



# Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa

## Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päättövaiheessa

NAJAT OUAKRIM-SOIVIO & JUHANI RAUTOPURO & JUKKA RANTALA & JOHANNA SAARIO & MARKO VAN DEN BERG

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä arvioinnin keskeisimpiä periaatteita on oppilaiden tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kohtelu. Julkisessa keskustelussa on pohdittu, vaikuttaako koulujen muuttuminen monikielisemmiksi ja -kulttuurisemmiksi tämän periaatteen toteutumiseen. Artikkelissa kuvataan historian oppimistulosten avulla, että arvioinnin yhdenvertaisuus ei kaikilta osin toteudu.

.....  
*English summary at the end of the article*

### Johdanto

Yksi suomalaista koulutusjärjestelmää ohjaavista periaatteista on ollut mahdollisuuksien tasa-arvo. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrien kasvaessa on 2000-luvun alussa tasa-arvoa määriteltä erityisesti oppilaiden koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Siinä on keskeistä, että eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden yhdenvertaiset oikeudet ja tasaverit koulutusmahdollisuudet turvataan. (Kuuse-  
la & al. 2008.)

Viimeisimmät kansainväliset ja kansalliset tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden erot oppimistuloksissa ovat suuret. PISA

*Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota "Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi" (projektinumerot 294491 ja 294487) sekä Koneen Säätiön rahoittamaa hanketta "Menneisyyden tulkintojen äärellä – tutkimus historian teksteistä ja tekstitaidoista" (projektinnumero 466576).*

2012 -tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat ryhmänä olivat noin kaksi kouluvuotta muita oppilaita jäljessä. Tulokset olivat samansuuntaisia myös luonnontieteiden osaamisessa, lukutaidossa ja ongelmanratkaisutaidossa. (Harju-Luukkainen & al. 2014.) Myös PISA 2015 -tutkimuksen ensitulosten mukaan erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä olivat samansuuntaisia kuin kolmen vuoden takaisissa tuloksissa, joskin oppimistuloserot olivat hieman kaventuneet. Vuoden 2015 tulokset eivät kuitenkaan anna täysin luotettavaa vertailukohtaa, sillä vuonna 2012 maahanmuuttajataustaisista tehtiin kokonaistutkimus, kun taas vuonna 2015 maahanmuuttajataustaiset oppilaat valikoituivat normaalin otannan kautta ja heidän osuutensa (4 %) oli varsin pieni (Vettenranta & al. 2016).

Valtiontalouden tarkastusvirasto kiinnitti vuonna 2015 raportissaan huomiota siihen, että erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden oppimistuloksissa ovat 15-vuotiailla suu-

rempia Suomessa kuin muualla Euroopassa (Kirjavainen & Pulkkinen 2015). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät oppimistulosarvioinneissa heikommin ja saivat heikompia arvosanoja kuin kantaväestön oppilaat. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden saamat arvosanat olivat kuitenkin parempia, kuin heidän keskimääräinen osaamistasonsa edellytti. Myös Metrop-tutkimushankkeen tulokset osoittivat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvosanat eivät vastanneet heidän tutkimuksessa osoittamaansa osaamista (Hotulainen & al. 2016). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys oli päättövaiheessa ratkaisevalla tavalla kantaväestöön kuuluvien oppilaiden menestystä heikompi. Arvosanojen keskiarvo oli maahanmuuttajataustaisilla oppilailta 7,4 ja kantaväestöön kuuluvilla 8,0. Erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanoissa olivat hyvin samanlaisia kuin poikien ja tyttöjen väliset erot koko oppilasjoukossa. (Hotulainen & al. 2016, 62.)

Edellä esitetyt esimerkit antavat aiheetta tarkastella syvällisemmin suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuutta maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden oppimistulosten näkökulmasta.

### **Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen arvioiminen**

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa tasa-arvon käsitettä on perinteisesti lähestytty joko yhtäläisten mahdollisuuksien tai tosiasiallisen tasa-arvon näkökulmista. Yhtäläisten mahdollisuuksien tasa-arvo on määrittelyltään suppea, ja se liittyy *equality*-tyyppiseen ajatteluun, jossa tasa-arvo ilmenee esimerkiksi normeihin kirjattuina oikeuksina. Tosiasiallinen tasa-arvo on käsitteenä lähellä reilouden tai oikeudenmukaisuuden (*equity*) määritelmää (Laiho 2013, 28; ks. myös Holli 2002, 17; Holli 2012, 78), ja se on määrittelyltään laajempi. Käytännössä tosiasiallinen tasa-arvo ilmenee erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten mahdollisuuksina saavuttaa samat lopputulokset esimerkiksi koulutuksessa.

Koulutuksen tasa-arvon käsite on saanut politiikassa erilaisia merkityksiä ja tulkintoja sen mukaan, missä yhteydessä, kenen toimesta ja milloin tasa-arvoa on määritelty (Laiho 2013, 28; Kantola & al. 2012, 9). 1960-luvulla koulutuksen tasa-arvoa alettiin tarkastella koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta

pidettiin keskeisenä, että ihmisillä oli mahdollisuus saada yhtäläiset koulutusmahdollisuudet esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden määritelmän mukaan koulutukseen osallistumiselle ei saanut olla rakenteellisia esteitä, ja siksi koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon katsottiin kuuluvaksi resurssien, rakenteiden ja sisältöjen yhdenvertaisuus. 1970-luvulla mahdollisuuksien tasa-arvoa alettiin määritellä suppeammin tulosten tasa-arvon näkökulmasta, ja oppilaille pyrittiin turvaamaan mahdollisimman yhtäläiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Sirkka Ahosen mukaan tulosten tasa-arvon taustalla oli näkemys pedagogisesta optimismista, jonka mukaan kaikkien oli mahdollista saavuttaa samat tulokset, joskin eri nopeudella. (Ahonen 2003, 10, 13, 145, 154, 156.) Mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden käsitteen laajemmassa tulkinnassa on kyse siitä, että oppimistuloksissa ei tulisi olla oppilaiden taustaan liittyviä systemaattisia eroja.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppimistulosten arviointi on osa perusopetuslaissa säädettyä koulutuksen arviointia. Koulutusjärjestelmän tai sen osan, kuten perusopetuksen, tasa-arvon toteutumista arvioidaan oppimistulosten näkökulmasta: mikäli perusopetus toimii tasa-arvoisesti, ei oppimistulosten pitäisi erota toisistaan sukupuolten, väestöryhmien tai eri alueiden välillä. Tosiasiallisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta on keskeistä tarkastella oppimistuloksia sen mukaan, ovatko oppilaat saavuttaneet samat yleissivistävät tiedot, taidot ja valmiudet asuinpaikastaan, sukupuolestaan ja kotitaustastaan riippumatta. Koulutuksen tosiasiallisen tasa-arvon voidaan katsoa toteutuneen hyvin, mikäli systemaattisia eroja ei ilmene tarkasteltavien osa-alueiden suhteen. (Jakku-Sihvonen 1996, 3.)

### **Historian oppimistulosarviointi koulutuksellisen tasa-arvon mittarina**

Suomalaisessa perusopetuksen ohjausjärjestelmässä arviointitietoa käytetään poliittisten päätösten valmistelussa. Opetussuunnitelmien perusteet ja vuodesta 1998 alkaen tehdyt eri oppiaineiden oppimistulosten arvioinnit liittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä oppimistulosarviointit antavat tietoa koulutuksen tilasta niille, jotka valmistelevat tai päättävät suomalaisen koulutuspolitiikan linjauksista. Toisaalta oppimistulosarviointit antavat tietoa koulutussektorilla harjoitetusta politiikasta. (Heinonen 2001, 54.) Esimerkiksi eri oppiainei-

den oppimisosarviointien avulla perusopetuksen tuntijako valmistelleet virkamiehet ja poliittiset päättäjät ovat saaneet ajantasaista tietoa opetus-suunnitelman perusteiden ja ohjausjärjestelmän toimivuudesta (ks. esim. Ouakrim-Soivio 2013).

Eri oppiaineiden oppimistulosten arviointia varten laaditut tehtävät perustuvat valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin tavoitteisiin, sisältöihin ja arvioinnin kriteereihin. Tehtävien tulee mitata johdonmukaisesti oppiaineen yleistä osaamistasoa. Oppilaat vastaavat myös oppiaineesta esitettyihin asenneväittämiin. Niillä selvitetään oppilaiden käsityksiä itsestään oppijoina sekä heidän näkemyksiään oppiaineen opiskelun hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitämisestä. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 42–46.) Arvosanojen ja oppimistulosten käyttämistä todisteina koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta voidaan perustella sillä, että aiempien arviointien ja tutkimuksen perusteella niissä on havaittu eroja maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden välillä (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 110–111; Ouakrim-Soivio 2013). Ryhmien välisiä eroja on löytenyt niin arvosanoissa (Hotulainen & al. 2016, 62–63) kuin asenteissa koulua ja opiskelua kohtaan (Kuusela & al. 2008, 10). Oppiaineissa osoitetun osaamisen ja asenteiden on aiemmissa oppimistulosarvioinneissa todettu kytkeytyvän toisiinsa (Kärnä & Rautopuro 2013, 194–195).

Historian ja sen oppimistulosten käyttämistä esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta voidaan perustella oppiaineen luonteella. Historian tehtävänä on opettaa muun muassa kriittisen kansalaisen tietoja, taitoja ja valmiuksia. Historian opetuksen tavoitteena on myös antaa oppilaalle valmiuksia tarkastella asioita eri näkökulmista. Kyse on historiallisen ajattelun taidoista ja niiden opettamisesta. Historian oppiminen edellyttää oppilaalta sekä sisältötiedon että menetelmätiedon hallintaa ja niiden soveltamista, mutta myös tulkintojen tekemistä. (Ouakrim-Soivio & Rantala 2017.) Tämä kaikki puolestaan edellyttää käsitteellistä kielitaitoa, jonka omaksuminen voi kestää useita vuosia (Cummins 2000).

## Tutkimuskysymykset

Artikkelissa pyritään vastaamaan historian oppimistulosarviointiaineiston avulla kysymykseen siitä, eroavatko maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanat, osaa-

mistaso ja asenteet historiassa toisistaan. Jotta kysymykseen voidaan vastata, sitä tarkennetaan kolmella alakysymyksellä. Ensimmäiseen alakysymykseen siitä, onko maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden historian päättöarvosanoissa ryhmien välisiä eroja, vastataan analysoimalla historian päättöarvosanatietoja. Toisessa alakysymyksessä selvitetään, esiintyykö maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien päättövaiheen oppilaiden välillä eroja historian osoitetussa osaamisessa. Tähän kysymykseen vastataan tarkastelemalla oppimistulosarvioinneissa osoitettua osaamista suhteessa taustamuuttujiin, joiden tiedetään yleensä olevan yhteydessä osaamiseen. Lopuksi vastataan kolmanteen alakysymykseen siitä, minkälaisia asenteita maahanmuuttajataustaisilla ja kantaväestöön kuuluvilla oppilailla on historian oppiainetta kohtaan. Jotta mahdollisiin osaamiseroihin voitaisiin paneutua syvällisemmin, tässä tutkimuksessa käsitellään myös oppilaiden avovastauksia niin historian oppiaineen tavoitteiden kuin vastausten kielellis-sisällöllisestä näkökulmasta.

## Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Historian oppimistulosten arviointiin ja oppilaskyselyyn osallistui huhtikuussa 2011 yhteensä 4 726 oppilasta 112 peruskoulusta ympäri Suomea. Aineisto koottiin kaksivaiheisella ositetulla satunnaisotannalla siten, että se edustaa kattavasti peruskoululaisia muun muassa alueellisesti, kuntatyypeittäin sekä koulun koon ja koulun opetuskielen mukaan.

Osallistujajoukosta 4 544 edustaa kantaväestön oppilaita eli niitä, jotka ilmoittivat puhuvansa suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään. Maahanmuuttajataustaisia ovat puolestaan ne 176 oppilasta, jotka ilmoittivat äidinkielekseen jonkun muun kuin suomen, ruotsin tai saamen. Kuusi maahanmuuttajataustaista oppilasta ei ilmoittanut äidinkieltään. Käytettävissä olevassa aineistossa ei ollut erottelua ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajiin.

Koulujen väliset erot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrissä olivat otoksessa suuria. Jotta oppilaiden avovastauksia olisi mahdollista vertailla, valittiin otoskouluista sellaiset, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli riittävästi vertailun suorittamiseksi. Valituissa kuudessa koulussa oli kaikkiaan 227 arviointiin osallistu-

nutta oppilasta, joista 158 (70 %) ilmoitti puhuvansa äidinkielenään suomea, ruotsia tai saamea. Maahanmuuttajataustaisiksi laskettiin 69 (30 %) oppilasta. Enimmillään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus näissä kuudessa koulussa oli 41 ja vähimmillään 18 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden sukupuolijakaumissa ei ollut eroja. Molemmista ryhmissä oli käytännössä puolet tyttöjä ja puolet poikia.

Aineiston analysoinnissa käytettiin pääsääntöisesti kvantitatiivisia menetelmiä, joiden tuloksia täydennettiin tarkastelemalla tekstimuotoista avovastausaineistoa laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103–104; 107–113) keinoin. Määrällisten tulosten kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset erot analysoitiin riippumattomien otosten t-testin avulla, useamman ryhmän väliset erot yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä raportoidaan myös erojen käytännön merkitsevyyttä kuvaava efektiin koko – t-testin yhteydessä Cohenin  $d$  ja varianssianalyysin yhteydessä etan neliö ( $\eta^2$ ) (Cohen 1988, 20–23; 281–282). Määrällisten muuttujien välisiä yhteyksiä (mm. asenteet ja oppimistulokset) tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen ja selityssasteen avulla.

Laadulliseen analyysiin valittiin kaksi tehtävää, joissa oppilaan piti hyödyntää tehtävänantoihin sisältyvää lähdemateriaalia. Tehtävistä suoriutuminen edellytti siis sekä lukemista että omaa tuottamista. Ensimmäisessä tehtävässä 94 sanan mittainen yksilötarina johdatti oppilaat perustelemaan, miksi tarinassa esiintyneen henkilön kaltaiset tavalliset saksalaiset äänestivät Hitleriä vuoden 1933 vaaleissa. Toisessa tehtävässä esitettiin 99 sanan mittainen teksti amerikkalaisten sotilaiden saksalaisiin sotavankeihin kohdistamista julmuuksista. Oppilaiden tehtävä oli esittää kolme syytä amerikkalaisten toimille ja sille, mikseivät amerikkalaisotilaat joutuneet sodan jälkeen vastuuseen tekemistään raakuuksista. Laadullisen analyysin tuloksia käytetään esimerkkien muodossa havainnollis-

tamaan määrällisen aineiston analyysin tuloksia.<sup>1</sup>

## Tulokset

Artikkelin tutkimustulokset esitetään siten, että ensin kuvataan kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvosanat ja historian oppiaineessa osoittama osaaminen, minkä jälkeen esitetään kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten mahdolliset arvosana- ja osaamiserot suhteessa oppilaan sukupuoleen, vanhempien koulutustaustaan ja ensisijaisiin jatko-opintovaihtoehtoihin. Lopuksi raportoidaan, miten kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asenteet ovat yhteydessä historian osaamiseen ja arvosanoihin.

Kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen raportoidaan sekä monivalintatehtävien että avovastauksien suhteen, joista jälkimmäisiä havainnollistetaan laadullisen analyysin aineistoesimerkkien avulla. Samassa yhteydessä käsitellään myös sitä, miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004) määriteltyjä historian eri osa-alueita on oppimistulosarvioinnissa osattu.

**Historian arvosanoista ja osoitetusta osaamisesta**  
Historian oppimistulosarvioinnin yhteydessä oppilaita pyydettiin ilmoittamaan heidän perusopetuksen 8. vuosiluokalla saamansa historian päättöarvosana. Päättöarvosanojen keskiarvo oli kantaväestöön kuuluvilla oppilailla 7,8 ja maahanmuuttajataustaisilla oppilailla 7,3. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta efektiin kooltaan pieni ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,34$ ). Oppilailta tiedusteltiin myös heidän viimeisintä yhteiskuntaopin arvosanaansa sekä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen arvosanaa, joka maahanmuuttajataustaisilla saattaa olla S2-oppimäärä, sekä matematiikan vii-

<sup>1</sup> Yhteiskunnallisten aineiden oppimistulosarvioinnissa oppilaan oma opettaja arvioi vain tuottamistehtävät, joita oli noin 30 prosenttia tehtävistä. Tuottamistehtävien arviointia varten oli täsmälliset kriteerit, ja tyypillisiä eri pistemääriä osoittavia mallivastauksia oli annettu pisteitysohjeineen. Opettajat eivät tienneet, ketkä oppilaista kuuluivat koulun varsinaiseen otokseen. Historian vastausten yleistason yhdenmukaisuus näkyi siten, että opettajien ja sensoreiden antamat pisteet olivat samassa linjassa. Sekä opettajien että sensoreiden tuottamistehtävistä antamat ratkaisuosuudet olivat 34. Otoskoulujen opettajien antamien pisteiden ja ulkopuolisten sensoreiden antamien pisteiden korrelaatio historian tuottamistehtävissä oli 0,9. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 131.)

meisintä lukukausi- tai jaksoarvosanaansa. Oppimistulosarvioinneissa kysytään aina oppilaiden äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen ja matematiikan arvosanat, koska niiden tiedetään korreloivan vahvasti muista oppiaineista saatujen arvosanojen kanssa (Ouakrim-Soivio 2013, 159–160). Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erot olivat samaa luokkaa myös näissä oppiaineissa. Kaikkien oppiaineiden osalta erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $0,001 < p < 0,05$ ).

Arvosanojen lähempi tarkastelu tutkimuksemme osoitti, että erot kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välille näyttivät muodostuvan siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat matematiikassa, historiassa ja yhteiskuntaopissa kantaväestöä enemmän arvosanoja kuusi ja seitsemän, kun taas kantaväestön arvosanat näissä oppiaineissa painottuivat arvosanoille kahdeksan ja yhdeksän. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vastaavanlaisia eroja ei ollut.

Oppilaiden historian oppimistuloksista saamat ratkaisuprosentit<sup>2</sup> erosivat toisistaan siten, että kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ratkaisuosuus oli 50 prosenttia ja maahanmuuttajataustaisilla 38 prosenttia. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännön merkitsevyydeltäänkin suuri ( $p < 0,01$ ;  $d = 0,83$ ). Ratkaisuosuuksien keskijohdanto oli kummassakin ryhmässä verrattain suuri, kantaväestöön kuuluvilla noin 14 prosenttiyksikköä ja maahanmuuttajataustaisilla noin 13 prosenttiyksikköä. Molemmista ryhmissä oli siis sekä hyviä että heikkoja ratkaisuosuuksia saaneita oppilaita.

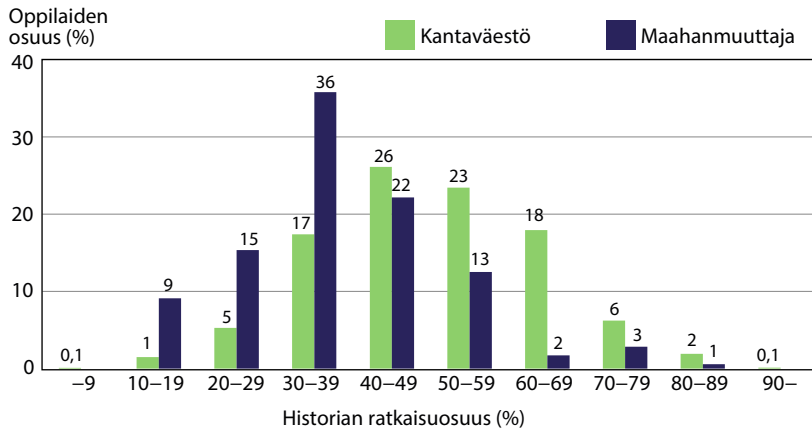
Kuviossa 1 on esitetty historian oppimistulosten ratkaisuosuuksien jakauma kantaväestöön kuuluvilla ja maahanmuuttajataustaisilla oppilailta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ratkaisuosuudet jäivät kantaväestöä heikommiksi kautta linjan. Erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,001$ ). Kuviossa 1 ilmenee, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset olivat ”yliedustettuina” ratkaisuosuuksissa, jotka sijoituivat luokkiin alle 10 prosentista 40 prosenttiin ja ”aliedustettuina” luokissa 50 prosentista alle 80 prosenttiin.

<sup>2</sup> *Oppimistulosten arvioinnissa käytetään pistemäärien sijasta ratkaisuosuuksia. Näin tehdään, koska arviointikohteissa eri osa-alueiden enimmäispistemäärät vaihtelevat ja pistekeskiarvojen tulkinta ja etenkin niiden vertailu olisi muuten hankalaa. Ratkaisuosuudet on laskettu jakamalla saavutettu pistemäärä (teoreettisella) enimmäispistemäärällä ja muuntamalla saatu suhdeluku prosenteiksi. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 28.)*

Kuviossa 2 on esitetty kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskimääräiset historian ratkaisuosuudet suhteessa oppilaiden saamiin historian arvosanoihin. Kuviossa käy ilmi, että päättöarvioinnin arvosanoihin suhteutettuna kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisarvioinnin tuloksissa on tilastollisesti merkitsevät erot ( $p < 0,001$ ) lukuun ottamatta arvosanoja 5 ja 10. Muihin arvosanoihin nähden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen oppimistulosarvioinnissa jää noin 10 prosenttiyksikköä heikommaksi kuin kantaväestöön kuuluvilla oppilailta. Näin ollen kantaväestöön kuuluvien oppilaiden historian arvosanalta oli kohtalaisen suuri yhteys ( $r = 0,60$ ; selityssaste 36 %) arvioinnissa osoitettuun osaamiseen. Sen sijaan maahanmuuttajataustaisilla arvosanojen korrelaatio historian kokeen tulokseen näyttäisi olevan kantaväestöä pienempi ( $r = 0,53$ ; selityssaste 28 %). Tulos tarkoittaa käytännössä sitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat saaneet selvästi parempia arvosanoja suhteessa oppimistulosarvioinnissa osoitettuun osaamiseen kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat.

Tyttöjen ja poikien historian ratkaisuosuuksien välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (n.s.) kummassakaan ryhmässä. Kantaväestöön kuuluvien tyttöjen ( $N = 2\ 280$ ) ratkaisuosuus oli 51 prosenttia ja poikien ( $N = 2\ 264$ ) 50 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisilla pojilla ( $N = 87$ ) taas ratkaisuosuus oli 39 prosenttia eli prosenttiyksikön parempi kuin tytöillä ( $N = 88$ ), joilla se oli 38 prosenttia.

**Muiden taustamuuttujien ja asenteiden vaikutus**  
Vanhempien koulutustaustan mittarina käytettiin ylioppilastutkintoa. Muita tietoja vanhempien sosioekonomisesta taustasta ei ollut käytettävissä, joten tuloksiin voi suhtautua pienellä varauksella. Ylioppilastutkinnon suorittamisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $0,001 < p < 0,01$ ) sekä kantaväestön että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ratkaisuosuuksiin. Kantaväestöön kuuluvilla oppilailta, joiden kumpikin vanhempi oli ylioppilas ( $N = 1\ 186$ ), historian ratkaisuosuus oli 56 prosenttia, kun taas niillä, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas ( $N = 1\ 845$ ), ratkaisuosuus jäi 46 prosenttiin. Niiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ( $N = 97$ ), joiden kumpikin vanhempi oli ylioppilas ( $N = 29$ ), ratkaisuosuus oli 47 prosenttia, ja niiden, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas ( $N =$



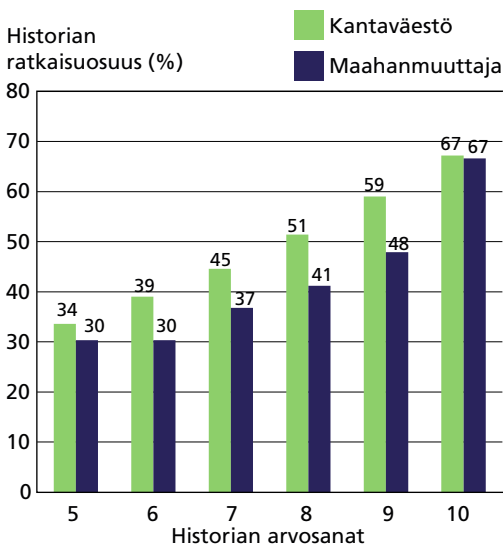
Kuvio 1. Kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historian ratkaisuosuuksien jakauma. Vaaka-akselilla on ratkaisuosuus, jossa oppilaiden tulokset on jaettu luokkiin kymmenen prosenttiyksikön välein. Pystyakselilla on oppilaiden osuus prosentteina.

97), ratkaisuosuus oli 37 prosenttia. Vanhempien koulutustaustan yhteys historian osoitettuun osaamiseen oli siis varsin vahva ( $0,52 < \eta^2 < 0,81$ ).

Myös oppilaiden ensisijaisen jatko-opintovaihtoehdon suhde oppimistulosarvioinnin tuloksiin oli tilastollisesti merkitsevä ( $0,001 < p < 0,005$ ). Kantaväestöön kuuluvien ja lukioon ensisijaisesti pyrkivien ( $N = 2\,415$ ) historian ratkaisuosuus oli 53 prosenttia. Ammatilliseen koulutukseen pyrkivien kantaväestön oppilai-

den ( $N = 1\,969$ ) historian ratkaisuosuus oli 43 prosenttia. Vastaavasti lukioon ensisijaisesti pyrkivien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ( $N = 93$ ) historian ratkaisuosuus oli 43 prosenttia, kun taas ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti pyrkivien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ( $N = 71$ ) ratkaisuosuus oli 32 prosenttia. Edellä esitetyissä tuloksissa huomio kiinnittyy siihen, että niiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden, jotka aikoivat hakea ensisijaisesti lukioon, ratkaisuosuus oli sama (43 %) kuin kantaväestöön kuuluvien ja ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen pyrkivien oppilaiden.

Tarkasteltaessa osoitetun osaamisen yhteyttä oppilaiden asenteisiin historian opiskelua kohtaan havaittiin, että kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asenteet korreloivat hieman eri tavoin. Kantaväestön oppilaiden käsitys itsestä oppijana korreloi hieman vahvemmin osoitettuun osaamiseen kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitys itsestä oppijana ( $r = 0,45$  vs.  $r = 0,43$ ). Oppiaineen hyödylliseksi kokemisessa ja oppiaineesta pitämisessä kantaväestön oppilaiden korrelaatio ( $0,32 < r < 0,36$ ) osoitettuun osaamiseen oli sen sijaan hieman heikompi kuin maahanmuuttajataustaisilla oppilaila ( $0,34 < r < 0,38$ ).



Kuvio 2. Kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historian arvioinnissa saamat ratkaisuprosentit arvostannoinnissa.

### Tehtävätyyppien vaikutus

Historian monivalinta- ja tuottamistehtävien suhdetta tutkittiin yli koko aineiston niin kantaväestön kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastausten perusteella. Tulokseksi saatiin, että se-

kä kantaväestöön kuuluvien että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monivalinta- ja avovastaukset korreloivat keskenään samansuuntaisesti ja samansuuruisesti ( $r = 0,89-0,90$ ) eikä korrelaatioissa ilmennyt käytännössä eroja näiden kahden ryhmän välillä. Sen sijaan ratkaisuosuuksien väliset erot monivalinta- ja tuottamistehtävissä kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < 0,001$ ).

Kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ratkaisuosuus historian monivalintatehtävissä oli 62 prosenttia, ja maahanmuuttajataustaisilla oppilailla se oli 49 prosenttia. Tuottamistehtävissä kantaväestön oppilailla ratkaisuosuus oli 35 prosenttia ja maahanmuuttajataustaisilla oppilailla kymmenen prosenttiyksikköä heikompi eli 25 prosenttia.

Lisäksi kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historian oppimistuloksia tarkasteltiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004, 223–225) historian oppiaineelle asetettujen tavoitteiden ja päättöarvosanalle kahdeksan asetettujen kriteereiden mukaan. Erot kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä sekä lähteiden käyttöä ja tulkintaa arvioivissa ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,74$ ) että ajan hahmottamista mittaavissa ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,85$ ) tehtävissä. Myös erilaisia historian osaamiseen liittyviä taitoja, kuten tapahtumien syy- ja seuraussuhteiden tai ilmiöiden selittämistä, sisältävissä tehtävissä erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,46$ ). Menneen ajan ihmisen asemaan eläytymistä ja historiallista empatiaa mittaavissa tehtävissä erot kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä olivat melkein merkitseviä ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,20$ ).

### **Laadullinen analyysi osaamisen erojen esiintuojana**

Laadullinen analyysi kohdistui kuuden koulun oppilaiden vastauksiin. Oppilaiden vastaukset arvioitiin Opetushallituksen korjausohjeiden mukaan ja arvioita verrattiin koulujen opettajien tekemiin arviointeihin. Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuivat tehtävistä suhteessa kantaväestön oppilaisiin. Analyysiin valitut kaksi tehtäväkokonaisuutta edellyttivät lähdemateriaalin ymmärtämistä sekä kykyä tuottaa sen pohjalta kirjallisia vastauksia annettuihin kysymyksiin. Tehtävät mittasivat historian sisältöjen hallintaa mutta var-

sinkin toisessa tehtäväkokonaisuudessa myös oppilaiden taitoa tehdä tulkintoja. Mainitussa tehtäväkokonaisuudessa oikeat vastaukset eivät löytäneet suoraan lähdetekstistä, vaan oppilaan piti osata lukea ”rivien välistä” ja osoittaa ymmärtävänsä lähdetekstin historiallinen konteksti.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat pyrkivät kantaväestöön kuuluvia useammin poimimaan vastaukset suoraan lähdemateriaalista. Kun kysymyksessä pyydettiin esittämään kolme syytä sille, miksi amerikkalaiset kohtelivat saksalaisia sotavankeja huonosti, moni vastaaja kuvaili lähdetekstissä olevia asioita – sitä, miten amerikkalaiset pitivät vankeja nälässä, panivat nämä kaivamaan paljain käsin maakuoppia ja ampuivat näiden päiden yli pelottelutarkoituksessa. Tämä viittaa siihen, että oppilaat eivät ole ymmärtäneet kysymystä tai eivät ole osanneet ”lukea rivien välistä”. Syynä voi tässäkin tapauksessa olla myös se, että lähdetekstiä ei ole täysin ymmärretty. Kyse saattaa olla myös oppilaan pyrkimyksestä noudattaa aiemmissa opinnoissa omaksuttua tapaa vastata lukemisenymmärtämistehtäviin. Vaikka kyseinen tehtävä osoittautui haastavaksi myös kantaväestön oppilaille, he pystyivät maahanmuuttajataustaisia oppilaita useammin kertomaan ainakin yhden keskeisen syyn amerikkalaisten toimille.

Maahanmuuttajataustaisilla vastaajilla oli kantaväestön edustajia enemmän vaikeuksia vastata myös kysymykseen, jossa pyydettiin perusteluja sille, ettei julmuuksiin syyllistyneitä amerikkalaisotilaita tuomittu sodan jälkeen. Lukuisat oppilaat jättivät kokonaan vastaamatta kysymykseen, ja niistäkin, jotka vastasivat, vain ani harva osasi vastata asiaankuuluvasti.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vastauksen pistekeskiarvot jäivät lähes poikkeuksetta kantaväestön vastaajien pistekeskiarvoja matalammiksi. Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa erot eivät tosin olleet suuria. Vaativammassa tehtäväkokonaisuudessa, jossa arvioitujen vastauksen pistekeskiarvo oli 1,0, erotus kantaväestön vastaajien eduksi oli kuitenkin peräti 0,7 pistettä. Piste-erojen ei pitäisi olla näin suuria, jos asiaa tarkastelee oppilaiden historian arvosanojen perusteella. Laadulliseen analyysiin valittujen koulujen oppilaiden historian arvosanojen keskiarvo oli maahanmuuttajataustaisilla 7,5 ja kantaväestön edustajilla 8,0.

## Vastaukset kielellisinä teksteinä

Kun vastauksia tarkasteltiin kielen näkökulmasta ja kirjoitettuna teksteinä, ehkä merkillepantavin seikka oli niiden valtava kirjo. Laajimmat, ehjimmän kokonaisuuden muodostavat ja lauserakenteiltaan monipuolisimmat tekstit löytyivät kantäväestöä edustavien oppilaiden vastauksista ja toisaalta vaikeimmin tulkittavat taas maahanmuuttajataustaisilta oppilailta. Alla olevan esimerkin 1 vastaukset samaan kysymykseen havainnollistavat tällaisia:

### Esimerkki 1

Amerikkalaiset olivat katkeria saksalaisille, koska Saksan aloitettua 2. maailmansodan, Amerikkakin oli joutunut osallistumaan siihen ja menettänyt paljon sotilaita. Saksalaiset myös nähtiin vieläkin vihollisina, joita piti rangaista. Amerikkalaiset halusivat myös antaa saksalaisten kokea samanlaista kidutusta kuin mitä he olivat tuottaneet vangeille keskitysleireillä. (A)

ter Neddenin on amerikkalaiset kohtelivat honosti (B)

Edellisten tapaiset vastaukset olivat kuitenkin aineiston valossa pikemmin ääripäitä, joiden keskivaiheille suuri osa vastauksista sijoittui. Tällaisina voi pitää esimerkissä 2 olevia vastauksia samaan kysymykseen kuin edellä. C oli kantäväestöä edustava oppilas ja D maahanmuuttajataustainen. Vastauksissa on sama argumentti eli kosto, ja kumpikin oli saanut vastauksesta 1 pisteen. Vastusten alku on miltei samanlainen, mutta C käyttää partisiippirakennetta (*kohdelleen*) ja ylätasen sanoja (*kohdella vankeja*), kun taas D:n vastauksessa on koska-sivulause ja konkreettisempia, jopa puhekielisiä sanoja (*hitler, tehdä sama juttu juutalaisille*).

### Esimerkki 2

He halusivat kostaa, koska saivat kuulla saksalaisten kohdelleen omia vankejaan huonosti (C)

Koska he halusivat kostaa saksalaisille koska hitler oli tehnyt saman jutun juutalaisille (D)

Esimerkin 2 tapaisia kielellisiä eroja näkyy osassa aineiston vastauksista, ja niiden voi päätellä liittyvän oppilaan kielitaustaan. Toisaalta aina vastausten kieliasu ei kerro, onko kyseessä maahanmuuttajataustainen vai kantäväestön oppilas. Seuraavat esimerkin 3 vastaukset tehtävään, jossa pyydettiin perusteluja Hitlerin äänestämiseksi, havainnollistavat tätä. E oli kantäväestön oppilas ja F maahanmuuttajataustainen. Molemmat olivat saaneet tehtävästä 1+1 pistettä, kun enimmäispistemäärä oli 2+2.

### Esimerkki 3

Perustelu 1: Hitler Antoi vakuuttavia lupauksia

Perustelu 2: Hitler teki radikaaleja tekoja (E)

Perustelu 1: Adolf Hitler osasi olla karismaattinen henkilö, ja osasi hurmata ihmiset tyhjiällä lupauksilla.

Perustelu 2: 1920-luvun ihmiset olivat epätoivoisia ja yrittivät millä keinolla tahansa parempaan tulevaisuuteen, joten he eivät nähneet asian huonoa puolta. (F)

Molemmat ryhmät osoittautuivat suoriutumistasoltaan hyvin heterogeenisiksi. Esimerkin 3 vastaukset havainnollistavatkin hyvin sitä, että oppilaiden jaottelu kieli- ja kulttuuritaustan perusteella ei ole aina tarkoituksenmukaista. Kummassakin ryhmässä on oppilaita, joilla on kielen hallintaan ja tekstin tuottamiseen liittyviä haasteita, vaikka ne osittain ovatkin erilaisia. Toinen kysymys onkin sitten se, missä määrin kieleen ja tekstiin liittyvillä seikoilla on merkitystä arvioinnissa suoriutumisen kannalta. Esimerkin 4 vastaukset havainnollistavat tätä pohdintaa. Tehtävänanto on seuraava: ”Miksi tavalliset saksalaiset kuten kertomuksen Herman Mielcke äänestivät Hitleriä? Esitä kaksi perustelua.” Opiskelija G on saanut vastauksestaan kaksi pistettä, opiskelija H yhden pisteen ja opiskelija I nolla pistettä.

### Esimerkki 4

He uskoivat, että Hitler toisi Saksaan rauhan ja järjestyksen. (G)

Toivoi näkevänsä poliitikon, joka palauttaisi paitsi rauhan kaduille myös Saksan arvovallan kansainvälisessä politiikassa (H)

Hän usko etta saksa voi muttu rauhaa jos hän äänestää Hitler. (I)

Esimerkin vastaukset sopivat vertailtavaksi erityisen hyvin, koska kaikissa kolmessa on esitetty sama perustelu Hitlerin äänestämiseksi. Tekstin tasolla vastaukset ovat kuitenkin hyvin erilaisia. Kantäväestöä edustavan oppilaan G vastaus muodostaa tekstin tasolla sidosteisen kokonaisuuden kysymyksen kanssa, koska molemmissa on monikkomuoto (*saksalaiset äänestivät – he uskoivat*). Vastauksessa referoidaan pohjatekstiä, ei kopioi sitä suoraan. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan H vastaus ei tekstuaalisesti sidostu kysymyksen kanssa, koska siinä on yksikkömuoto (*saksalaiset äänestivät – toivoi*). Vastaus on myös sanasanaan kopio pohjatekstistä. Niin ikään maahanmuuttajataustaisen oppilaan I vastaus ei sekään si-



dotu kysymyksen kanssa, koska siinä on yksikkömuoto (*saksalaiset äänestivät – hän usko*). Vastauksessa kuitenkin referoidaan pohjatekstiä omin sanoin, ei kopioida sitä suoraan.

### Arviointikriteerien soveltamisessa vaihtelua

Arvioinnin näkökulmasta esimerkin 4 vastaukset nostavat esiin kysymyksen siitä, minkä verran kielellisillä ja tekstin tuottamiseen liittyvillä seikoilla on vaikutusta lopulliseen arvioon. Oppimistulosarvioinnin pisteitys- ja arviointiohjeissa näitä seikoja ei mainita, joten opettajat arvioinevat vastauksia omien kieleen ja teksteihin liittyvien näkemystensä mukaan. Näin ollen on mahdollista, että esimerkiksi lähdetekstin sanasanainen kopiointi omin sanoin referoinnin sijaan vaikuttaa joidenkin opettajien arvioon alentavasti, toisten taas ei. Etenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta olennaista on myös se, minkä verran opettaja on valmis ymmärtämään vastausta, joka on kirjoitettu ns. oppijansuomella. Laadullisen analyysi perusteella näiden vaikutusta ei voi todentaa, mutta mainituilla seikoilla voi olla merkitystä sekä oppilaan suoriutumisen että arvioinnin tasapuolisuuden näkökulmasta.

Myös arviointikriteerien noudattamisessa tuntui olevan suuria opettajakohtaisia eroja. Analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat arvioivat aiemmin hyviä historian arvosanoja saaneiden oppilaiden vastauksia yläkanttiin. Opettajat tuntuivat myös palkitsevan pitkistä vastauksista, niiden sisällöstä riippumatta. Näissä suhteissa ei kuitenkaan ollut eroa maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvioinnissa.

### Yhteenveto ja pohdinta

Artikkelin pääkysymyksenä oli koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historiassa. Analyysimme perusteella kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tasa-arvo ei toteudu arvosanojen eikä myöskään historian osaamistason suhteen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden saamat historian päättöarvosanat ja heidän historiassa osoittamansa keskimääräinen osaaminen olivat heikompia verrattuna kantaväestön oppilaisiin. Tämän lisäksi tulokset osoittivat, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat oppimistulosarvioinnissa osoittamaansa osaamiseen nähden parempia arvosanoja kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat, eivätkä oppilaiden saa-

mat historian päättöarvosanat välttämättä kuvaa heidän todellista osaamistasoaan.

Tässä artikkelissa raportoidut tulokset kertovat siitä, että maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamistasossa on suuria eroja. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta näin suuret erot eivät ole hyväksyttäviä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historiassa osoittama osaaminen oli tilastollisesti merkitsevästi heikompaa kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden. Ryhmien välinen ratkaisuusuuksien ero oli 10 prosenttiyksikköä, joka vastaa lähes kahta kouluarvosanaa.

Artikkelin tulokset vahvistavat aiemmat tutkimustulokset siitä, että vanhempien koulutustasulla ja oppilaiden ensisijaisella jatko-opintosuuntautumsvaihtoehdolla on yhteys sekä kantaväestön että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historian oppimistuloksissa osoitettuun osaamiseen. Myös oppilaiden asenteilla oppiainetta kohtaan, arvosanoilla ja osoitetulla osaamisella tiedetään olevan yhteys keskenään. (Ks. esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 70; 113–124; Ouakrim-Soivio 2013, 166–167.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ilmoittivat pitävänsä historiaa enemmän ja kokivat sen kantaväestön oppilaita hyödyllisemmäksi, mutta he näkivät itsensä heikompina oppijoina kuin kantaväestön oppilaat.

Tarkasteltaessa niiden kuuden koulun oppilaiden keskimääräisiä ratkaisuusuuksia, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli riittävästi laadullisen analyysin tekemiseksi, ilmeni, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osoittama keskimääräinen osaaminen oli 19–64 prosenttiyksikköä heikompaa kuin kantaväestön oppilailla. Pienimmillään ratkaisuusuuksien erot olivat koulussa, jossa kantaväestön oppilaiden (N = 19) ratkaisuusuuksien keskimääräinen prosenttiarvo oli 59 prosenttia ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (N = 13) 41 prosenttia. Suurimmillaan ratkaisuusuuksien erot olivat puolestaan koulussa, jossa kantaväestön oppilaat (N = 40) saivat ratkaisuusuuksien keskimääräinen prosenttiarvo 82 prosenttia ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat (N = 9) 18 prosenttia. Tulosten arvioinnissa on kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen aineisto tarjoaa rajallisen mahdollisuuden tarkastella maahanmuuttajataustaan vaikutusta oppimistulosarvioinnissa suoriutumiseen. Taustakyselystä ei selviä, onko kyseessä ensimmäisen vai toisen sukupolven maahanmuuttajataustainen oppilas eikä siis myöskään maahanmuuttoikä tai maassaoloaika. Nämä muuttajat – samoin kuin esimerkiksi

mahdollinen koulunkäyntitausta muualla sekä äidinkielen hallinta ja tuki – vaikuttavat kuitenkin kielen oppimiseen ja sen myötä opinnoissa suoriutumiseen (esim. Cummins 2000; Thomas & Collier 2002).

Osaamistasojen erojen syiden pohtiminen vaatisi siis yksityiskohtaisempia taustatietoja. Edellä esitellyt tulokset viittaavat siihen, että suomen kielen osaaminen oli yhteydessä oppilaiden kykyyn vastata tuottamista vaativiin tehtäviin. Kielitaito vaikutti myös siihen, kuinka hyvin he ymmärsivät ja hallitsivat historian osaamiselle asetettuja tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Laadullisen analyysin perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista todentaa suomen kielen osaamisen ja arvioinnissa suoriutumisen välistä suhdetta, mutta niistä voi tehdä alustavia päätelmiä.

Laadullisen analyysin perusteella löytyi viitteitä siitä, että opettajien tekemä arviointi ei ollut kaikilta osin yhdenmukaista. Opettajien antamien pisteiden ja Opetushallituksen pisteitysohjeiden välillä ilmeni suurta vaihtelua. Selkeistä arviointikriteereistä huolimatta vaikuttaa siltä, että osa opettajista pisteytti maahanmuuttajataustaisten ja osa taas kantaväestön oppilaiden vastauksia yläkanttiin. Monissa kouluissa esimerkiksi vaatimustasoltaan vaikeinta avotehtävää (kysymykset 149–150) arviointiin selvästi lievemmillä arviointiasteikolla erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta. Joissakin tapauksissa vaikutti siltä, että opettajat pyrkivät tulkitsemaan vastauksia parhain päin eli olettivat oppilaan tarkoittaneen oikeaa asiaa, vaikka vastaus oli sekava tai sen ilmaiset epätasoisia.

Laadulliseen analyysiin valitun aineiston perusteella ei voi kuitenkaan päätellä, että arviointi olisi johdonmukaisesti vääristynyttä jommankumman ryhmän hyväksi. Siksi ei myöskään ole perusteltua olettaa, että opettajat tietoisesti tai tiedostamattaan antaisivat maahanmuuttajataustaisille oppilaille selvästi parempia arvosanoja kuin heidän osaamistasonsa edellyttäisi – esimerkiksi siitä syystä, että he pelkäisivät syytöksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden syrjinnästä. Sen sijaan analyysin perusteella voitaneen epäillä opettajien arvosanojen antamisen vinoutuneen niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on poikkeuksellisen suuri. Jos maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on vaikeuksia tavoitteiden saavuttamisessa, opettaja saattaa laskea koko ryhmän vaatimustasoa muuttamatta käyttämänsä arvosanajakaumaa. Tähän viittaa se, et-

tä laadulliseen analyysiin valituissa kouluissa oppilaiden osaamistaso – toisin kuin heidän historian arvosanansa – näyttäisi olleen valtakunnallista tasoa heikompi: varsinkin vaativammassa tehtäväkokonaisuudessa opettajien antama pistekeskiarvo oli jopa 25 prosenttia valtakunnallisen otoksen pistekeskiarvoa matalampi, kun taas oppilaiden historian arvosanojen keskiarvot olivat sekä maahanmuuttajataustaisilla että kantaväestön oppilailla 0,2 arvosanaa valtakunnallista tasoa korkeampia. Mielenkiintoinen kysymys onkin, merkitseekö edellä esitetty tulos myös kantaväestön oppilaiden osaamiseen liittyvän vaatimustason laske- mista. Tästä oli havaittavissa viitteitä, mutta asia vaatii laajempaa tutkimusta.

Tämän artikkelin tulokset antavat aihetta poh- tia myös sitä, ovatko opettajien arviointitiedot ja -taidot (*assessment literacy*) riittäviä. Saadut tulokset osoittavat läpi koko aineiston, että maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamisessa ja historian päättöarvosanoissa on merkittäviä ryhmien välisiä eroja. Tämä voi viitata siihen, että laadullisen aineiston analyysissä havaittu opettajien arvioinnin horjuvuus voi ilmetä myös päättöarvosanoja annettaessa. Toistaiseksi myös oppilaiden päättöarvosanojen muodostumisperiaatteita on kysytty ja niistä on raportoitu vain yksittäisten oppiaineiden, kuten terveystie- don (Summanen 2014) ja suomi toisena kielenä -oppiaineen (Kuukka & Metsämuuronen 2016) oppimistulosarviointien yhteydessä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden historian päättöarvosanoista, osoitetusta osaamisesta ja opettajien pisteitysohjeista tekemien vaihtelevien tulkinto- jen valossa lienee aiheellista esittää, pitäisikö opet- tajien arviointitietoja ja -taitoja sekä päättöarvosanojen muodostumisperiaatteita tutkia ja arvioida laajemminkin kuin vain yksittäisten oppiaineiden näkökulmasta. Suomalaisten opettajien arviointi- tiosaamista ei toistaiseksi ole juurikaan tutkittu.

Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden väliset osaamis- ja arvosanaerot ovat myös yhdenvertaisuuskysymys. Mikäli päättöarvosanat eivät kuvaa oppilaan todellista osaamis- ta, siitä seurannee tilanteita, joissa oppilaat eivät valikoidu jatko-opintoihin todellisen osaamistasonsa mukaisesti. Lisäksi historian aineistolla tehdyistä tuloksista nousee esiin samankaltainen ilmiö kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden Pisa-aineistosta: maahanmuuttajataustaiset oppi- laat olivat osaamistasoltaan yhtä heterogeeninen ryhmä kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat.

(Harju-Luukkainen & al. 2014.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kantaväestöä heikompi osaamistaso haastaa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen koulutukselliseen tasa-arvoon perustuvaa arvopohjaa. Maahanmuuttajataustaisten ja

kantaväestön oppilaiden suuret arvosana- ja osamiserot ovat signaali siitä, että koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää vahvaa koulutuspoliittista panostusta myös tulevaisuudessa.

Saapunut 5.4.2017  
Hyväksytty 7.7.2017

## KIRJALLISUUS

- Ahonen, Sirkka: Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino, 2003.
- Cohen, Jacob: Statistical power analysis for the behavioral sciences. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- Cummins, Jim: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Harju-Luukkainen, Heidi & Nissinen Kari & Sulkunen Sari & Suni, Minna & Vettenranta, Jouni: Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 2014.
- Heinonen, Sari: Arviointi koulutuksen eri tasoilla. S. 48–63. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari (toim.): Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus, 2001.
- Holli, Anne Maria: Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimiseen. S. 73–96. Teoksessa Kantola, Johanna & Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.): Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 2012.
- Holli, Anne Maria: Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. S. 12–30. Teoksessa Holli, Anne Maria & Saarikoski, Terhi & Sana, Elina (toim.): Tasa-arvopolitiikan haasteet. Helsinki: WSOY, 2002.
- Hotulainen, Risto & Rimpelä, Arja & Karvonen Sakari & Kupiainen, Sirkku & Lindfors, Pirjo & Kinnunen, Jaana M. & Minkkinen, Jaana & Vainikainen, Mari-Pauliina & Wallenius, Tommi: Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Valtioneuvosto: Helsinki, 2016.
- Jakku-Sihvonen, Ritva: Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. S. 2–6. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Lindström, Aslak & Lipsanen, Sinikka (toim.): Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 1996.
- Kantola, Johanna & Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.): Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 2012.
- Kirjavainen, Tanja & Pulkkinen, Jonna: Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12:2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari: Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2016.
- Kuusela, J. & Etelälähti A. & Hagman, Å. & Hievanen, R. & Karppinen, K. & Nissilä, L. & Rönnberg U. & Siniharju M.: Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 2008.
- Kärnä, Pirkko & Rautopuro, Juhani: Mitä oppimistulosten taustalla? S. 187–212. Teoksessa Räisänen, Anu (toim.): Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus; Helsinki, 2013.
- Laiho, Anne: Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. Kasvatus & Aika 7 (2013); 4, 27–44.
- Ouakrim-Soivio, Najat: Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta -arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus, 2013.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma: Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Helsinki: Opetushallitus, 2012.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Rantala, Jukka: Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. S. 43–54. Teoksessa Kauppinen, Eija & Vitikka, Erja (toim.): Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Helsinki: Opetushallitus, 2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus, 2004.
- Seppänen, Piia & Kalalahti, Mira & Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.): Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylä:

Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 2015.  
Summanen, Anna-Mari: Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Opetushallitus, 2014.  
Thomas, W.P. & Collier, V.P.: A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Santa Cruz: University of California, 2002.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi, 2002.  
Vettenranta, Jouni & Välijärvi, Jouni & Ahonen, Arto & Hautamäki, Jarkko & Hiltunen, Jenna & Leino, Kaisa & Lähteinen, Suvi & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina: Pisa 2015 ensitulosia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.

## ENGLISH SUMMARY

*Najat Ouakrim-Soivio & Juhani Rautopuro & Jukka Rantala & Johanna Saario & Marko van den Berg: Educational equality in the history curriculum. Finnish-speaking and immigrant-background pupils' history grades, learning outcomes and attitudes towards history at the end of compulsory schooling (Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päättövaiheessa)*

Finnish education policy since the 1990s has been geared to promoting educational equality of opportunity. If primary education is indeed equal, learning outcomes should not vary by gender, linguistic group or geographical area. Defined in these terms, educational equality of opportunity implies that learning outcomes may differ between individuals, but there should be no systematic differences between groups of pupils.

The focus of this article is the educational equality of opportunity of Finnish-speaking and immigrant-background pupils in the context of the history curriculum. Our aim is to find out if these two groups differ in their history grades, learning outcomes and attitudes towards history. The examination is based on national assessments of history learning outcomes. The data were gathered in 2011.

Our comparisons show that immigrant-background pupils do not enjoy educational equality of opportunity as far as their level of knowledge and history grades are concerned. We discuss the measures that need to be taken to address the imbalance so that educational equality is better realized at the end of compulsory schooling. We also raise the question as to whether teachers need to have better assessment skills to ensure higher standards of educational equality.

**Keywords:** assessment, evaluation, equality, equity, language, immigrant-background pupils, history.