Sivistysvaliokunnan asiantuntijapyyntö: Perusopetuksen oppimistulokset, mahdollisuuksien tasa-arvo ja rahoitus (Asia: O 20/2024 vp)

Kiitän eduskunnan sivistysvaliokuntaa mahdollisuudesta lausua eduskunnan tarkastusvaliokunnan teettämästä tutkimuksesta *Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo* (Karhunen ym. 2026).

Keskityn lausunnossani ongelmiin, jotka liittyvät perusopetuksen datainfrastruktuuriin. Nämä perustavanlaatuiset puutteet estävät käytännössä perusopetuksen toiminnan ja vaikuttavuuden luotettavan arvioinnin sekä tietoon perustuvan kehittämisen ja päätöksenteon. Pyrin kuvaamaan keskeisiä ongelmakohtia kolmen esimerkin kautta, jotta ne olisivat mahdollisimman havainnollisia.

Rajaan lausunnon ulkopuolelle koulutuksen järjestäjien oman arviointitoiminnan, joka oli vuoden 2017 kyselyn perusteella vielä varsin aloittelevalla tasolla (Harjunen ym. 2017), ja keskityn sen sijaan kansallisen tason toimiin perusopetuksen datainfrastruktuurin rakentamiseksi.

Nuorten osaaminen ja hyvinvointi luovat perustan hyvin toimivalle yhteiskunnalle ja tulevalle talouskasvulle. Tämä korostaa tarvetta arvioida ja kehittää perusopetusta luotettavin menetelmin, kattavaan ja monipuoliseen tietoon perustuen. Vastaava tiedollinen vaade koskee myös lasten oikeuksien toteutumisen seurantaa. Aikana, jolloin resursseista on pulaa ja joudutaan tekemään entistä vaikeampia päätöksiä esimerkiksi resurssien kohdentamisesta, luotettavan ja oikea-aikaisen tiedon merkitys korostuu. Oikeanlaisen tiedon puute ja tiedon laatuongelmat voivat lopulta tulla hyvin kalliiksi julkiselle sektorille.

1. Tilannekuva oppimistulosten kehityksestä

Oppimistulokset ovat Suomessa olleet laskusuunnassa noin 20 vuoden ajan tai jopa yli neljännesvuosisadan, riippuen käytetystä arviointimittarista. Kuvion 1 vasen puoli esittää kootusti 15-vuotiaita koskevat PISA-mittaukset lukutaidosta, luonnontieteistä ja matematiikasta PISA-tutkimuksen koko ajalta 2000-luvulla. PISA-mittausten huippuvuosi oli luonnontieteissä vuonna 2006, kun taas lukutaidossa ja matematiikassa vuosien 2002 ja 2006 tulokset olivat lähellä ensimmäisen PISA-vuoden tasoa. Vuoden 2006 jälkeen kaikki PISA-tulokset ovat kääntyneet trendinomaiseen laskuun.

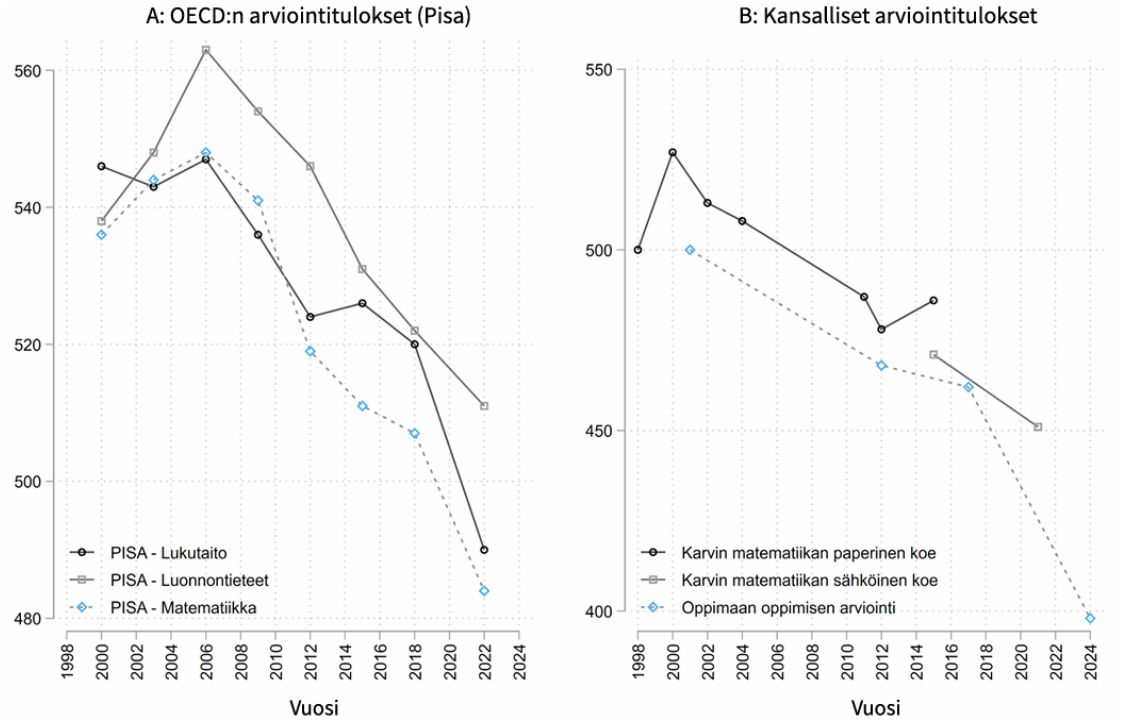
Muut mittaukset, kuten kansalliset arvioinnit, viittaavat kuitenkin siihen, että oppimistulosten heikkeneminen on alkanut jo tätä aiemmin (ks. kuvio 1, oikea puoli). Puolustusvoimien kognitiiviset testitulokset miehille viittaavat puolestaan vielä pidempään laskutrendiin, joka ulottuu 1990-luvun alussa peruskoulun päättäneisiin ikäluokkiin (ks. kuvio 2).

Yleisesti ottaen suomalaisten nuorten tulokset ovat nyt matematiikassa ja lukutaidossa OECD-maiden keskitasoa, kun Suomi oli vielä 2000-luvun alussa yksi maailman parhaista PISA-maista. Maat kuten Tanska, Viro ja Saksa ovat samana ajanjaksona pystyneet paikoin jopa parantamaan oppimistuloksiaan.

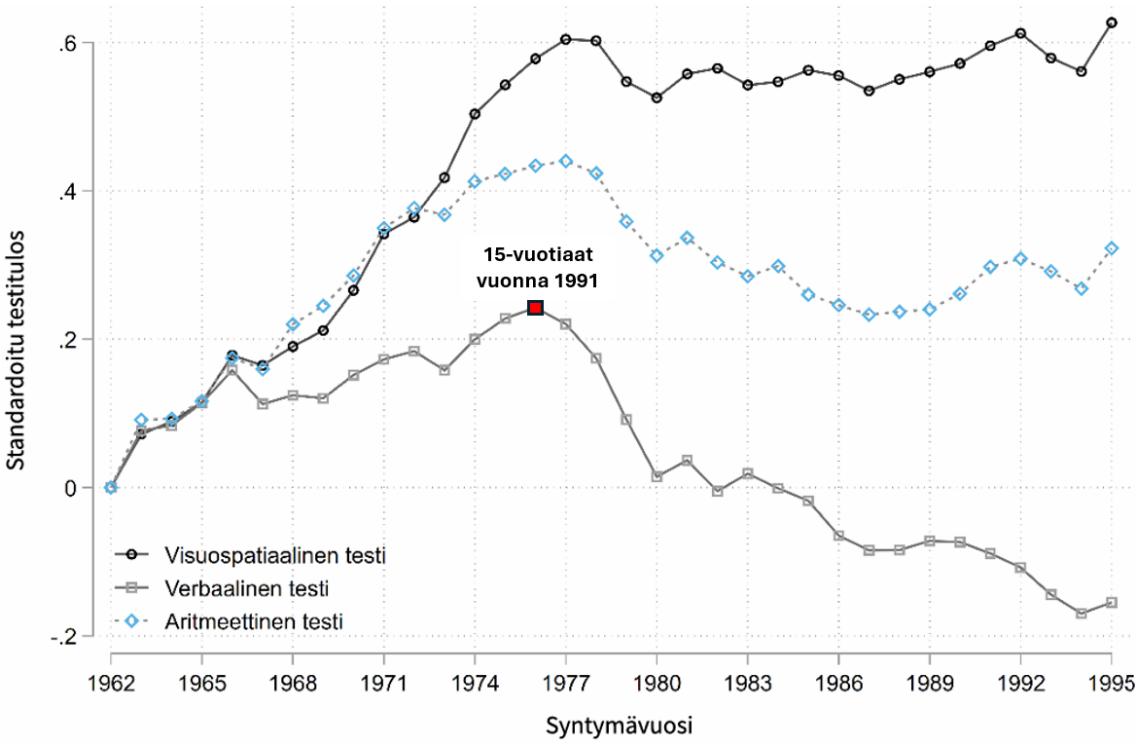
Lisäksi tiedämme, että erot tyttöjen ja poikien lukutaidossa ovat viimeisimpien PISA-tulosten mukaan *Suomessa suurempia kuin OECD-maissa keskimäärin* (OECD 2023, I.4.8). Myös maahanmuuttajataustaisten ja muiden oppijoiden välinen ero lukemisessa ja matematiikassa *on Suomessa OECD-maiden suurin* (OECD 2023, I.7.7–I.7.8).

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

Kuvio 1. Pisa ja kansalliset arviointitulokset 1998–2024. (Huom. eri y-akseli.)



Kuvio 2. Puolustusvoimien P1-kokeiden tulokset miehille (1962–1995 syntyneet).



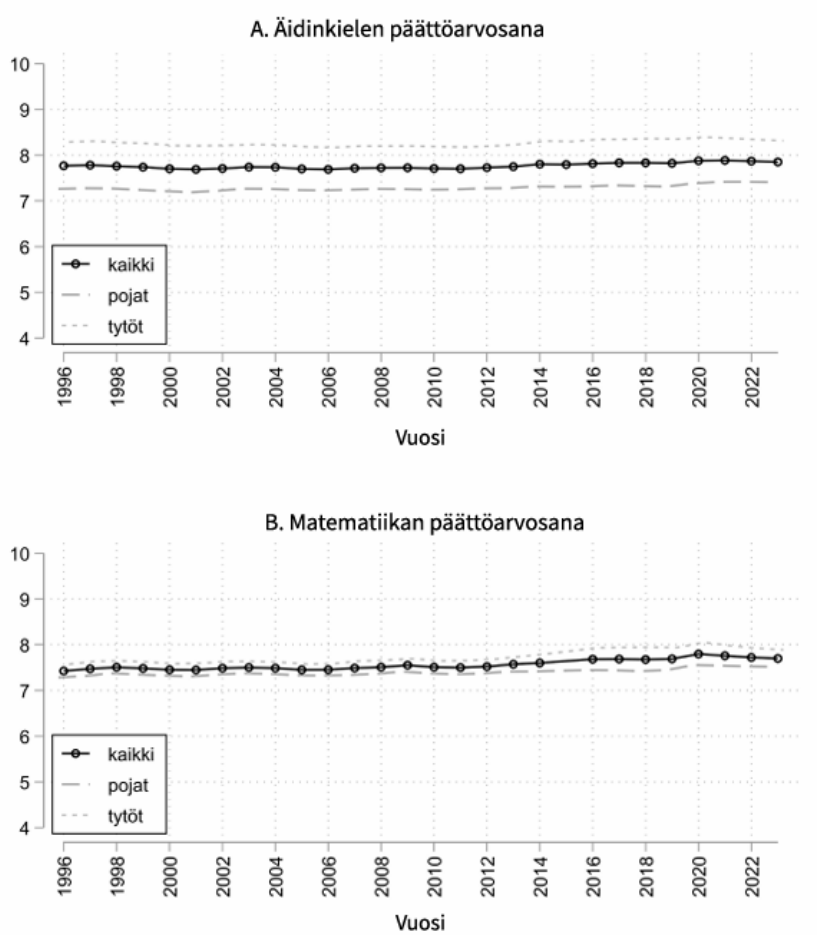
Lähde: Uusitalo ja Jokinen (2020).

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

Lasten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo eivät mitä ilmeisemmin toteudu peruskoulun jälkeisessä oppilasvalinnassa, koska valinnat perustuvat peruskoulun päättöarvosanoihin. Kun päättöarvosanoja verrataan kansallisiin osaamisen mittauksiin, havaitaan, että erot saman arvion kansallisessa mittauksessa saaneiden oppilaiden kesken voivat olla koulujen välillä keskimäärin usean arvosanan luokkaa sekä matematiikassa (Metsämuuronen 2023, s. 99) että äidinkielessä (Kauppinen & Marjanen 2020, s. 109). Tytöt saavat opettajien arvioinneissa pääsääntöisesti korkeampia arvosanoja kansallisen mittauksen perusteella arvioituun osaamiseensa nähden kuin pojat (ks. Metsämuuronen 2023, s. 75; Kauppinen & Marjanen 2020, s. 107). Lisäksi oppilasarvioinnit poikkeavat osaamistasosta suomea toisena kielenä puhuvien ja muiden oppilaiden välillä (Kalenius ym. 2025, s. 139).

Kuvio 3 kuvaa peruskoulun 9. luokan päättöarvosanoja äidinkielen ja matematiikan arvosanoja peruskoulunsa päättäneille nuorille vuodesta 1996 vuoteen 2023. Kansainvälisissä ja kansallisissa arviointimittauksissa nähty oppimistulosten lasku ei näy peruskoulun arvosanojen kehityksessä, vaan keskimääräiset arvosanat ovat pysyneet melko vakaina ja ovat jopa nousseet viime vuosina. Tämä ei ole yllättävää, sillä peruskoulun arvosanat kuvaavat osaamista opettajan havainnoiman oppijaryhmän sisällä, eikä niitä voi suoraan verrata eri ryhmien välillä tai ajallisesti. Oppilaat kuitenkin asetetaan tämän tiedon perusteella järjestykseen toisen asteen opintoihin hakeuduttaessa, mikä on nuoren oikeusturvan näkökulmasta ongelmallista.

Kuvio 3. Peruskoulun 9. luokan päättöarvosanat 1996–2023



Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

2. Perusopetuksen datainfrastruktuurin ongelmat

Suomen koulutusjärjestelmä erottuu kansainvälisestä valtavirrasta ja keskeisimmistä verrokkimaistamme. Useissa kehittyneissä maissa koulutuksen laatua pyritään seuraamaan ja parantamaan testipohjaisella vastuullisuudella ja keskitetyn tiedonkeruun avulla (esim. Kilpi ym. 2025; Levatino ym. 2024; Figlio & Loeb 2011). Suomessa taas ei ole vahvaa ylhäältä ohjattua laadunvalvontaa, vaan järjestelmä perustuu pitkälti luottamukseen ja paikalliseen arviointiin.

2.1. Vertailua lähimpiin verrokkimaihin

Suomalainen kansallinen osaamisen arviointi eroaa lähimaista ja kehittyneistä talouksista, sillä Suomessa ei ole kansallisia kokeita, joiden avulla oppijoiden osaamista voitaisiin seurata yhdenmukaisesti ajan mittaan. Muissa Pohjoismaissa ja Virossa oppijoiden osaamista arvioidaan eri vaiheissa perusopetusta ja arviointien tuloksia käytetään hyväksi antamalla palautetta yksilön oppimisprosessissa ja laajem min osaamisen todentamiseen niin yksilö- kuin järjestelmätasolla (ks. Taulukko 1)

Taulukko 1. Kansalliset kokeet Pohjoismaissa ja Virossa.

Maa	Milloin?	Mitä arvioidaan?	Mihin tuloksia käytetään?
Ruotsi	Kokeet 3., 6. ja 9. lk.	Ruotsi, englanti, matematiikka, reaaliaineet ja luonnontiede	Yksilötaso: formatiivinen & summatiivinen. Järjestelmätaso: kansallinen seuranta.
Norja	Alkukartoitus 3. lk., kokeet 4., 5., 8., 9. ja 10. lk.	Lukutaito, laskutaito, englanti	Yksilötaso: formatiivinen & summatiivinen. Järjestelmätaso: kansallinen seuranta.
Tanska	Kokeet 2., 3., 4., 6., 7. ja 8. lk ja päättö-kokeet 9. lk.	Lukutaito, matematiikka, taide- ja reaaliaineet	Yksilötaso: formatiivinen & summatiivinen. Järjestelmätaso: kansallinen seuranta.
Islanti	Kokeet 4., 6. ja 9. lk.	Islanti ja matematiikka	Yksilötaso: formatiivinen & summatiivinen. Järjestelmätaso: kansallinen seuranta.
Viro	Kokeet 3., 4., 6. ja 7. lk ja päättö-kokeet 9. lk.	Viro/venäjä, matematiikka, luonnontiede	Yksilötaso: formatiivinen & summatiivinen. Järjestelmätaso: kansallinen seuranta.

Lähde: Kilpi ym. (2025).

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

Esimerkiksi Tanska otti 2000-luvulla käyttöön kansalliset kokeet vahvistaakseen koulujen arviointia heikkojen PISA-tulosten ja OECD:n suositusten jälkeen. Vuonna 2006 tehdyllä parlamentaarisella päätöksellä tuotiin 2.–8. luokille pakolliset standardoidut kokeet, jotka otettiin käyttöön vuosina 2009–2010. Uudistukseen kuuluivat myös päättökokeiden käyttöönotto ja kuntien vuosittaiset laadunarviointiraportit. Kansallisia kokeiden tuloksia ei kuitenkaan julkaista Tanskassa suurelle yleisölle koulutasolla, kuten tehdään Ruotsissa ja Norjassa, eikä niihin liitetä sanktioita, vaan ne toimivat kansallisen seurannan lisäksi koulujen opettajien ja kuntien sisäisen kehittämisen välineenä. Peruskoulun päättökokeiden koulukohtaiset tiedot sen sijaan ovat Tanskassa julkisia. (Ks. Kilpi ym. 2025; Andersen & Nielsen 2020; Beuchert & Nandrup 2018).

2.2 Kolme suurinta ongelmakohtaa

Tarkoituksenmukaisen perusopetuksen datainfrastruktuurin suunnittelu riippuu luonnollisesti sen tavoitteista, joista olisi tärkeää käydä Suomessa nykyistä täsmällisempää keskustelua. Perusteltuna minimitavoitteena voidaan kuitenkin pitää nykyisen lainsäädännön asettamien vaatimusten täyttämistä. Nämä vaatimukset voidaan tiivistää kahteen toisiaan täydentävään näkökulmaan:

- koulutuksen arvioinnin ja kehittämisen mahdollistaminen
- lasten oikeuksien toteutumisen seuranta

Näiden tavoitteiden saavuttaminen ei ole mahdollista nykyisen perusopetuksen datainfrastruktuurin puitteissa. Seuraavat esimerkit pyrkivät kuvaamaan miksi tilanne on Suomessa niin heikko, ja mitä seurauksia tästä on luotettavalle arviointitoiminnalle.

Esimerkki 1: Perusopetuksen oppimistuloksia mitataan Suomessa harvoin, ja silloinkin arvioinnit kattavat vain pienen osan opetussuunnitelman tavoitteista.

> Koulutuksen tuotosten osalta keskeisin puute nykyjärjestelmässä koskee lasten taitojen arviointien perustumista pieniin, erillisiin otoksiin sekä keskittymistä lähinnä 9. luokalle ja varsin rajattuun joukkoon taitoja (ks. Karhunen ym. 2026, luku 6.2). Tämän seurauksena päätöksenteon tueksi ei ole käytettävissä kattavaa kokonaiskuvaa oppijoiden osaamisen kehityksestä eri ikävaiheissa. Lisäksi nykyisiä taitojen arviointeja ei ole rakennettu siten, että ne voitaisiin yhdistää myöhempiin rekisteriaineistoihin. Tämän takia emme tällä hetkellä pysty arvioimaan, miten koulutusjärjestelmän aikana mitatut taidot ovat yhteydessä oppilaiden pärjäämiseen myöhemmin elämässä.
>
> Suomessa ei tiettävästi ole käyty laajaa keskustelua siitä, millaisia taitoja tulisi mitata ja kuinka monipuolisesti, jotta arviointimittarit vastaisivat paremmin opetussuunnitelman tavoitteita. Vastaavasti Suomessa ei ole käyty perusteellista keskustelua siitä, kuinka yhdenmukaisia peruskoulun päättöarvosanojen tulisi olla, kun tarkastellaan nuorten yhdenvertaisuuden toteutumista toisen asteen koulutukseen hakeutumisessa. Kansallisen huomion keskittyminen OECD:n PISA-tuloksiin on voinut osaltaan kaventaa koulutuspoliittista keskustelua ja ohjata huomiota pois muista opetussuunnitelman keskeisistä osaamisalueista sekä nuorten yhdenvertaisuuden toteutumisen tarkastelusta.

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

Esimerkki 2: Otospohjaiset arvioinnit eivät sovellu uskottavan tiedontuotannon ja perusopetuksen tietopohjaisen kehittämisen pohjaksi.

Suomessa ei ole perusopetuksen kansallisia kokeita tai päättökokeita, ja osaamisen arviointia tehdään otoksilla. Uskottavien syy-seuraussuhteita selvittävän tutkimuksen näkökulmasta kokonaisaineistot ovat lähes aina välttämättömiä. Tämän lisäksi otosaineistoilla ei voida arvioida lasten oikeuksien toteutumista. Taulukko 2 havainnollistaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) tekemien arviointien otoskokoa 2014–2024 välillä. Karvin mittauskerrat ja niiden otoskoot, ovat jääneet pääsääntöisesti historiassa noin 10 prosenttiin ja niitä tehdään harvoin ja harvoilla luokka-asteilla.

Tiivistetysti, niin kansainväliset kuin kansalliset osaamisen otospohjaiset arvioinnit *eivät muodosta systemaattista kokonaisuutta, ja ne eivät sovellu tietoon perustuvan koulutuksen kehittämisen ja päätöksenteon pohjaksi* (ks. Karhunen ym. 2026, luku 6.3).

Mikäli Suomessa mitattaisiin osaamista yhdenmukaisesti eri vaiheissa opintopolkua (kuten tehdään muissa verrokkimaissa, ks. taulukko 1), koko ikäluokkaa eri vaiheissa kuvaavat tulokset soveltuisivat sekä politiikkatoimien syy–seuraussuhteiden tarkasteluun (esimerkiksi miten tasa-arvorahoitus vaikuttaa oppimistuloksiin) että lasten oikeuksien toteutumisen arviointiin eri sosioekonomisista perheistä tulevien oppilaiden välillä ja eri kouluissa. Samalla vähenisi tarve tehdä tapauskohtaisia hyvin usein toistuvia otoksia niin viranomaisten, tutkijoiden kuin opiskelijoiden toimesta, mikä vähentäisi opettajien ja koulujen arkeen kohdistuvaa kuormitusta.

Taulukko 2. Karvin otosperusteiset osaamisen arvioinnit 2014–2024.

Vuosi	Arviointi	Oppiaine/-määrä	Luokka-aste	Pitkittäisarviointi	Karvin otos (oppilaista)
2024	Pitkittäisarviointi	Matem., äidink.	6	X	13,6 %
2022	Ruotsi, A-op.		9		2,3 %
2022	Ruotsi, B-op.		9		6,9 %
2021	Pitkittäisarviointi	Englanti, A-op.	9	X	8,1 %
2021	Matematiikka		9		20,2 %
2021	Pit., Finska	Äidinkielenomainen	9	X	1,7 %
2021	Pit., Finska	A-oppimäärä	9	X	4,0 %
2020	Pitkittäisarviointi	Matem., äidink.	3	X	13,2 %
2019	Äidinkieli		9		10,0 %
2019	Modersmål		9		1,5 %
2018	Pitkittäisarviointi	Englanti, A-op.	7	X	7,7 %
2018	Pitkittäisarviointi	Matem., äidink.	1	X	12,7 %
2018	Pit., Finska	Äidinkielenomainen	6	X	1,7 %
2018	Pit., Finska	A-oppimäärä	6	X	4,4 %
2015	Matematiikka		9		8,2 %
2015	S2-oppimäärä		9		2,6 %
2015	Romanikieli		7, 8, 9		ei tietoa
2015	Viittomakieli		7, 8, 9		ei tietoa
2015	Saame		7, 8, 9		ei tietoa
2014	Kotitalous		9		6,0 %
2014	Äidinkieli		9		8,8 %
2014	Modersmål		9		2,9 %

Huom. Värikoodit osoittavat eri pitkittäisarviointeja.

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

Esimerkki 3: Meillä ei ole kansallista tietoa perusopetuksen resursseista eli opetuspanoksista, ja niitä ei voida käytännössä linkittää opetuksen tuotoksiin kuten osaamiseen ja poissaolojen kehitykseen.

> Se, että Suomessa ei mitata oppimistuloksia säännöllisesti, kattavasti ja monipuolisesti, vaikeuttaa merkittävästi tietoon perustuvaa koulutuspolitiikkaa sekä koulutusjärjestelmän kehittämistä ja seurantaa. Ongelma on kuitenkin tätäkin laajempi: monet keskeiset tiedot koulutuksen resursseista – kuten kelpoisten opettajien määrä, oppimateriaalit ja koulujen käytettävissä olevat resurssit – *ovat vain koulutuksen järjestäjien hallussa*, eikä niitä koota kansallisesti yhteen.
>
> Esimerkiksi jos ministeri pyytäisi käyttöönsä tilastoa siitä, kuinka suuri osuus perusopetuksen opettajista on kelpoisia eri kouluissa Pielavedellä, Seinäjoella ja Orimattilassa, niin tällaista tietoa ei ole keskitetysti saatavilla. Sama pätee tietoihin erityisopettajista, opinto-ohjaajista, tai vaikka jos tietoa tarvitaan eri koulujen budjeteista tai että millaista opetusmateriaalia eri kouluissa käytetään eri luokilla.
>
> Kuvio 4 havainnollistaa tätä perustavanlaatuista ongelmaa. Kuvion vasemmassa laidassa on esitetty opetuksen panoksia, joihin voidaan vaikuttaa päätöksenteolla. Kansallinen, systemaattinen datainfrastruktuuri mahdollistaisi näiden panosten – kuten opettajien täydennyskoulutuksen tai kelpoisuus – yhdistämisen tietoon siitä, ketä opettaja opettaa ja miten oppilaiden oppimistulokset ja poissaolot kehittyvät ajan kuluessa.
>
> Oppilaiden seuranta jatkuisi myöhemmissä koulutusvaiheissa ja työmarkkinoilla jo olemassa olevien rekisteritietojen avulla. Tällöin olisi mahdollista arvioida, miten hyvin perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteet toteutuvat pitkällä aikavälillä ja millaisia vaikutuksia opettajiin kohdistuvilla investoinneilla on oppilaiden myöhempiin koulutus- ja työmarkkinapolkuihin.

Kuvio 4. Opetuksen panokset (input) ja tuotokset (output)



Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi

3. Lopuksi

Oppimistulokset ovat Suomessa laskeneet jo 20 vuoden ajan tai tätä pidempään. Kehitys on jatkunut lukuisista lainsäädännöllisistä uudistuksista, koulutuksen arvioinneista sekä valtakunnallisista ja paikallisista kehittämishankkeista huolimatta.

Samaan aikaan perusopetuksen datainfrastruktuuri ei ole mahdollistanut tehtyjen päätösten luotettavaa vaikuttavuusarviointia eikä tehokkaiden ratkaisujen tunnistamista laskevien oppimistulosten pysäyttämiseksi. Päätöksenteon pohjaksi tarvitaan uskottavaa tutkimusnäyttöä siitä, mitkä toimenpiteet aidosti toimivat esimerkiksi oppimistulosten parantamisessa ja kuinka kustannustehokkaita ne lopulta ovat. Valitettavasti tällaisia tuloksia ei ole saatavilla perusopetuksesta Suomessa. Tämä herättää tarpeen käydä avointa keskustelua siitä, miksi näin on.

Vastuu riittävän ja turvallisen datainfrastruktuurin rakentamisesta kuuluu viranomaisille, ei tutkijoille. Samalla tavalla viranomaiset toimivat jo nyt esimerkiksi terveydenhuollossa, jossa käsitellään arkaluonteisia tietoja mutta mahdollistetaan silti tietojen hyödyntäminen seurannassa, kehittämisessä ja tutkimuksessa.

Tämä on erityisen ongelmallista tilanteessa, jossa resursseista on pulaa. Perusopetukseen käytetään vuosittain noin 6 miljardia euroa julkisia varoja. On hyvin todennäköistä, että resursseja kohdentuu tehottomasti, koska Suomessa ei voida luotettavasti seurata, mitä niillä koulutusjärjestelmässä saadaan aikaan tai edes sitä, miten resurssit lopulta kohdentuvat.

Esimerkiksi äskettäin vakiinnutettuun koulutukselliseen tasa-arvorahoitukseen myönnetään hakemuksesta noin 50 miljoonaa euroa vuosittain. Valtio jakaa rahoitusta perusopetuksen järjestäjille koulujen oppilaaksiottoalueiden ominaisuuksista johdetun laskentamallin perusteella. On kuitenkin epäselvää, lisääkö tämä rahoitus aidosti koulujen käytettävissä olevia resursseja, sillä valtio ei pysty seuraamaan, miten koulujen muu rahoitus samaan aikaan kehittyy. Koulujen budjettitietoja ei nimittäin kerätä keskitetysti kansallista seurantaa varten, vaan asiat pohjautuvat luottamukseen.

Luotettavan ja ajantasaisen tiedon puute voi tulla julkiselle sektorille kalliiksi jo pelkästään resurssien käytön ja kohdentumisen näkökulmasta – puhumattakaan oppimistulosten heikkenemisen pitkän aikavälin kielteisistä kerrannaisvaikutuksista koko kansantaloudelle.

Helsingissä 13. päivänä maaliskuuta 2026

Hannu Karhunen
Tutkimusohjaaja, KTT, dos.,
Työn ja talouden tutkimus LABORE

Research Fellow, Aalto yliopisto

Viitteet

Andersen, S. C. & Nielsen, H. S. (2020) Learning from performance information. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 30(3), 415–431.

Beuchert, L. V. & Nandrup, A. B. (2018) The Danish national tests at a glance. *Nationaløkonomisk tidsskrift*, 2, 1–37.

Figlio, D. & Loeb, S. (2011) School accountability. Teoksessa Eric A. Hanushek, Stephen Machin & Ludger Woessmann (toim.) *Handbook of the Economics of Education 3*, 383–421.

Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A. & Korpi, A. (2017) *Arvioinnilla luottamusta – Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteet.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2:2017.

Karhunen, H., Kuuppelomäki, T., Sarvimäki, M., Suhonen, T. & Uusitalo, R. (2026). *Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo*, Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2026.

Kalenius, A., Hyvönen, I. & Bernelius, V. (2025) *Sivistyskatsaus 2025.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2025:15.

Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020) *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019.* Karvi. Julkaisut 13:2020.

Kilpi, N., Ouakrim-Soivio, N., Minkkinen, L. & Söyrinki, S. (2025) *Oppimistuloskehitys ja koulutuspoliittiset toimet Pohjoismaissa ja Virossa 2010-luvulta 2020-luvun alkuun.* Koulutuksen tutkimuslaitos, Raportteja ja työpapereita, 13.

Levatino, A., Verger, A., Camphuijsen, M., Termes, A. & Parcerisa, L. (2024) School governance through performance-based accountability: A comparative analysis of its side effects across different regulatory regimes. *Review of Research in Education*, 48(1), 248–286.

Metsämuuronen, J. (2023) *Matematiikkaa COVID-19-pandemian varjossa III. Syventäviä analyyseja matematiikan 9. luokan arvioinnista keväällä 2021.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

OECD (2023) *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* Pariisi: OECD Publishing.

OECD (2023) PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Pariisi: OECD Publishing.

Uusitalo, R. & Jokinen, J. (2020) The “negative Flynn effect” visible only in some domains of intelligence. Julkaisematon työpaperi (tutkimuslupa AM19166).

Työn ja talouden tutkimus LABORE
Arkadiankatu 7 (Economicum)
00100 Helsinki
Puh. 040 940 1940
etunimi.sukunimi@labore.fi