

Asia: O 20/2024 vp Perusopetuksen oppimistulokset, mahdollisuuksien tasa-arvo ja rahoitus; eduskunnan tarkastusvaliokunnan teettämä tutkimus osoitteessa <https://www.eduskunta.fi/pdf/O+20/2024>

Yleistä

Lausuttavana oleva tutkimusraportti "Perusopetuksen oppimistulokset, mahdollisuuksien tasa-arvo ja rahoitus" esittelee olemassa olevaa peruskoulun oppimistulosten arviointia ja niihin kytkeytyvää tietopohjaa. Raportissa esitellään melko kattavasti olemassa olevia kansallisia tietovarantoja ja saatavilla olevia rekisteriaineistoja. Raportoidusta kokonaisuudesta hahmottuu raportissakin esiin tuotu tietojen hajanaisuus ja niiden yhdistämisen vaikeus. Tutkimuksen ote on yleistasoinen ja kuvaileva ja varsinaiset empiiriset tutkimustulokset ovat melko niukkoja. Tutkimuksen empiirinen osuus keskittyy saatavilla olevaan aineistoon oppilaiden perusopetuksen päättöarvosanoja ja toisen asteen koulutuksen valintoja sisältäviä rekisteriaineistoja hyödyntäen. Tutkimustulokset sinänsä eivät tuo paljoa lisäarvoa jo aiemmin tiedossa oleviin perhetaustan, päättöarvosanojen ja toisen asteen koulutusvalintojen välisiin yhteyksiin (Pulkinen & Rautopuro, 2022; Lintuvuori ym., 2021).

Peruskoulujen oppilasarviointi, siitä kertyvä data ja muodostuva infrastruktuuri

Oppimistuloksia arvioidaan perusopetuksessa pääasiassa opetussuunnitelman perusteissa määriteltujen oppiaineiden tavoitteiden mukaisesti kansallisilla arvioinneilla ja IEA:n kansainvälisten opetussuunnitelmiin perustuvilla arviointitutkimuksilla, joita toteuttaa Koulutuksen tutkimuslaitos TIMSS (luonnontieteet ja matematiikka 8. ja 4. lk.) ja PIRLS (lukutaito 4. lk.) ja ICILS (monilukutaito ja ohjelmoinnillinen ajattelu 8. lk.) sekä ICCS (nuorten yhteiskunnalliset taidot 8. lk.). PISA-tutkimuksessa puolestaan arvioidaan osaamista pohjautuen viitekehyksiin, jotka perustuvat OECD:n määrittelemiін avaintaitoihin (DeSeCo) (Rychen & Salganik, 2003). PISA tutkimuksen tilaa OKM ja toteuttaa Koulutuksen Tutkimuslaitoksen johtama konsortio. Tampereen yliopisto tekee Oppimaan oppimisen arviointia (Vainikainen ym., 2025). Näiden lisäksi kouluissamme tehdään kansallisesti myös THL:n Kouluterveyskysely sekä WHO:n koululaiskysely, jonka toteuttaa Jyväskylän yliopisto.

Kaikki edellä mainitut arvioinnit (Kouluterveyskyselyä lukuun ottamatta) ovat otosperusteisia ja ne toteutetaan kansallisesti edustavilla otoksilla, jolloin otoskoot vaihtelevat noin 150 koulusta ja 4000 oppilaasta yliotokset huomioiden lähes 300 kouluun ja yli 10 000 oppilaaseen. Lausunnossa otettiin kantaa otosperusteisten tutkimusten datan havaintojen lukumäärään, ja väitettiin niiden olevan riittämättömiä tilastollisten päätelmien tekemiseen (Luku 6, ehto 4). Otospohjaiset kansallisesti edustavat tutkimukset rakennetaan niin, että pienimmissäkin otosyksiköissä (alue, kaupunki, maaseutu, koulutyyppi jne.) on riittävästi havaintoja tilastollisiin analyyseihin ja luotettaviin johtopäätöksiin kansallisesta näkökulmasta. Yksittäistapaukset ovat kuitenkin kokonaisaineistoissakin yksittäistapauksia. Pääosa näistä aineistoista on poikkileikkaustutkimuksia, eli tutkittavat ovat yhtenä ajankohtana kerättävän aineiston aikana samanikäisiä tai samalla luokka-asteella tai edustavat muutoin määritellyn kriteerin mukaan samaa havaintojoukkoa. Karvin pitkittäistutkimus on tästä poikkeus, siinä arvioidaan samojen oppilaiden matematiikan ja äidinkielen osaamisen kehittymistä koko useana ajankohtana koko peruskoulun ajan. Näiden lisäksi yliopistoissa tehdään ansiokkaita pitkittäistutkimuksia, esim. Alkuportaati JY, ja Educa lippulaivahankkeet.

Kansallisista oppimistulosten arvioinneista kertyy tällä hetkellä dataa usealle eri toimijalle. Aineistot muodostavat yhdessä kattavan tietovarannon mutta usein nämä aineistot eivät ole helposti yhteen sovitettavissa rekisteritietojen ja muun kouluihin kytkeytyvän taustatiedon kanssa. Tämä on todellinen ongelma, joka todetaan myös raportissa useaan otteeseen.

Nähdäkseni toinen arviointidataan liittyvä ongelma on sen käyttökelpoisuus koulutuksenjärjestäjätasolla. Lain mukaan koulutuksenjärjestäjällä on velvollisuus arvioida antamaansa opetusta ja osallistua sen ulkoiseen arviointiin. Kansallisten arviointien otokset laaditaan kouluista, eikä saman kunnan tai järjestäjän kaikkia kouluja arvioida yleensä samanaikaisesti. Koulutuksenjärjestäjällä on kuitenkin usein intressejä saada arviointitietoa kaikesta antamastaan opetuksesta, mutta välineet siihen ovat hyvin rajalliset. Karvi tarjoaa kunnille mahdollisuuden osallistua lisäotoksella kansallisiin arviointeihin, mutta IEA:n tutkimuksiin ja PISAan ei voida ottaa ylimääräisiä kouluja. Näin ollen nykyisessä tilanteessa koulutuksen järjestäjät ovat usein vaikeassa tilanteessa, eikä etenkään pienemmillä järjestäjillä ole mahdollisuutta toteuttaa arviointia kaikilta osin lain edellyttämällä tavalla, vaan ne joutuvat tasapainoilemaan olemassa olevan arviointitiedon varassa, ilman objektiivista mittausta. En kuitenkaan näe, että tällä on vaikutusta oppilasarviointiin, joka toteutetaan erilaisista

lähtökohdista. Sen keskeisimmät tavoitteet ovat ennen kaikkea formatiivinen arviointi ja oppilasta tukeva palaute.

Osaamisen ja oppimisen arviointi

Raportin luvussa 6 todetaan, että koulutuksen tuotosten osalta keskeisin puute nykyjärjestelmässä koskee lasten taitojen arvioinnin otospohjaisuutta, arvioitavien taitojen kapeaa rajausta sekä keskittymistä peruskoulun päättövaiheeseen. Luvussa todetaan lisäksi, että tämän seurauksena meillä ei ole käytettävissämme kattavaa kokonaiskuvaa oppijoiden osaamisen kehityksestä eri ikäkausina.

Näkemykseni on, että oppilaiden taitojen, osaamisen, oppimisasenteiden, koulunkäyntiin sitoutumisen ja hyvinvoinnin kehittymistä monipuolisesti mittaavia tutkimuksia ja pitkittäisaineistoja tarvitaan ehdottomasti myös lisää. Kuitenkin osaamisen ja oppimistulosten kehityksen tutkimiseksi ja koulutuksen tasa-arvon toteutumisen seuraaminen on mahdollista toteuttaa nykyisillä otoksiin pohjautuvilla arvioinneilla täydennettyinä jo olemassa olevalla tietovarannoilla. Tärkeää olisi keskittyä tiedonkeruun systematisoimiseen siten, että olemassa olevat tiedot voidaan yhdistää tehokkaasti ja luotettavasti tarvittavaan muihin tausta-aineistoihin ja rekistereihin. Tähän tarvitaan oppijanumero tai muu tunnistellinen ja turvallinen tieto kaikilta tahoilta. Myös opettajarekisteri tulee rakentaa.

Oppilastason kokonaisaineistojen keräämiseksi raportissa ehdotettavalla kansallisella testausjärjestelmällä olisi nykylainsäädännön puitteissa negatiivisia seurauksia koko koulutusjärjestelmälle. Kansainvälisten tutkimusten mukaan paljon standardoituja testejä soveltavia koulujärjestelmiä leimaa usein kilpailullisuus sekä oppilaiden että oppilaitosten tasolla. Viimeaikaiset arviointitutkimukset osoittavat oppimistulosten laskun ohella myös sen, että suomalaisoppilaiden asenteet koulunkäyntiä kohtaan ovat muuttuneet huomattavasti kielteisemmiksi (Vainikainen ym., 2025) ja osa oppilaista vaikuttaa menettäneen uskonsa siihen, että he voisivat vaikuttaa omiin oppimistuloksiinsa ja oppimisprosessiinsa.

Yksi tutkituimmista standardoitujen kokeiden seurauksista on niiden vaikutus koulujen ja opettajien toimintaan. Kansalliset arvoinnit tutkitusti vaikuttavat siihen, että opetuksessa keskitytään enemmän arvioinneissa mitattaviin sisältöihin ja niissä käytettäviin tehtävätyyppeihin. Paljon standardoituja testejä käyttäviä koulujärjestelmiä leimaa usein kilpailullisuus sekä

oppilaiden että koulujen välillä (Sahlberg, 2011). Kansainvälisten arviointitutkimusten mukaan paljon standardoitua testaamista sisältävissä koulujärjestelmissä oppilaiden hyvinvointi on tyypillisesti heikompaa ja testiahdistusta enemmän.

Raportin antamat suositukset

Konkreettinen raportin antama suositus on parlamentaarisen komiteavalmistelun aloittaminen. Tälle komitealle asetetaan vastattavaksi kysymykset, joihin tutkimusraportissa olisi tullut vastata. Eli suositukset jäävät tältä osin käytännössä antamatta. Jos esitetyn kaltainen parlamentaarinen komitea perustettaisiin, ei sille tulisi antaa kysymyksiä etenkään yhden raportin kirjoittajajoukon toimesta, vaan komitea asettelisi itse kysymyksensä. En kuitenkaan kannata komiteaa perustettavaksi esitettyyn tehtävään. Datainfrastruktuurin rakentaminen sinänsä on kannatettavaa, mutta se voitaisiin hyvin tehdä virkavalmistelussa, tai asiantuntijatyöryhmässä.

Komiteatyöskentelyä tukemaan ehdotetaan käynnistettäväksi pilotteja kansallisista osaamisen arvioinneista eri luokka-asteilla. Piloteista hyvä huomio on mielestäni se, että arviointitietojen tulisi olla yhdistettävissä kansallisiin rekisteriaineistoihin. Näin tulisi olla myös otospohjaisten arviointitutkimusten kohdalla. Tämän valmistelu tulisi toteuttaa viipymättä ja data tulisi saattaa tutkijoiden käytettäväksi. Sen sijaan en kannata ajatusta siitä, että koko peruskoulujärjestelmä tulee asettaa palvelemaan datan ja tiedon tuottamista tutkimuksen ja kehittämisen tarpeisiin. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on onnistunut ja rohkaiseva esimerkki kokeellisen tutkimuksen soveltamisesta koulutuksen kontekstissa. Kokeilun laajentaminen mahdolliseksi myöhemmäksi seurantatutkimukseksi tuo mukanaan myös uudenlaisia haasteita, mutta tämänkaltaisia tutkimuksia olisi kannatettavaa tehdä myös jatkossa.

Koulujärjestelmämme on kuitenkin niin pieni, että kovin montaa kokeilua tai laajaa aineistonkeruuta ei tulisi olla käynnissä samanaikaisesti. Hyvä olisi, jos kokeiluita voitaisiin tehdä kvasikokeellisesti. Useimmiten se on kasvatustieteessä aivan riittävää, eikä ole tarpeen vaatia ehdotonta koe-kontrolliasetelmaa satunnaistetuin koeasetelmin, mikä tekee tutkimuksesta usein kohtuuttoman raskaan ja vaikean ja koulumaailmassa vaikeasti toteutettavan. Parasta olisi, jos tutkimusta voitaisiin tehdä olemassa olevilla aineistoilla.

Lopuksi

Koulut eivät ole irrallaan muusta elämästä, vaan yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja monet kulttuuriset tekijät määrittelevät sitä, millaisia arvostuksia ja mielenkiinnon kohteita nuorilla on ja miten ne heijastuvat koulutyöskentelyyn. Tarvitaan laaja-alaista ja monia aineistoja hyödyntävää tutkimusta, jotta osaamisen merkittävää heikentymistä voidaan paremmin ymmärtää. Peruskoulu-uudistus oli aikanaan rohkea ja teki Suomesta koulutuksen edelläkävijän ja mallimaan. Nyt olisi paikallaan selvittää perusteellisesti, millä tavalla koulutuksemme tulisi järjestää niin, että se parhaiten palvelee lapsiamme, nuoriamme ja yhteiskuntaamme tässä ajassa ja tuottaa sellaista osaamista, josta sekä nuoret itse, että yhteiskuntamme tulevaisuudessa parhaiten hyötyisivät. Peruskoulun Tulevaisuusvisio on hyvä askel tähän suuntaan, mutta jatkossa tarvitaan myös konkreettisia toimia ja tarkastelua peruskoulun rakenteista.

Lausuttavana oleva raportti on ennemminkin menneisyyteen katsova, ja entistä tilannekuvaa hakeva kuin uuden peruskoulun pohjaa rakentava. Esitetyt näkemykset koulutukseen liittyvästä panos–tuotos ajattelusta ja ovat raportin läpäisevä teema. Raportissa esitettävä malli kokonaisaineistosta sisältää monia tyypillisiä elementtejä globaalien koulutusreformeihin liittyvien trendeistä, joita ovat olleet: opetuksen ja oppimisen standardointi, keskittyminen lukutaitoon ja laskutaitoon, opetuksen kohdistuminen ennalta oletettujen tulosten saavuttamiseen, markkinalähtöisten uudistusideoiden käyttö sekä testaamiseen perustuva kontrolli (Sahlberg, 2011). Ajatus siitä, että tietty koulutukseen sijoitettu panostus tuottaisi kausaalisesti tietynlaisia tuloksia, ei saa aina tukea tutkimuksesta. Esimerkiksi PISA 2006 ja PISA 2015 tutkimuksiin osallistuneiden koulujen resursointiin liittyen: ”Hämmäntävissä määrin askarruttavaa on, että lähes kaikki tekijät olivat suurimmassa osassa kouluja kehittyneet myönteiseen suuntaan” ja että ”vastakkaiseen suuntaan oli kehittynyt ainoastaan osaaminen itsessään” Ahonen (2018). Panostuksien ja tulojen taustalla kouluissa tapahtuu moninaisia opetukseen, motivaatioon ja sivistyksellisiin pyrkimyksiin kytkeytyviä prosesseja, jotka eivät ole mitattavissa, mutta tunnistettavissa käytännön opetustyössä (Törmänen, 2024). Näkisin, että tulevaisuudessa yhä tärkeämpään asemaan arvioinnissa nousee myös se, miten arvioidaan, ei ainoastaan mitä. Arviointikäytäntöjen tulisi pikemminkin moninaistua ja huomioida laajat keinot osaamisen osoittamiseen, kuin keskittyä ja kaventua raskaaseen kansalliseen standardoituun testaamiseen. Lausuttavana olevassa raportissa nähdään Suomen luottamukseen perustuva koulutusjärjestelmä syynä sille, että

käytössämme ei ole kattavaa datainfrastruktuuria. Itse näen luottamukseen perustuvan järjestelmämme arvokkaana ja säilyttämisen arvoisena, sitä ei tule kevyin perustein murtaa. Se on antanut meille mahdollisuuden säilyttää liikkumavapauden ja arviointitoiminnan riippumattomuuden, jota vahvasti standardoituihin kokeisiin sidotuilla järjestelmillä ei ole. Tämä vapaus tulisi nyt ottaa hyötykäyttöön, ajatella isommin ja rakentaa uusi uljaampi koulu, jossa datainfrastruktuuri seuraa mukana.

Oulussa 18.3.2026

Arto K. Ahonen, KT. Dos.

Yliopistotutkija, PISA-tutkimuksen kansallinen tutkimusjohtaja

Koulutuksen tutkimuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lähteet

Ahonen, A.K. (2018). Muuttuvatko koulut? Tarkastelua PISA-tutkimukseen vuosina 2006 ja 2015 osallistuneiden koulujen olosuhteista ja niiden muutoksista. [Follow up of schools participated in PISA 2006 and 2015. PISA 2015 National full report.] In J. Rautopuro, & K. Juuti (Eds.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (pp. 313–343). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>

Lintuvuori, M.; Hienonen, N., Asikainen, M. & Vainikainen, M.-P. (2021). PISA-tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen koulutukseen. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (Toim.) *Lukutaito tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia 82. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>

Pulkkinen, J., & Rautopuro, J. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of*

Educational Research, 114, 102000.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).

Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–184.

Sahlberg, P. (2012). Finland. A non-competitive education for competitive economy. In *OECD: strong performers and successful reformers – Lessons from PISA for Japan*, 93–111 Paris:

OECD.. <https://doi.org/10.1787/9789264118539-en>

Törmänen, T. 2024. Motivaation säätely on tärkeä oppimisen taito. *Kasvatus*, 55 (4), 345–346. Noudettu osoitteesta

<https://journal.fi/kasvatus/article/view/148830>

Vainikainen, M-P., Saarnio, M., Asikainen, M., Mikkola, E., Lindgren, E., Koivuhovi, S., Gustavsson, N., Hienonen, N., Lintuvuori, M., Nazeri, F., Kupiainen, S., Mallat, E., Kilpi, N., Luhtajärvi, H., Mergianian, C., Oinas, S., Nyman, L., Kanerva, S.,... Hotulainen, R., 2025. Valtakunnallinen oppimaan oppimisen arviointi 2024 – ensituloksia. Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja 2025:1. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3823-7>