Najat Ouakrim-Soivio,
apulaisprofessori
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
8.4.2026

O 20/2024 vp Perusopetuksen oppimistulokset, mahdollisuuksien tasa-arvo ja rahoitus

Kiitän mahdollisuudesta antaa asiantuntijalausunto Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisemasta raportista *Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo* (Karhunen ym., 2026) ja siinä esitetyistä suosituksista sekä niiden toteuttamiskelpoisuudesta.

Lausuntoni perustuu pääasiassa Koulutuksen tutkimuslaitoksessa tehtyihin oppimistulosten arviointitutkimuksiin (Hiltunen ym., 2023; Hiltunen ym., 2024a; Hiltunen ym., 2024b; Leino ym., 2023), oppimistulosten laskua käsitteleviin julkaisuihin (Kilpi ym., 2025; Rautopuro & Ouakrim-Soivio, 2026), oppimistulosten arviointijärjestelmää koskeviin julkaisuihin (Nissinen ym. 2018; Vainikainen & Harju-Luukkainen, 2020; Wallenius, 2020) sekä opetukseen ja oppimiseen liittyvään TALIS 2024-tutkimukseen (Taajamo ym., 2025).

Perusopetuksen oppimistuloskehitys Suomessa

Kuten tarkastusvaliokunnan raportista käy ilmi, oppimistulosten lasku on todennettu jo 2000-luvun alussa. Viimeaikaisessa kehityksessä oppimistulosten laskun lisäksi huolenaiheena ovat tulosten polarisoituminen: hyviä osaajia on entistä vähemmän, ja etenkin heikkojen osaajien osuus kasvaa. Heikot osaajat ovat lisäksi aiempaa heikompia, oppilaiden sosioekonominen tausta vaikuttaa oppimistuloksiin aiempaa vahvemmin ja tyttöjen oppimistulokset ovat heikentyneet poikien oppimistuloksia nopeammin. Jälkimmäinen vaikuttaa ja näkyy muun muassa koulutusvalinnoissa, kuten myös tarkastusvaliokunnan raportissa todetaan. Lisäksi koulujen välinen ja sisäinen vaihtelu sekä alueelliset erot oppimistuloksissa ovat kasvussa.

Perusopetuksen oppimistulosten arviointijärjestelmä Suomessa

Suomeen 1990-luvun lopussa muotoutunut oppimistulosten arviointijärjestelmä on kansainvälisesti tarkasteltuna ainutlaatuinen ja poikkeuksellisen kevyt. Toisin kuin Suomessa, esimerkiksi Tanskassa, Norjassa, Ruotsissa ja Virossa käytetään kansallisia, koko ikäluokalle suunnattuja standardoituja kokeita. Esimerkiksi Ruotsissa kokeita järjestetään kolmessa keskeisessä aineessa, ruotsissa, matematiikassa ja

englannissa, perusopetuksen 6. ja 9. luokalla. Kokeet sisältävät sekä suullisia että kirjallisia osioita.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) toimeenpanemien oppimistulosten kansallisten arviointien lisäksi tunnetuimpia kansainvälisiä arviointitutkimuksia, joita Suomessa käytetään osana perusopetuksen toimivuuden arviointia ovat IEA:n *(International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) 4.- ja 8.-luokkalaisille suunnattu matematiikan ja luonnontieteiden osaamista mittaava TIMSS-tutkimus ja 4.-luokkalaisten lukutaitotutkimus PIRLS. OECD:n PISA-tutkimuksessa arvioidaan 15-vuotiaiden nuorten osaamista kolmen vuoden välein eri arviointialueilla: lukutaidossa (vuosina 2000, 2009 ja 2018 pääarviointialueena), matematiikassa (vuosina 2003, 2012 ja 2022 pääarviointialueena) ja luonnontieteissä (vuosina 2006, 2015 ja 2025 pääarviointialueena).

Perusopetuksessa toimeenpantavat kansalliset ja kansainväliset oppimistulosten arvioinnit eivät ole niin sanottuja korkeiden panosten (*high-stakes*) arviointeja, joilla olisi suoraa vaikutusta yksittäisen oppilaan arvosanoihin tai jatko-opintomahdollisuuksiin.

Arviointien tavoitteena on muun muassa opetussuunnitelmien mukaisten tavoitteiden toteutumisen seuranta sekä oppimistulosten tarkastelu suhteessa niin sanottuihin tasa-arvomuuttujiin, joita ovat muun muassa sukupuoli, koulun opetuskieli ja maantieteellinen sijainti sekä huoltajien koulutustausta.

Suomessa ei perusopetuksessa toteuteta koko ikäluokkaa kattavia standardoituja testejä eikä koulutarkastajia ole ollut enää vuoden 1991 jälkeen. Oppimistulosten arvioinnit ovat Suomessa pääasiassa otosperustaisia. Arviointien perusperiaatteita ovat edustavan otannan lisäksi huolellisesti laaditut mittarit, niiden esitestaus sekä aineiston erityispiirteet huomioivat analyysimenetelmät. Näin pyritään varmistamaan arviointitulosten yleistettävyys ja luotettavuus.

Otosperusteisuutta on pidetty kustannustehokkaana tapana saada tietoa oppimistuloksista. Otosperusteisuus on taannut sen, että perusopetuksen kouluista ei ole mahdollisuutta laatia oppimistulosarviointien perusteella ”ranking”-listoja, kun niiden tuloksia ei julkaista oppilas- tai koulutasolla. Se, että perusopetuksen kouluista ei voida laatia oppimistulosten perusteella ”ranking”-listoja, on puolestaan yhteydessä Suomessa toistaiseksi

vallitsevaan lähikouluperiaatteeseen, jonka ajatuksena on taata oppilaille mahdollisimman laadukasta perusopetusta oppilaan kodin lähellä sijaitsevassa koulussa. Kansainvälisten arviointien otosperusteisuutta voi haastaa se, että kaikilla opetuksen järjestäjillä ei ole yhtäläistä mahdollisuutta saada arviointitietoa opetuksestaan, kun nämä eivät aina kuulu kansainvälisten arviointien, kuten PISA- tai TIMSS-arviointien otokseen. Kansallisia, Karvin tuottamia oppimistulosten arviointeja haastaa puolestaan se, että vaikka opetuksen järjestäjät voivat tilata maksullisesti arvioinnin kaikille kyseisen vuosiluokan oppilaille, jota arviointi kulloinkin koskee, kunnilla ei ole aina taloudellisia resursseja maksullisten arviointien hankkimiseksi.

Tarkastusvaliokunnan julkaisemasta raportista *Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo*

Pidän lähtökohtaisesti tarkastusvaliokunnan julkaisemaa raporttia *Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo* hyvänä, analyyttisenä ja tiiviinä kuvauksena siitä, minkälainen perusopetuksen oppimistuloskehitys Suomessa on ollut viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana, miten koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on toteutunut ja minkälaisia haasteita koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen liittyy.

Jaan näkemyksen raportin luvussa 6.3 esitetyistä ehdoista 1–3 ja 5–6. Sen sijaan en jaa ehtoa 4, *Aineiston tulee olla kokonaisaineisto,* sillä edustavalla otoksella on mahdollista yleistää tulokset perusjoukkoon.

Mikäli perusopetuksen oppimistuloksia koskevassa tiedonkeruussa siirryttäisiin kokonaisaineistoon, tulisi arvioida myös, mitä kielteisiä seurauksia tällä voi olla ja miten tällaisia seurauksia voidaan ehkäistä. Vaarana on koulujen paremmuuslistojen syntyminen ja lähikouluperiaatteen murentuminen. Mikäli perusopetuksessa siirryttäisiin kokonaisaineistojen keräämiseen ja käyttöön, sen aiheuttamat kustannukset tulee selvittää tarkkaan, samoin vaikutukset lainsäädäntöön, kuten lakiin viranomaisen toiminnan julkisuudesta (621/1999).

En myöskään jaa raportin luvussa 6.4 esitettyä kantaa uuden datainfrastruktuurin rakentamisesta. Perusopetuksesta ja perusopetusikäisistä on kansallisten ja kansainvälisten oppimistulosten arviointien lisäksi saatavilla monenlaista dataa, kuten KOSKI-tietovaranto, joka sisältää laajasti tietoa opetuksesta ja koulutuksesta tai THL:n tuottamat

kouluterveyskyselyt. Emme tarvitse uutta, kallista ja raskasta arviointijärjestelmää luomaan datainfrastruktuuria. Sen sijaan tarvitsemme olemassa olevan datan järjestelmällisempää kokoamista tiedoksi ja nykyistä kattavammat, lainsäädännölliset mahdollisuudet yhdistää esimerkiksi rekisteriaineistoja jo olemassa oleviin tietoaineistoihin ja tulevaisuudessa kerättäviin datoihin.

En myöskään jaa raportin luvussa 7 esitettyä toimenpideajatusta parlamentaarisesta komiteavalmistelusta, sillä usein yhden vaalikauden aikana toteutettu valmistelu ei välttämättä kanna vaalikausien yli. Sen sijaan pidän kannatettavampana, että lainsäädäntöä kuntien arviointitoiminnasta täsmennettäisiin, jolloin olisi saatavilla valtakunnallisesti nykyistä yhdenmukaisempaa tietoa perusopetuksen laadusta.

Opetuksen arviointi ja kehittäminen

Kannatan raportissa esitettyä ajatusta siitä, että Suomessa tulisi olla ajantasaista tietoa opetuksesta, sillä se antaisi nykyistä paremmat mahdollisuudet arvioida esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

Opetuksen tietopohjainen kehittäminen edellyttää:

- nykyistä parempaa ja systemaattisempaa tietoa esimerkiksi opettajista tai opetuksen tukipalvelujen saatavuudesta
- tietoa ja ymmärrystä koulutuksen ja kasvatuksen prosesseista, kuten esimerkiksi opetusjärjestelyistä, opetuksen eriyttämisestä tai opetusryhmien muodostamisen käytänteistä sekä
- nykyistä parempaa ja systemaattisempaa tietoa esimerkiksi opettajista ja opetushenkilöstön jatkuvan ammatillisen kehittymisen tarpeista, jotka nousevat esiin muun muassa kansainvälisten arviointien yhteydessä toteutettavissa opettajakyselyissä.

Opettajille ja rehtoreille suunnatun TALIS 2024-tutkimuksen mukaan suomalaisopettajat toivoivat omaan ammatilliseen kehittymiseensä koulutusta, joka liittyisi tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (17 %) sekä oppilaiden käyttäytymistä ja opetusryhmän hallintaa käsitteleviin teemoihin (13 %) (Taajamo ym. 2025, 62).

Tällä hetkellä tietoa opettajien täydennyskoulutuksesta ei kerätä systemaattisesti. Kattava tieto täydennyskoulutuksesta ja siihen

osallistumisesta auttaisi kuitenkin opetuksen arvioinnissa ja kehittämisessä. Nyyisin opetustoimen täydennyskoulutus toteutetaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjien omalla rahoituksella. Aiempaan tilanteeseen verrattuna nykykäytäntö asettaa opetushenkilöstön epätasa-arvoiseen asemaan, sillä kuntien resurssit järjestää opettajien täydennyskoulutusta vaihtelevat huomattavasti. Tämä puolestaan eriarvoistaa opetusta ja heikentää oppilaiden mahdollisuutta saada laadukasta opetusta asuinpaikkakunnasta riippumatta.

Porvoossa 1.4.2026

Najat Ouakrim-Soivio

Lähteet

Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2023:49. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3

Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Kauppinen, H., Markkanen, I., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Vaara, E., & Vettenranta, J. (2024a). Haasteena eriytyvä osaaminen: kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, 42. https://doi.org/10.17011/ktl-t/42

Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Kauppinen, H., Markkanen, I., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Markkanen, I., Vaara, E., & Vettenranta, J. (2024b). Perustaidoilla kohti tasa-arvoisempia mahdollisuuksia: neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, 41. https://doi.org/10.17011/ktl-t/41

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).

Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021).

Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, 37. https://doi.org/10.17011/ktl-t/37

Nissinen, K., Rautopuro, J., & Puhakka, E. (2018). PISA-tutkimuksen metodologiasta. *Kasvatusalan tutkimuksia*, (77).

Rautopuro, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2026). Kuka tänään koulussa oppii? Eriytymiskehitys haastaa koulutuksen tasa-arvon. *Lapsiasianvaltuutetun kertomus Eduskunnalle 2026,* 109–137.

Taajamo, M., Puhakka, E., & Markkanen, I. (2025). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2024: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 opettajien ensituloksia.*

Vainikainen, M. P., & Harju-Luukkainen, H. (2020). Educational assessment in Finland. In *Monitoring student achievement in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies* (pp. 131-142). Cham: Springer International Publishing.

Wallenius, T. (2020). Schools, performance and publicity: Contrasting the policy on publicising school performance indicators in Finland with the other Nordic countries.