuvaukset ovat liitteessä 3.

Osioanalyysin käyttömahdollisuuksien arviointia

Viime vuosina on sanomalehdissä käyty keskustelua siitä, osaavatko suomalaiset koululaiset lukea, taitavatko matematiikkaa tai hallitsevatko luonnontieteitä. Tutkimustulokset vaihtelevat huomattavasti eri tutkimuksissa ja ovat usein ristiriitaisia keskenään. Yleisesti kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset oppilaat ovat sijoittuneet hyvin tai erittäin hyvin, kun taas kansallisissa kokeissa tulokset osoittavat päinvastaista. Tämä on johtanut ristiriitaisiin lausuntoihin ja samalla hämmentänyt sekä opettajia että vanhempia. Jos tuloksiin liitettäisiin arvio kokeen vaikeustasosta, tuloksien tulkinta myös saisi lisäväriä ja luotettavuutta. Tähän osioanalyysi tarjoaa hyvät mahdollisuudet, mutta tätä mahdollisuutta ei kansallisissa tutkimuksissa ole toistaiseksi käytetty ja kansainvälisissä julkaisuissakin piilotettu teknisiin raportteihin. Tarkastellaan vielä joitakin osioanalyysin ominaispiirteitä.

Edellä on kuvattu osioita, jotka joidenkin ominaisuuksien vuoksi poikkeivat muista osioista tai aiheuttivat eroja luokka-asteiden välillä. Periaatteessa Raschin malli antaa kahdenlaista informaatiota: tietoa osioiden vaikeustasosta ja arvion niiden mittaustarkkuudesta. Molempia on esitetty erilaisissa yhteyksissä ja taulukoissa sekä myös yhteisissä taulukoissa (vrt. kuvat 7, 10 ja 11). Ohjelman kaikkia monipuolisia taulukoita ei ole liitetty tähän artikke-

liin. Myös monet yleiset tilasto-ohjelmat tuottavat tietoa osioista esim. prosenttiverailut tai frekvenssitaulut, mutta nämä eivät kykene erottelemaan osioiden erityispiirteitä.

Vaikeustaso ja ratkaisuprosentti osioanalyysissä ovat suoraan verrannollisia keskenään ja tässä suhteessa myös monet muut ohjelmat Raschin lisäksi voivat tuottaa luotettavaa informaatiota. Raschin mallin etuna kuitenkin on se, että vaikeustasoa voidaan käyttää monipuolisesti myös analysoinnissa hyväksi. Perustuen pelkästään ratkaisuprosenttiin Civic-tutkimuksessa löytyi useita osioita, joissa ero kahdeksannen ja yhdeksannen luokka-asteen välillä on 10 % tai yli, mitä voidaan pitää yhden luokka-asteen opetuksen ja oppimisen tuloksena. Tässä tutkimuksessa osiot oli laadittu ensisijaisesti 14-vuotiaaille, joten monet asiat olivat tuttuja sekä 8.- että 9.-luokkalaisille. Kun koe ei perustunut kummankaan luokka-asteen opetussuunnitelmiin, keskimääräinen tasoero jäi ennalta arvioitua pienemmäksi.

Osiota voidaan arvioida keskineliöpoikkeaman ja kiinnitysparametrin arvon avulla. Kriteerinä arvioinnissa on jokaiselle oppilaalle laskettu kyky ts. menestyminen tässä koko kokeessa ja siihen verrataan jokaista osiota kerrallaan. Yleensä sekä keskineliöpoikkeama että kiinnitysparametri saavat poikkeavia arvoja, jos osio ei tue oppilaiden kykyjakaumaa riittävän hyvin eli ne kertovat paljon samasta asiasta. Nämä ominaisuudet ovat yleensä piileviä eli ne eivät näy yleensä jakauma- tai tunnuslukulaskelmissa. Siksi tarvitaan erityisohjelmia niiden esiin saamiseksi. Edellä voitiin myöskin nähdä, että kun kansalliset osiot lisättiin kansainvälisiin osioihin, myös tämä niiden hyvyys kiinnitysparametrin avulla mitattuna muuttui. Osioden ominaisuudet voivat siis muuttua erilaisissa testikokoonpanoissa. Osio toimii hieman eri tavalla, jos tehtäviä testin sisällä muutetaan, koska samalla oppilaiden kykyjakauma muuttuu. Osio voi myös tukea erilaista kykyä, kuin muut osiot ja tämän vuoksi se ei toimi tässä testissä välttämättä kovin hyvin. Kun osio ei toimi hyvin, oppilaat eivät osaa ratkaista sitä oikein, vaikka heidän kykyjensä perusteella pitäisi tai sitten ratkaisevat oikein, vaikka kykyjensä puolesta ei pitäisi. Nämä kasvattavat sekä keskineliöpoikkeaman että kiinnitysparametrin arvoa suuntaan tai toiseen.

Edellä olevissa luvuissa on ennen kaikkea kuvattu osioanalyysin mahdollisuuksia testin ja testiosioden analysoinnissa. Ensisijaisesti Rasch'in malli on kehitetty testien ja osioiden toiminnan arvioimiseksi esitesteissä ja oppilaiden kykyarvion eli pistemäärän johtamiseksi, mutta tarjoaa kokonaisvaltaisen nä-

kymän koko testiin. Esitesteissä osioiden vaikeustason ja mittauskyvyn selvittäminen nousevat tärkeimmiksi päätöksenteon välineiksi, kun taas oppilaiden pistemäärien eli kykyarvioiden laskeminen on lopullisen testin tärkein funktio. Oppilaiden kykyarvio ei ole lineaarinen vastausprosenttien kanssa, koska kykyarvio noudattelee osioiden vaikeustasokäyrää, joka on loivasti normaalijakauman muotoinen ja lähempänä intervalliaasteikkoa kuin vastausprosenttijakauma.

Näiden logististen menetelmien tarkoitus on auttaa tutkijoita valitsemaan tai parantamaan teknisesti osioita esitesteissä, laskemaan oppilaiden pistemäärät lopullisessa kokeessa ja etsiä tässä artikkelissa esitettyjen lukujen perusteella tulkintoja osioiden poikkeavuuksiin testissä. Ennen kaikkea koko kokeelle voidaan antaa vaikeustasoarvio riippuen siitä, sisältääkö koe enimmäkseen helppoja vai vaikeita osioita. Tällöin tuloksia voidaan arvioida kokeen luonteen mukaan. Jos vaikeassa kokeessa oppilaat eivät menestykään, kokeen vaikeusarvio voidaan perustaa tekniseen laskentaan subjektiivisen arvioinnin sijasta.

Lähteet

- Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Perline, R., Wright, B. & Wainer, H. 1979. The Rasch model as additive conjoint measurement. *Applied Psychological Measurement* 32(2), 237–255.
- Suutarinen, S. 2000a. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Suutarinen, S. 2000b. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–126.
- Suutarinen, S., Brunell V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. & Törmäkangas, K. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asemasta Suomessa. Ennakkotuloksia Nuori kansalainen -tutkimuksen kansallisista tuloksista (IEA/Civic Education Study) 15.9.2000. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Nuori kansalainen -tutkimuksen sivu: [<http://>

www.jyu.fi/ktl/civics.htm].

- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Delft Nederland: Eburon.
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. 1975. Civic education in ten countries: An empirical study. New York: John Wiley and Sons.
- Törmäkangas, K. 1997. Miten testataan testejä – Raschin mallin tulkinta dikotomisen testin tapauksessa. Teoksessa J. Kari & P. Moilanen (toim.) Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1993 Jyväskylässä. 1. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 28.
- Törmäkangas, K. 2000. Yhteiskunnallisten aineiden kansainvälinen koulukoe – kansallisten osioiden tiedonmittauskyvyn arviointi kansainvälisten osioiden avulla. Esitelmä Turun kasvatustieteiden päivillä 24.11.2000.
- Törmäkangas, K. 2001. Scoring of the test items in main testing 2000 grades 4 and 5. Supplementary Report III. Basic Educational Textbook Project. Ministry of Education, Youth and Sport. Kingdom of Cambodia. Opifer.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Wright, B.D. & Masters, G.N. 1982. Rating scale analysis. Chigaco: Mesa Press.
- Wright, B.D. & Stone, M.H. 1979. Best test design. Chigaco: Mesa Press.

LIITE 1. Vastausten määrät eri vastausvaihtoehdoissa kuudessa osiossa**TAULUKKO 1.** “YK”-osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio16	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Huonoin viidesosa	29	40	501	485	35	25	23	21	10	19	598	590
Huono viidesosa	6	15	580	500	8	3	3	3	1	10	598	531
Keskinkertaiset	10	13	573	554	3		2				588	567
Hyvä viidesosa	2	3	576	760					1		579	763
Paras viidesosa	1	1	625	490	1						627	491
Yhteensä	48	72	2855	2789	47	28	28	24	12	29	2990	2942

TAULUKKO 2. “Historian korjaus” -osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio36	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Huonoin viidesosa	207	198	101	107	111	88	164	180	9	17	592	590
Huono viidesosa	311	246	71	70	78	74	132	128	3	13	595	531
Keskinkertaiset	376	350	55	68	42	53	109	79	2	17	584	567
Hyvä viidesosa	441	570	53	81	30	36	54	67	1	9	579	763
Paras viidesosa	565	462	32	12	7	9	21	8	1		626	491
Yhteensä	1900	1826	312	338	268	260	480	462	16	56	2976	2942

TAULUKKO 3. “Syrjintä”-osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio05	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Huonoin viidesosa	154	97	221	321	163	119	52	40	10	13	600	590
Huono viidesosa	112	58	354	406	116	55	19	8	2	4	603	531
Keskinkertaiset	61	31	436	489	82	41	10	5	2	1	591	567
Hyvä viidesosa	39	19	489	712	42	28	8	4	1		579	763
Paras viidesosa	6		609	489	11	2	1				627	491
Yhteensä	372	205	2109	2417	414	245	90	57	15	18	3000	2942

Jatkuu

LIITE 1 jatkuu

TAULUKKO 4. "Ammattiliitto" -osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio 08	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Oppilasryhmä												
Huonoin viidesosa	87	51	67	59	284	332	150	129	8	19	596	590
Huono viidesosa	61	24	25	12	362	416	151	77	2	2	601	531
Keskinkertaiset	41	15	14	6	429	511	107	34		1	591	567
Hyvä viidesosa	23	2	7	2	477	748	71	11			578	763
Paras viidesosa	7	2	1		592	487	26	2	1		627	491
Yhteensä	219	94	114	79	2144	2494	505	253	11	22	2993	2942

TAULUKKO 5. "Vaalilehtinen" -osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio 25	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Oppilasryhmä												
Huonoin viidesosa	217	221	127	99	60	41	187	220	7	9	598	590
Huono viidesosa	272	249	58	33	7	11	263	235	2	3	602	531
Keskinkertaiset	286	299	25	26	1	7	275	233	1	2	588	567
Hyvä viidesosa	339	503	15	10	3	3	222	246		1	579	763
Paras viidesosa	425	387	6	5	2	1	193	98			626	491
Yhteensä	1539	1659	231	173	73	63	1140	1032	10	15	2993	2942

TAULUKKO 6. "Vapaa markkinatalous" -osion vastausten määrät eri vaihtoehtoihin 1–4 ja virheelliset/puuttuvat vastaukset

Osio 27	1		2		3		4		Virh/Puutt.		Yhteensä	
	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk	8. lk	9. lk
Oppilasryhmä												
Huonoin viidesosa	40	38	124	93	277	303	140	146	9	10	590	590
Huono viidesosa	30	9	83	49	299	348	182	118	3	7	597	531
Keskinkertaiset	11	9	60	37	327	415	189	103	1	3	588	567
Hyvä viidesosa	8	1	47	25	355	650	162	85	1	2	573	763
Paras viidesosa	4		23	3	465	448	132	40			624	491
Yhteensä	93	57	337	207	1723	2164	805	492	14	22	2972	2942

LIITE 2. Kansainvälisten osioiden ratkaisuprosentit eri luokkatasoilla poimittuna Bigsteps-(Rasch'in malli)-ohjelman tulosteista

Osio	O-vast 8	Kaikki 8	Pros 8	O-vast 9	Kaikki 9	Pros 9	Ero
Item01	2569	2943	87,3	2573	2770	92,9	5,6
Item02	2427	2943	82,5	2474	2770	89,3	6,8
Item03	2616	2943	88,9	2592	2770	93,6	4,7
Item04	2327	2943	79,1	2358	2770	85,1	6,1
Item05	2050	2943	69,7	2245	2770	81,0	11,4
Item06	2531	2943	86,0	2522	2770	91,0	5,0
Item07	2365	2943	80,4	2325	2770	83,9	3,6
Item08	2085	2943	70,8	2322	2770	83,8	13,0
Item09	2213	2943	75,2	2193	2770	79,2	4,0
Item10	2005	2943	68,1	2113	2770	76,3	8,2
Item11	2339	2943	79,5	2340	2770	84,5	5,0
Item12	2409	2943	81,9	2382	2770	86,0	4,1
Item13	2251	2943	76,5	2339	2770	84,4	8,0
Item14	2120	2943	72,0	2155	2770	77,8	5,8
Item15	1852	2943	62,9	2022	2770	73,0	10,1
Item16	2796	2943	95,0	2617	2770	94,5	-0,5
Item17	1832	2943	62,2	1938	2770	70,0	7,7
Item18	1364	2943	46,3	1487	2770	53,7	7,3
Item19	2128	2943	72,3	2194	2770	79,2	6,9
Item20	2273	2943	77,2	2275	2770	82,1	4,9
Item21	1511	2943	51,3	1698	2770	61,3	10,0
Item22	1515	2943	51,5	1525	2770	55,1	3,6
Item23	2443	2943	83,0	2416	2770	87,2	4,2
Item24	2477	2943	84,2	2444	2770	88,2	4,1
Item25	1480	2943	50,3	1487	2770	53,7	3,4
Item26	2161	2943	73,4	2314	2770	83,5	10,1
Item27	1664	2943	56,5	1992	2770	71,9	15,4
Item28	1981	2943	67,3	2029	2770	73,2	5,9
Item29	2167	2943	73,6	2193	2770	79,2	5,5
Item30	2200	2943	74,8	2234	2770	80,6	5,9
Item31	1775	2943	60,3	1772	2770	64,0	3,7
Item32	2202	2943	74,8	2192	2770	79,1	4,3
Item33	2451	2943	83,3	2355	2770	85,0	1,7
Item34	1036	2943	35,2	1193	2770	43,1	7,9
Item35	2262	2943	76,9	2259	2770	81,6	4,7
Item36	1841	2943	62,6	1654	2770	59,7	-2,8
Item37	2449	2943	83,2	2392	2770	86,4	3,1
Item38	1945	2943	66,1	2011	2770	72,6	6,5

LIITE 3. Esimerkkiosoiden kuvaukset

1. Kansainvälinen osio 03:

Mikä seuraavista on poliittinen oikeus:

1. Oppilaiden oikeus koulussa saada tietoa politiikasta
2. Kansalaisten oikeus äänestää ja asettua ehdokkaaksi
3. Aikuisten oikeus työpaikkaan
4. Poliitikkojen oikeus saada palkkaa

2. Kansainvälinen osio 30:

Selkein osoitus lahjonnasta, jos edustaja:

1. Arvostelee hallituksen rahankäyttöä
2. Valittaa itseensä kohdistunutta lehtikirjoituksesta
3. Pyytää maatalousministeriltä korvauksia viljelijöille, joilla joiden sato on kärsinyt tulvavahingoista
4. Ottaa vastaan rahaa äänestäjiltä, kun on äänestänyt näitä suosivan lakiesityksen puolesta

3. Kansallinen osio S07/ vihko 3/ 8.luokkataso:

Neuvostoliitto oli valmis lopettamaan sotatoimet vuoden 1940 lopussa, koska vastarinta ei osoittanut pettämisen merkkejä.

1. Tiedän väittämän vääräksi
2. Arvelen väittämän vääräksi
3. Arvelen väittämän oikeaksi
4. Tiedän väittämän oikeaksi
5. En osaa vastata

4. Kansainvälinen osio 18:

Mitä seuraa, jos lehtitalo ostaa pienemmät lehtiyritykset

1. Valtiovallan uutissensuuri on todennäköisempää
2. Esitettävien mielipiteiden kirjo kaventuu
3. Sanomalehtien hinta laskee
4. Ilmoitusten ja mainosten määrä sanomalehdessä vähenee

5. Kansallinen osio S14/ vihko 3/ 8. luokkataso:

Suomen kommunistit olivat Neuvostoliiton puolella:

1. Tiedän väittämän vääräksi
2. Arvelen väittämän vääräksi
3. Arvelen väittämän oikeaksi
4. Tiedän väittämän oikeaksi
5. En osaa vastata

6. Kansallinen osio T1/ vihko 1/ 9. luokkataso:

Ruotsinkielisiä on asunut Suomessa yhtä kauan kuin suomenkielisiä

1. Tiedän väittämän vääräksi
2. Arvelen väittämän vääräksi
3. Arvelen väittämän oikeaksi
4. Tiedän väittämän oikeaksi
5. En osaa vastata

7. Kansainvälinen osio 17:

Mikä seuraavista antaa aiheen kutsua jotakin hallintoa epädemokraattiseksi

1. Ihmisillä ei ole lupa arvostella hallintoa
2. Puolueet arvostelevat toisiaan usein
3. Ihmiset joutuvat maksamaan erittäin korkeita veroja
4. Jokaisella kansalaisella on oikeus työpaikkaan

CIVIC-tutkimuksen otannasta

Eija Puhakka

Kansainvälisen CIVIC-tutkimuksen kohteeksi oli valittu 14-vuotiaat oppilaat, mikä Suomessa merkitsi kahdeksatta luokka-astetta. Koska pääosa yhteiskuntaopin opetuksesta annetaan Suomessa vasta päättöluokalla, myös yhdeksäs luokka-aste päätettiin ottaa mukaan kansallisena osiona. Edellisten lisäksi otettiin vielä lisäotokset ruotsinkielisistä kouluista, jotta virhemarginaali olisi pienempi kielialueiden keskinäisessä vertailussa.

Tutkimuksen otanta suunniteltiin ja toteutettiin huolellisesti mittauksen luotettavuuden ja yleistettävyyden takaamiseksi. Kaikkien CIVIC-tutkimukseen osallistuneiden maiden tuli noudattaa samoja periaatteita, joihin kuuluivat muun muassa perusjoukon huolellinen määrittäminen, saman otantamenetelmän käyttö sekä edustavan kansallisen otoksen laatiminen.

Perusjoukko

CIVIC-tutkimuksen kohdeperusjoukkona olivat 14-vuotiaat peruskoulujen oppilaat. Suomessa perusjoukko määriteltiin seuraavasti:

“Peruskoulun yläasteen 8. luokka, joka sisältää tutkimuksen toteutuksen aikana suurimman osan normaaliopetusta saavista 14-vuotiaista oppilaista”.

Kehikkoperusjoukkona käytettiin Tilastokeskuksen kouluaineistoa vuodelta 1997, jota täydennettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen vuonna 1998 suorittamalla koulutiedustelulla. Näiden lähteiden mukaan Suomessa oli 675 peruskoulun yläasteen lisäksi 270 erityiskoulua, jotka käsittivät kahdeksannella luokka-asteella yhteensä 67 560 oppilasta. IEA:n kansainvälisen otantastan-

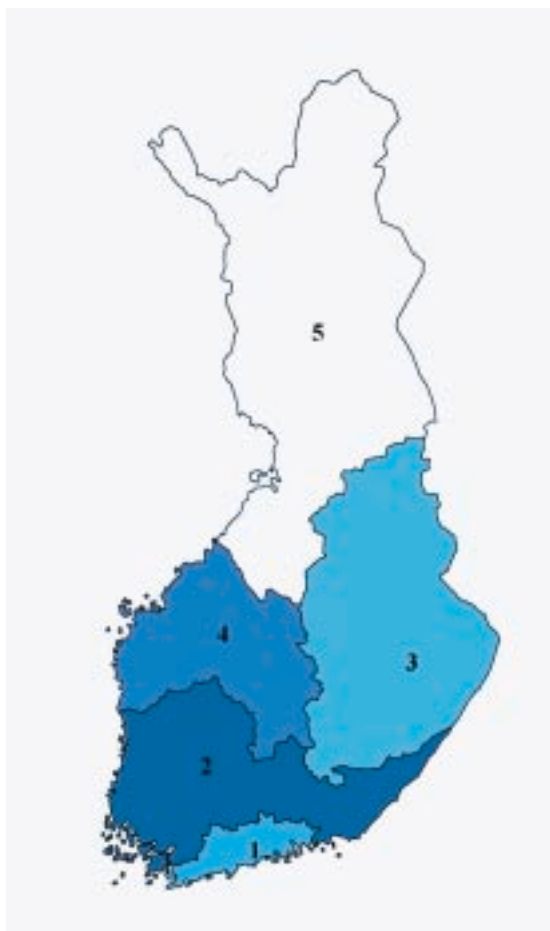
dardin vaatimusten mukaan perusjoukon piti kattaa vähintään 95 % kaikista 14-vuotiaista. Suomessa perusjoukon ulkopuolelle rajattiin Ahvenanmaan koulut, erityiskoulut, Steiner koulut, kielikoulut ja hyvin pienet koulut. Yhteensä perusjoukon ulkopuolelle jäi 8. luokkalaisista noin 3,4 % eli perusjoukon kattavuus oli 96,6 % (taulukko 1). Rajausten jälkeen perusjoukon kooksi muodostui 65 280 oppilasta.

TAULUKKO 1. Perusjoukon ulkopuolelle rajattujen koulujen ja oppilaiden lukumäärät

Perusjoukon ulkopuolelle rajatut	Koulujen lkm	Oppilaiden lkm
Ahvenanmaan koulut	4	268
Erityiskoulut	270	1 615
Rudolf Steiner -koulut	13	236
Kielikoulut (esim. saksank., ranskank., venäjänk.)	4	121
Pienet koulut	7	40
YHTEENSÄ	298	2 280

Osittaminen

Perusjoukon osittaminen on tärkeä toimenpide, koska sen avulla saadaan enemmän informaatiota perusjoukosta kuin pelkällä yksinkertaisella satunnaisotannalla. Sen avulla myös taataan koulujen edustettavuus ositteittain ja pienennetään otoksesta aiheutuvaa harhaa eli estimaattien keskivirhettä (esim. Lehtonen & Pahkinen 1995). Perusjoukon osittamisessa käytettiin Tilastokeskuksen ja EU:n yleisesti käyttämiä suuralueita. EU:n alueluokitusjärjestelmän mukaisesti suuralueitamme ovat Uusimaa, Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Väli-Suomi ja Pohjois-Suomi (kuvio 1). Nämä alueet jaettiin vielä ositteen sisällä kolmi-luokkaisen kuntaryhmän mukaan kaupunkiin, taajamiin ja maalaiskuntiin. Alueiden keskinäisten vertailujen takaamiseksi päädyttiin tasakiintiöiseen otoskokoon. Jokaiselta suuralueelta valittiin tutkimukseen mukaan 30 koulua taulukon 2 mukaisesti.



KUVIO 1. EU:n alueluokitusjärjestelmän mukaiset suuralueet

TAULUKKO 2. Perusjoukko, suunniteltu ja toteutunut otos ja oppilaiden vastausprosentit ositteittain

Suuralue	Kunta- muoto	Perusjoukko		Suunniteltu otos		Toteutunut otos		Vastanneet		
		Koulut (N)	Oppi- laat (N)	Koulut (n)	Oppi- laat (n)	Koulut (n)	Oppi- laat (n)	Koulut (n)	Oppi- laat (n)	%
Uusimaa	maalais- kunta	4	298	1	21	1	23	0	0	-
	taajama	15	2 085	4	84	4	69	4	63	91
	kaupunki	115	12 577	25	525	25	523	24	455	87
	Yht.	134	14 960	30	630	30	615	28	518	84
Etelä- Suomi	maalais- kunta	72	4 756	6	126	6	99	6	96	97
	taajama	34	4 304	6	126	6	123	6	119	97
	kaupunki	110	13 193	18	378	18	401	18	372	93
	Yht.	216	22 253	30	630	30	623	30	587	94
Itä-Suomi	maalais- kunta	62	4 927	15	315	15	260	14	226	87
	taajama	9	1 037	3	63	3	66	3	63	95
	kaupunki	30	3 862	12	252	11	229	11	213	93
	Yht.	101	9 826	30	630	29	555	28	502	90
Väli- Suomi	maalais- kunta	55	3 880	12	252	12	231	12	224	97
	taajama	20	2 711	8	168	8	170	8	156	92
	kaupunki	27	3 193	10	210	10	220	10	197	90
	Yht.	102	9 784	30	630	30	621	30	577	93
Pohjois- Suomi	maalais- kunta	42	2 691	9	189	9	193	9	188	97
	taajama	19	2 376	9	189	9	186	9	172	92
	kaupunki	33	3 390	12	252	12	253	12	238	94
	Yht.	94	8 457	30	630	30	632	30	598	95
Yhteensä		647	65 280	150	3 150	149	3 046	146	2 782	91

Otantamenetelmä

Tässä tutkimuksessa kyseessä on kaksiasteinen ryväotanta. Otannan ensimmäisessä vaiheessa koulut valittiin käyttäen systemaattista ositettua PPS-otantamenetelmää (probability-proportional-to-size) (esim. Särndal ym. 1992), missä koulun kokotekijäksi määriteltiin oppilaiden lukumäärä 8. luokka-asteella.

Samanaikaisesti kullekin otoskoululle poimittiin yksi tai kaksi varakoulua mahdollisten poisjääntien vuoksi. Otannan toisessa vaiheessa kustakin poimitusta otoskoulusta valittiin yksi perusopetusryhmä yksinkertaisella satunnaisotannalla.

Otoskoko

Tämän tutkimuksen otantaan vaikuttavat tutkimusaineiston ryvästyneisyys ja siihen liittyvä sisäkorrelaatio, joka kuvaa havaintoyksiköiden homogeenisuutta rypäiden sisällä. Toisin sanoen havaintoyksiköt ovat rypäiden sisällä toistensa kaltaisia. Tästä seuraa, että samaan tarkkuuteen pääsemiseksi ryväsotannan otoskoon on oltava huomattavasti suurempi kuin yksinkertaisella satunnaisotannalla saatu otoskoko.

Suomessa tavoitteena oli saada 150 koulua ja 3 150 oppilasta siten, että jokaiselta suuralueelta poimittiin 30 koulua ja jokaisesta koulusta valittiin satunnaisesti yksi 8. luokka-asteen opetusryhmä mukaan tutkimukseen. Ennen otoksen poimimista, opetusryhmän kooksi arvioitiin 21 oppilasta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa otoskouluista kuusi kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Näistä kouluista viisi pystyttiin korvaamaan varakouluilla. Näin ollen 149 otoskoulusta poimittujen opetusryhmien ja niistä muodostettujen oppilaslistojen mukaan otoksen oppilaiden lukumääräksi tarkentui 3 064.

Joillekin oppilaille osallistuminen kokeeseen saattoi olla mahdotonta johtuen testikielen riittämättömästä hallinnasta tai fyysisen, henkisen tai emotionaaliseen toimintarajoitteen vuoksi. Tällaisia oppilaita otokseen sisältyi yhteensä 12 (0,4 %). Lisäksi kuusi (0,2 %) oppilasta oli otoksen laadinnan jälkeen vaihtanut koulua. Poisjääntien jälkeen otoskoko oli 149 koulua ja 3 046 oppilasta eli 99,4 % tavoitellusta otoskoosta. (Taulukko 2).

Toteutunut otos ja vastausprosentit

Kansainvälinen minimivastausprosentti oli asetettu korkeaksi, sillä 85 % sekä kouluista että oppilaista edellytettiin osallistuvan tutkimukseen. Koemateriaalin toimittamisen jälkeen osoittautui, että kolme otoskoulua ei pystynytkään osallistumaan tutkimukseen. Näitä kouluja ei enää myöhäisestä ajankohdasta johtuen voitu korvata varakouluilla.

CIVICS-tutkimukseen vastasi 146 koulusta 2 782 oppilasta. Oppilaskyselyn vastauskato oli 8,7 %, eli kokeesta oli poissa 264 oppilasta. Oppilaiden lisäksi tutkimukseen osallistui 144 rehtoria tai koulunjohtajaa ja 290 opettajaa. Saavutettuun vastausosuuteen voi olla varsin tyytyväinen, sillä samanlaisesti Suomessa toteutettiin myös muita suuria kansainvälisiä kouluarviointitutkimuksia (TIMSS-R, SITES ja OECD-maiden PISA 2000 -tutkimuksen esikoe). Taulukossa 2 on esitetty tutkimuksen perusjoukko, suunniteltu ja toteutunut otos sekä tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja oppilaiden lukumäärät ja vastausprosentit ositteittain. Taulukkoon 3 on laadittu yhteenveto suuralueittain tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja oppilaiden lukumääristä ja vastausprosentteista.

TAULUKKO 3. CIVICS-tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja oppilaiden lukumäärät suuralueittain

Eu:n alueluokitusjärjestelmän mukaiset suuralueet		Vastanneet	
		Koulut	Oppilaat
	1. Uusimaa	28	518
	2. Etelä-Suomi	30	587
	3. Itä-Suomi	28	502
	4. Väli-Suomi	30	577
	5. Pohjois-Suomi	30	598
Yhteensä		146	2 782

Aineiston painottaminen

Suomen CIVICS-aineisto on edustava otos 14-vuotiaista oppilaista. Aineiston vinoutta korjattiin painokertoimilla, jotta tulokset voitaisiin yleistää koko perusjoukkoa koskeviksi. Jokainen otokseen valittu oppilas edustaa itsensä ohella suurempaa joukkoa 14-vuotiaita oppilaita. Kahdeksannen luokka-asteen aineistossa yksi oppilas edustaa keskimäärin noin 22 oppilasta.

Lisäotokset

CIVICS-tutkimuksen yhteydessä Suomessa toteutettiin kansallisena hankkeena vastaava tutkimus myös yhdeksännen luokka-asteen oppilaille eli 15-vuotiaille ja, kuten alussa todettiin, tämän lisäksi poimittiin lisäotokset ruotsinkielisten koulujen 8. ja 9. luokka-asteilta.

Jokaisesta varsinaisesta otoskoulusta poimittiin myös yksi 9. luokka-asteen opetusryhmä mukaan samalla periaatteella kuin 8. luokka-asteen opetusryhmä. Siten 149 otoskoulusta poimittujen opetusryhmien ja niistä muodostettujen oppilaslistojen mukaan otoksen oppilaiden lukumääräksi 9. luokka-asteella muodostui 3 060. Näistä otoksen oppilaista 15:lle oli mahdotonta osallistua tutkimukseen ja lisäksi kaksi oppilasta oli vaihtanut toiseen kouluun. Poisjääntien jälkeen otoskoko oli 149 koulua ja 3 043 oppilasta eli 99,4 % tavoitellusta otoskosta. Tutkimukseen vastasi yhdeksänneltä luokka-asteelta 2 735 oppilasta 146 koulusta. Vastauskato oli 10 %.

Varsinaisten otoskoulujen joukossa oli mukana kahdeksan ruotsinkielistä koulua, joissa oppilaita oli kahdeksannella luokka-asteella yhteensä 134 ja vastaavasti yhdeksännellä luokka-asteella 133. Suomessa tutkimukseen haluttiin mukaan enemmän ruotsinkielisiä kouluja ja niiden oppilasta, koska haluttiin varmistaa myös tulosten vertailtavuus kieliryhmien kesken. Lisäotokseen poimittiin yksinkertaisella satunnaisotannalla 13 ruotsinkielistä koulua. Näistä kouluista valittiin sekä 8. että 9. luokka-asteelta satunnaisesti yksi opetusryhmä mukaan otokseen. Kaikki lisäkoulut osallistuivat tutkimukseen siten, että 8. luokka-asteelta osallistui 230 oppilasta (vastausosuus oli 91 %) ja vastaavasti 9. luokka-asteelta osallistui 217 oppilasta (vastausosuus oli 94 %). Lisäksi rehtoreita tai koulunjohtajia vastasi yhteensä 13 ja opettajia 22. Taulukossa 4 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden lisäotoskoulujen ja -oppilaiden lukumäärät ja vastausprosentit suuralueittain.

Myös kansallisilla lisäotoksilla hankituille aineistoille laskettiin painokerroimet, joiden avulla varmistettiin, että myös lisäotosten oppilaat edustavat perusjoukkoa ja vaikuttavat analyysituloksiin oikeassa suhteessa.

TAULUKKO 4. CIVICS-tutkimuksen vastanneiden lisäotoskoulujen ja -oppilaiden lukumäärät suuralueittain

Eu:n alueluokitus- järjestelmän mukai- set suuralueet	Vastanneet					
	9. lk		ruotsinkielinen 8. lk		ruotsinkielinen 9. lk	
	Koulut	Oppi- laat	Koulut	Oppi- laat	Koulut	Oppi- laat
1. Uusimaa	29	540	6	99	6	100
2. Etelä-Suomi	30	567	4	72	4	64
3. Itä-Suomi	28	518	-	-	-	-
4. Väli-Suomi	29	543	3	59	3	53
5. Pohjois-Suomi	30	567	-	-	-	-
Yhteensä	146	2 735	13	230	13	217

Lähteet

- Lehtonen, R. & Pahkinen, E. 1995. Practical methods for design and analysis of complex surveys. Chichester: Wiley & Sons.
- Särndal, C-E., Swenson, B. & Wretman, J. 1992. Model assisted survey sampling. New York: Springler-Verlag.

Kirjoittajat

Viking Brunell
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
viking.brunell@ktl.jyu.fi

Jonna Nurmi
Turun yliopisto
Koulutussosiologian tutkimuskeskus
Hämeenkatu 1
20014 Turku
jomanu@utu.fi

Eija Puhakka
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
eija.puhakka@ktl.jyu.fi

Sakari Suutarinen
Jyväskylän yliopisto
Normaalikoulu
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
suutarinen@norssi.jyu.fi

Kari Törmäkangas
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
kari.tormakangas@ktl.jyu.fi

Arja Virta
Turun yliopisto
Turun opettajankoulutuslaitos
Didacticum
20014 Turun yliopisto
avirta@utu.fi

Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat

Millaiset ovat suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ja taidot? Pystyykö koulu herättämään nuorten kiinnostuksen yhteiskunnallisiin asioihin? Osallistuvatko nuoret yhteiskunnalliseen toimintaan nyt ja aikuisina? Entä suhtautuminen politiikkaan? Onko tyttöjen ja poikien sekä koulujen välillä eroja yhteiskunnallisissa tiedoissa ja asenteissa?

Kirja esittelee yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälisen tutkimuksen vertailutuloksia Suomen näkökulmasta. Teos piirtää kuvan peruskoulun viimeisillä luokilla olevien suomalaisten nuorten yhteiskunnallisista tiedoista, taidoista, suhtautumisesta yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvistä odotuksista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi kirja kertoo tutkimuksen otannasta ja mittausvälineistä.

Kirja tarjoaa luotettavaa tietoa keskusteluun nuorten yhteiskunnallisista tiedoista ja sosiaalistumisesta niin päättäjille, opetussuunnitelmien kehittäjille, opettajille, opettajankouluttajille ja tutkijoille kuin jokaiselle meistä.