



OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Perusopetuksen oppimistuloskehitystä tarkastelleen työryhmän loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:27

Perusopetuksen oppimistuloskehitystä tarkastelleen työryhmän loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriö Helsinki 2026

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö
CC BY-NC 4.0

ISBN pdf: 978-952-415-235-8
ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2026

Perusopetuksen oppimistuloskehitystä tarkastelevan työryhmän loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:27

Julkaisija

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Teema

Koulutus

Yhteisötekijä

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Kieli

Suomi

Sivumäärä

112

Tiivistelmä

Hallitusohjelmassa todetaan, että perusopetuksessa on tulevaisuudessa keskityttävä perustaitojen ja -valmiuksien parantamiseen ja siirryttävä vakaaseen perusrahoitukseen. Jokaisella peruskoulun päättävällä nuorella on oltava riittävät perustiedot ja -taidot toisen asteen opintoihin. Oppilailla ja opettajilla on oltava työrauha keskittyä oppimiseen ja opettamiseen.

Hallitusohjelman tavoitteita toteuttaakseen opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti useita toimia perusopetuksen kehittämiseksi. Osana tätä kokonaisuutta opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2024 työryhmän tarkastelemaan oppimistuloskehitystä, siihen liittyviä tekijöitä ja ilmiöitä sekä ehdottamaan toimenpiteitä perusopetuksen kehittämiseksi sekä oppimistulosten parantamiseksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä esittelee loppuraportissaan ratkaisuja, joilla vahvistetaan perusopetusta ja vastataan laskeviin oppimistuloksiin. Työryhmä on valmistellut tilannekuvan oppimistulosten kehityksestä ja strategisen näkemyksen perusopetuksen kehittämisestä, jolla vahvistetaan oppilaiden oppimisedellytyksiä sekä hyvinvointia. Työryhmä esittää toimenpide-ehdotuksia mm. perusopetuksen rahoitukseen, lainsäädäntöön, opetussuunnitelmaan, opetushenkilöstöön, johtamiseen, pedagogiikkaan, oppilaiden oppimisedellytysten parantamiseen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Pääosa työryhmän ehdotuksista on tarkoitettu toteutettavaksi seuraavalla hallituskaudella, osassa toimenpiteitä työ on käynnistetty jo kuluvalle hallituskaudella.

Asiasanat

koulutus, perusopetus, oppimistulokset, oppimistavoitteet

ISBN PDF

978-952-415-235-8

ISSN PDF

1799-0351

Asianumero

VN/4331/2024

Hankenumero

OKM012:00/2024

Julkaisun osoite

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-235-8>

Slutrapport från arbetsgruppen som granskar utvecklingen av inlärningsresultaten inom den grundläggande utbildningen

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2026:27	Tema	Utbildning
Utgivare	Undervisnings- och kulturministeriet	
Utarbetad av	Undervisnings- och kulturministeriet	
Språk	Finska	Sidantal 112

Referat

I regeringsprogrammet konstateras att focus i framtiden behöver ligga på att förbättra de grundläggande kunskaperna och färdigheterna och man behöver övergå till en stabil basfinansiering. Alla unga som går ut grundskolan ska ha tillräckliga grundläggande kunskaper och färdigheter för studier på andra stadiet. Elever och lärare ska ha arbetsro att fokusera på inläring och undervisning.

För att uppnå målen i regeringsprogrammet inledde undervisnings- och kulturministeriet flera åtgärder för att utveckla den grundläggande utbildningen. Som en del av denna helhet gav undervisnings- och kulturministeriet år 2024 arbetsgruppen i uppdrag att granska utvecklingen av inlärningsresultaten, relaterade faktorer och fenomen att föreslå åtgärder för att utveckla den grundläggande utbildningen samt att förbättra inlärningsresultaten.

Arbetsgruppen som undervisnings- och kulturministeriet tillsatte presenterar i slutet av sin slutrapport lösningar för att stärka den grundläggande utbildningen och svara till de utmaningar som de fallande inlärningsresultaten för med sig. Arbetsgruppen har berett en lägesbild över utvecklingen av inlärningsresultaten och en strategisk syn på utvecklingen av den grundläggande utbildningen, med vilken man stärker elevernas inlärningsförutsättningar samt välbefinnande. Arbetsgruppen presenterar förslag till åtgärder för bl.a. finansieringen av den grundläggande utbildningen, lagstiftningen, läroplanen, undervisningspersonalen, ledningen, pedagogiken, förbättringen av elevernas inlärningsförutsättningar samt samarbetet mellan hem och skola. Största delen av arbetsgruppens förslag är avsedda att genomföras under följande regeringsperiod. Arbetet med en del av åtgärderna har redan inletts under innevarande period.

Nyckelord utbildning, grundläggande utbildning, inlärningsresultat, inlärningsmål

ISBN PDF	978-952-415-235-8	ISSN PDF	1799-0351
Ärendenummer	VN/4331/2024	Projektnummer	xxx

URN-adress <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-235-8>

Final report of the working group examining how learning outcomes in comprehensive school education has evolved

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2026:27	Subject	Education
Publisher	Ministry of Education and Culture	
Group author	Ministry of Education and Culture	
Language	Finnish	Pages 112

Abstract

The Government Programme specifies that the focus in comprehensive school education must be on improving basic skills and fundamental capabilities, and to switch to stable core funding. Every young person completing lower secondary education must have sufficient basic knowledge and skills for upper secondary education. Students and teachers must have conditions that allow them to concentrate on learning and instruction.

In order to implement the objectives of the Government Programme, the Ministry of Education and Culture launched several measures to enhance education. As part of this package, the Ministry set up a working group in 2024 to examine how learning outcomes have evolved, factors and phenomena related to learning outcomes, and to propose measures for improving learning outcomes and enhancing certain aspects of comprehensive school education.

In its final report, the working group appointed by the Ministry of Education and Culture presents solutions that strengthen comprehensive school education and respond to declining learning outcomes. The working group produced a situation picture on how learning outcomes have evolved and a strategic vision on how to enhance comprehensive school education to strengthen students' learning potential and wellbeing. It proposes measures for the financing of comprehensive school education, legislation, the core curriculum, teaching staff, leadership, pedagogy, better learning capabilities for students and smoother cooperation between home and school. Most of the working group's proposals are intended to be implemented during the next government term, while some of the measures have already been initiated during the current government term.

Keywords education, comprehensive school education, learning outcomes, learning objectives

ISBN PDF	978-952-415-235-8	ISSN PDF	1799-0351
Reference number	VN/4331/2024	Project number	OKM012:00/2024

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-235-8>

Sisältö

1 Työryhmän asettaminen ja toimeksianto	7
1.1 Työryhmän kokoonpano	8
1.2 Työryhmän yhteys muihin OKM työryhmiin.....	9
2 Käyttäytymistieteellisen tiedon käytettävyydestä	11
3 Suomalaisen peruskoulun nykytila	14
3.1 Perusopetuksen rahoituksen muutokset	14
3.2 Perusopetuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat	18
3.2.1 Perusopetuslaki ja -asetus	18
3.2.2 Tavoitteet ja tuntijako	19
3.2.3 Opetussuunnitelman perusteet	20
3.3 Perusopetuksen kehittäminen hallitusohjelmassa	27
3.4 Oppimistuloskehitys valtakunnallisesti ja kansainvälisesti.....	30
3.4.1 PISA-tutkimus	30
3.4.2 IEA:n PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset	34
3.4.3 Karvin kansalliset arvioinnit.....	37
3.5 Oppimiseen liittyvät tekijät, niiden muutokset ja heijastuminen koulun arkeen ...	38
3.6 Koulutuksen arviointi ja oppilaan arviointi	52
4 Työryhmän toiminnan tukena oleva tutkimus- ja selvitystoiminta	57
4.1 Mediakatsaus oppimistuloskeskustelusta.....	57
4.2 Alueelliset tilaisuudet ja opettajakysely.....	62
4.3 Työryhmän seminaari.....	67
4.4 Oppilaiden näkemyksiä oppimistulosten laskun syistä ja ratkaisuksista	68
4.5 Muiden Pohjoismaiden tekemiä toimia	71
4.6 Tiedeakatemian tietokooste	73
5 Johtopäätökset	77
5.1 Keinoja osaamis- ja koulutustason nostamiseen	77
5.1.1 Rahoitus.....	77
5.1.2 Lainsäädäntö	79
5.1.3 Opetussuunnitelma	80
5.1.4 Muut politiikkatoimet	85
5.1.5 Opetushenkilöstö ja opettajankoulutus.....	89
5.1.6 Oppilaat	92
5.1.7 Kodin ja koulun yhteistyö	94
6 Työryhmän ehdotukset	96
Lähteet	101

1 Työryhmän asettaminen ja toimeksianto

Vuosituhannen alussa Suomi menestyi erinomaisesti kansainvälisissä oppimistulos-tutkimuksissa. Eniten huomiota on saanut OECD:n PISA-tutkimus, jossa Suomi oli 2000-luvun alkupuolella kansainvälistä huippua. Suomalaisoppilaiden osaaminen on ollut kuitenkin laskusuuntainen PISA 2006 -tutkimuksesta lähtien. Osaamisen heikkeneminen on nähtävissä myös muissa kansainvälisissä tutkimuksissa sekä kansallisissa arviointitutkimuksissa.

Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelmassa ”Vahva ja välittävä Suomi” asetetaan tavoitteeksi oppimistulosten kääntäminen nousuun. Tavoitteeksi asetetaan myös perustaitojen osaamisen vahvistaminen ja se, että jokainen saavuttaa peruskoulusta riittävät perustaidot. Hallitusohjelmassa huomioidaan oppimistulosten kääntyminen laskuun vuodesta 2006 alkaen ja todetaan, että erityisesti perustaitojen (luku-, kirjoitus- ja laskutaito) heikkeneminen edellyttää toimenpiteitä.

Keväällä 2024 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti työryhmän, jonka tehtävänä oli tuottaa ja analysoida tilannekuvaa ja luoda yhteinen näkemys perusopetuksen oppimistulosten laskuun vaikuttaneista tekijöistä. Työryhmän työssä keskityttiin muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistarpeisiin sekä pedagogiikan-, koulun toimintatapojen-, toimintakulttuurin-, sekä johtamiseen uudistamistarpeisiin.

Ryhmän tehtävänä oli laatia yhteiseen näkemyksiin perustuva esitys kehittämistarpeista ja toimenpiteistä oppimistulosten kääntämiseksi nousuun. Esityksen tuli sisältää toimenpiteitä valtakunnallisella, paikallisella ja koulun tasolla sekä huomioida kansalliskielet sekä vähemmistökielet. Työryhmän esityksen esittämiin toimenpiteisiin tuli sisältyä myös vaihteittain toteutettavia kehittämisvaihtoehtoja.

Työryhmän toimikausi oli 1.4.2024 – 31.5.2026. Tässä raportissa esitellään työryhmän toimintaa ja tuloksia.

1.1 Työryhmän kokoonpano

Puheenjohtaja

- Ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhonen, opetus- ja kulttuuriministeriö

Varapuheenjohtaja

- Johtaja Jarkko Niiranen, Opetushallitus

Jäsenet

- Neuvotteleva virkamies Minna Polvinen, opetus- ja kulttuuriministeriö
- Opetusneuvos Anssi Pirttijärvi, opetus- ja kulttuuriministeriö
- Toiminnanjohtaja Micaela Romantschuk, Förbundet Hem och Skola
- Förbundssekreterare Pocke Wikström, FSL Finland Svenska Läraryrskommittén
- Yksikön johtaja Salla Venäläinen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Johtava arviointiasiantuntija Matti Suomilampi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Lehtori Tuomo Riekkinen, Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto MAOL ry
- Koulutuspolitiikan päällikkö Jaakko Salo, Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry
- Opetusneuvos Sanna Voipio-Huovinen, Opetushallitus
- Yksikön päällikkö, opetusneuvos Lucina Hänninen, Opetushallitus
- Toimitusjohtaja Susanna Niinistö-Sivuranta, Sivistysala ry 1.1.2026 alkaen johtava asiantuntija Annakaisa Tikkinen
- Erityisasiantuntija Mari Sjöström (varajäsen erityisasiantuntija Minna Lindberg), Kuntaliitto
- Toiminnanjohtaja Saija Ohtonen-Jones, Suomen vanhempainliitto (1.8.2025 lähtien erityisasiantuntija Tuija Metso)
- Opinto-ohjaaja Kati Ainassaari, Suomen opinto-ohjaajat ry
- Luokanopettaja, Rehtori Marko Jokinen, Suomen luokanopettajat ry
- Rehtori Jari Koski, Suomen Rehtorit ry
- Lehtori Jaakko Sarmola, Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat ry

Asiantuntijasihteeristö:

- Opetusneuvos Tommi Karjalainen, opetus- ja kulttuuriministeriö
- Opetusneuvos Pia Kola-Torvinen, Opetushallitus
- Johtava arviointiasiantuntija Jukka Marjanen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

1.2 Työryhmän yhteys muihin OKM työryhmiin

Opetus- ja kulttuuriministeriössä on tällä hallituskaudella toteutettu perusopetuksen kehittämisen hankekokonaisuus. Siihen sisältyvät nyt raportoitava oppimistulostyöryhmä, väestökehityksen haasteisiin vastaava työryhmä sekä hallitusohjelmassa käynnistettäväksi linjattu peruskoulun tulevaisuustyö.

Oppimistulostyöryhmä on työssään keskittynyt pitkäaikaisen oppimistulosten laskun ja osaamiserojen kasvun analysointiin. Ryhmän tehtävänä oli esittää toimenpiteitä perusopetuksen oppimistulosten vahvistamiseksi.

Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä käsittelevä työryhmä keskittyi väestökehityksen aiheuttamien muutosten ja kuntien välillä sekä sisällä voimakkaasti eriytyvien olosuhteiden analyysiin ja johtopäätöksiin. Kunnat ovat murroksessa, jossa väestökehitys (esim. erittäin voimakkaasti supistuva väestöpohja suuressa osassa Suomen kuntia), taloustilanne ja eriytyminen haastavat perusopetuksen järjestämisen edellytykset ja mahdollisuudet turvata lasten ja nuorten sivistyksellisten perusoikeuksien yhdenvertaisen toteutumisen kaikkialla maassa. Jokaisen kunnan on pystyttävä tarjoamaan perustuslain mukaisesti peruspalvelut erityisesti sivistyspalveluissa. Hallitusohjelman mukaisesti hallitus vahvistaa kaikkien lasten sivistyksellisten perusoikeuksien yhdenvertaista toteutumista. Väestökehitystyöryhmän työ on saatiin päätökseen keväällä 2026. Työryhmä esitti raportissaan toimenpide-ehdotuksia mm. perusopetuksen rahoitukseen, opetushenkilöstöön, maahanmuuttotasaisten oppilaiden opetukseen, opetuksen järjestäjien välisen yhteistyön vahvistamiseen, etäyhteyksiä hyödyntävään opetukseen, ruotsinkieliseen perusopetukseen sekä koulukuljetuksiin liittyen. Lisäksi tehdään esitys uudistetuiksi perusopetuksen järjestämisen laatutavoitteiksi ja valmistellaan niille seuranta. Työryhmä luovutti raporttinsa opetusministerille 12.3.2026 [Linkki raporttiin: Perusopetuksen järjestäminen murroksessa : Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä tarkastelevan työryhmän loppuraportti](#)

Peruskoulun tulevaisuustyössä on keskityttiin pitkän aikavälin vision luomiseen perusopetuksesta. Työn lähtökohtana toimivat globaalit ja paikalliset haasteet, jotka muuttavat yhteiskuntaa ja koulutuksen järjestämisen edellytyksiä pitkällä aikavälillä. Näitä ovat esimerkiksi tekoäly ja teknologiset muutokset, työn ja sen rakenteiden muutokset, yhteiskunnallisen polarisaation lisääntyminen ja muut sosiaalisen kestävyys haasteet (esim. mielenterveyden haasteiden lisääntyminen, nuorten syrjäytyminen) sekä ekologinen kestävyysvaje. Näiden muutosten keskellä korostuu tarve sekä perustaitojen vahvistamiseen että uuden osaamisen kehittämiseen.

Tulevaisuustyön tavoitteena oli luoda perusopetuksen kansallinen visio, joka perustuu parhaaseen kansalliseen ja kansainväliseen tietoon yhteiskunnallisten, taloudellisten ja ekologisten muutosten edellyttämistä tulevaisuuden taidoista sekä muutosten peruskoulun toimintaan tuottamista riskeistä ja mahdollisuuksista. Visiotyön tarkoituksena on tarjota suuntaviivoja peruskoulun pitkän aikavälin kehittämiseen. Neuvottelukunta luovutti raporttinsa 11.2.2026. Linkki raporttiin: [Peruskoulu 2045: Elämää varten : Visio suomalaiselle peruskoululle - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Eri työryhmien työskentelyä ja edistymistä seurattiin kokonaisuutena, jolloin mahdollistettiin työryhmissä toinen toisiaan tukeva työskentely lyhyellä ja pitkällä aikavälillä.

2 Käyttäytymistieteellisen tiedon käytettävyydestä

Oppimistulostyöryhmän tavoitteena oli

- "...luoda yhteinen näkemys perusopetuksen oppimistulosten laskuun vaikuttaneista tekijöistä..."
- "...laatia yhteiseen näkemyksiin perustuva esitys kehittämistarpeista ja toimenpiteistä oppimistulosten kääntämiseksi nousuun."

Molemmat tavoitteet edellyttävät syy-seuraussuhteiden eli kausaliiteettien ymmärtämistä. Kausaliiteetilla tarkoitetaan tilannetta, jossa yksi asia aiheuttaa toisen. Voidaan esimerkiksi väittää, että lukuharrastuksen väheneminen (B) on osaltaan johtanut oppilaiden kielellisten valmiuksien heikkenemiseen (A).

Kun pyritään määrittämään keinoja, joilla oppimistuloksia voidaan parantaa, päädytään usein syy-seuraussuhteiden ketjuihin, joissa kausaliiteetit seuraavat toisiaan. Voidaan esimerkiksi väittää, että lukutaitokampanja (C) lisää lasten lukuharrastusta (B), mikä puolestaan vahvistaa heidän kielellisiä valmiuksiaan (A).

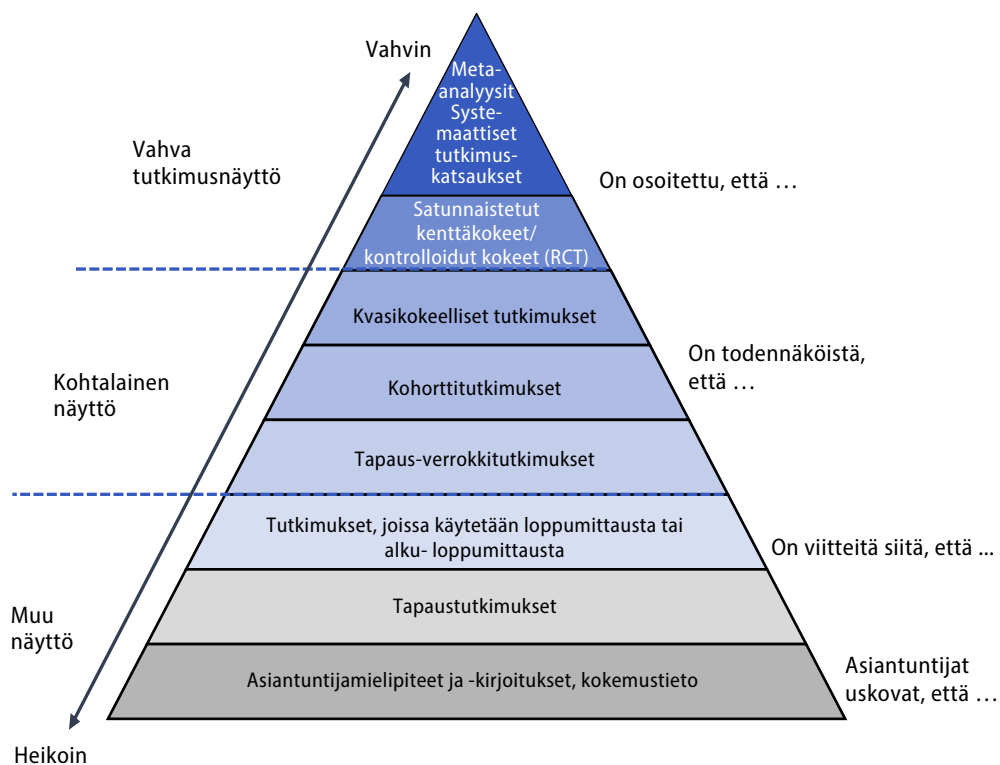
Syy-seuraussuhteiden tieteellinen tai empiirinen todentaminen ei ole yksinkertaista. Useimmat varmasti tuntevat lauseen: "korrelaatio ei tarkoita kausaalisuutta." Vaikka korrelaatiota tai yhteisvaihtelua yleensä pidetään yhtenä kausaliiteetin edellytyksistä, se ei yksin riitä todentamaan vaikutussuhdetta. Perinteisesti syy-seuraussuhteille on asetettu myös muita vaatimuksia, kuten seuraavat (Hill, 1965):

1. **Ajallinen järjestys:** B:n tulee edeltää A:ta, jotta B voisi aiheuttaa A:n
2. **Vaihtoehtoisten selitysten poissulkeminen:** Yhteys B:n ja A:n välillä ei saa aiheutua muista tekijöistä, jotka korreloivat sekä B:n että A:n kanssa
3. **Uskottavuus:** B:n ja A:n välillä täytyy olla **teoreettisesti uskottava mekanismi**, joka selittää niiden yhteyden.
4. **Johdonmukaisuus:** B:n täytyy vaikuttaa A:han johdonmukaisesti ja toistettavasti.

Näyttöön perustuvan päätöksenteon perinteessä (engl. evidence-based policy) tiedon lähteitä ja tuottamistapoja on luokiteltu sen perusteella, kuinka hyvin ne täyttävät esimerkiksi edellä kuvatut kausaalitiedolle asetetut vaatimukset. Näissä hierarkioissa satunnaistetut kontrolloidut kokeet (engl. randomized controlled trials, RCT) ja satunnaistetut kenttäkokeet (engl. randomized field trials) on

sijoitettu kärkipäähän, kun tavoitellaan vahvaa tietoa syy-seuraussuhteista. RCT-tutkimusten yläpuolelle on hyväksytty vain meta-analyysit ja systemaattiset tutkimus-/kirjallisuuskatsaukset. Yksi esimerkki tällaisesta luokittelusta esitetään kuviossa 1.

Kuvio 1. Tietolähteiden ja tutkimusasetelmien vahvuus kausaalitiedon tuottamisessa



Lähde: Department of Communities and Justice, 2020.)

Myös Euroopan unioni on korostanut tutkimustiedon merkitystä päätöksenteossa, mutta suosittelee käyttämään termiä "evidence-informed" käsitteen "evidence-based" sijaan. Ero johtuu siitä, että "evidence-informed" lähestymistavassa annetaan enemmän painoarvoa sidosryhmien henkilökohtaisille kokemuksille ja asiantuntijoiden näkemyksille kuin "evidence-based" perinteessä. (Euroopan unionin neuvosto, 2024.) Vaikka myös "evidence-based" traditiossa on tunnustettu asiantuntijoiden konsensuksen merkitys, sen on usein katsottu antavan vain heikkoa evidenssiä syy-seuraussuhteista.

“Evidence-based” tai “evidence-informed” ajattelun vaatimusta vahvasta kokeellisesta näytöstä voidaan myös kritisoida. Voidaan kysyä, onko kaikista oppimistulosten laskuun vaikuttavista tekijöistä tai interventioista olemassa riittävästi tutkimusta, joka täyttää vahvan evidenssin kriteerit. Jos tällaista tietoa ei ole, voidaan pohtia, onko sellaisen tuottaminen ylipäänsä mahdollista ja millä aikavälillä. Lisäksi resurssit vahvan tutkimustiedon keräämiseen ja koeasetelmien luomiseen voivat olla rajalliset etenkin nykyisessä taloustilanteessa.

Tämän kritiikin perusteella voidaan kysyä, tulisiko päätöksenteossa aidosti rajoitua vain sellaisiin toimenpiteisiin, joista on vahvaa näyttöä. Tiukka tutkimusevidenssin vaatimus voi sulkea pois monia järkeviä toimenpiteitä ja uudistuksia, jos niiden vaikuttavuus on vaikea tai mahdoton osoittaa empiirisesti. Lisäksi on syytä pohtia, onko RCT-tutkimuksista saatu tieto aina yleistettävissä todellisiin tilanteisiin koeasetelmien ulkopuolella.

Kritiikistä huolimatta eri lähteistä saadun tiedon rajoitteet on syytä tehdä läpinäkyviksi kausaalitiedon näkökulmasta. Vaikka käytettävissä oleva näyttö ei kaikilta osin olisi vahvaa, sen huolellinen hyödyntäminen voi silti tarjota arvokasta suuntaa päätöksenteolle ja kehittämistyölle. Tällöin on kuitenkin tärkeä tuoda selkeästi esiin tiedon rajoitukset, jotta erilaisia toimenpiteitä koskevat päätökset voidaan tehdä mahdollisimman perustellusti. Yhdeksi työkaluksi tähän voi soveltua aiemmin esitetty tiedon hierarkkinen luokittelu.

Työryhmä on todennut käyttäytymistieteellisen tutkimustiedon mahdollisuudet ja rajoitteet. Työryhmän toimeksiannon mukaisesti oppimistulosten nostoon tähtäävien toimenpiteiden perustelut nojaavat pääosin edellä esitetyn tutkimustiedon vahvuutta kuvaavan pyramidikuvion kahdelle alimmalle tasolle. Valtaosa kansainvälisistä ja kansallisista oppimistulostutkimuksista perustuvat kohorttitutkimuksiin, joissa yhtä ikäluokkaa verrataan seuraaviin ikäluokkiin muutoksen todentamiseksi. Tällaisia ovat muun muassa OECD:n ja IEA:n tutkimukset sekä Karvin oppiainekohdattaiset arviointitutkimukset. Työryhmä on hyödyntänyt myös tapaustutkimuksia sekä asiantuntijapuheenvuoroja, jotka sijoittuvat pyramidin kolmannelle tasolle. Erityisenä kohdejoukkona asiantuntijoista ovat olleet perusopetuksen opettajat.

3 Suomalaisen peruskoulun nykytila

Peruskoulun nykytilaa kuvataan seuraavassa ajankohtaisilla tausta-aineistoilla sekä selvitys- ja tutkimustiedoilla perusopetuksen rahoituksesta, lainsäädännöstä, opetussuunnitelman perusteista, oppimistuloksista, koulutuksellisesta tasa-arvosta. Lopuksi nostetaan esille oppimiseen liittyviä sekä siihen vaikuttavia kokonaisuuksia, esimerkiksi oppilaiden asenteet ja arvot, hyvinvointi, koulutuksen ja oppilaan arviointi, koulun johtajuus, opetusjärjestelyt ym. Kuvaus ei ole tyhjentävä vaan rajoittuu keskeisimpiin työryhmän työtä ohjanneisiin kokonaisuuksiin. Esitetyt tutkimukset, selvitykset ja muut toimet ovat ohjanneet työryhmän työtä sekä johtopäätöksissä esitettyjä toimia.

3.1 Perusopetuksen rahoituksen muutokset

Suomen perusopetuksen rahoituksen tasoa voi tarkastella kansainvälisesti OECD:n seurantaindikaattoreista. Education at a Glance –julkaisun (OECD, 2025a) mukaan perusopetuksen rahoitus on Suomessa noudattanut OECD-maiden keskitasoa, mutta jäänyt jälkeen muiden pohjoismaiden tasosta. Vertailumaista Norja, Ruotsi, Tanska sekä Viro käyttivät (2022) bruttokansantuotteestaan suuremman osan perusopetukseen ensimmäisten vuosiluokkien 1–6 (primary education) rahoittamiseen kuin Suomi. Perusopetuksen kokonaisrahoituksessa (primary and secondary education) Norja ja Ruotsi käyttävät muita pohjoismaita suuremman osuuden BKT:stä. Linkki OECD:n lähteeseen: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/how-are-primary-and-lower-secondary-education-financed_87702728.html#title-e040864c85

Education at a Glance raportissa perusopetuksen rahoituksen kehitystä on tarkasteltu aikavälillä 2015–2022. Vuosina 2015–2022 suurin osa OECD –maista on kasvattanut sekä perusopetuksen kokonaisrahoitusta että oppilaskohtaista rahoitusta. Vaikka useammalla maalla kustannuskehitykseen liittyy olennaisesti muun muassa oppilaspohjan muutokset ja väestökehitys, ei oppilasmäärän muutos kuitenkaan automaattisesti johda samassa suhteessa rahoituksen muutoksiin. Joissakin maissa oppilasmäärät ovat vähentyneet, mutta perusopetuksen kokonaisrahoitus on silti lisääntynyt merkittävästi. Raportissa huomautetaan myös, että pelkästään oppilaskohtaisten kustannusten kasvulla ei välttämättä ole koulutuksen yleistä laatua

parantavaa vaikutusta, koska kasvu voi olla seurausta nykyisen tilanteen ylläpidosta, esimerkiksi pienten koulujen toiminnan turvaamisesta harvaan asutuilla seuduilla (OECD, 2025a).

Oppilasmäärän muutosten lisäksi OECD-maat poikkeavat toisistaan taloudellisen tilanteen, poliittisten päätösten sekä perusopetukseen käytettävän rahoituksen osalta toisistaan merkittävästi. Vertailun mukaan vain Turkissa, Meksikossa, Latviassa ja Japanissa kokonaisrahoitus on vähentynyt. Yli 20 prosentin lisäyksiä kokonaisrahoitukseen on tehty viidessätoista OECD-maassa. Valtaosa OECD –maista on kasvattanut perusopetuksen oppilaskohtaista rahoitusta, riippumatta siitä onko perusopetuksen oppilaiden määrä kasvanut tai vähentynyt. Esimerkiksi Bulgariassa oppilasta kohti käytettävä rahoitus kasvoi vuosien 2015–2022 välillä vertailumaista eniten (67%) ja myös oppilasmäärä väheni eniten (-12%). Vastaava suuntaus havaittiin Koreassa, jossa oppilasta kohti käytettävä rahoitus kasvoi 63% ja oppilaiden määrä väheni samalla 7 %. Virossa oppilaskohtaiset menot kasvoivat 38 % ja oppilasmäärät ovat samalla kasvaneet 15 %. Virossa perusopetuksen kokonaisrahoitus on kasvanut jopa 60% tarkastelujakson aikana. Viron ohella myös Tsekissä ja Liettuaissa oppilasta kohti käytettävä rahoitus kasvoi, vaikka samalla oppilasmäärä lisääntyi. Vertailuajanjakona Suomessa kokonaisoppilasmäärä perusopetuksessa on noussut 4 %. Samoin perusopetuksen kokonaisrahoituksessa on OECD:n mukaan Suomessa kasvua 4 %. Suomen väestöennusteen mukaan perusopetuksen oppilasmäärä tulee vähenemään merkittävästi tulevina vuosina. Linkki OECD:n lähteeseen: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/how-are-primary-and-lower-secondary-education-financed_87702728.html#title-f3456e08f1

Suomessa perusopetuksen rahoituksen vastuu jakautuu opetuksen järjestäjän ja valtion kesken. Esi- ja perusopetuksen valtionosuusjärjestelmä muodostuu valtionvarainministeriön hallinnoimasta peruspalvelujen valtionosuudesta ja esi- ja perusopetuksen kotikuntakorvauksista sekä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimasta opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuudesta. Rahoitusjärjestelmä kattaa myös yksityiset koulutuksen järjestäjät ja kuntayhtymät. Rahoitusta ohjaavat keskeiset säädökset ovat laki ja valtioneuvoston asetus kunnan peruspalvelujen valtionosuuksista ja laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.

Valtiovarainministeriön hallinnoima kuntien peruspalvelujen valtionosuusrahoitus on laskennallista ja yleiskatteellista rahoitusta, jolloin kunnat päättävät itse rahoituksen kohdentamisesta tarjoamiinsa palveluihin. Valtionosuus kattaa noin neljänneksen kaikista kustannuksista, sillä peruspalvelujen valtionosuusprosentti oli vuonna 2024 noin 25. Tämä tarkoittaa, että kunnat rahoittavat itse laskennallisista kustannuksista 75 prosenttia. Käytännössä perusopetuksen rahoitus riippuu eniten

kunnan verotuloista ja kunnan rahoituspäätöksistä. Paikallisesta päätöksenteosta, olosuhteista ja resursseista riippuen kunnan omat koulutuspanokset voivat poiketa laskennallisesta osuudesta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) myöntää rahoitusta sellaisen toiminnan osalta, jota valtiovarainministeriön hallinnoima kuntien peruspalvelujen valtionosuus ei kata. Valtioavustukset ovat harkinnanvaraisia ja täydentävät ns. perusrahoitusta. Hankerahoitus on kohdennettua ja määräaikaista.

Merkittävimpiä perusopetuksen toimintaan kohdentuvana valtionavustuksena voidaan pitää koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen tarkoitettua tasa-arvoavustusta, joka vakiinnutettiin opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin vuoden 2023 alussa. Valtionavustuksella tuetaan sosioekonomisesti heikommilla alueilla toimivien päiväkotien ja koulujen toimintaedellytyksiä. Avustuksen laskentaindikaattoreina käytetään 30–54-vuotiaiden vain perusasteen suoritaneiden osuutta ikäluokasta, työttömyysastetta ja vieraskielisen väestön osuutta. Rahoitus on todettu tutkimuksissa (esim. Silliman, 2016) tehokkaaksi keinoksi tukea haasteellisilla alueilla toimivia kouluja ja näiden oppilaiden etenemistä jatko-opintoihin ja aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnassa. OECD on suositellut koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tukena kohdennettua, tarveperustaista rahoitusta. OECD:n mukaan keskeistä tasa-arvoa edistävässä rahoituksessa on pysyvyys, ennakoitavuus ja läpinäkyvyys. Koulutuksen rahoituksen kehittämiseen liittyvä suositus oli osa OECD:n ulkopuolista arviointia, jonka järjestö toteutti opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus Oppia -kehittämishankkeesta vuonna 2022 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.). OECD:n raportti löytyy kokonaisuudessaan linkistä https://www.oecd.org/en/publications/finland-s-right-to-learn-programme_65eff23e-en.html

Parhaillaan on käynnissä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana Tampereen yliopiston johtaman konsortion toteuttama tutkimushanke koulutuksellista tasa-arvoa edistävän avustuksen käytöstä ja vaikuttavuudesta. Hankkeella kerätään tietoa avustuksen käytöstä ja kohdentumisesta, myöntökriteereiden toimivuudesta ja kehittämistarpeista, vaikuttavuudesta sekä hallinnoinnista ja hallinnollisten prosessien kehittämistarpeista.

Perusopetuksen rahoituskehitys kansallisesti

Tilastokeskuksen mukaan opetukseen käytettävät kustannukset ovat kasvaneet tasaisesti vuodesta 1960 vuoteen 2009 asti, mutta sen jälkeen ne ovat pysyneet lähes vuoden 2009–2010 tasolla. Samaan aikaan opetuksen rahoitustarve on kuitenkin kasvanut merkittävästi. Kustannukset ovat nousseet kaiken kokoisissa

kunnissa, eniten kuitenkin pienissä ja maaseutumaisissa kunnissa. Kokonaisuudessaan perusopetuksen oppilaskohtaiset reaalikustannukset ovat kasvaneet 2000-luvun alun jälkeen noin 7 800 eurosta noin 10 700 euroon (Tilastokeskus, 2025a).

Kustannusrakenne on myös muuttunut. Opetukseen käytettyjen menojen osuus on kutistunut samalla, kun kiinteiden menojen (esim. kiinteistökulut) osuus on kasvanut. Varsinkin harvaan asutuissa kunnissa myös kuljetuskustannusten osuus on kasvanut. Oppilasmäärän väheneminen vähentää kunnan saamia valtionosuuksia mutta kasvattaa usein samalla oppilaskohtaisia kustannuksia.

Myös vieraskielisten lasten määrän kasvu lisää perusopetuksen kustannuksia sekä oppilasmäärän kasvun että erilaisten tukitarpeiden vuoksi. Tämä näkyy esimerkiksi perusopetukseen valmistavan opetuksen, oman äidinkielen opetuksen ja vähemmistöuskontojen opetuksen lisääntyvänä tarpeena. Lisäksi kasvava oppimisen tuen tarve sekä vieraskielisten oppilaiden tuen jatkuminen valmistavan opetuksen jälkeen lisäävät kustannuksia.

Jyväskylän yliopiston selvityksen mukaan 43 prosenttia vastaajista koki, että kunnan taloustilanne oli vaikuttanut opetustuntien määrän kehitykseen ja valtaosin negatiivisesti. Nykyisen rahoitusjärjestelmän haasteena nähtiin järjestelmän joustamattomuus reagoida kunnissa lyhyellä aikavälillä tapahtuneisiin muutoksiin. Rahoitusjärjestelmän ei myöskään koettu kannustavan kuntarajat ylittävään yhteistyöhön. (Kalalahti ym., 2025)

Euroopan komission suositus panostaa perusopetukseen

Euroopan komissio on marraskuussa 2025 antanut suosituksen Euroopan unionin neuvostolle *Council Recommendation on Human Capital in the EU*, jossa komissio suosittelee Euroopan unionin jäsenmaita aloittamaan välittömät toimet puuttuakseen osaamispääoman rakenteellisiin haasteisiin, jotka voivat heikentää EU:n kilpailukykyä. Suosituksessa huomautetaan, että perustaitojen heikkeneminen on laaja, useimpia Euroopan maita koskeva ilmiö. Euroopan unionin neuvosto on hyväksynyt maaliskuussa 2026 komission suosituksen jäsenmaille inhimillisen pääoman vahvistamisesta. Perustaitojen heikkenemisestä johtuva osaamisvaje sekä koulutuksen keskeytyminen ovat merkittäviä riskejä Euroopan kilpailukyvyille. Komission laskelman mukaan perustaitojen heikkeneminen voi pitkällä tähtäimellä heikentää talouskasvua jopa kolme prosenttia OECD -maissa. *“Declining basic skills levels among young people could reduce long-term multifactor productivity growth by around 3% across OECD countries.”* (Euroopan komissio, 2025).

3.2 Perusopetuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat

Perusopetuksella on lakiin perustuva normipohja, jota suomalaisessa järjestelmässä sovelletaan paikallisesti valtakunnalliseen ohjeistukseen perustuen. Tämän normiperustan tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.

Perusopetusta koskeva normipohja muodostuu

1. perusopetuslaista (628/1998) ja -asetuksesta (852/1998),
2. valtioneuvoston asetuksella päätetystä opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista (422/2012 muutoksineen)
3. perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen (tuntijako) (422/2012 muutoksineen)
4. Opetushallituksen määrittämistä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista (Opetushallitus, 2014)

Seuraavissa luvuissa käsitellään näitä säädöksiä lyhyesti.

3.2.1 Perusopetuslaki ja -asetus

Perusopetusta koskeva normipohja muodostuu perusopetuslaista (628/1998), -asetuksesta (852/1998), valtioneuvoston asetuksella päätetystä opetuksen valtakunnallisista tavoitteista sekä perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen (tuntijako) sekä Opetushallituksen päättämistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Opetuksen järjestäjät valmistelevat paikalliset perusopetuksen opetussuunnitelmat sekä tähän liittyvät muut paikallisesti sovellettavat suunnitelmat, kuten esimerkiksi lukuvuosisuunnitelman.

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista säädetään perusopetuslaissa sekä tarkemmin valtioneuvoston asetuksessa. Perusopetuslain 2 §:n mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Esi- ja perusopetuksen tulee lisäksi edistää liikunnallista elämäntapaa.

Perusopetuslain 3 §:n mukaan perusopetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita sen mukaan kuin perusopetuslaissa säädetään. Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.

Perusopetuslain 11 §:ssä määritetään opetuksen sisällöksi oppiaineet. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet normittavat opetuksen sisällön ja tavoitteet oppiaineittain. Perusopetuslain 36 §:n mukaisesti oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta jokaisena koulupäivänä.

3.2.2 Tavoitteet ja tuntijako

Opetuksen valtakunnallisista tavoitteista säädetään perusopetuslaissa sekä tarkemmin valtioneuvoston asetuksessa. Valtioneuvoston tavoite- ja tuntijakoasetuksen (422/2012 muutoksineen) 2 §:ssä korostetaan koulun kasvatus- ja opetustehtävää. Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi.

Valtioneuvoston tavoite- ja tuntijakoasetuksella (422/2012) säädetään kunkin oppiaineen tai aineryhmän vuosiluokkakokonaisuuksittain 1-2, 3-6 ja 7-9 jaetun, perusopetuksen aikana yhteensä järjestettävän opetuksen vähimmäismäärästä, vuosiviikkotunteina. Tuntijako määrittää siis kullekin oppiaineelle aikaresursin ja sen kohdentumisen tiettyihin vuosiluokkakokonaisuuksiin. Perusopetuksen aikana annettavan opetuksen vähimmäistuntimäärä on yhteensä vähintään 228 vuosiviikkotuntia.

Valtakunnallinen tuntijako määrittää kaikille yhteisen opetuksen vähimmäistuntimäärän, mikä opetuksen järjestäjän tulee vähintään järjestää. Kunta tai muu opetuksen järjestäjä voi päättää järjestää perusopetusta säädettyä vähimmäismäärää enemmän, jolloin eri aineiden tuntimäärä voi vaihdella johtuen opetuksen järjestäjien päätöksestä.

Asetuksen mukainen tuntijako on laadittu yhtenäistä yhdeksänvuotista perusopetusta varten. Tuntijako määrittelee sekä kunkin oppiaineen oppimäärän vähimmäistuntimäärän että oppiaineiden yhteenlasketun vähimmäistuntimäärän. Oppiaineiden vähimmäistuntimäärät perusopetuksen aikana on voimassa olevan tuntijakoasetuksen 6 §:ssä jaettu osiin nk. nivelkohdissa vuosiluokkakokonaisuuksittain. Nivelkohdat ja niiden väliselle osiolle määrätyt tuntimäärät ovat velvoittavina

noudatettavia. Siten opetuksen järjestäjä ei voi omalla päätöksellään siirtää tunteja yli nivelkohtien. Nivelkohtien tarkoituksena on ollut varmistaa riittävä valtakunnallinen yhtenäisyys perusopetuksen järjestämisessä.

Voimassa oleva valtioneuvoston tavoite- ja tuntijakoasetus on vuodelta 2024. Sitä on uudistettu tuntimäärien osalta vuosina 2022 ja 2024 (793/2018, 310/2021, 111/2023, 286/2024). Vuonna 2020 lisättiin A1-kieleen yksi vuosiviikkotunti. Vuonna 2022 lisättiin B1-kielen oppimäärään 1 vuosiviikkotunti 7. vuosiluokalle, ja vuonna 2024 lisättiin äidinkielen ja kirjallisuuteen 2 vuosiviikkotuntia, joista toinen vuosiluokille 1-2 ja toinen vuosiluokille 3-6 sekä matematiikkaan 1 vuosiviikkotunti vuosiluokille 1-2. Tuntilisäysten myötä perusopetuksen vähimmäistuntimäärä on lisääntynyt yhteensä 4 vuosiviikkotuntia, eli 224:stä 228 vuosiviikkotuntiin.

3.2.3 Opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuslain 14 §:n 2 momentin mukaisesti Opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen ja muun perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, kodin ja koulun yhteistyön ja opetustoimeen kuuluvan opiskeluhuollon keskeisistä periaatteista sekä oppilas ja opiskelijahuoltolaissa määrätyn opetuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelman laatimisesta.

Oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisältöalueet sisältyvät Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelman perusteisiin. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet määrittelevät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt oppiaineittain. Opetussuunnitelman perusteet on sitova määräys perusopetuksen oppimäärän kokonaisuudesta, ja se määrittelee ja tarkentaa perusopetuslaissa 11 §:ssä säädettyjen oppiaineiden opetuksen tavoitteet. Opetushallitus on julkaissut 31.12.2020 päätösarvioinnin kriteerit, joissa on vahvistettu kansalliset osaamisen tason kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Samoin on laadittu osaamisen tason kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 vuosiluokan 6 lukuvuosiarvioinnin tueksi. Näiden täydennysten tavoitteena on ollut lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta, arvosanojen vertailukelpoisuutta, arviointiprosessien avoimuutta ja lisätä oppilaan osallisuutta sekä arviointiin liittyvää yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa.

Opetussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen perusopetuslain (628/1998) 14 §:n 2 momentin mukaan antama määräys, joita kunnat ja muut opetuksen järjestäjät ovat velvollisia noudattamaan paikallisia opetussuunnitelmia laatiessaan.

Opetussuunnitelman perusteissa määrätään jokaisen luvun jälkeen, mitä asioita kuntien ja muiden opetuksen järjestäjien tulee päättää paikalliseen opetussuunnitelmaansa kuten esimerkiksi määrittellä jokaiselle vuosiluokalle tavoitteet ja keskeiset sisällöt.

Perusopetuslain 15 §:n 1 momentin mukaan opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta varten paikallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten.

Suomessa opetussuunnitelmauudistus on perinteisesti toteutettu kymmenen vuoden välein. Uudistusten ohjausaste on vaihdellut eri vuosien opetussuunnitelman perusteissa tiukasta kansallisesta sääntelystä opetuksen järjestäjän laajempaan autonomiaan, mikä on näkynyt myös opetussuunnitelman perusteiden laajuudessa: sivumäärä on vaihdellut noin sadasta lähes viiteensataan. Viimeisin opetussuunnitelmauudistus toteutettiin vuonna 2014 ja perusteet otettiin käyttöön 1.8.2016. Tämän jälkeen on annettu lukuisia muutosmääräyksiä, joista suurimmat ovat liittyneet oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen.

Paikallinen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on antaa yhteinen perusta paikallisille opetussuunnitelmille ja siten edistää opetuksen ja oppilaiden oikeuksien yhdenvertaista toteutumista koko maassa. Perusteet asettaa lähtökohdat opetuksen järjestämiseen kaikille kouluille, mutta antaa myös tilaa paikallisille painotuksille.

Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä perustuu kaksitasoiseen rakenteeseen:

- Kansalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka Opetushallitus määrää.
- Paikalliset opetussuunnitelmat, jotka laaditaan perusteiden pohjalta.

Paikallinen opetussuunnitelma on tärkeä osa koulutuksen ohjausjärjestelmää. Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä, ja liittyy koulujen toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi.

Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia kaikille saman opetuksen järjestäjän kouluille yhteisenä tai siten, että suunnitelma sisältää opetuksen järjestäjän yhteisiä sekä useamman koulun yhteisiä ja/tai koulukohtaisia osioita. Päätökset

laatimistavasta tekee opetuksen järjestäjä. Opetuksen järjestäjät voivat sopia myös järjestäjärajat ylittävstä yhteistyöstä ja yhteisistä seudullisista opetussuunnitelmalinjauksista. Opetuksen järjestäjillä on siis paljon vapautta päättää omista ratkaisuis-taan ja sen vuoksi paikalliset opetussuunnitelmat voivat olla erilaisia eri kunnissa ja jopa saman kunnan kouluissa. Karvin toteuttaman arvioinnin (2016–2020) tulosten perusteella paikalliset opetussuunnitelmaprosessit vaihtelevat runsaasti. Jo eri tavoin toteutetut ja resursoitujen laatimisprosessit voivat osaltaan selittää paikallis-ten opetussuunnitelmien eroja sekä erityisesti sitä, miten asiakirjat ja niiden sisällöt lopulta viedään käytäntöön.

Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatustyön, ope-tuksen ja osaamisen arvioinnin, oppimisen tuen, ohjauksen ja opiskeluhuollon, kodin ja koulun yhteistyön sekä muun toiminnan järjestämisestä ja toteuttamisesta.

Valtakunnallinen tuntijako määrittää oppiaineiden vähimmäistuntimäärät eri vuosi-luokkakokonaisuuksille, mutta opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota oppi-tunteja yli tämän vähimmäistuntimäärän, mikäli taloudelliset resurssit sen sallivat. Tämä mahdollistaa opetuksen painottamisen paikallisten tavoitteiden mukaisesti. Karvin toteuttamassa arvioinnissa rehtorit kertoivat kuudennen luokan oppilaiden saavan opetusta tyypillisimmin 25 tuntia viikossa (54 %). Reilu kolmannes oppilaista (35 %) sai tunnin tai kaksi enemmän. Määrät kuitenkin vaihtelivat kouluittain pal-jonkin ja rehtorit ilmoittivat myös minimimäärän alittavia tuntimääriä (22 tuntia), vaikka kuudesluokkalaisten minimituntimäärä on perusopetusasetuksen (852/1998) mukaan keskimäärin vähintään 25 tuntia – ja enimmillään jopa 30 tuntia viikossa. (Karvi, 2025). Tuntijakoratkaisut lisäävät omalta osalta eroja paikallisten opetus-suunnitelmien välillä.

Opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on määritelty vuosiluokkakokonaisuuksittain (1–2, 3–6 ja 7–9). Paikallisessa opetussuunnitel-massa puolestaan määritellään perusopetuksen tuntijaon perusteella, millä vuo-siluokilla ja kuinka monta vuosiviikkotuntia kullakin vuosiluokalla opetetaan ja opiskellaan opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Sen lisäksi paikallisesti kohdennetaan kullekin vuosiluokalle tavoitteet, jotka opetussuunni-telman perusteissa on kullekin vuosiluokkakokonaisuudelle määrätty. Käytäntö on Opetushallituksen seurannan mukaan muodostanut paikallisesti eroja siinä, millä vuosiluokalla ja kuinka monta tuntia mitään oppiainetta ja tavoitteita opiskellaan.

Kouluja ja opetushenkilöstöä työllistävä vaihe korostuu erityisesti silloin, kun kansallista tekstiä täsmennetään paikallisesti. Kun opetussuunnitelman perusteisiin tulee muutoksia, se usein tarkoittaa muutoksia myös paikallisiin opetussuunnitelmiin. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuvat suositusten mukaan kasvat- ja opetusalan henkilöstön lisäksi oppilaat, heidän huoltajansa ja koulun kanssa työskentelevät muut tahot, kuten opiskeluhuollon ammattilaiset ja erilaiset sidosryhmät. Paikallisen opetussuunnitelman laatiminen tukee koulun perustoimintaa tuleviksi vuosiksi, riittävällä tavalla tarkennettu opetussuunnitelma helpottaa opettajan työn suunnittelua ja arkea.

Opetuksen järjestäjän tulee ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearviointin ja kehittämistyön tulokset. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Arvioinnin tarkoitus on koulutuksen kehittäminen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman toteutumisen seuranta, säännöllinen arviointi ja kehittäminen ovat osa tätä tehtävää.

Muutokset opetussuunnitelman perusteissa edellyttävät vastaavien muutosten tekemistä paikalliseen opetussuunnitelmaan ja niiden viemistä käytäntöön. Opetuksen järjestäjä voi tarkistaa opetussuunnitelmaansa ja parantaa sen laatua ja toimivuutta myös paikallisista tarpeista lähtien ja kehittämistyön tuloksia hyödyntäen.

Opetussuunnitelmien seuranta ja arviointi

Opetushallitus toteuttaa seuranta- ja arviointitoimia opetussuunnitelmien toteutumisesta. Seuran tarkoituksena on selvittää opetussuunnitelman perusteiden linjausten toteutumista paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä varmistaa perusteiden ajantasaisuus. Seuranta on osa Opetushallituksen toteuttamaa itsearviointia ja jatkuvaa opetussuunnitelman perusteiden kehittämistä.

Koulutuksen arviointitehtävästä vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Karvi tuottaa tietoa muun muassa opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanosta sekä oppimistuloksista. Arviointitieto on olennainen osa koulutusjärjestelmän laadunvarmistusta. Oppimistulosten arvioinnit tarjoavat luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, osaamisen tasosta eri oppiaineissa sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Nämä tiedot kuvaavat osaltaan, miten opetussuunnitelman perusteet ovat toteuttaneet niille asetetut tehtävät.

Opetuksen järjestäjän ja koulujen itsearvioinnissa voidaan hyödyntää kansallisten arviointien ja kehittämishankkeiden tuloksia.

Opetussuunnitelman perusteet 2014

Opetussuunnitelman perusteet 2014 otettiin käyttöön vaiheittain vuosina 2016–2019. Perusteiden uudistamisessa tavoitteena oli vahvistaa kasvun ja oppimisen jatkumoa sekä kehittää esi-, perus- ja lisäopetusta olemassa olevien vahvuuksien varaan huomioiden samalla toimintaympäristön muutokset. Lisäksi määriteltiin kasvatustyötä ja toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet: oppilaiden monipuolisen kasvun tukeminen, identiteetin vahvistaminen sekä vuorovaikutteinen, toisia kunnioittava ja kestävä kehitystä edistävä toimintatapa.

Uudistuksessa täsmennettiin myös tulevaisuudessa tarvittavaa sivistystä ja laaja-alaista osaamista. Tavoitteena oli vahvistaa tietoa luovaa ja yhteisöllistä oppimista, joka huomioi oppilaiden tarpeet monipuolisissa oppimisympäristöissä. Opetuksen sisältöjä pyrittiin jäsentämään uudelleen, karsimaan niitä ja keskittämään olennaiseen.

Vuoden 2014 perusteiden tavoitteena oli antaa myös tilaa ja tukea paikalliselle pedagogiselle kehittämiselle sekä kytkeä opetussuunnitelmatyö osaksi paikallista ja kansallista strategista kehittämistä. Tavoitteena oli rakenteistaa ja digitalisoida perusteet joustavan opetussuunnitelmatyökalun luomiseksi opetuksen järjestäjien ja koulujen käyttöön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 on muokattu käyttöönoton jälkeen useasti: vuosina 2015–2026 on annettu yhteensä 16 muutosmääräystä. Päivitykset ovat koskeneet perusteiden yleisen osan lukuja (esim. koulukohtainen tasa-arvosuunnitelma, oppilaanohjaus ja opiskeluhoito, kiusaamisen ja häirinnän ehkäisy, poissaolojen seuranta, sitouttava kouluyhteisötyö sekä liikunnallinen elämäntapa) että opetuksen sisältöjä ja arviointia (mm. A1- ja B1-kielten ja uskontojen oppimäärät sekä vuosiluokan 6. lukuvuosiarvioinnin ja päättöarvioinnin kriteerit).

Viimeisimpänä on toteutettu oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva uudistus. Yksi merkittävästä opetussuunnitelman perusteiden uudistuksista kohdistui arviointiin. Arvioinnin kehitysvaiheita perusopetuksen opetussuunnitelmissa sekä viimeisintä arviointiuudistusta käsitellään seuraavissa luvuissa.

Oppimisen arvioinnin kehittyminen perusopetuksen opetussuunnitelmissa 1994, 2004 ja 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi on jaettu 2000-luvulta lähtien opintojen aikaiseen arviointiin ja päättövaiheen arviointiin. Annettavien arvosanojen yhtenäisyyttä on pyritty vahvistamaan kriteeriperustaisuudella, eli kuvaamalla sanallisesti osaamisen eritasoista hallintaa suhteessa tavoitteisiin.

Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 asettivat arvioinnille yleiset linjat, mutta jättivät käytännön ratkaisut kouluille ja opettajille. Oppilaan arviointi perustui opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Perusteiden väljyys ja arvosanojen laaja tulkinnallisuus johtivat siihen, että arviointiperusteita uudistettiin jo vuonna 1999 ja avuksi otettiin käyttöön ensimmäisen kerran suositusluonteiset kriteerit, jolloin laadittiin sanalliset kuvaukset arvosanalle 8 yhteisissä oppiaineissa. Tällä toimenpiteellä pyrittiin yhdenvertaistamaan oppilaiden arviointia. Kriteeriperustainen arviointi alkoi näkyä vahvemmin opettajan työssä ja muuttui määräykseksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltiin tavoitteet ja sisällöt aiempaa täsmällisemmin, ja oppilaan arvioinnin tuli nojata näihin yhteisiin päämääriin. Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioitiin suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittivät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka oli oppilaan arvioinnin pohjana. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä oli ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas oli saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä oli auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehitymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 oppilaan arvioinnin kohteita ovat oppimisen ja osaamisen lisäksi työskentely ja käyttäytyminen. Näitä ohjataan opetussuunnitelman perusteissa erilaisin periaattein: työskentely arvioidaan osana useampia oppiaineita, käyttäytyminen puolestaan oppiaineista erillisenä. Käyttäytymiselle ei ole kansallisia tavoitteita tai kriteereitä, vaan ne määritellään paikallisesti. Työskentely vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvosanaan, käyttäytyminen puolestaan ei saa vaikuttaa oppiaineen arvosanaan. Kuudennen vuosiluokan päätteeksi annettavassa lukuvuosiarvioinnissa käytetään valtakunnallisia arviointikriteereitä. Päättöarviointi kohdistuu oppiaineiden tavoitteiden saavuttamiseen perusopetuksen oppimäärän päättyessä, ja arvioinnissa käytetään valtakunnallisia päättöarvioinnin kriteereitä. Perusteisiin määriteltiin ensimmäisen kerran myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joissa perinteisten tieto- ja taitotavoitteiden rinnalle ovat nousseet arvo-, asenne- ja tahtotavoitteet. Laaja-alainen osaaminen on määritelty

opetettavaksi ja arvioitavaksi osana kutakin oppiainetta. Laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kuvauksissa, jotka arvioidaan osana eri oppiaineiden arviointia. Oppiaineen opetuksen tavoitteiden ja niihin liittyvien sisältöalueiden lisäksi oppiainekohtaisiin osioihin on määritelty, mitkä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista liittyvät kulloinkin kyseiseen tavoitteeseen ja sisältöalueeseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvioinnin uudistaminen

Opetushallituksen toteuttamassa opetussuunnitelmauudistuksen seurannassa (2015–2017) todettiin, että kuntien ja koulujen arviointikäytännöissä ja -periaatteissa oli niin merkittäviä eroja, että arvioinnista oli tarpeen linjata tarkemmin. Myös tutkimukset ja kansalliset oppimistulosten arvioinnit osoittivat, että oppilaiden päättöarvosanat poikkesivat usein kansallisissa arvioinneissa osoitetusta osaamisesta.

Arvioinnin yhdenvertaisuuden ja arvosanojen vertailukelpoisuuden parantamiseksi uudistettiin oppilaan arvioinnin linjaukset (opetussuunnitelman perusteiden luku 6) ja valmisteltiin perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, ja 9 jo olemassa olevan arvosanan 8 lisäksi. Tarvittaessa muokattiin myös osaamisen tason 8 kuvausta. Uusien arvioinnin linjausten ja tarkempien kriteerien avulla pyrittiin lisäämään arvioinnin yhdenvertaisuutta sekä arvosanojen vertailukelpoisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointia koskevasta luvusta 6 annettiin Opetushallituksen määräys alkuvuodesta 2020, ja se otettiin käyttöön kaikissa peruskouluissa 1.8.2020. Päättöarvioinnin kriteerien käyttöönotosta annettiin määräys vuoden 2020 lopussa, ja kouluissa ne otettiin käyttöön 1.8.2021. Ensimmäistä kertaa 9.-luokkalaisten päättöarviointi tehtiin uusien kriteerien avulla keväällä 2022. Arviointikriteerit uudistettiin suhteessa olemassa oleviin opetussuunnitelman tavoitteisiin, eikä tavoitteita tässä yhteydessä muutettu.

Opetushallitus jatkoi arvioinnin kehittämistyötä ja valmisteli arviointikriteerit myös 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointia varten arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Kriteerien laatimisessa keskeinen näkökulma oli, että perusopetuksessa on kaikille oppilaille yhteiset tavoitteet, joiden suunnassa opetus ja oppiminen toteutuu. Perusopetuksen arviointikriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi otettiin käyttöön 1.8.2023.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta perusopetuksen päättöarvioinnin kriteeriluonnosten toimivuutta syksyllä 2019. Arvioinnin perusteella annettiin kehittämissuosituksia: lisätään kriteerien konkreettisuutta, selkeyttä ja ymmärrettävyyttä,

kiinnitetään huomiota kriteeristöjen laajuuteen, tarjotaan opettajille riittävä koulutus ja tukimateriaalit kriteerien käyttöön sekä varmistetaan opetuksen järjestäjien ja koulujen tasolla yhdenvertainen kriteeriperustainen päättöarviointi. (Puukko ym., 2020.)

Kansallisessa äidinkielen ja matematiikan oppimistulosten arvioinnissa kuudesluokkalaisten opettajilta kysyttiin, kuinka paljon aikaa he olivat käyttäneet kuudennen vuosiluokan uusien lukuvuosiarvioinnin kriteerien tarkasteluun: 3 % vastanneista ei ollut käyttänyt aikaa lainkaan, 65 % oli käyttänyt 1–3 tuntia, 21 % 4–7 tuntia, 6 % 8–11 tuntia ja 6 % yli 11 tuntia. (Ukkola ym., 2025.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman tutkimuksen (PARVI) mukaan opettajat pitivät arviointiuudistusta tarpeellisena ja suhtautuivat siihen yleisesti myönteisesti. Raportti on luettavissa kokonaisuudessaan osoitteesta: <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/parvi-paattoarviointiuudistuksen-tutkimus> Uudistuksen koettiin monipuolistaneen arviointia ja päättöarvioinnin kriteereitä hyödynnettiin laajalti. Uudistuksen myötä arvioinnin yhdenvertaisuuden koettiin parantuneen, mikä teki toisen asteen opiskelijavalinnasta aiempaa validimpaa. Tutkimuksen suosituksissa esitettiin, että arviointiperiaatteita ja päättöarvioinnin kriteereitä tulisi selkiyttää, sekä ehdotettiin valtakunnallisten linjausten laatimista oppiaineiden tavoitteiden painotuksiin, arvioinnin kompensatioperiaatteen käyttämiseen ja työskentelyn arviointiin. Erityisesti hylätyn arvosanan ja arvosanan 5 rajanvedon yksiselitteisyyttä sekä työskentelyn arvioinnin ohjeistuksia tulisi tarkentaa. Lisäksi opettajille tulisi tarjota valtakunnallisesti yhtenäistä ja riittävää täydennyskoulutusta, ja opetustoimen johdon ja rehtoreiden osalta on varmistettava, että heillä on ymmärrystä uudistuksen tavoitteista ja osaamista johtaa uudistuksen toimeenpanoa (Pulkinen ym., 2024a).

3.3 Perusopetuksen kehittäminen hallitusohjelmassa

Työryhmätyön aikana hallitus on jo käynnistänyt ja toteuttanut seuraavia rakenteellisia uudistuksia, joilla on vahvistettu edellytyksiä perusopetuksen oppimistulosten parantamiseksi:

1. Koulutuksellista tasa-arvoa edistävän rahoituksen vakiinnuttaminen

Määrärahan suuruus vakiinnutettiin vuosina 2024–2026 noin 50 milj. euron vuositasolle. Avustuksella vahvistetaan koulutuksellista tasa-arvoa kohdentamalla tukea niille päiväkodeille ja kouluille, jotka sijaitsevat sosioekonomisesti

huono-osaisemmillä alueilla. Rahoituksella vahvistetaan laadukkaiden oppimistulosten saavuttamista ja hyvinvointia ja pienennetään lapsi- ja opetusryhmäkokoja. Avustuksella on mahdollista palkata lisää opettajia ja avustajia päiväkotien ja koulujen arkeen.

2. Oppimisen tukea koskevan lainsäädännön uudistaminen

Oppimistulosten parantamiseen ja perustaitojen varmistamiseen on vastattu osaltaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädännön uudistamisen myötä. Uudistettu lainsäädäntö vahvistaa oppilaiden oikeutta tarvitsemiinsa tukitoimiin opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi sekä perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi. Tukimuotoja ja tukitoimia on yhtenäistetty kansallisesti. Ryhmäkohtaisina tukimuotoina veloitetaan vähimmäistuntimäärä tukiovetusta, samanaikaisopetusta, opetuskielen tukiovetusta ja erityisopettajan opetusta jokaiseen kouluun lukuvuosittain. Oppilaille, joille ryhmämuotoinen tuki ei ole riittävä, annetaan oppilaskohtaista tukea (erityisopettajan opetusta osittain tai kokonaan pienryhmässä tai erityisluokassa). Uudistuksen toteuttamiseen kohdennettiin valtionosuuksissa opetuksen järjestäjille 100 miljoonaa euroa vuosittaista rahoitusta.

1.8.2025 voimaan tulleella uudistuksella vahvistetaan perusopetuksen yleisen oppimäärän tavoitteiden saavuttamista ja tarkennetaan oppimäärän rajaamisen ehtoja. Uudistuksella vahvistetaan oppiaineiden oppimäärän tavoitteiden saavuttamista ja varmistetaan jokaisen perusopetuksen päättävän oppilaan perustaitoja.

3. Opetustuntien lisääminen matematiikkaan sekä äidinkielen ja kirjallisuuteen

Perustaitojen oppimista ja osaamista on vahvistettu myös osoittamalla nykyistä enemmän aikaa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan opetukseen. Oppimisen perusta on luku- ja kirjoitustaidossa, laskutaidossa ja päättelytaidoissa, joiden vahvistamiseen tulevana vuosina panostetaan. Hallitusohjelman kirjauksen mukaisesti hallitus lisäsi 1.8.2025 alkaen perusopetuksen vähimmäistuntimäärää 3 vuosi- viikkotunnilla laajentamatta opetussuunnitelmaa.

4. Koulujen työrauhan parantaminen

Työrauhaa on parannettu rajoittamalla mobiililaitteiden käyttöä perusopetuksessa. Hallitus antoi esityksen perusopetuslain muuttamisesta puhelinten ja muiden mobiililaitteiden käytön osalta siten, että puhelimen käyttö oppitunnin aikana

sallitaan vain tiettyihin laissa säädettyihin tarkoituksiin. Lisäksi koulun on annettava tarpeelliset järjestyssäännöt puhelimien ja muiden mobiililaitteiden käytöstä ja säilytyksestä työpäivän aikana. Perusopetuslain muutos tuli voimaan 1.8.2025.

5. Osaamistakuu

Perusopetuksessa toteutetaan osaamistakuu, jolla tarkoitetaan kansallisesti yhteisiä menettelyjä perustaitojen varmistamiseksi jokaiselle perusopetuksen päättävälle nuorelle. Tavoitteena on määritellä vähimmäisosaamisen taso ja varmistaa sen saavuttaminen vuosiluokalta toiselle siirryttäessä. Osaamistakuun valmistelu käynnistettiin syksyllä 2025 lainsäädännön muutoksen valmistelulla. Hallituksen esitysluonnos, joka koskee perusopetuksen oppilaan arviointia, oli lausunnoilla 12.12.2025 - 23.1.2026. Tarkoitus on päivittää oppilaan arviointia koskevat säännökset ja määritellä vähimmäisosaamisen tavoitteiden saavuttaminen edellytyksenä opinnoissa etenemiselle. Hallituksen esitys on tarkoitus antaa eduskunnalle keväällä 2026. Tavoitteena on, että uudistettu laki hyväksytään 2026 ja tulee voimaan 1.8.2027.

6. Perusopetuksen valmistavan opetuksen lisäopetus

Perusopetuksessa järjestettävän valmistavan opetuksen lisäopetus mahdollistuu perusopetuslain muutoksen myötä 1.8.2026 alkaen tilanteissa, joissa se arvioidaan tarpeelliseksi riittävien kielellisten valmiuksien varmistamiseksi. Lisäopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan tarvitsemia valmiuksia suomen tai ruotsin kielellä ja siten edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen lisäopetukseen kohdennetaan valtion rahoitusta vuosittain noin 20,3 miljoonaa euroa.

7. Suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen kehittäminen

Kehitetään S2-oppimäärän vaikuttavuutta ja opetuksen pedagogiikkaa päivittämällä oppimäärän valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Päivityksessä on täsmennetty sitä, kenelle S2-oppimäärä on tarkoitettu ja täsmennetty suomen kieli ja kirjallisuus (S1) -oppimäärään siirtymisen periaatteita. Toimia tuetaan kahdeksan miljoonan euron lisäpanostuksilla. Uudistetut paikalliset perusopetuksen opetussuunnitelmat otetaan käyttöön viimeistään 1.8.2026.

3.4 Oppimistuloskehitys valtakunnallisesti ja kansainvälisesti

Suomalaisnuorten oppimistuloksia on tutkittu osana kansainvälisiä oppimistulostutkimuksia sekä kansallisten oppimistulosarviointien avulla. Kansainvälisistä arvioinneista esimerkkinä ovat OECD:n PISA –tutkimus sekä IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) arviointitutkimuksista lukutaitotutkimus PIRLS sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamista mittaava TIMSS.

Kansallisesti oppimisen arviointia on toteutettu Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toimesta sekä yliopistojen toteuttamissa oppimisen arviointitutkimuksissa. Kansallisessa koulutuksen arviointisuunnitelmassa määritellään arviointikohteet neljäksi vuodeksi kerrallaan. Arviointisuunnitelman mukaisesti peruskouluikäisten oppilaiden osaamista arvioidaan opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Arviointisuunnitelmissa pyritään huomioimaan kaikki perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyvät oppiaineet. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnit toteutetaan muita oppiaineita säännöllisemmin.

Perusopetusta koskeissa tarkasteluissa on viimeisten noin kahdenkymmenen vuoden ajalta nähtävissä kaksi keskeistä trendiä: oppimistulosten sekä koulutuksellisen tasa-arvon heikkeneminen. Kansalliset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että oppimistulokset ovat heikentyneet sekä osaamiserot kasvaneet. Tämä näkyy erityisesti siinä, että heikon osaamisen oppilaiden osuus on kasvanut ja koulujen sekä oppilasryhmien väliset erot ovat voimistuneet.

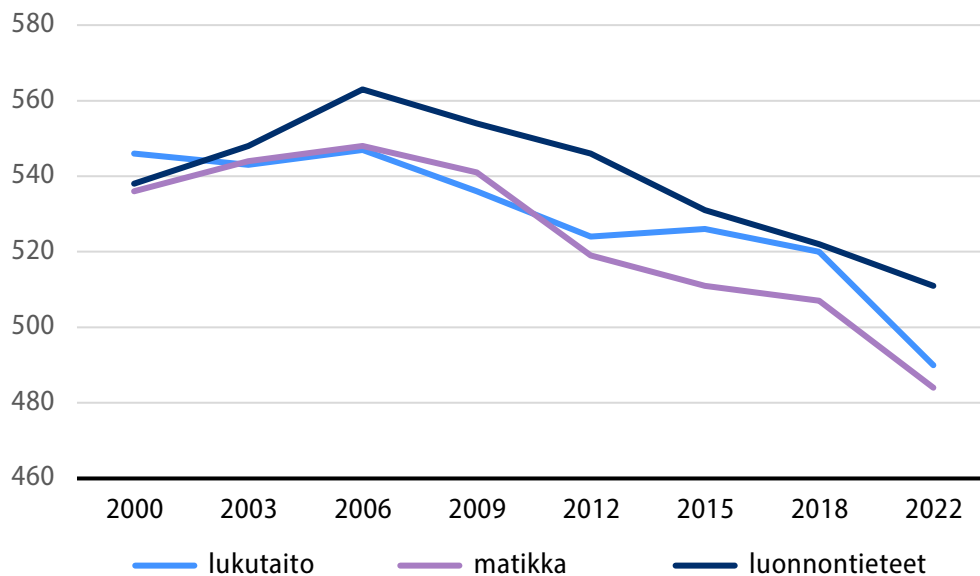
Seuraavissa luvuissa esitellään lyhyesti, mitä mainitut arviointitutkimukset osoittavat peruskoululaisten osaamisen kehityksestä Suomessa 2000-luvulla.

3.4.1 PISA-tutkimus

Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2000. Suomi menestyi heti ensimmäisellä kierroksella kansainvälisesti. Suomalaisnuoret saavuttivat pääalueena olevassa lukutaidon arvioinnissa parhaan tuloksen kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden ja alueiden joukossa. Suomi menestyi myös vuoden 2003 matematiikan arvioinnissa sekä 2006 luonnontieteiden arvioinnissa kaikista osallistujamaista parhaiten. Vuoden 2006 jälkeen näkyy käänne tulosten laskuun. Vuodesta 2006 vuoteen 2022 suomalaisnuorten matematiikan pistemäärä heikkeni 64

pistettä, lukutaidon pistemäärä 57 pistettä ja luonnontieteiden pistemäärä 52 pistettä. PISA-tutkimuksessa havaittu osaamisen heikentyminen on ollut OECD-maiden suurimpia. (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019, 2023a,b.)

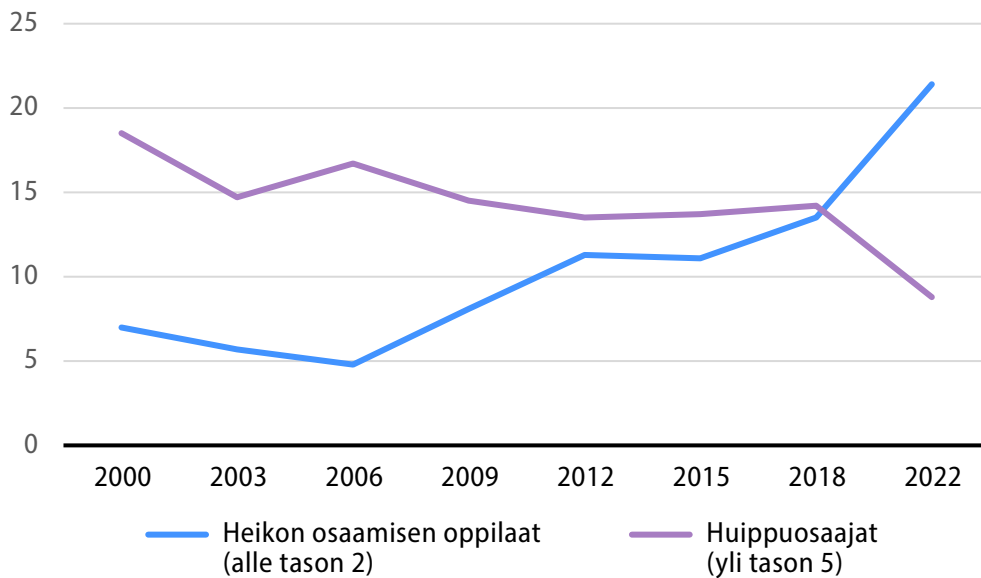
Kuvio 2. Suomalaisoppilaiden keskiarvopistemäärät PISA-tutkimuksissa 2000-2022



PISA-tutkimuksen tuloksia tarkastellessa huomionarvoista on eri suoritustasoille sijoittuvien oppilaiden osuudet. PISA määrittelee perusosaamisen tasoksi suoritustason 2. Tätä pidetään vähimmäistasona, jonka saavuttaneet nuoret kykenevät toimimaan yhteiskunnan täysipainoisena jäsenenä. Tällä tasolla oppilaat alkavat osoittaa kykyä ja oma-aloitteisuutta käyttää osaamistaan yksinkertaisissa tosielämän tilanteissa. Oppilaita, jotka eivät saavuta suoritustasoa 2 kutsutaan PISA raporteissa heikoiksi osaajiksi. Vastaavasti tasoille 5 ja 6 yltäviä oppilaita kutsutaan kansallisissa raporteissa ajallisen vertailtavuuden vuoksi huippuosajiksi.

Lukutaidon arvioinnissa heikolle osaamisen tasolle jäävien suomalaisnuorten osuus oli vielä vuonna 2000 vain 7 prosenttia kaikista oppilaista, kun vuonna 2022 vastaava osuus oli jo yli 21 prosenttia. Heikkojen osaajien osuus on täten kolminkertaistunut kahdessa vuosikymmenessä. Samaan aikaan huippuosajien osuus on tippunut 18,5 prosentista 8,8 prosenttiin. Selkein käänne tapahtui vuosien 2018 ja 2022 välillä, jolloin etenkin heikosti suoriutuvien oppilaiden osuudessa tapahtui jyrkkä nousu.

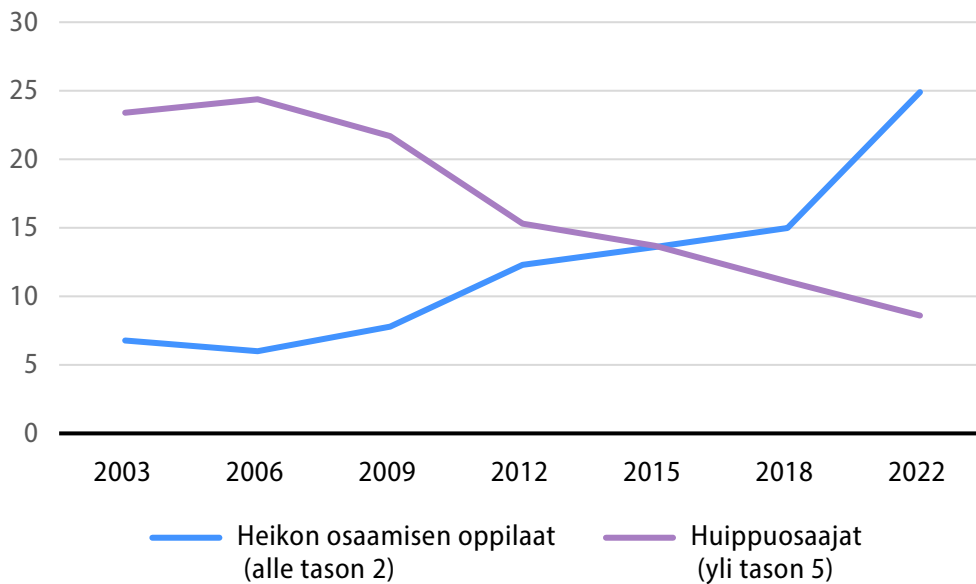
Kuvio 3. Suomalaisnuorten jakautuminen lukutaidon suoritusasteille PISA 2000-2022 tutkimuksissa



Vielä vuosituhannen alussa lukutaidossa heikosti osaavia suomalaisoppilaita oli merkittävästi vähemmän kuin OECD-maissa keskimäärin ja vastaavasti huipputason saavuttavia oppilaita merkittävästi enemmän. Uusimmissa tuloksissa nämä osuudet ovat lähentyneet OECD:n keskiarvoja.

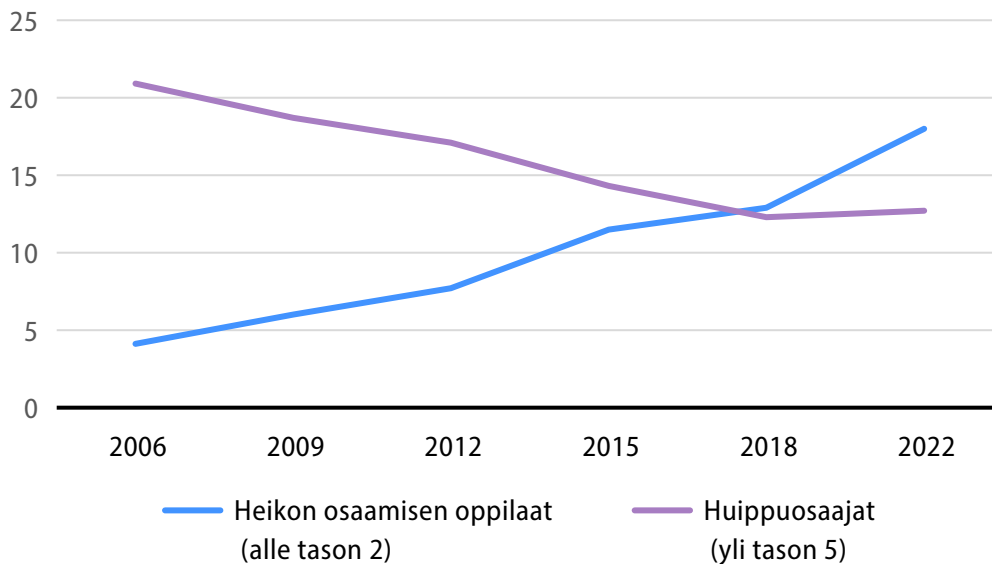
Matematiikan osaamisen kehittämisessä nähdään vastaava trendi. PISA -tutkimuksen mukaan vuosituhannen alussa suomalaisnuorista vain vajaa 7 prosenttia jäi heikon osaamisen tasolle, kun vastaavasti matematiikan huippuosajia oli tuolloin 25 prosenttia kaikista oppilaista. Uusimmissa PISA tutkimuksissa osuudet ovat kääntyneet lähes päinvastaiseksi; heikon osaamisen oppilaita oli yli 23 prosenttia oppilaista ja huippuosajia enää reilu 8 prosenttia. Myös matematiikassa heikon osaamisen oppilaiden osuus on kolminkertaistunut. Vastaavasti huippuosajien osuus on pudonnut noin kolmannekseen vuosituhannen alun osuudesta.

Kuvio 4. Suomalaisnuorten jakautuminen matematiikan suoritusasteille PISA 2003-2022 tutkimuksissa



Lukutaidon tavoin myös matematiikan tarkastelussa suomalaisoppilaiden vertailu OECD-maiden keskiarvoon osoittaa suomalaisnuorten voimakkaamman osaamisen heikentymisen. Heikosti osaavien suomalaisoppilaiden osuus on lähentynyt OECD-maiden keskiarvoa, ja huippuoppilaiden osuudet uusimmassa tutkimuksessa vastaavat Suomessa jo OECD-maiden keskiarvoa. Myös luonnontieteiden osaamisen tarkastelussa heikosti osaavien oppilaiden osuus kaikista oppilaista on suurempi kuin huippuosajien osuus.

Kuvio 5. Suomalaisnuorten jakautuminen luonnontieteen osaamisen suoritustasoille PISA 2006-2022 tutkimuksissa



PISA -tutkimuksessa korrelaatio eri osaamisalueiden välillä on vahva, joten heikko osaaminen kasautuu suurella todennäköisyydellä samoille oppilaille. Esimerkiksi Suomessa peräti kaksi kolmasosaa luonnontieteiden heikoista osaajista hallitsee heikosti myös matematiikkaa ja lukutaitoa. Valtaosa heikoista osaajista on poikia.

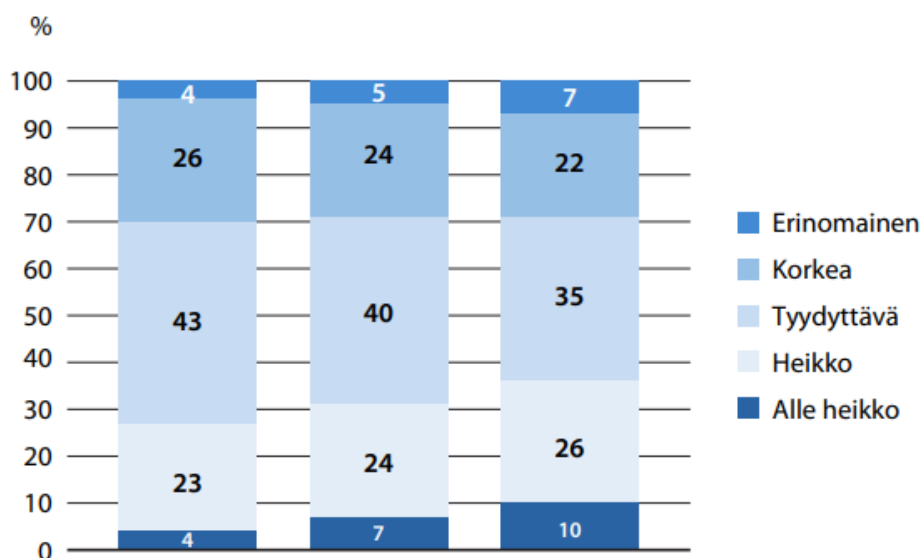
PISA -tutkimus ei suoranaisesti perustu osallistuvien maiden opetussuunnitelmiin, vaan pyrkii arvioimaan tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen hallintaa. PISA tehtäviin voi tutustua esimerkiksi tutkimuskäytöstä vapautettujen tehtävien avulla Jyväskylän yliopiston sivuilta: [PISA-esimerkkitehtäviä | Jyväskylän yliopisto](#)

3.4.2 IEA:n PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset

PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset seuraavat matematiikan, luonnontieteiden ja lukutaidon tasoa ja niiden kehittymistä. Tutkimuksissa selvitetään myös osaamisen vaihtelua sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä taustamuuttujittain. Tutkimukset perustuvat osallistuvien maiden opetussuunnitelmiin, joten ne täydentävät hyvin OPS tavoitteisiin sitomatonta PISA tutkimusta. Suomi on osallistunut luonnontieteiden ja matematiikan TIMSS-tutkimukseen vuosina 1999, 2011, 2015, 2019 ja 2023.

Uusimman TIMSS 2023 -tutkimuksen mukaan (Hiltunen ym., 2024b) suomalaisoppilaiden luonnontieteiden ja matematiikan osaaminen on edelleen kansainvälisesti hyvällä tasolla. Kuitenkin verrattuna vuoteen 2011, jolloin suomalaiset neljännen ja kahdeksannen vuosiluokan oppilaat osallistuivat TIMSS-tutkimukseen ensimmäisen kerran, sekä matematiikan että luonnontieteiden osaaminen on heikentynyt. Esimerkiksi vuonna 2011 suomalaisoppilaista kahdeksaslukulaisten pistemäärä oli 514 ja vuonna 2023 vastaava pistemäärä oli 504. TIMSS tutkimuksessa oppilaiden osaamiserojen kasvaminen näkyy keskitason oppilaiden ”siirtymisenä” joko paremmin tai heikommin osaavaksi. Toisin sanoen osaamisen ääripäät erkanevat toisistaan, ja erityisesti heikkojen oppilaiden osaamistaso on laskenut aiempiin tutkimuksiin verrattuna.

Kuvio 6. Oppilaiden sijoittuminen matematiikan eri suoritustasolle vuosina 2011, 2019 ja 2023

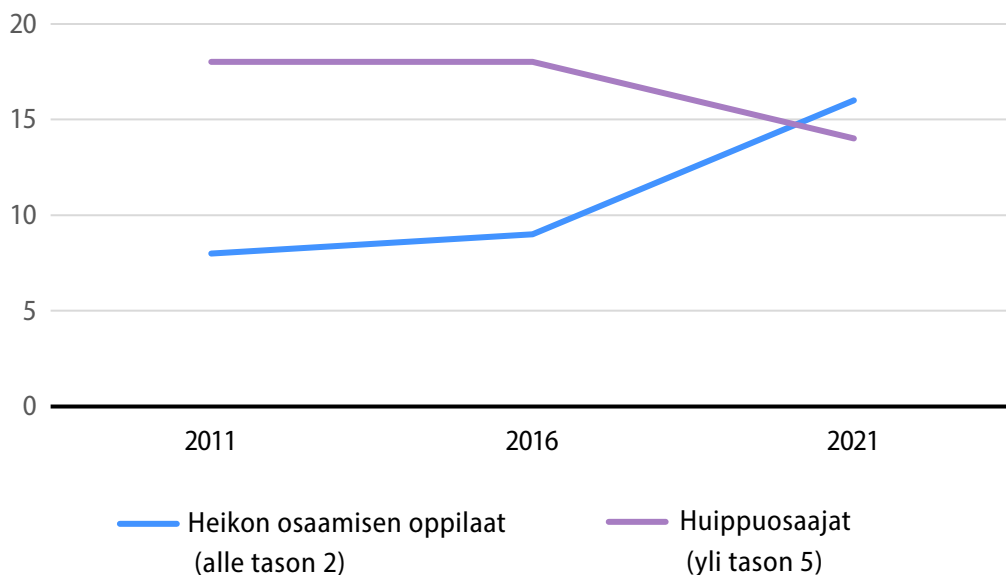


PIRLS tutkimus on kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus, jossa arvioidaan 4. vuosiluokan oppilaiden luetun ymmärtämistä. PIRLS-hankkeen tarkoituksena on kehittää koulutusjärjestelmää ja lukemisen opetusta osallistujamaissa. Suomi on osallistunut tutkimukseen vuosina 2011, 2016 ja 2021. Suomi on myös mukana uudella PIRLS-tutkimuksen kierroksella, jonka pääkoe on vuonna 2026.

Suomen neljäsluokkalaisten pistemäärä PIRLS 2021 tutkimuksessa (549 pistettä) oli kansainvälisesti hyvä, mutta laskenut merkittävästi vuoden 2016 tuloksesta (566). Osaamisen lasku oli näkyvissä useimmissa muissakin maissa. Oppilaiden väliset

lukutaitoerot ovat myös aikaisempaa suurempia. PISA ja TIMSS tutkimusten tavoin osaamisen ääripäiden eriytyminen näkyy PIRLS tutkimuksessa. PIRLS -tutkimuksessa erinomainen lukutaidon taso oli 14 %:lla suomalaisoppilaista ja heikko tai erittäin heikko 16 %:lla. Vuonna 2016 vastaavat luvut olivat 18 % ja 9 %. Huippulukijoiden osuus on vähentynyt 4 prosenttiyksikköä ja heikkojen lukijoiden osuus on lähes kaksinkertaistunut. (Leino ym., 2023.)

Kuvio 7. Erinomaisen osaamistason ja heikon tai sitä alemman osaamistason saavuttaneiden oppilaiden prosenttiosuudet Suomessa 2011, 2016 ja 2021



Oppimistulosten lasku ja eriytymiskehitys ei ole vain kansallinen ilmiö. Suomessa havaittu kehityskulku ilmenee myös valtaosassa Euroopan maita. Euroopan komissio on käynnistänytkin tutkimushankkeita liittyen eriytymiskehitykseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamiseksi eri maissa saatavilla olevien pitkittäisaineistojen avulla. Suomessa toteutetaan osana komission rahoittamaa kokonaisuutta (<https://mapie-project.eu/home>). Hankkeessa kartoitetaan, kuvataan ja analysoidaan paikallisia, kansallisia ja kansainvälisiä pitkittäisaineistoja sen ymmärtämiseksi, miten koulutuksen tasa-arvo ja eriarvoisuus kehittyvät erilaisissa koulutusympäristöissä. Tutkimuksessa tarkastellaan miten oppilaan yksilölliset taustatekijät, ympäristön ominaisuudet sekä erilaisten toimintakäytänteet ja politiikat vaikuttavat yhdessä eriytymiskehitykseen. Hankkeen etenemistä seurataan työryhmässä ja hanke jatkuu vielä työryhmän raportoinnin jälkeen.

3.4.3 Karvin kansalliset arvioinnit

Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella on laissa määritelty tehtävä toteuttaa koulutukseen ja varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toimintaan liittyviä arviointeja sekä perusopetuslain (628/1998) 14 §:ssä tarkoitettujen tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden sekä lukiolain (714/2018) 11 §:ssä tarkoitetun oppimäärän ja 12 §:n 1 momentissa tarkoitettujen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamista koskevia oppimistulosten arviointeja (30.12.2020/1231).

Karvin toteuttamia arviointeja ohjaa koulutuksen arviointisuunnitelma, joka laaditaan arviointineuvoston toimesta neljäksi vuodeksi kerrallaan. Koulutuksen arviointisuunnitelmassa määritetään arviointien kohteet sekä aikataulut.

Kansallisia perusopetuksen oppimistulosarviointeja on järjestetty 1990-luvun lopusta lähtien tuottamaan tietoa koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Oppimistulosarviointit kertovat, kuinka hyvin oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet. Oppimistulosarvioinnilla on vuosikymmenten varrella tuotettu runsaasti tietoa oppilaiden osaamisesta eri oppiaineissa ja osaamiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Arvioitavista oppiaineista muita säännöllisemmin on toteutettu matematiikan ja äidinkielen arviointeja.

Kansainvälisten arviointien tulokset matematiikan osaamisen heikkenemisestä saavat tukea myös kotimaisista arvioinneista, joissa tulokset ovat heikentyneet koko 2000-luvun ajan. Viimeisin kansallinen 9. luokan matematiikan osaamisen arviointi on keväältä 2021 (pitkittäisarvioinnissa matematiikan arviointi toteutettiin kuudesluokkalaisten osalta 2024). Pitkän aikavälin tarkastelussa matematiikan osaamista on vertailtu vuoteen 1998. Vertailu osoittaa, että osaamisen taso vuonna 2021 (451 pistettä) oli 49 pistettä matalammalla tasolla kuin vuonna 1998 ja 28 pistettä matalampi kuin vuonna 2012. Osaamisen lasku on kansallisen arvioinnin mukaan jopa suurempaa kuin mitä PISA-aineistoissa. Arvioinnin mukaan matematiikan osaamisen taso on vuosituhannen alkuun verrattuna eriytynyt ja koulujen väliset erot näyttävät hieman kasvaneen. Aiemmin tasaisesti eri osaamistasoille jakautunut aineisto oli 2021 jakautunut selkeämmin kolmeen populaatioon; heikkoihin osaajiin, keskitasoon ja huippuosajiin (Metsämuuronen & Nousiainen, 2021). Tämä havainto on samassa linjassa kv-tutkimusten kanssa, jossa hyvin menestyvät ja heikosti menestyvät erkanevat joukkoina toisistaan. Muiden oppiaineiden osalta kansallisten arviointien perusteella ei voida muodostaa yhtä selkeää kuvaa osaamisen kehityksestä, sillä arviointikokeiden tehtäväsarjat ovat vaihdelleet liiaksi.

Oppimaan oppimisen arviointi

Valtakunnallisia oppimaan oppimisen tutkimuksia on toteutettu vuodesta 2001 lähtien. Tutkimuksissa selvitetään yhdeksäsluokkalaisten osaamista, oppimismotivaatiota ja koulunkäyntiin liittyviä asenteita ja uskomuksia sekä niissä tapahtuvia muutoksia. Viimeisin tutkimus on vuodelta 2024 (Vainikainen ym., 2025).

Viimeisimmän tutkimuksen mukaan oppilaiden osoittama osaaminen sekä koulunkäyntiin liittyvät uskomukset ovat heikentyneet huomattavasti verrattuna aiempiin arviointikierroksiin (2001, 2012, 2017). Lasku on havaittu sekä kognitiivisissa taidoissa (esim. päättelytaidot, ongelmanratkaisu, matemaattinen ajattelu, luetun ymmärtäminen) että oppimisasenteissa (motivaatio, usko omaan kykyihin, suhtautuminen koulunkäyntiin). Samalla oppilaiden väliset erot ovat kasvaneet sekä osaamisessa että uskomuksissa. Tutkijat korostavat uusimmassa arvioinnissa tapahtuneen muutoksen olleen voimakas ja se todennäköisesti heijastelee osittain korona-ajan olosuhteita. Merkittävää on, että oppilaiden suhtautuminen kouluun on muuttunut aiempaa kielteisemmäksi. Myös usko sattumaan koulumenestyksen selittäjänä on vahvistunut, erityisesti pojilla.

Havainto poikien ja tyttöjen erilaisista uskomuksista oppimisen mahdollistajana saa tukea väitöskirjatutkimuksesta liittyen yläkoululaisten uskomusten yhteydestä oppilaiden kouluarvosanoihin ja koulutuksellisiin pyrkimyksiin *Learning-related mindsets, academic achievement and educational aspirations in Finnish lower secondary education* (Laurell, 2025). Tutkimuksessa havaittiin, että poikien ajatukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta ovat pysyvämpiä, kuin puolestaan tyttöjen käsityksen mukaan näihin pystyy itse panoksellaan vaikuttamaan.

3.5 Oppimiseen liittyvät tekijät, niiden muutokset ja heijastuminen koulun arkeen

Edellä on kuvattu lyhyesti oppimistulosten kehitystä sekä tähän kehitykseen yhteydessä olevia tekijöitä. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tunnistaa laajoista aineistoista esimerkiksi oppilaan taustatekijöiden, asenteiden ja oppimiseen liittyvien uskomusten kautta. Oppimiseen vaikuttaa mitä todennäköisimmin myös paljon tekijöitä, joiden vaikutusta on haastava todentaa. Oppimisen edellytykset rakennetaan koulussa. Koulun arki muodostuu monitasoisesta vuorovaikutuksesta, jossa oppilaiden, opettajien, rehtoreiden, muun henkilöstön sekä kodin ja koulun yhteistyön roolit kytkeytyvät toisiinsa. Jokainen toimija vaikuttaa oppimisympäristön laatuun ja kouluuyhteisön hyvinvointiin omalla tavallaan. Oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi on keskiössä, mutta niiden tukeminen edellyttää opettajien

pedagogista asiantuntemusta, rehtoreiden johtajuutta, muun henkilöstön arjen sujuvuutta turvaavia tehtäviä sekä kodin ja koulun luottamuksellista yhteistyötä. Seuraavaksi tarkastellaan koulun arkea tutkimusperustaisesti ja jäsenellään, miten eri osapuolten roolit rakentavat koulun arkea ja sen pedagogisia käytäntöjä.

Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät tekijät

Kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaiden väliset osaamiserot ovat kasvaneet. Osaamisen heikkeneminen näkyy kaikissa osaamistasoissa, mutta korostuu erityisesti heikomman osaamisen oppilailla, joiden osaaminen on heikentynyt muita oppilasryhmiä enemmän. Heikon osaamisen oppilaat tulevat myös usein sosioekonomisesti heikommista taustoista. Viime vuosina saatujen tutkimustulosten mukaan osaamistason lasku korostuu erityisesti oppilailla, joiden vanhemmilla on vain perusasteen tutkinto ja kulttuurin harrastaminen kotona on vähäistä.

Oppilaiden kotitaustan vaikutusta oppimistuloksiin on seurattu systemaattisesti esimerkiksi PISA tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan kotitaustan vaikutus on merkittävä. PISA Ensituloksia raportissa todetaan, että *"Vertailtaessa ylimmän ja alimman sosioekonomisen neljänneksen suomalaisoppilaiden matematiikan tuloksia huomataan, että ylimmän neljänneksen keskiarvon (529) ja alimman neljänneksen keskiarvon (446) välinen ero oli 83 pistettä. Kyseinen ero vastaa karkeasti arvioiden useamman vuoden opintoja, mikä on merkittävää esimerkiksi jatko-opinnoissa suoriutumisen näkökulmasta."* (Hiltunen ym., 2023.)

Raportissa havaitaan myös, että kaikkien arviointialueiden (matematiikka, lukutaito ja luonnontieteet) osalta erot matalimman ja korkeimman sosioekonomisen neljänneksen välillä ovat kasvaneet. *"Kun verrataan erotuksia aiempiin pääaluekierroksiin, on lukutaidon keskiarvojen ero alimman ja ylimmän neljänneksen välillä kasvanut 5 pisteellä vuodesta 2018. Vastaavasti luonnontieteiden osaamisen ero alimman ja ylimmän neljänneksen välillä on kasvanut 11 pisteellä, kun verrataan vuoteen 2015, jolloin luonnontieteet oli pääarviointialueena. Tämä kehitys johtuu siitä, että alimman sosioekonomisen neljänneksen oppilaiden tulokset ovat heikentyneet ylittä neljänneestä enemmän.. "Ylimmän neljänneksen matematiikan keskiarvo oli pudonnut noin 26 pistettä kymmenessä vuodessa. Alimman neljänneksen tulos vuonna 2022 (446 pistettä) oli 42 pistettä heikompi kuin vuonna 2012 (488 pistettä)." (Hiltunen ym., 2023)* Myös matematiikan osaamista arvioivassa TIMSS tutkimuksessa havaitaan, että kodin sosioekonominen asema on entistä vahvemmin yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Myös TIMSS tulosten mukaan erityisesti heikoimman sosioekonomian kodeista tulevien oppilaiden tulokset ovat laskeneet. (Hiltunen ym., 2024a,b.)

Kansallisissa arvioinneissa vanhempien koulutustaustan on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden osaamiseen riippumatta arvioitavasta oppiaineesta. Karvin matematiikan arvioinnin (Metsämuuronen & Nousiainen, 2021) mukaan sosioekonomisen taustan vaikutus on voimistunut etenkin suuremmissa kaupungeissa. Erityisesti Helsingissä ja Vantaalla koulun selitysosuus tulosten vaihtelusta on kasvanut kymmenessä vuodessa moninkertaiseksi. Osaamisen eriytyminen koulujen välillä liittyykin erityisesti suurten kaupunkien oppilaiden jakautumisesta eri kouluihin.

Oppilaiden asenteet ja motivaatio

PISA tutkimuksen kansallisissa raporteissa pohditaan, että heikkoon osaamiseen liittyy usein myös oppimista haittaavia ja estäviä asenteita kuten oppimismotivaation puutetta sekä vieraantuneisuus toiminnoista, jotka tukevat koulun oppimistavoitteita. Koulua tai koulussa opittuja asioita ei koeta omalta kohdalta tarpeelliseksi tai mielekkäiksi. Heikon motivaation, ulkopuolisuuden tunteen ja kielteisten asenteiden voittaminen vaatii sitä enemmän voimavaroja, mitä myöhemmäksi korjaavat toimenpiteet jäävät.

Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnistä ja hyvinvoinnista selvitetään säännöllisesti kouluterveyskyselyn avulla. Kyselyssä 82 % neljäsluokkalaisista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä vuonna 2017, mutta vuonna 2025 osuus oli enää 70 %. Osuus on pienentynyt tasaisesti koko tarkastelujakson ajan, eikä neljäsluokkalaisista ole aiempia tietoja. Kahdeksaluokkalaisilla koulunkäynnistä pitävien osuus oli 60 % vuonna 2017 ja 51 % vuonna 2025. Heillä trendi ei kuitenkaan ole yhtä selvä, sillä jo vuosina 2006–2007 vastaava osuus oli 56 %. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2025.)

Osa oppilaista uskoo, että sattumalla on suuri merkitys arvosanoihin, mikä voi osaltaan vähentää omia ponnisteluja koulutyössä. Usko sattuman merkitykseen näyttää myös lisääntyneen 2000-luvun alkupuolelta. (Vainikainen ym., 2025.) Lisäksi osalle oppilaita koulu näyttää menettäneen merkitystään tulevaisuuden rakentajana. Samanlaisia havaintoja on tehty myös luokkahuonetutkimuksessa – koulun tarjoaman oppimisen mallin hylkää moni oppilas. Erityisesti poikien keskuudessa voi esiintyä kulttuuria, jossa kiinnostus koulutyöhön ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää. (esim. Lakka, 2024; Kivijärvi, Huuki & Lunabba, 2018.)

Kansallisen Oppimaan oppimisen arvioinnin (Vainikainen ym., 2025.) perusteella luovutusherkkyys on lisääntynyt etenkin tytöillä. Kouluterveyskyselyn perusteella 23 % yläluokkalaisista koki vaikeuksia opetuksen seuraamisessa vuonna 2025, kun vuosina 2006–2007 vastaava luku oli 16 %. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2025.) Työryhmän toteuttaman opettajakyselyn avovastauksissa osa opettajista toi esiin pulmia oppilaiden keskittymiskykyyn, sinnikkyteen ja ponnisteluun liittyen.

Oppimisen kannalta on ongelmallista, jos uusi asia koetaan helposti hankalana ja lopulta luovutetaan liian helposti. Oppiminen vaatii ponnistelua, mutta osa oppilaista pyrkii välttämään vaikeita tehtäviä ja valitsemaan helpoimman tien (Lakka, 2024).

Tutkimuksissa on ollut myös viitteitä siitä, että oppiaineiden kiinnostavuus on heikentynyt. Kansainvälisten TIMSS-tutkimusten perusteella kahdeksaluokkalaiset pitivät matematiikasta ja luonnontieteistä vuonna 2023 vähemmän kuin vuonna 2019. Neljäsluokkalaisilla matematiikasta pitäminen oli vuonna 2023 samalla tasolla kuin vuonna 2011. Luonnontieteistä sen sijaan pidettiin tuolloin vähemmän kuin vuonna 2015, joka on varhaisin käytettävissä oleva vertailuvuosi. Kahdeksaluokkalaisilta kysyttiin myös matematiikan ja luonnontieteiden arvostuksesta, ja näissä tuloksissa trendit noudattelivat pitkälti oppiaineista pitämisen kehityskulkuja. (Hiltunen ym., 2024a,b.) Kansallisten arviointien perusteella oppilaiden asenteissa oppiaineittain tarkasteltuna ei näytä tapahtuneen yhtä merkittäviä muutoksia (esim. Kauppinen & Marjanen, 2020; Härmälä & Marjanen, 2023). Kuitenkin B1-ruotsia koskevat asenteet ovat nykyään kielteisemmät kuin ennen (Härmälä & Marjanen, 2022), ja matematiikan koettu hyöty oli yhdeksäluokkalaisilla hieman vähäisempi vuonna 2021 kuin vuonna 2012 (Metsämuuronen & Nousiainen, 2021).

Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisoppilaat pitävät matematiikasta ja luonnontieteistä melko vähän. TIMSS-tutkimuksessa suomalaisista kahdeksaluokkalaisista vain 7 % ilmoitti pitävänsä matematiikasta paljon. Luonnontieteissä vastaavat osuudet vaihtelivat oppiaineittain välillä 11–15 %. Kansainväliset keskiarvot olivat matematiikassa 21 % ja luonnontieteissä 30–35 %. Myös matematiikan arvostus oli suomalaisilla kahdeksaluokkalaisilla kansainvälisesti verraten vähäistä. Neljäsluokkalaisista 26 % arvosti matematiikkaa paljon ja luonnontieteissä osuus oli 27 %. Kansainväliset keskiarvot olivat huomattavasti korkeammat (44 % ja 53 %) (Hiltunen ym., 2024a, 2024b).

Vaikka Suomen osaamistulokset ovat monelta osin lähellä muiden Pohjoismaiden tasoa, oppilaiden asenteissa on selvästi kehittämisen varaa. Koska matematiikan osaaminen on vahvasti yhteydessä opintomenestykseen, sen heikko kiinnostavuus voi vaikuttaa laajasti oppimistuloksiin ja myöhempisiin jatko-opintomahdollisuuksiin.

Oppilaiden hyvinvointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on yksi peruskoulun keskeisistä tehtävistä. Kun puhutaan koulun hyvinvointityöstä, ei kyse kuitenkaan ole muusta koulun toiminnasta erillisestä tai irrallisesta toimesta, vaan ensisijaisesti oppilaiden hyvinvointia edistetään

moniammatillisena yhteistyönä opiskeluhollossa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan se toteutuu ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko kouluuyhteisöä koskevana yhteisöllisenä opiskeluhoitona sekä oppilaan oikeutena yksilökohittaiseen opiskeluhoitoon.

Kouluterveyskyselyn pitkän aikavälin tulokset osoittavat, että yläkoululaisten kokema hyvinvointi on heikentynyt 2010-luvulta tähän päivään, vaikka aivan viime vuosina joissakin mittareissa näkyy hienoista paranemista: Vuonna 2025 22 % oppilasta koki terveytensä keskinkertaiseksi tai huonoksi, kun vuosina 2013–2017 osuus oli 16–19 %. Koulu-uupumus on noussut 2010-luvun alun noin 13 %:sta 27 %:iin vuonna 2025. Vähintään kahden viikon masennusoireilu on lisääntynyt 14 %:sta (2017) noin 22 %:iin (2025). Toisaalta vuonna 2025 päivittäin väsymystä tai uupumusta koki 37 % nuorista, mikä on hieman vähemmän kuin vuonna 2023 (41 %), mutta selvästi enemmän kuin aiempina vuosina. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2025.)

Olemassa olevista hallinnollisista rakenteista ja kattavista kouluterveyskyselyistä huolimatta tiedämme kuitenkin edelleen liian vähän tekijöistä, jotka edistävät tai heikentävät oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tuoreen tutkimuksen mukaan oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi – kouluinnon vahvistamiseksi ja koulu-uupumuksen ehkäisemiseksi – kouluissa tulisi kiinnittää huomiota ainakin oppilaiden oppimisen itsesäätelytaitojen vahvistamiseen, hyvinvoinnin tuen toteutumiseen ja opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuuteen. Koulujen ja koulutuksen järjestäjien tulisi ennaltaehkäisevästi kiinnittää huomiota oppilaiden kouluhyvinvointiin eli panostaa aikaa ja resursseja nimenomaan yhteisölliseen opiskeluhoitoon. (Holmström, Tuominen, Laasanen & Veermans, 2025)

Perustaidot ja tuen tarve

Yksi perusopetuksen keskeisistä haasteista on oppilaiden taitojen suuri yksilöllinen vaihtelu jo koulupolun alkuvaiheessa. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut merkittävästi 2000-luvulla (Tilastokeskus, 2025b). Aikaisempien luokkien aikana hankitussa osaamisessa on siten aukkoja, eivätkä opiskelutaidot ole kehittyneet odotetulla tavalla seuraaville luokille siirryttäessä.

Lukemisessa ja matematiikassa erot ovat huomattavia, ja osa lapsista aloittaa koulun jo sujuvin perustaidoin, kun taas toisilla valmiudet ovat vasta kehitymässä (Aunola ym., 2004; Aro, 2017). Myös kansallisissa oppimistulosarvioinneissa on havaittu merkittäviä eroja oppilaiden luku- ja laskutaidoissa kouluun tullessa ja kolmannelta luokalta lähtien (Ukkola & Metsämuuronen, 2019 & 2021).

Tutkimusten mukaan valtaosa oppilaista saavuttaa peruslukutaidon ensimmäisen kouluvuoden aikana, mutta lukutaitoerot kasvavat uudelleen ylemmille luokille siirryttäessä (esim. Leino ym., 2023). Tämän vuoksi myöhemmillä vuosiluokilla tarvitaan suunnitelmallista panostusta sekä sujuvan lukemisen että kirjoittamisen taitojen vahvistamiseen.

Lukutaidon kehitys on nostettu keskeiseksi huolenaiheeksi, sillä lukutaito on avainasemassa perustaitojen kehittymisessä. Tutkimusten mukaan puutteita esiintyy tiedonhaussa ja tekstien ymmärtämisen sekä tulkitsemisen taidot ovat heikentyneet (Hiltunen, ym., 2023). Kouluterveyskyselyn perusteella 20 % kahdeksaluokkalaisista oli vaikeuksia lukemista vaativissa tehtävissä vuosina 2006–2007, kun vuonna 2025 vastaava osuus oli 25 % (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2025).

Lukemisen haasteet eivät kuitenkaan jakaudu tasaisesti. PISA-tutkimusten mukaan esimerkiksi tyttöjen ja poikien välinen ero lukutaidoissa on yksi OECD-maiden suurimmista (Hiltunen, ym., 2023). Lisäksi kansallisten arviointien perusteella maahanmuuttotasaisten oppilaiden suomen/ruotsin kielen osaaminen on ymmärrettävästi keskimääräistä heikompaa (Ukkola, ym., 2025; Ukkola & Metsämuuronen, 2021).

Lasten ja nuorten vapaa-ajasta kilpailevat monet muut houkuttelevammat asiat kuin lukeminen ja oppilaiden omaksi iloksi lukeminen on vähentynyt huomattavasti (Kauppinen & Marjanen, 2020; Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2025). Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa yli 50 % suomalaisoppilaista ilmoitti ”Lukevansa vain, jos on pakko”, kun vuonna 2009 näin vastasi 35 % oppilaista. Pojista jopa 62 prosenttia oli tätä mieltä, mutta myös tyttöjen osuus oli noussut merkittävästi ja oli uusimmassa tutkimuksessa jo 45 prosenttia kaikista tytöistä. (Hiltunen ym., 2023.)

PIRLS-lukutaitotutkimusten perusteella neljäsluokkalaiset pitävät lukemisesta vähemmän kuin ennen. Tämä näkyy sekä lukukielteisten vanhempien määrän että lukemista vieroksuvien lasten määrän kasvuna. Lukemisen väheneminen näkyy osaamisen heikentymisenä kaikilla, mutta erityisesti alle keskitason oppilailla. (Leino, ym., 2023.)

PIRLS -tutkimuksen mukaan Suomessa lasten lukutaidon vaihtelua selittävät tällä hetkellä vahvimmin lapsen luottamus omaan lukutaitoonsa, lapsen ennen kouluihkää saavuttamat lukemiseen liittyvät taidot, lasten oma kiinnostus lukemiseen, perheen lukemista tukevat resurssit sekä vanhempien oma kiinnostus lukemiseen ja lukemiseen liittyvä toiminta lastensa kanssa. (Leino, ym., 2023.)

Tyttöjen ja poikien oppimiserot

Tyttöjen ja poikien osaamisen erot on todettu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. Osaamiserot näyttävät kaikissa tutkimuksissa poikkeuksetta samansuuntaisilta. Lukutaidossa ero on pitkään ollut selvä tyttöjen hyväksi, mutta myös luonnontieteissä ja matematiikassa tyttöjen osaaminen on uusimmissa tutkimuksissa ollut parempaa tai yhtä hyvää kuin poikien osaaminen. PISA tutkimuksen mukaan osaamisen kehitys – tässä tapauksessa heikkeneminen, jakautuu kuitenkin melko tasaisesti: suomalaistyttöjen matematiikan keskiarvo laski edelliseen, vuoden 2018 kierrokseen verrattuna 24 pistettä ja poikien 23 pistettä. Kymmenen vuoden trendi näyttää samankaltaiselta. Tyttöillä keskiarvo on laskenut yhteensä 33 pistettä ja pojilla 35 pistettä. Lukutaidossa tyttöjen ja poikien ero on Suomessa aina ollut suuri. Ero oli viimeisimmässä tutkimuksessa pienentynyt 52 pisteestä 45 pisteeseen. Syynä eron pienenemiseen on tyttöjen keskiarvon voimakkaampi lasku. (Hiltunen, ym. 2023). Vastaavia kehityksiä on havaittavissa myös IEA:n sekä Karvin oppimistulostutkimuksissa.

Poikien heikompaan osaamiseen on kiinnitetty julkisessa keskustelussa huomiota. Kokonaisvaltaisesti tarkasteltuna poikien onkin nähty olevan tyttöjä suuremmissa riskissä syrjäytyä, jäädä heikolle osaamistasolle, kohdata väkivaltaa ja yksinäisyyttä (Lunabba, 2026). Sukupuolten väliset osaamiserot ovat kuitenkin huomattavasti pienemmät kuin sukupuolten sisällä olevat osaamiserot. Onkin perusteltua tarkastella osaamisen haasteita kokonaisvaltaisemmin ja kohdentaa toimenpiteitä yhteisesti kaikille oppilaille. On myös huomioitava, että oppimistulosten ja hyvinvoinnin kannalta koulun mahdollisuudet ratkaista haasteita ovat rajalliset. Työryhmä ei ole toimenpide-esityksissään edellä mainituista syistä erikseen muotoillut poikia ja tyttöjä koskevia toimenpide-esityksiä. Monet oppimisen ja hyvinvoinnin parantamiseen tähtäävät toimenpide-esitykset huomioivat kuitenkin haasteellisemmassa asemassa olevat oppilaat. Tässä joukossa pojat ovat yliedustettuina.

Digitaalisuus ja teknologian vaikutus oppimiseen

Vapaa-ajan lisäksi, digitalisaatio on vahvasti läsnä myös kouluympäristössä. Mobiililaitteet, sosiaalinen media ja digitaalisten oppimateriaalien laaja käyttö ovat muutaneet perinteistä oppimisympäristöä. Teknologian tarjoamat mahdollisuudet voivat parantaa oppimiskokemusta ja tuoda mukanaan monipuolisia pedagogisia keinoja, mutta niiden käyttöön liittyy myös haasteita.

Ei ole itsestään selvää, että digitalisaation potentiaaliset hyödyt toteutuvat luokkahuoneopetuksessa. (Häkkinen ym., 2025; Oinas & Vainikainen, 2024.) On myös tutkimusnäyttöä siitä, että etenkin heikot oppilaat hyötyvät perinteisestä painetusta oppimateriaalista ja painetun kirjan lukeminen kehittää luetunymmärtämistä paremmin kuin digitekstit (Lakka, 2024; Leino, ym., 2021).

PISA-aineiston (OECD, 2025b) mukaan niillä, jotka viettävät vapaa-ajallaan digilaitteiden ääressä yli neljä tuntia päivässä, on keskimäärin heikompi osaaminen ja alhaisempi sitoutuminen koulunkäyntiin kuin niillä, jotka käyttävät laitteita vähemmän. Toisaalta digilaitteiden häiriökäyttö on aiheuttanut haasteita työrauhan ylläpitämiselle kouluissa myös oppilaiden kokemana (Hiltunen ym., 2023).

Näitä havaittuja ongelmia on pyritty korjaamaan viime aikoina. Vuonna 2025 Suomessa kiristettiin digilaitteiden käyttöä koskevia sääntöjä kouluissa. Perusopetuslain muutoksen myötä mobiililaitteiden käyttäminen oppitunneilla on kielletty ilman opettajan lupaa, ja koulujen tulee laatia selkeät paikalliset ohjeet myös laitteiden säilyttämisestä. Muutoksilla pyrittiin vahvistamaan työrauhaa ja ehkäisemään digitaalisten laitteiden aiheuttamaa häiriötä opetuksessa. (Opetushallitus, 2025a,b.)

Lisäksi THL ja Opetushallitus ovat laatineet yhdessä kansalliset suositukset lasten ja nuorten vapaa-ajan digilaitteiden ja digitaalisten sisältöjen käyttöön. Suosituksissa määritellään tasapainoiset, ikäryhmille sopivat käytännöt esimerkiksi ruutuajasta, ikäsuosituksista ja sisällön laadusta. Suositukset valmisteltiin laajassa asiantuntijaverkostossa, johon kuuluu viranomaisia, tutkijoita, järjestöjä ja yrityksiä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2024, 2026.) Lapsia koskevat suositukset löytyvät THL:n sivuilta linkistä: [Lasten digisuositukset 0–13-vuotiaille - THL](#)

Työrauha

Koulun ja luokan työrauhasta on monenlaisia havaintoja. Kouluterveyskeskelyn tulokset osoittavat, etteivät oppilaat koe luokkahuoneita aiempaa rauhattomammiksi, vaan kehitys on 2000-luvulla ollut pikemminkin myönteinen. Vuosina 2006–2007 vain 54 prosenttia kahdeksaluokkalaisista arvioi luokkansa työrauhan hyväksi, kun vuonna 2025 vastaava osuus oli noussut 75 prosenttiin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2025). Myös PISA-tutkimusten mukaan oppilaiden kokemus työrauhasta oli vuonna 2022 parempi kuin kymmenen vuotta aiemmin.

Kansainvälisessä vertailussa suomalaiskoulujen työrauha oli kuitenkin varsin heikko: oppilaiden vastauksista laskettu työrauhaindeksi oli Suomessa –0,22, kun OECD-maiden keskiarvo oli 0,02. Pohjoismaista vain Ruotsissa työrauha oli tämän mittarin mukaan Suomea heikompi (indeksi –0,32) (Hiltunen ym., 2023).

TIMSS-tutkimuksen opettajakyselyn perusteella lähes kaikki neljäs- ja kahdeksaluokkalaisten opettajat pitivät suomalaiskouluja rauhallisina ja turvallisina. Toisaalta kouluun erittäin rauhallisena ja turvallisena pitäneiden osuus oli Suomessa selvästi pienempi kuin kansainvälisesti keskimäärin. Ruotsissa opettajien kokemus koulujen rauhallisuudesta oli suunnilleen samalla tasolla kuin Suomessa (Hiltunen ym., 2024a,b).

Kuitenkin TALIS-tutkimuksen mukaan opettajat joutuvat rauhoittamaan häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita aiempaa useammin (OECD, 2025d). Vuonna 2018 noin 60 prosenttia opettajista ilmoitti tekevänsä tätä usein tai aina, kun vuonna 2024 vastaava osuus oli noussut 72 prosenttiin. Järjestyshäiriöiden lisääntymistä tukevat osin myös kansainvälisten TIMSS-arviointien yhteydessä toteutettujen opettajakyselyiden tulokset (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011–2023).

Työrauhan ylläpitäminen on haastavaa, mikä häiritsee niin oppilaita kuin opettajia. Lainsäädäntö antaa opettajille erilaisia keinoja puuttua oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Opetushallitus, 2022), mutta työrauhan ylläpitämisen tarpeen lisääntyminen vie aikaa ja energiaa itse opettamiselta.

Ryhmäkoko ja mahdollisuudet yksilölliseen opetukseen

Suuri ryhmäkoko lisää työrauhan häiriöitä ja heikentää oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimista, kun taas pienemmän ryhmän opetus mahdollistaa intensiivisemmän ja yksilöllisemmän ohjauksen (Koster et al., 2015).

Vuosina 2008–2019 toteutettujen selvitysten perusteella näyttää siltä, ettei keskimääräinen ryhmäkoko ole Suomessa kasvanut merkittävästi viime vuosikymmeninä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). OECD:n Education at a Glance -julkaisun mukaan oppilaiden ja opettajien määrän suhdeluku on jopa hieman pienentynyt vuosien 2013 ja 2022 välillä (OECD, 2025a).

Luokkakokojen keskihajonta kuitenkin näyttää kasvaneen, mikä tarkoittaa, että kouluissa on yhä enemmän eri kokoisia opetusryhmiä. Opettajatiedonkeruun tulosten mukaan suuria opetusryhmiä oli vuonna 2019 suhteellisesti enemmän kuin aiempina vuosina. Vuoden 2019 kyselyn heikko vastausprosentti tosin heikentää tämän tuloksen luotettavuutta. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen, 2025.)

On kuitenkin huomioitava, että vaikka luokkakoko ei olisikaan kasvanut, järjestyshäiriöiden yleistymisen ja tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntyminen voi tarkoittaa sitä, ettei samalla aikuisten määrällä pärjätä luokissa yhtä hyvin kuin ennen. Haasteiden lisääntyessä oppilaille ei enää ole mahdollista tarjota heidän tarvitsemaansa

yksilöllistä tukea ja opetusta. Opiskelusta eniten kiinnostuneet oppilaat pärjäävät kyllä, mutta moni oppilaista tarvitsee enemmän ohjausta ja motivointia kuin opettaja ehtii oppitunnin aikana antaa.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntivalmiudet

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen ja osaamisen kehittymisen tukeminen ovat yhä ajankohtaisempia aiheita. Esimerkiksi PISA tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen on tutkimusten mukaan merkittävästi heikompaa kuin muiden oppilaiden. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisen selvittämiseksi toteutettiin PISA 2022 -tutkimuksessa Suomessa yliotos ja tämän analyysien perusteella erillisraportti. Raportti on luettavissa kokonaisuudessaan oheisesta linkistä https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_97304. Tutkimusten mukaan heikko opetuskielen osaaminen vaikeuttaa oppimista erityisesti maahanmuuttotaustaisilla oppilailla. Opetuskielen taidon puutteet heijastuvat sekä luetun ymmärtämiseen että matemaattisten käsitteiden omaksumiseen, jolloin osa oppilaista etenee koulutuspolulla puutteellisin perustaidoin. Tämä kasvattaa osaamiseroja ja heikentää koulutusjärjestelmän kykyä tukea oppijoiden yhdenvertaista etenemistä. Vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset matematiikassa olivat PISA 2022 –tutkimuksessa merkittävästi natiivioppilaiden tuloksia heikompia, koko aineiston tasolla maahanmuuttajataustan selitysaste oli vain 4 prosenttia. Kaikkien suomalaisoppilaiden pistemäärä PISA 2022 matematiikassa oli 484 pistettä. Kun joukosta poistetaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat, niin pistemäärä oli 490. Täten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikutus kokonaispistemäärään oli matematiikassa kuusi pistettä. (Pulkinen ym., 2024b)

Maahanmuutto on lisännyt S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrää tasaisesti, ja peruskoululaisista jo noin 15 % on monikielisiä. Oppilaat jakautuvat kuitenkin epätasaisesti, ja tietyissä kouluissa S2-oppimäärää opiskelevat muodostavat yli puolet oppilaista, mikä lisää resurssipaineita ja saattaa voimistaa koulujen välistä segregatiota. Kansalliset arvioinnit osoittavat, että S2-oppimäärää opiskelevien osaaminen kielessä ja matematiikassa jää keskimäärin kantaväestöä heikommaksi, osin siksi, ettei opetuskielen taito ehdi vahvistua vuoden kestäväen valmistavan opetuksen aikana.

Kielitietoisen opetuksen kehittäminen on edennyt, mutta käytännön toteutuksessa ilmenee edelleen puutteita. Karvin arviointi, joka perustui opetus- ja kulttuuriministeriön maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perustaitojen vahvistamisen toimenpideohjelmaan, osoitti, että osa opettajista tulkitsee kielitietoisuuden virheellisesti niin, että kielitietoinen opetus tarkoittaa aina alaspäin eriyttämistä (Laimi ym., 2024).

S2-oppimäärän opetuksen asema vaihtelee kunnittain, sillä sitä ei ole kirjattu selkeästi lainsäädäntöön. Monissa kunnissa ryhmäkoot ovat suuria, opettajia liian vähän ja samanaikaisopetukseen ei ole resursseja. Lisäksi oman äidinkielen opetus on monin paikoin heikosti resursoitua (Venäläinen ym, 2022).

Opettajankoulutus ei useimmissa yliopistoissa sisällä pakollisia S2- tai monikielisyysopintoja eikä kielitietoisuuteen liittyviä opintoja, ja täydennyskoulutuksen tarjonta on satunnaista, mikä voi lisätä epävarmuutta monikielisten oppijoiden tukemisessa. Myös kodin ja koulun yhteistyö voi jäädä vähäiseksi heikon tiedonkulun ja tulkkauspuutteiden vuoksi. Opetusharjoittelu valmistavan opetuksen osalta on myös puutteellista.

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden tukeminen edellyttää koulutusjärjestelmän, sosiaali- ja terveystalouden, nuorisotyön ja työvoimaviranomaisten tiivistä yhteistyötä sekä sellaisten mekanismien kehittämistä, joilla kielellisten ja perustaitojen vahvistaminen voidaan turvata pitkäjänteisesti. Tämä edellyttää myös huomioimista opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa

Opettajat

Vuonna 2019 jopa 95 % suomen opettajista oli muodollisesti kelpoisia (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen, 2025). Uudempaa tietoa kelpoisten opettajien määrästä ei ole saatavilla.

Pedagoginen vapaus on yksi opettajan työn myönteisistä puolista, mutta samalla henkilökunnan kuormittuminen ja stressi ovat osa monen kouluyhteisön arkea. Vuoden 2024 TALIS-tutkimuksen mukaan 17,6 % opettajista koki paljon ja 27,6 % melko paljon stressiä työssään, mikä on samalla tasolla kuin vuonna 2018 (TALIS-aineistot, OECD, n.d.). Opetusalan työolobarometrin 2024 mukaan 42 % peruskoulun opettajista kokee stressiä usein tai melko usein, ja 59 % kokee tekevänsä liikaa töitä (Melkko & Ilves, 2024). Stressin on havaittu lisääntyneen 2010-luvulta vuoteen 2018 saakka (Länsikallio, 2018).

TALIS-tutkimus antaa osittain myös ristiriitaista kuvaa opettajien suhtautumisesta omaan työhönsä. Suomessa 23 % alle 30-vuotiaista opettajista aikoo lopettaa opettamisen seuraavien viiden vuoden aikana, mikä on lähellä OECD-maiden keskiarvoa (20 %). Tämä osuus on kuitenkin kasvanut 13 prosenttiyksikköä vuodesta 2018. Haasteista huolimatta lähes 90 % opettajista kokee työn myönteisten puolien ylittävän kielteiset, ja 85 % on tyytyväinen työhönsä (OECD, 2025d).

Toimintaympäristön jatkuva muutos on saattanut osaltaan vähentää työn tuottama iloa. Vuonna 2024 noin neljännes suomalaisopettajista koki, että heidän koulussaan muutettiin liikaa asioita tai muutospaineet olivat jatkuvia. Osuus oli jonkin verran pienempi kuin OECD-maissa keskimäärin. Lisäksi 56 % opettajista toivoi koulussaan pysyvyyden ajanjaksoa, jolloin ei toteuteta uusia muutoksia. (OECD, n.d.)

Kaikkiaan 31 % vuoden 2024 opettajabarometriin vastanneista peruskouluopettajista koki voivansa vaikuttaa työmääräänsä erittäin vähän tai melko vähän. Byrokratian ja monenlaisen ”tilketyön” myötä voi syntyä kokemus, etteivät opettajat pääse tekemään osaamistaan vastaavaa työtä. (Melkko & Ilves, 2024). Suomalaisopettajat kuitenkin käyttävät hallinnolliseen työhön kansainvälisesti katsoen verraten vähän aikaa (1,5 h/vko), mutta määrä on kasvanut hieman vuodesta 2018 (OECD, 2025c).

On tärkeää pohtia, poikkeako opettajien arki siitä todellisuudesta, johon opettajankoulutuksessa valmennetaan. Vuonna 2024 noin 70 prosenttia hiljattain valmistuneista opettajista koki olevansa hyvin valmistautuneita opettamaan yhtä tai useampaa opettamaansa oppiainetta. Sen sijaan vain neljännes arvioi omaavansa riittävät valmiudet toimia monikulttuurisissa ja -kielisissä opetustilanteissa tai tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. Kaiken kaikkiaan valtaosa suomalaisista vastavalmistuneista opettajista kuitenkin piti opettajankoulutuksensa laatua korkeana – huomattavasti useampi kuin OECD-maissa keskimäärin. (OECD, 2025d.)

Osaamistarpeiden ja toimintaympäristön muutokset, esimerkiksi digitalisaation ja toimintaympäristön kehityksen myötä, asettaa vaatimuksia myös opettajien täydennyskoulutukselle. TALIS-tutkimuksen vastaajat kokivat eniten koulutustarvetta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa (17 %) ja tunne- sekä sosiaalisten taitojen tukemisessa (14 %). Aloittelevilla opettajilla korostuvat erityisopetuksen (29 %), luokan hallinnan (23 %) ja arvioinnin osaamistarpeet (18 %). (OECD, 2025d.)

Opettajien osaamisen kehittäminen nähdään sekä oikeutena että velvollisuutena, johon ei kuitenkaan aina ole riittävästi mahdollisuuksia. Opettajat kokevat ammatilliseen kehittymiseen osallistumisen suurimmiksi esteiksi sen, että koulutukset osuvat työajan kanssa päällekkäin (67 %), muista tehtävistä ja vastuista johtuvan ajanpuutteen (61 %) sekä osallistumisen kannustimien puutteen (56 %). (OECD, 2025d.)

Toisaalta täydennyskoulutuksen laadussa saattaa olla parantamisen varaa, sillä vuonna 2024 vain 27 % opettajista koki, että tutkimusta edeltäneiden 12 kuukauden aikana toteutuneet täydennyskoulutus- ja ammatillisen oppimisen toiminnot olivat vaikuttaneet myönteisesti heidän opetukseensa. Osuus on selvästi pienempi kuin OECD:n keskiarvo 55 %. (OECD, 2025d.)

Aloittelevista opettajista vain 14 prosentilla on nimetty mentori, mikä on selvästi vähemmän kuin OECD-maissa keskimäärin (26 %). Lisäksi 63 % aloittelevista opettajista työskentelee kouluissa, joissa on tarjolla mentorointiohjelmia. Tämäkin osuus jää OECD-keskiarvon (81 %) alapuolelle. (OECD, 2025d.)

Oppilaiden hyvinvoinnin ja ryhmäytymisen edellytyksiä on selvitetty Tampereen yliopiston MOTI –hankkeessa. Hankkeessa on korostettu yläkoulun aineenopettajien tärkeyttä oman luokan oppimisilmapiirin ja kouluun sitoutumisen luomisessa. Luokanohjaajan tehtäviä ei ole kuitenkaan normiohjauksessa määritelty ja tehtävän toteuttaminen ja resursointi vaihtelevat hyvin paljon opetuksen järjestäjien välillä. (Kuusisto ym., 2025.)

Johtaminen

Koulujen johtaminen on monipuolinen ja vaativa kokonaisuus, joka ulottuu pedagogisesta ohjauksesta taloudelliseen vastuuseen sekä henkilöstön ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Rehtori toimii koulu yhteisön keskeisenä johtajana, ja tehtävien laajuus tekee roolista erityisen haastavan. Rehtori on usein vastuussa koko koulun toiminnasta, mukaan lukien kiinteistönhoito, asiakirjahallinto sekä fyysinen oppimisympäristö ja sen turvallisuus. (esim. Salo & Saarukka, 2023; Salo, 2014; Opetushallitus, 2013.)

Johtajan vastuulla on runsaasti tehtäviä, ja häneen kohdistuu paljon odotuksia. Vuoden 2024 Rehtoribarometrin mukaan työn määrä (keskiarvo 8,1 asteikolla 1–10) ja kiire (ka = 8,1) olivat kaksi merkittävintä rehtoreita kuormittavaa tekijää. Barometrin tulokset osoittavat, että rehtoreiden työuupumus lisääntyi ja työn imu heikkeni vuosina 2020–2023, mutta kehitys kääntyi myönteisempään suuntaan vuonna 2024 (Salmela-Aro ym., 2024). Tulokset saattavat selittyä ainakin osittain koronavuosien vaikutuksilla.

PISA -tutkimuksen rehtorikyselyssä vuosien 2018–2022 välillä näkyy muutosta myös rekrytointihaasteissa. Vuoden 2024 rehtoribarometrissa opettajapula ei kuitenkaan ollut merkittävimpien rehtoreita stressaavien tekijöiden joukossa (keskiarvo 5,2 asteikolla 1–10). (Salmela-Aro ym., 2024).

Etenkin pienissä alakouluissa rehtori voi toisinaan toimia toisinaan myös luokanopettajana, mikä saattaa kasvattaa työkuormaa (Salo & Saarukka, 2023). Suurissa kouluissa rehtori voi puolestaan olla jopa sadan hengen työyhteisön suora esimies. Tällainen henkilömäärä tekee yksittäisten työntekijöiden tukemisesta ja johtamisesta haastavaa, vaikka rehtori olisi sosiaalisesti taitava.

Rehtorin sosiaalisilla taidoilla on suuri merkitys koulukulttuurin ja yhteishengen kannalta. Pedagoginen johtajuus on keskeinen tekijä opetuksen laadun, oppimisen edellytysten ja koulu yhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa, sillä se ohjaa sekä päivittäisiä oppimisprosesseja että niitä rakenteita, joissa oppiminen tapahtuu. Sen kautta luodaan yhteinen suunta, vahvistetaan henkilöstön osaamista ja sitoutumista sekä mahdollistetaan koko yhteisön pedagoginen kehittyminen. (esim. Heikonen ym., 2023; Lahtero & Salonen, 2022).

Puutteet näissä taidoissa voivat johtaa koulun ilmapiirin heikkenemiseen ja toimintakulttuurin horjumiseen. Rehtorin suhde henkilökuntaan on myös yhteydessä opettajien työhyvinvointiin (OECD, 2025c).

Koulujen muu henkilöstö

Koulujen henkilöstö ei koostu vain opetushenkilöstöstä. Mukana on esimerkiksi kuraattoreita, psykologeja, koulunkäynnin avustajia, yhteisöpedagogeja, koulu-sihteerit ja niin edelleen (esim. Opetushallitus, 2025c). Näillä ammattilaisilla on tärkeä rooli koulun toiminnan mahdollistamisessa sekä oppilashuollon järjestämisessä, oppimisen tuen jatkuvuuden takaamisessa sekä oppilaiden hyvinvoinnin turvaamisessa.

Osassa kouluja kyseisiä henkilöitä ei kuitenkaan ole riittävästi tai palvelujen saatavuus ei vastaa tarvetta (Hietanen-Peltola ym., 2024; Aluehallintovirasto 2024). Lisäksi oppilashuollon henkilöstö on osassa kuntia siirretty hyvinvointialueiden palvelukseen, mikä voi monimutkaistaa käytännön tukitoimien järjestämistä kouluissa. Muun kuin opetushenkilöstön riittävä määrä kouluissa on tärkeä, jotta opettajat voivat käyttää mahdollisimman paljon aikaa opettamiseen.

Vaikka joidenkin palvelujen saatavuudessa näyttää olevan puutteita, tilastojen mukaan oppilaanohjaajien, koulunkäynninohjaajien ja koulukuraattoreiden määrä on lisääntynyt selvästi vuodesta 2017 lähtien. Samaan aikaan oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun, mikä merkitsee, että kouluissa on nykyään enemmän oppilaiden hyvinvointia tukevaa aikuishenkilöstöä oppilasta kohden kuin aiemmin. (Matti, 2025.)

Vanhempien tuki ja kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaiden koulumenestyksen ja hyvinvoinnin kannalta. Erityisen tärkeää vanhempien tuki ja esimerkki on lukemiseen kannustamisessa. (Leino ym., 2023)

Huolimatta yhteistyön merkittävästä roolista, siihen liittyy haasteita. Vanhempien osallistuminen lasten koulunkäyntiin esimerkiksi vähenee alakoulun aikana (Suomen Vanhempainliitto, 2025), ja on yleisempää korkeasti koulutettujen äitien perheissä (Koivuhovi ym., 2025).

Kaikilla vanhemmilla ei ole riittäviä resursseja tai tietoa siitä, miten he voisivat parhaiten tukea lapsensa oppimista. Suomen Vanhempainliiton (2025) Vanhempainbarometrissa 48 % vastasi kokeneensa vanhempana ajoittain uupumusta viimeisen vuoden aikana. Uupumus voi vaikuttaa siihen, kuinka paljon voimavaroja vanhemmilla on tukea lastensa koulunkäyntiä.

Perheet ja perhetaustat ovat monimuotoisia, minkä tulisi näkyä paremmin myös erilaisten kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Koulu ei edelleenkään tavoita kaikkia vanhempia, ja esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vanhempien tavoittamisessa on haasteensa (Haapakangas, Laine & Metso, 2025).

TALIS-tutkimuksen mukaan noin 11 % vastavalmistuneista opettajista koki tarvitsevänsä merkittävästi lisäkoulutusta huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, kun kaikista opettajista vastaava osuus oli 4 % (OECD, 2025d).

Lainsäädäntö velvoittaa kouluja tekemään yhteistyötä huoltajien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998), ja opetussuunnitelman perusteissa on kirjauksia tästä yhteistyöstä. Käytännön toteutus kuitenkin vaihtelee eri koulujen välillä, ja rehtorin sitoutuminen yhteistyöhön voi vaikuttaa sen laatuun ja toimivuuteen.

3.6 Koulutuksen arviointi ja oppilaan arviointi

Koulutuksen arvioinnilla tuotetaan tietoa koulutuksen kehittämisen taustaksi. Työryhmä tunnisti koulutuksen ja oppilaan arviointiin liittyvän kehittämisen ajankohtaisuuden ja käynnisti työnsä tueksi selvityksen *Oppimistuloskehitys ja koulutuspoliittiset toimet Pohjoismaissa ja Virossa 2010-luvulta 2020-luvun alkuun*. Jyväskylän yliopiston toteuttama selvitys on luettavissa kokonaan täältä https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_99629

Selvityksessä on todettu arvioinnin tuottavan tietoa esimerkiksi oppimistuloksiin yhteydessä olevista tekijöistä ja niiden korostumisesta eri aikoina. Selvityksessä havaitaan myös, että koulutuksen arviointia toteutetaan eri pohjoismaissa eri tavoin. Yhteistä niille on, että koulutuksen arvioinnin poliittista päätöksentekoa tukeva rooli on korostunut viime vuosina. Arviointitavasta riippumatta pohjoismaissa on myös päädytty 2010- ja 2020-luvuilla hyvin samansuuntaisiin

politiikkaratkaisuihin koulutuksen kehittämisessä. Esimerkiksi Ruotsissa on panostettu 2020-luvulla koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamiseen ns. tasa-arvorahan avulla, vahvistettu perustaitoja lisätuntien avulla, pienennetty opetusryhmäkokoja lisäämällä opettajien määrää sekä vahvistettu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisedellytyksiä lisäresursoinnilla. Ruotsin ohella Norjassa ja Tanskassa on panostettu oppilaiden oppimismotivaation nostamiseen pedagogisten toimien avulla. Tanskassa on pyritty vahvistamaan keskinäistä luottamusta ja hyvinvointia toimintakulttuurin muutoksella. Lähes poikkeuksetta vertailumaissa on panostettu opettajien osaamiseen, resursseihin ja ammatin houkuttelevuuteen. Ruotsissa ja Tanskassa oppilaiden ruutu-aikaa on vähennetty, kun puolestaan Virossa oppilaiden digitaalisten valmiuksien vahvistaminen on tärkeä osa strategiaa.

Suomen viimeaikaisia koulutuksen kehittämisen politiikkatoimia on esitelty luvussa 3.3. Viimeaikaisina politiikkatoimet ovat sisältäneet esimerkiksi perustaitojen vahvistamista lisäämällä oppitunteja, tarveperusteisen rahoituksen vahvistamista (joka lisää paikallista opettajaresurssia ja pienentää opetusryhmäkokoja haasteellisilla alueilla), maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisedellytyksen parantamista, työrauhan parantamista mobiililaitteiden käyttöä rajoittavalla lainsäädännöllä. Haasteet ja käynnistetyt toimet ovat verrokkimaissa tunnistettu hyvin samankaltaisiksi.

Koulutuksen arviointi Suomessa

Suomessa koulutuksen arviointia toteutetaan sitä ohjaavan lainsäädännön mukaisesti. Koulutuksen arvioinnista säädetään POL 21§ pykälässä sekä Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta säädetään Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetussa laissa (1295/2013).

POL 21§ pykälän mukaan *”Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisedellytyksiä.”* sekä *”Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.”*

Suomessa opetuksen järjestäjän toimintaa tai sen onnistumista ei arvioida oppilaiden oppimistulosten perusteella. Opetuksen järjestäjien toiminnan arviointi perustuu Suomessa itsearviointiin. Itsearvioinnin sisältöjen määrittely ja käytännön toteutus on opetuksen järjestäjien vastuulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla laadittiin opetuksen järjestäjien itsearvioinnin tueksi perusopetuksen laadukriteerit (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2009). Karvin vuonna 2017 toteuttaman arvioinnin perusteella itsearviointivelvoitteen täyttämässä oli puutteita, ja opetuksen järjestäjät toteuttivat velvollisuuttaan hyvin vaihtelevasti (Harjunen ym.,

2017). Karvi päivitti tietoa laadunhallinnan nykytilasta seuranta-arvioinnilla vuonna 2021. Tulosten mukaan 28 % kartoitukseen osallistuneista perusopetuksen järjestäjistä arvioi panostaneensa paljon laadunhallinnan kehittämiseen vuosina 2017–2021, kun taas noin puolet kuvasi toimineensa pääosin samoin kuin vuonna 2016. Arvioinnissa tunnistettiin myös merkittäviä laadunhallintaan vaikuttavia haasteita, jotka korostuivat erityisesti pienissä kunnissa ja yksityiskouluissa. Näihin lukeutuivat resurssipula, kuten ajan, henkilöstön ja taloudellisten voimavarojen riittävyys, sekä rakenteelliset tekijät (Silverström ym., 2022).

Opetuksen järjestäjien laadun arvioinnin tukemista pohdittiin myös opetus- ja kulttuuriministeriön väestökehityksen vaikutuksia perusopetuksen järjestämiseen pohtivassa työryhmässä. Työryhmä teki esityksen uudistetuiksi perusopetuksen järjestämisen laatutavoitteiksi ja niille valmisteltavaksi seurannaksi.

Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen ulkopuolisen arvioinnin riippumattomana asian-
tuntijaorganisaationa Suomessa toimii Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Sen lakisääteisenä tehtävänä on tuottaa arviointiin perustuvaa tietoa koulutuspoliittisen päätöksenteon sekä koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi. Karvin toimiala kattaa koko koulutusjärjestelmän, ja tehtäviin kuuluu muun muassa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumisen arviointi, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien laadunhallinnan tukeminen sekä arviointitoiminnan kehittäminen.

Karvin arviointeja ohjaa nelivuotinen arviointisuunnitelma, josta Koulutuksen arviointineuvosto tekee esityksen ja jonka Opetus- ja kulttuuriministeriö vahvistaa. Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit toteutetaan pääsääntöisesti otantaan perustuen. Otokset mahdollistavat ikäluokkaa koskevien johtopäätösten tekemisen, mutta arvioinnin kohteena ei ole yksittäinen koulu tai oppilas. Arvioinnista saatavaa tietoa voidaan hyödyntää sekä kansallisessa että paikallisessa kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Koulutuksen arviointia toteutetaan myös osallistumalla kansainvälisiin oppimistulosarviointeihin kuten OECD:n PISA -tutkimukseen sekä IEA:n PIRLS, TIMSS ja ICILS -tutkimuksiin. Kansainvälisten tutkimusten avulla on mahdollista seurata kansallisia oppimistulostrendejä ja niihin vaikuttavia tekijöitä sekä verrata suomalaisnuorten osaamista ja osaamisen muutoksia kansainvälisesti. Arviointeja käynnistetään myös esimerkiksi eduskunnan kannanottojen perusteella.

Oppilaan arviointi

Oppilaan arviointia toteuttaa opettaja. Oppilaan arvioinnista säädetään POL 22§ pykälässä sekä perusopetusasetuksen 2 luvussa. Asetuksessa säädetään mm. oppilaan opintojen aikaisen etenemisen ja vuosiluokalta toiselle siirtymisen arvioinnista sekä päättöarvioinnista. Oppilaan arvioinnista päättää kunkin oppiaineen tai opintokokonaisuuden osalta oppilaan opettaja, tai jos opettajia on useita, opettajat yhdessä. Oppilaan arviointia ohjataan lainsäädännön pohjalta valtakunnallisesti opetussuunnitelman perusteilla.

Oppilaan arviointia kehitetään parhaillaan hallitusohjelmassa linjatun osaamistakuun toteuttamisena, joka käynnistettiin oppilaan arviointiin liittyvän lainsäädäntömuutoksen valmistelulla. Hallituksen esityksen lausuntokierros päättyi 23.1.2026.

Hallituksen esityksessä ehdotetaan perusopetuslakia muutettavaksi siten, että siinä olisi oppilaiden arviointiin ja opinnoissa etenemiseen yhtenäisemmät menettelyt. Arvioinnin tehtävänä olisi kuvata, miten oppilas on saavuttanut perusopetuksen oppimäärään sisältyvien perusopetuslaissa tarkoitettujen oppiaineiden ja valinnaisien aineiden tavoitteet. Oppiaineiden tavoitteisiin sisältyisi oppilaan oppimisen, osaamisen ja työskentelyn arviointi. Lisäksi arvioitaisiin oppilaan käyttäytymistä. Täysimääräisesti osaamistakuun käyttöönotto edellyttää myös muutoksia opetussuunnitelman perusteisiin.

Osaamistakuun valmistelua on seurattu aktiivisesti työryhmässä. Osaamistakuun toteuttamiseen käynnistettiin oppilaan arviointiin liittyvällä lainsäädäntömuutoksella. Täysimääräisesti osaamistakuun käyttöönotto edellyttää myös muutoksia opetussuunnitelman perusteisiin. Työryhmä on korostanut, että oppilaan arvioinnin kehittämisessä on olennaista huomioida lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset (esim. valmisteilla olevan osaamistakuun edellyttämät muutokset).

Julkisuuslain näkökulmat

Työryhmä on keskusteluissaan todennut, että koulutuksen arviointi ja oppilaan arviointi ovat toisistaan erillisiä toimintoja ja niiden kehittäminen tulee pohtia kumpain erikseen ohjaavan lainsäädännön pohjalta. Molempien kokonaisuuksien osalta olennainen ulottuvuus on myös julkisuuslaki. Koulutuksen arviointitulosten ja oppilaiden arviointia koskevien suoritustietojen julkisuuteen ja erityisesti koulujen vertailuun liittyy monia kysymyksiä. Tulokset voivat tarjota arvokasta tietoa koulutusjärjestelmän tilasta, mutta yksittäisten koulujen tai kuntien asettaminen paremmuusjärjestykseen on ongelmallista. Oppimistuloksiin vaikuttavat useat tekijät,

jotka liittyvät oppilaiden taustoihin, asenteisiin, uskomuksiin, hyvinvointiin sekä koulun oppimista edistäviin edellytyksiin, resursseihin, opetusjärjestelyihin, toimintakulttuuriin ym.

Kansainväliset kokemukset osoittavat, että oppimistulosten voimakas julkinen vertailu ja ranking-ajattelu voivat johtaa ei-toivottuihin seurauksiin. Opetusta saatetaan kaventaa keskittymällä mitattaviin asioihin oppimisen kokonaisuuden kustannuksella, ja arvioinnit voivat lisätä painetta niin oppilaille kuin henkilöstölle. Samalla on olemassa riski, että erot koulujen välillä kasvavat ja luottamus koulutusjärjestelmään heikkenee, jos julkisuutta käytetään leimaavalla tai syyllistävällä tavalla. Ketonen & Atjonen (2025) ovat tehneet kattavan koonnin kansallisia arviointeja käsittelevistä tutkimusartikkeleista. Heidän mukaansa *"kansainvälinen tutkimusnäyttö viimeisen 15 vuoden ajalta ei puolla kansallisten kokeiden käyttöä. Niistä on todennettu runsaasti ei-toivottuja seurauksia, jotka ovat puhuttelevia vaalittaessa yleissivistävän koulun laajaalaista opetus ja kasvatustehtävää"*.

Lainsäädännön mukaan oppimistulosten arviointien tulokset tulee julkistaa ja perusopetuslaissa julkaisuvelvoite on rajattu arviointien keskeisiin tuloksiin. Työryhmä pitää tärkeänä, että koulutuksen arviointia kehitetään päätöksentekoa tukevaksi siten, että kouluista ei muodostu julkisia rankinglistoja. Koulutuksen arvioinnin sekä oppilaan arvioinnin kehittämisessä tuleekin huomioida arviointitietojen julkisuutta määrittävät säädökset.

4 Työryhmän toiminnan tukena oleva tutkimus- ja selvitystoiminta

Olemassa olevien tutkimusten ja selvitysten lisäksi työryhmä käynnisti uutta toimintaa työnsä tueksi. Tässä luvussa käydään läpi näitä toimia. Työryhmä toteutti virkatyönä kattavan mediakatsauksen oppimistulosten laskun syistä sekä tilasi Suomen Akatemian EDUCA-lippulaivahankeen verkostolta katsauksen Pohjoismaiden ja Viron oppimistulosten kehityksestä sekä siihen liittyvistä koulutuspoliittisista toimista. Luokkahuoneessa toimiviksi koettuja pedagogisia ratkaisuja kartoitettiin Suomen Tiedeakatemian tuottaman tietokoosteen avulla. Osallistavina toimina työryhmä toteutti opettajille suunnatun kyselyn sekä kyselyä seuraavat alueelliset tilaisuuudet, joissa teemana olivat oppimistulosten parantamiseen tähtäävät toimet. Myös oppilaita kuultiin perusopetuksen päättävillä oppilaille järjestettyjen työpajojen kautta. Työryhmä järjesti myös avoimen seminaarin syyskuussa, jossa esiteltiin työryhmän työtä sekä keskusteltiin alustavista toimenpide-ehdotuksista.

4.1 Mediakatsaus oppimistuloskeskustelusta

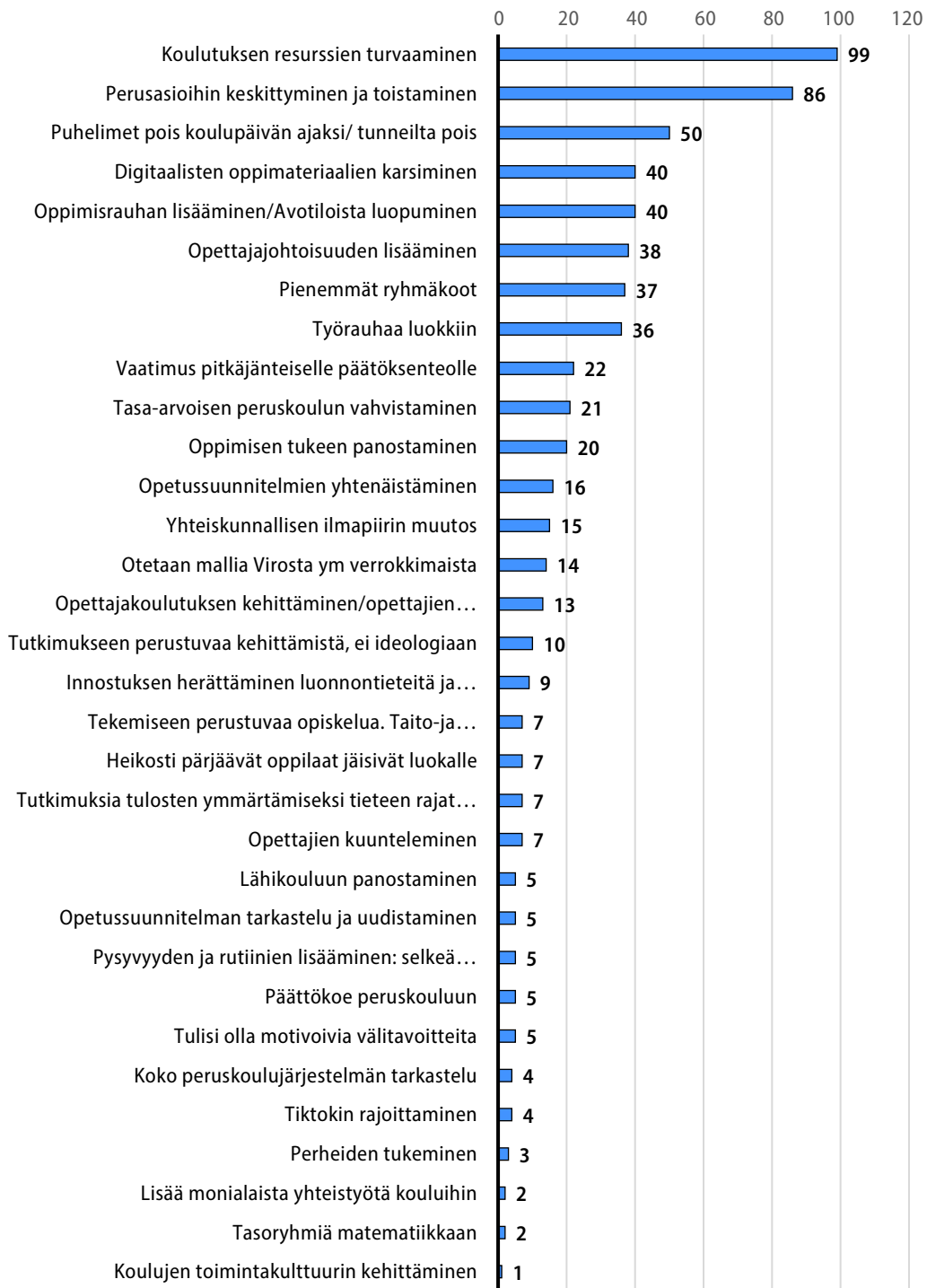
Työryhmän työn lähtökohdaksi kartoitettiin mediassa käytävää julkista keskustelua oppimistulosten kehityksestä. Tällä tavalla haluttiin saada kattava käsitys mediassa esitetyistä argumenteista siitä, miksi oppimistulokset ovat laskeneet ja mikä olisi ratkaisu tulosten nostamiseksi. Keskustelu oli vilkkaimmillaan PISA 2022-tulosten julkaisun (5.12.2023) jälkeen. Mediakatsaukseen valittiin ajanjakso PISA-tulosten julkaisupäivästä helmikuun 2024 alkuun. Painetusta ja sähköisestä mediasta poimittiin OKM viestinnän hakutoimintoja hyödyntävän ohjelman avustuksella uutisoinnista kaikki ”PISA” hakusanalla olevat uutiset. Uutisia poimittiin tammikuun loppuun mennessä noin 350 kappaletta.

Poimitut uutiset edustivat laajalti oppimistuloksista käytyä keskustelua. Uutiset edustivat asiantuntijapuheenvuoroja, tutkimuksiin perustuvia kannanottoja sekä mielipidekirjoituksia. Hakutuloksia, joissa toistettiin ministeriön tiedotetta sellaisenaan, (STT yms) ei sisällytetty mukaan katsaukseen.

Mediaseurannan aineistoista poimittiin sisältöjä kahteen luokkaan 1) esitetyt syyt oppimistulosten laskulle sekä 2) ratkaisuehdotukset oppimistulosten parantamiseksi. Näitä luokiteltiin vielä erikseen teemoihin, jotka kuvaavat esitettyjä syitä ja ratkaisuja. Oppimistulosten laskua aiheuttavia tekijöitä mainittiin runsaasti. Eniten mainituiksi syiksi oppimistulosten laskulle nousi ruutuajan kasvu ja siitä johtuva keskittymiskyvyn puute. Useita mainintoja sai myös kotoa tulevan esimerkin ja tuen puute, lukutaidon kehittymisen ongelmat, inklusion toteutuminen, mobiililaitteet ja sosiaalinen media yleensä, itseohjautuvuuden vaatimus, korona-ajan vaikutukset, yhteiskunnan eriytyminen ja polarisaatiokehitys, koulutuksen arvostuksen puute, koulutusleikkaukset, resurssien puute tuen järjestämisessä, yleinen keskittymiskyvyn puute, opetussuunnitelman epämääräisyys, laskenut vaatimustaso, opettajien jaksaminen ja yhteiskunnan muuttuminen yksilökeskeiseksi. Mainintoja sai myös luokkahuoneiden levottomuus, maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvu, mielen-terveyshaasteet sekä vähäinen liikkuminen, huono yöuni ja riittämätön ravinto.

Kuvio 8. Mediaseurannassa esitetyt syyt oppimistulosten laskuun

Seurannasta poimittiin myös ratkaisuja oppimistulosten nostamiseksi. Esitetyistä ratkaisuista koulutuksen resurssien turvaaminen sai eniten mainintoja. Tämä toistui noin joka kolmannessa poimitussa uutisessa. Lukuisia mainintoja sai myös perusasioihin keskittyminen ja toistaminen, mobiililaitteiden käytön rajoittaminen koulupäivän aikana, digitaalisten oppimateriaalien vähentäminen, oppimisrauhan lisääminen avotiloista luopumalla, opettajajohtoisuuden lisääminen, ryhmäkojien pienentäminen sekä yleinen työrauhan parantaminen. Rakenteellisesti toivottiin myös pitkäjänteisen päätöksenteon vahvistamista, tasa-arvoisen peruskoulun vahvistamista, oppimisen tukeen panostamista sekä opetussuunnitelmien yhtenäistämistä.

Kuvio 9. Mediaseurannassa esitetyt ratkaisut oppimistulosten nostamiseksi

Julkisessa keskustelussa esiintyneet syyt oppimistulosten heikentymisestä tai ratkaisut niiden nostamiseksi eivät rajoitu vain kouluun. Yhteiskunnassa laajemmin ilmenevät haasteet heijastuvat kouluun ja tulevat kohdatuksi koulussa. Näistä esimerkkeinä resurssihaasteet, yhteiskunnallisen eriarvoistumisen tuomat haasteet, yleisen keskittymiskyvyn heikentyminen, perheiden esimerkin, tuen sekä koulutuksen arvostuksen välittyminen oppilaille. Vahvemmin suoraan koulutuspolitiikkaan kiinnittyvät nostetuista ilmiöistä perustaitojen vahvistaminen, työrauhan- ja oppimisrauhan parantaminen, inklusion-, tuen järjestämisen- ja ryhmäkoon kysymykset, opetussuunnitelman kehitystarpeet sekä opettajan rooliin ja vaatimustasoon liittyvät kysymykset.

Mediaseurannan aineistosta osa syötettiin vielä Valtiokonttorin analyysipalveluiden toimesta OpenAI:n laajaa kielimallia (2023) hyödyntävän PoC -työkalun analysoitavaksi. Tällä haluttiin toisaalta selvittää, miten tekoälyä hyödyntävä työkalu soveltuu tällaisten aineistojen analysointiin ja toisaalta tukevatko tekoälyn nostot manuaalisesti tehtyä tunnistusta ja luokittelua. Kokeilun tulokset olivat varsin positiivisia. Työkalu tunnisti valtaosan samoja huomioita kuin manuaalisesti tehty poiminta. Suurimmat erot olivat siinä, että PoC nosti teksteistä esiin suoria OKM:n PISA tutkimuksen tuloksia kuvaavassa tiedotteessa esitettyjä hallituksen toimia ratkaisuesityksiksi (vähimmäistuntimäärän lisääminen, oppimisen tuen uudistus). Näiden toistoa vältettiin manuaalisessa poiminnassa.

4.2 Alueelliset tilaisuudet ja opettajakysely

Työryhmä järjesti työnsä tueksi maaliskuussa 2025 neljä alueellista tilaisuutta, jotka suunnattiin opetushenkilöstölle. Tilaisuuksiin osallistui yhteensä noin 130 opettajaa. Tilaisuuksia järjestettiin Espoossa (osallistujia 60), Tampereella (osallistujia 20), Rovaniemellä (osallistujia 20) ja Lappeenrannassa (osallistujia 30).

Ennen alueellisia tilaisuuksia toteutettiin kyseisten alueiden opettajille opettajakysely, jonka tavoitteena oli saada tietoa oppilaiden perustaitojen osaamiseen vaikuttavista tekijöistä, perustaitojen opettamiseen liittyvistä haasteista sekä vaikuttavimmista toimista näiden haasteiden ratkaisemiseksi. Perustaidot määriteltiin kyselyssä luku- ja kirjoitustaitoon, matematiikkaan, luonnontieteisiin ja digitaalisiin taitoihin, jotka ovat olennaisia yksilön kasvun, jatko-opintojen, työmahdollisuuksien, sosiaalisen integraation ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta. Kyselyn laatimisessa hyödynnettiin EU:n ”Survey on the development of basic skills” -kyselyä. Kansainvälisen kyselyn tulokset on julkaistu komission sivuilla <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/surveys/survey-development-basic-skills>

Alueellisissa tilaisuuksissa työryhmän puheenjohtajisto ja sihteeristö esitteli hallitusohjelman tavoitteita ja toimeenpanoon liittyvää perusopetuksen kehittämisen kokonaisuutta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntija esitteli keskustelujen alustukseksi ajankohtaisia matematiikan ja äidinkielen oppimistulosarviointien tuloksia vuodelta 2024 sekä edellä kuvatun opettajakyselyn tuloksia alueittain vertailtuna. Tilaisuuden lopuksi osallistujat saivat reflektoida kuulemaansa ja opettajakyselyn tuloksia. Keskustelut toimivat hyvänä lisänä tarkentamaan opettajakyselyn havaintoja ja laajentamaan strukturoidun kyselyn tuloksia laajempaan perspektiiviin.

Opettajakyselyn tulokset

Opettajille suunnatun kyselyn tavoitteena oli kartoittaa erityisesti opetushenkilöstön näkemyksiä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, mitkä tekijät erityisesti vaikuttavat tulosten laskuun sekä vaikuttavista keinoista kääntää oppimistulokset nousuun. Kyselyyn vastasi 633 opettajaa (Espoo n = 105, Lappeenranta n = 236, Rovaniemi n = 51, Tampere n = 187).

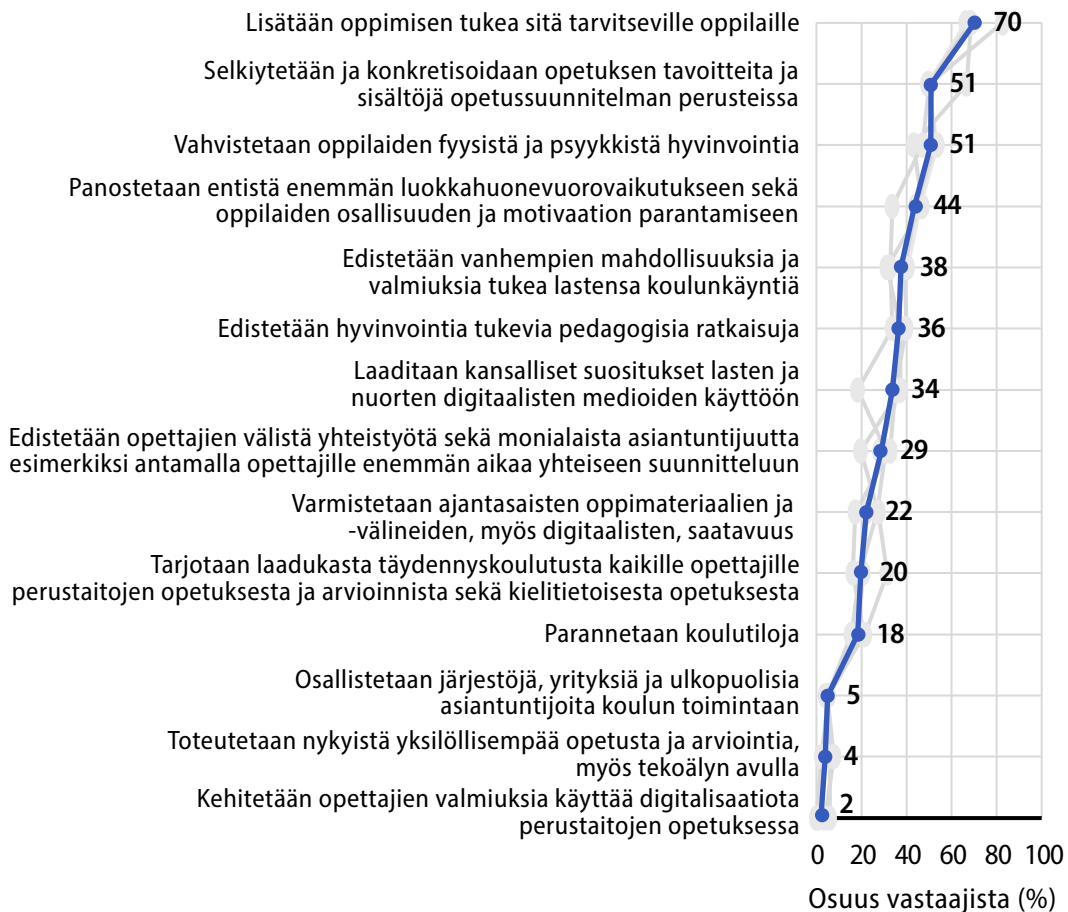
Kuviossa 10 esitetään opettajien vastaukset kysymykseen ”Mitkä asiat haittaavat mielestänne oppilaiden perustaitojen kehittymistä? (Valitse enintään viisi)”. Sinisellä on merkitty osuus kaikista vastaajista, jotka valitsivat kyseisen vaihtoehdon. Harmaat viivat kuvaavat eri alueiden välisiä eroja osuuksissa.

Kuvio 10. Oppilaiden perustaitojen kehittymistä haittaavia tekijöitä

Opettajien mukaan oppilaiden perustaitojen kehittymistä haittaavat ennen kaikkea oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva liiallinen digilaitteiden käyttö (59 % vastaajista), suuret luokkakoot sekä yksilöllisten tarpeiden riittämätön huomiointi (58 %) ja oppilaiden heikko oppimismotivaatio (52 %). Myös tuen tarpeessa olevien ja heikommassa asemassa olevien oppilaiden riittämätön tuki nousi usein esiin (49 %), vaikka tuen tarpeiden tunnistamista ei pääsääntöisesti koettu ongelmalliseksi (6 %). Lisäksi oppilaiden lukuharrastuksen hiipumista pidettiin merkittävänä perustaitojen oppimista hidastavana tekijänä (43 %).

Useimmat vastaajat pitivät haasteiden ratkaisemisen kannalta tärkeimpänä keinona oppimisen tuen lisäämistä sitä tarvitseville oppilaille (70 % vastaajista). Seuraavaksi keskeisimpinä keinoina nähtiin opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen selkeyttäminen ja konkretisoiminen opetussuunnitelman perusteissa (51 %) sekä oppilaiden fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin vahvistaminen (51 %). (Kuvio 11)

Kuvio 11. Keinoja perustaitojen oppimista haittaavien ongelmien ratkaisemiseksi



Lisäksi opettajat korostivat luokahuonevuorovaikutuksen sekä oppilaiden osallisuuden ja motivaation vahvistamista (44 %) ja vanhempien mahdollisuuksien ja valmiuksien tukemista lasten koulunkäynnin tukemisessa (38 %). Sen sijaan rakenteellisemmat tai teknologiapainotteiset ratkaisut, kuten tekoälyn hyödyntäminen opetuksessa tai opettajien digitaitojen kehittäminen perustaitojen opetuksessa, saivat selvästi vähemmän kannatusta.

Opettajilta kysyttiin myös näkemyksiä opettajien ammatillisista koulutustarpeista. Opettajakyselyn perusteella seuraavien teemojen koettiin tukevan parhaiten opettajien ammatillista kehittymistä erityisesti oppilaiden perustaitojen vahvistamisessa (kuvio 12): tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukeminen (70 % vastaajista), lukemisen ja kirjoittamisen opetusmenetelmät (51 %), oppilaiden hyvinvoinnin ja myönteisen toimintakulttuurin edistäminen (48 %) sekä oppilaiden motivointi (47 %) ja ryhmänhallinta (41 %).

Kuvio 12. Opettajien ammatilliset kehitystarpeet oppilaiden perustaitojen vahvistamisen tukemiseksi



4.3 Työryhmän seminaari

Työryhmä järjesti syksyllä 2025 valtakunnallisen seminaarin teemalla Oppimistulokset nousuun – miten käännetään pitkään jatkunut osaamistason lasku. Seminaarissa kuultiin työryhmän kokouksissakin kuultuja tutkija-alustuksia, kerrottiin oppimistulostyöryhmän työn etenemisestä sekä esiteltiin luonnoksia toimenpide-ehdotuksiksi oppimistulosten sunnan kääntämiseksi.

Seminaarin paneelikeskustelussa eri tason toimijat tarkastelivat ratkaisuja oppimisen kunnianpalautukselle. Paneelikeskustelussa keskustelijat korostivat resurssien ja rakenteiden merkitystä: tarvetta pienemmille opetusryhmille, riittäville resursseille sekä kuntarakenteen kriittiselle tarkastelulle. Todettiin, että tukea tarvitaan sekä väestöltään kuihtuvissa kunnissa että kasvukeskuksissa, jotta koulutuksen laatu voidaan turvata kaikilla alueilla. Koulutuspolun ja koulu yhteisön osalta korostettiin koko opintopolun tarkastelua yhtenä kokonaisuutena sekä vanhemmuuden moniammatillista tukemista.

Opetussuunnitelman ja arvioinnin osalta keskustelussa todettiin, että perusopetuksen opetussuunnitelma nähdään opettajan tukena, mutta sen käyttö ja hyödyntäminen opetustyössä vaihtelevat. Yleisesti peruskoulussa osaaminen tulisi nähdä kynnyksenä aktiiviseen kansalaisuuteen, ei pelkkänä minimisuorituksena. Opetussuunnitelman ja arvioinnin kehittämisessä nähtiin tarpeellisiksi konkreettisempien tavoitteiden ja sisältöjen määrittely. Vaatimustason nostaminen, esimerkiksi lisäämällä kotitehtäviä ja pidentämällä koulupäiviä, sekä eriyttäminen myös ylöspäin mainittiin mahdollisina toimenpiteinä.

Hyvinvoinnin ja vaatimustason suhteen paneelissa pohdittiin, että lyhyen aikavälin hyvinvointipainotus voi laskea vaatimustasoa, mutta työnteon kulttuuri ja resilienssi ovat pitkällä aikavälillä parasta hyvinvointityötä. Yhteisöllisillä opiskeluhoitoryhmillä nähtiin olevan tärkeä rooli oppilaiden tukemisessa. Koulu yhteisön hyvinvoinnin ja toimintakulttuurin vahvistaminen nähtiin keskeisenä, samoin kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaisten tarpeiden syvempi ymmärtäminen.

Kodin ja koulun yhteistyön osalta painotettiin selkeämpää viestintää vanhemmille ja oppilaille koulutuksen tavoitteista ja vastuista. Paneelissa tuotiin esiin, että kodin arvostukset ja asenteet siirtyvät lapsille, ja siksi kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on keskeistä oppimistulosten kannalta.

Opettajien osaamisen kehittämiseksi ehdotettiin pakollista ja systemaattista täydennyskoulutusta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen uudelleenarviointia. Lisäksi nostettiin esiin työehtosopimusten kehittäminen ja opettajien arvostuksen vahvistaminen.

4.4 Oppilaiden näkemyksiä oppimistulosten laskun syistä ja ratkaisuista

Opettajien näkemysten kartoittamisen lisäksi kuultiin työryhmän toimeksiannon mukaisesti myös oppilaita. Oppilaiden kuulemisesta on julkaistu raportti nimeltä ”Laskevat oppimistulokset – oppilaiden näkemyksiä laskuin syistä ja ratkaisuista”. Raportti on kokonaisuudessaan luettavissa Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla: https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_107777.

Oppilaskuulemisen tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä oppilaille on oppimistulosten laskevan kehityksen syistä sekä millaisia ratkaisuja he näkevät keskeisiksi oppimistulosten suunnan kääntämiseksi. Tavoitteena oli myös vahvistaa nuorten osallisuutta sekä nostaa esille julkiseen keskusteluun ja päätöksenteon tasolle nuorten ajatuksia. Oppilaskuulemiset ovat toimiva keino tuoda esiin nuorten näkemyksiä ja vahvistaa osallisuutta. Parempaa tulevaisuutta voidaan rakentaa vain yhdessä lasten ja nuorten kanssa, kuunnellen heidän kokemuksiaan ja toiveitaan.

Kuuleminen toteutettiin työpajoina perusopetuksen 9. vuosiluokan oppilaille. Oppilaskuulemisen työpajat järjestettiin neljässä kaupungissa: Rovaniemellä, Tampereella, Espoossa ja Lappeenrannassa. Kuulemiseen osallistui neljä luokkaa, joista kolme oli yleisopetuksen luokkia ja yksi erityisluokka. Työpajoissa hyödynnettiin joustavasti yksilö- ja pienryhmätyöskentelyä, jotta erilaiset tavat osallistua olivat oppilaille mahdollisia. Oppilaat osallistuivat innokkaasti ja työpajoissa välittyi tunne siitä, että nuoret haluavat vaikuttaa omaa arkeaan ja tulevaisuuttaan koskeviin asioihin.

Keskeisiä nostoja, joita tuli esille oppilaiden kuulemisessa olivat:

Oppimistulokset ja hyvinvointi kulkevat käsi kädessä

Oppiminen ja kokonaisvaltainen hyvinvointi ovat erottamattomia: turvalliset ihmissuhteet, mielen hyvinvointi ja myönteinen kouluilmapiiri tukevat oppimista. Kouluun tulee vahvistaa oppilaiden osallisuutta, ehkäistä kiusaamista ja luoda yhteisöllisyyttä, sillä hyvinvoiva mieli oppii ja oppiva mieli voi hyvin.

Hyvinvoinnin näkökulmasta keskeisinä ja perustaitojen oppimista tukevinä tekijöinä oppilaat nostivat esiin turvalliset ja myönteiset perhe- ja kaverisuhteet, omasta hyvinvoinnista huolehtimisen sekä mielen ja kehon hyvinvointia tukevat vapaa-ajan aktiviteetit. Hyvinvointi hahmottuu oppilaiden kuvauksissa arjen eri ympäristöissä rakentuvana kokonaisuutena, jolla on suuri vaikutus oppimiseen kiinnittymiseen.

Huomio psykologisiin perustarpeisiin

Oppilaiden autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat ratkaisevia motivaation ja oppimistulosten kannalta. Jokaiselle tulee tarjota onnistumisen kokemuksia, tukea oppimisessa ja mahdollisuuksia vaikuttaa. Opetuksessa on tärkeää tehdä oppimistavoitteiden merkitys näkyväksi ja vahvistaa uskoa omien kykyjen kehittymiseen.

Oppilaat näkivät tärkeänä, että jokaiselle mahdollistuu arjessa kokemuksia siitä, että ”osaa”. Tämän kyvykkyyden tunteen nähtiin kasvattavan kiinnostusta opittavaan asiaan. Vuorostaan tunne siitä, että oppiminen on ikään kuin itsensä saavuttamattomissa — esimerkiksi siksi, ettei löydä oikeaa opiskelumenetelmää tai asiat eivät painu mieleen — voi tehdä oppimisesta ”epätoivoista” tai tylsää. Oppilaiden keskusteluissa hahmottui myös, että vahva käsitys tai kokemus siitä, että on jossakin oppiaineessa ”huono” vahvistavat herkästi kielteistä kehää, jota oppilaat sanoittivat esimerkiksi periksi antamisen tai peruskoulun läpi ajelehtimisen kautta.

Oppilaskuulemisen pohjalta autonomisen motivaation tukeminen hahmottuu keskeisenä keinona vahvistaa sitä, että jokainen oppilas löytäisi opiskelulle merkityksen omassa ainutlaatuisessa tilanteessaan. Jos voimme vahvistaa nuorten kokemusta siitä, että perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan osaaminen on olennaista myös nopeasti muuttuvassa maailmassa, voimme todennäköisesti myös vahvistaa luottamusta tulevaisuuteen epävarmuuden keskellä, kun oma koulutuksellinen tai ammatillinen polku ei aina välttämättä ole suoraviivainen tai helposti ennakoitavissa. Oppilaat ehdottivatkin, että opetuksessa tulisi vielä vahvemmin syventää ymmärrystä, miksi ja miten opetetut asiat ovat merkityksellisiä.

Myös yhteenkuuluvuuden näkökulma nousi esiin oppilaiden keskusteluissa useammassakin yhteydessä. Oppilaat kuvasivat esimerkiksi, että kun kaikki on hyvin perhe- ja kaverisuhteissa, voi rauhassa keskittyä oppimaan. Myös lämmin opettaja–oppilassuhde nähtiin tärkeänä, ja osa oppilaista sanoitti, miten se, että opettaja välittää, on reilu ja on kiinnostunut, tukee mielen hyvinvointia ja vahvistaa kiinnittymistä oppimiseen. Ihmissuhteiden merkitystä oppimiselle kuvattiin myös sitä

kautta, että kun on mahdollisuus tehdä yhdessä muiden kanssa — esimerkiksi ryhmätöitä vertaisten kanssa oppitunneilla tai opiskella kavereiden kanssa yhdessä vapaa-ajalla — on oppiminen hauskeempaa ja vaikeuksissa voi saada tukea ja apua.

Ratkaisut vaativat kokonaisvaltaista otetta

Oppimistulosten parantaminen ei onnistu yksittäisillä toimilla. Tarvitaan systemistä tarkastelua, jossa huomioidaan koulun, kodin ja yhteiskunnan roolit. Keskeistä on purkaa jännitteitä, kuten koulun ja vapaa-ajan välistä kuilua, sekä tukea nuoria sosiaalisen median hallinnassa ja tulevaisuususkon vahvistamisessa.

Eniten keskustelua herätti oppilaiden parissa koulun ja vapaa-ajan välisen jännitteen purkaminen siten, että ne tukisivat toinen toisiaan. Tämä vaatii oppilaiden mukaan esimerkiksi aikataulutusta ja pohdintaa siitä, mitä kaikkea arkeen mahtuu, mielekkäitä ja mielen sekä kehon hyvinvointia tukevia vapaa-ajan aktiviteetteja sekä läksyjen ja kokeiden määrän ja ajoituksen tarkastelua. Erityisen paljon keskustelua herätti huoli liiallisesta vapaa-ajan sosiaalisen median käytöstä ja sen kielteisistä vaikutuksista, kuten koukuttavasta luonteesta. Työpajojen keskusteluissa oppilaat korostivat yhteistyön merkitystä aikuisten ja nuorten välillä sekä aikuisten tukea ja ohjausta, jotta löydetään yhdessä toimivia käytänteitä, joilla sosiaalisen median käyttö pysyy sopivassa tasapainossa.

Jännitteisyyttä oli tunnistettavissa myös oppilaiden kuvauksissa nuorille asettuvissa vaatimuksissa suhteessa heille tarjoutuviin mahdollisuuksiin, tukeen ja epävarmaksi koettuun aikaan. Vaikka oppilaat eivät työpajoissa nimenneet työelämän epävarmuutta lukuun ottamatta tiettyjä kriisejä tai uhkakuvia, monessa keskustelussa sanoitettiin yleisesti ”epävarmuutta” ja osa kuvasi tulevaisuuden jopa pelottavan. Oppilaat nostivatkin useassa pienryhmässä toistuvasti esiin viestin siitä, että tulevaisuusunelmointiin tarvitaan enemmän tilaa ja aikaa, mutta myös ohjausta ja tukea.

Yhden koon ratkaisut eivät riitä

Oppilaiden tarpeet vaihtelevat, joten tuki on mukautettava yksilöllisesti. Eriytymisen torjuminen edellyttää, että kaikille tarjotaan riittäviä haasteita ja tukea. Opettajilta toivotaan reilua ja kannustusta, mutta myös selkeitä vaatimuksia. Kodin ja kavერიpiirin merkitys oppimismotivaatiolle on suuri, ja vanhempien osaamista ja voimavaroja tulee vahvistaa.

Eriytymistä on oppilaiden mukaan hahmotettavissa muun muassa oppilaiden valmiuksissa ja hyvinvoinnissa, tuen toteutumisessa eri ympäristöissä, resursseissa, sekä esimerkiksi tilassa ja mahdollisuuksissa tulevaisuusunelmointiin. Oppilaiden osin ristikkäiset näkemykset nuorille asetetuista vaatimuksista liittyivät juuri eriytymiskehitykseen: mahdollistuuko kaikille oppilaille riittäviä haasteita oppimisessa ja eriyttämistä ylöspäin— ja toisaalta, mahdollistuuko niille oppilaille, joilla on vaikeuksia seurata opetusta ja pysyä perässä riittävä tuki ja aika sisäistää asioita. Myös vaatimustasojen suhteuttaminen nuorten erilaisiin tilanteisiin nähtiin kriittisenä: kun osa nuorista kuormittuu ja uupuu koulussa, vaatien itseltään aivan liikaa, osan nähtiin ikään kuin menevän siitä, mistä aita on matalin. Psykologisten perustarpeiden tukeminen antaakin terveen, turvallisen ja pedagogisesti vahvan perustan myös vaatimustason nostolle.

Oppilaat kuvasivat myös sitä, miten nuoret voivat elää keskenään hyvinkin erilaisissa ”kupilissa”: kun osalla on tarjolla paljon tukea ja turvallisia ihmissuhteita, toisilla olosuhteet voivat olla hyvin haastavat ja kuormittavat, mikä väistämättä heijastuu myös oppimiseen. Perheessä saattoi olla hyvinkin haastavia ja kuormittavia tilanteita, jotka eivät aina oppilaiden mukaan näy muille ulospäin ja jäävät näin piiloon. Oppilaiden maininnat vanhemmista koulunkäynnin tukena liittyivät useimmiten myönteiseen kulmaan, eli siihen, mitä tulisi tehdä, jotta perustaitojen osaaminen vahvistuisi. Useammassa pienryhmässä sanoitettiin sen merkitystä, että kotona myös ”osataan auttaa”, sen lisäksi, että siihen on vanhemmilla aikaa ja halua. Näin ollen oppilaiden kuvauksissa välittyi selkeästi se, ettei kyse ole niinkään siitä, etteivät vanhemmat välittäisi tai ettei heitä kiinnostaisi lastensa koulunkäynnin ja opiskelun tukeminen: perheessä ei ehkä syystä tai toisesta ole resursseja ja osaamista olla opiskelussa tukena. Oppilaskuulemisen pohjalta oppilaat näkivät suurena voimavarana sen, että on kavereita, joita opiskelu ja koulunkäynti kiinnostavat, ja voi saada heiltä tukea myös oppimiseen liittyen, muiden elämänalueiden ohella.

4.5 Muiden Pohjoismaiden tekemiä toimia

Työryhmä tilasi Suomen Akatemian lippulaivahanke EDUCA:n verkostolta tiiviin karitoituksen muiden Pohjoismaiden sekä Viron viimeaikaisesta kehityksestä perusopetuksen oppimistulosten osalta sekä maissa tehtyjä politiikkatoimia koulutuksen kehittämiseksi. Raportti on luettavissa kokonaisuudessaan täältä <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202503253015>

Selvityksen mukaan vertailumaissa on 2010-luvulla panostettu laajalti mm. perustaitoihin ja arviointiin. Kaikissa vertailumaissa oppilasarviointia on systematisoitu ja oppimisen seuranta parannettu. Tanskassa lisättiin oppitunteja perustaitoihin

(matematiikka, äidinkieli) sekä varhennettiin kieltenopetusta. Islannissa lisättiin äidinkielen opetusta sekä kehitettiin standardeja lukutaidon arviointiin. Norjan koulu-uudistuksen keskeiset osat olivat opetussuunnitelmien kehittäminen ja laadun valvonta. Ruotsissa uudistuksen kohteina olivat mm laadukkaan opettajaprofession rakentaminen sekä ohjauspolitiikan parantaminen. Virossa on laadittu Elinikäisen oppimisen strategia vuodelle 2035 sekä seurantaindikaattorit tavoitteiden mittaamiseksi.

2020-luvulla vertailumaissa on panostettu esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamiseen niin sanotun tasa-arvorahan avulla (Ruotsi), perustaitojen vahvistamisella lisätuntien avulla (Ruotsi,) ryhmäkojojen pienentämisellä/opettajien määrän lisäämisellä (Islanti, Ruotsi) oppimismotivaation nostamiseen pedagogisten toimien avulla (Ruotsi, Norja, Tanska), maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäresursoinnilla (Ruotsi), luottamuksen ja hyvinvoinnin lisäämisellä/toimintakulttuurin muutoksella (Tanska). Lähes poikkeuksetta vertailumaissa on panostettu opettajien osaamiseen, resursseihin ja ammatin houkuttelevuuteen. Ruotsissa ja Tanskassa oppilaiden ruutu-aikaa on vähennetty, kun puolestaan Virossa oppilaiden digitaalisten valmiuksien vahvistaminen on tärkeä osa strategiaa.

Vertailumaiden kokemusten perusteella voidaan reflektoida myös Suomen koulutuspoliittisia kehityssuuntia. Raportissa esitellään useampia politiikkasuosituksia niin valtakunnan tasolle kuin koulu- ja oppilastasolle. Valtakunnalliselle tasolle olevissa suosituksissa korostuvat muiden politiikkatoimien vaikutusten huomioiminen kouluihin ja oppimiseen, lähikouluperiaatteen vahvistaminen, asunto- ja kaavoituspolitiikkaan vaikutuksen huomioiminen koulujen eriytymiskehityksen hillitsemiseksi, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen ja resurssien turvaaminen.

Erityisesti raportissa nostetaan esille muiden pohjoismaiden kokemusten perusteella oppilaan arvioinnin kehittäminen. Raportissa suositellaan oppilaan arvioinnin kehittämistä siten, että *opetettaville oppiaineille rakennettaisiin valtakunnallinen tehtäväpankki, josta koulut ja opettajat voisivat tilata eri oppiaineiden arviointiin riittävän erottelevia tehtäväsarjoja oppilaidensa osaamistason määrittelemiseksi. Tehtäväsarjat perustuisivat opetussuunnitelmassa määritelyihin oppiaineen keskeisiin tavoitteisiin ja sisältöihin 6. vuosiluokan ja perusopetuksen päättyessä. Tehtäväsarjat arviointiohjeineen ohjaisivat opettajia yhdenmukaisempaan arviointikriteereiden käyttöön, minkä lisäksi ne konkretisoisivat oppilaille ja heidän huoltajilleen eri oppiaineissa edellytettävää osaamistasoa.* Tehtäväsarjojen käyttöä suositellaan siten, että oppilaiden saamat pisteet olisivat vain opettajien käytössä, jotta niitä ei olisi mahdollista käyttää koulujen väliseen vertailuun tai rankinglistojen laatimiseen.

Oppilaan ja koulun tasolla raportissa suositellaan mm. myönteisten opiskeluasenteiden, oppimisen mielekkyyden ja opiskelumotivaation tukemista, huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämistä, perustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen) opiskelun tukemista, oppilaiden erilaisten lähtökohtien (esimerkkinä kieliryhmät, sukupuoli ja kodin tuki opiskelulle) huomioon ottamista, koulun opetuskielen ja oppilaan oman äidinkielen oppimisen tukemista sekä oppimista edistävien oppimisstrategioiden ja ongelmaratkaisutaitojen harjoittelua.

4.6 Tiedeakatemian tietokooste

Työryhmä hyödynsi myös Suomalaisen Tiedeakatemian tarjoamaa mahdollisuutta koostaa tutkimuskoosteeseen perusopetuksen keinoista parantaa oppimista ja oppimistuloksia (Suomalainen tiedeakatemia, 2025). Tietokoosteen tarkoituksen oli kartoittaa luokkahuoneen pedagogisia ratkaisuja, jotka on tutkimuksellisesti todettu toimiviksi, oppimista ja oppimisen edellytyksiä edistäviksi toimiksi. Tietokoosteessa rajattiin luokkahuonetutkimukset koskemaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppiaineita, jotta aihe ei laajene resursseihin nähden liikaa. Seuraavassa esitellään koosteen sisältöä lyhyen yhteenvedon muodossa.

Tietokoosteen havaintoina todetaan, että oppilaiden lähtötasojen erot edellyttävät opettajilta taitavaa eriyttämistä ja harkittuja pedagogisia ratkaisuja. Yhteisölliset ja keskusteluun perustuvat lukemisen tavat tukevat oppilaiden tekstinymmärtämistä ja mahdollistavat osallistumisen erilaisin tavoin (Hattan, 2024), ja lukupiirit voivat olla erityisen hyödyllistä oppilaille, jotka eivät aktivoitu itsenäisesti lukemaan (Routarinne ym., 2023).

Opetussuunnitelman perusteiden osalta tutkimukset nostivat esille, että suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärälle asetetut tavoitteet nähdään liian laajoina ja vaativina (Rättyä ym., 2025; Rättyä (hyväksytty julkaistavaksi). Haasteeksi koettiin myös eri tieteenaloilta, kuten monilukutaito, tulevan tiedon yhteensovittaminen (Kauppinen ym., 2015). Monilukutaitoon kuuluvia osia tulisi konkretisoida enemmän sekä tehdä selväksi, mikä oppimisessa on ensisijaista. Työnjakoa suomen kielen ja kirjallisuuden sekä taideaineiden välillä voitaisiin pohtia esimerkiksi visuaalisen viestinnän osalta, johon kuuluu esimerkiksi kuvanlukutaito. Kriittisen lukutaidon kehittämiseksi opetuksessa tulisi entistä enemmän tarkastella tekstien metatasoa eli pohtia tekstin tekijän valintoja ja tekstin tarkoitusta (Asikainen ym., 2022). Kriittinen lukutaito vaatii lukutaidon opetusta suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla, mutta yhtä tärkeää on riittävä yleistieto, jonka pohjalta arvioida tietoa (Kiili ym., 2024). Äidinkielessä ja kirjallisuudessa vaatimustason määrittämistä vaikeuttaa kansallisen kuvauksen

puute luku- ja kirjoitustaitojen kehityksestä sekä opetussuunnitelman ja arviointikriteerien epäselvyys. Tältä osin tarvittaisiin esimerkiksi kansallisia tehtäväsarjoja (Kilpi ym., 2025).

Alkuopetuksessa korostuu peruslukutaidon oppiminen. Hyvät perustaidot auttavat arvioimaan esimerkiksi verkkotekstien luotettavuutta. Useimmat lapset oppivat lukemisen perusteet jo ensimmäisen kouluvuoden aikana ja käyttävät taitojaan varhain itsenäisesti. Kolmannen luokan alussa oppilaiden lukutaito vaihtelee ja vaikeudet näkyvät yleensä hitaana ja kankeana lukemisena (Ukkola & Metsämuuronen, 2021; Lyytinen ym., 2019). Tutkimusta kirjoittamisen opettamisen menetelmistä ja kirjoitustaidoista 3.–9. luokilla on Suomessa vähän. Olisi syytä arvioida, millaisilla lisäpanostuksilla lukemisen ja kirjoittamisen opetusta voitaisiin tukea lisää alkuopetuksen jälkeen.

Lukustrategioiden harjoittelu – kuten keskeisten ydinkohtien tunnistaminen sekä oman ymmärtämisen seuranta ja arviointi – on yhteydessä parempaan luetunymmärtämiseen (Sun ym., 2021). Ruotsalaistutkimuksen mukaan eniten luettiin oppitunneilla, joilla opetusta jäseni selkeä rakenne, opettajan ohjeet olivat lyhyitä ja yksiselitteisiä, ja lukemiseen oli varattu rauhallista, keskeytyksetöntä aikaa (Tegmark ym., 2025).

Koska kirjoitustaito on jäänyt lukutaidon varjoon tutkimuksessa ja koulukeskustelussa ja kansainvälisissä vertailuissa, kirjoittamisen harjoittelu luokahuoneessa saattaa jäädä suunniteltua vähäisemmäksi. Oppilailla voi olla vaikeuksia toteuttaa itsenäisesti vaativia lukemisen ja kirjoittamisen tehtäviä, ja osa oppilaista saattaa vältellä niitä (Lakka, 2024).

Prosessikirjoittaminen on ollut Suomessa pitkään keskeinen kirjoittamisen opetuksen lähestymistapa, ja tutkimukset viittaavat siihen, että se voi tukea oppilaiden kirjoitustaidon kehittymistä (Graham & Sandmel, 2011). Yhteiskirjoittaminen on niin ikään tunnistettu merkittäväksi menetelmäksi, mutta sen toteutustavat eivät kaikissa tilanteissa tue kirjoitusprosessin harjoittelua eivätkä välttämättä osallista kaikkia oppilaita yhdenvertaisesti (Sopanen & Juvonen, 2022).

Tekstilajeja tarkasteleva genrepedagoginen lähestymistapa on vakiintunut osaksi kirjoittamisen opetusta. Reading to learn -menetelmän on raportoitu tukevan oppilaiden kirjoitus- ja lukutaitojen kehittymistä (Rahayu & Ningsih, 2023) sekä soveltuvan S2-oppimäärää opiskeleville oppilaille, joiden yleiskielen taidot eivät ole ikätasoiset (Shore & Rapatti, 2014). Samalla on kuitenkin todettu, että menetelmän vaikuttavuutta ja erityisesti sen mahdollisia osaamiseroja tasaavia vaikutuksia koskeva tutkimusnäyttö on toistaiseksi metodologisesti rajallista (Green ym., 2024).

Myös opetukseen liitetty vertaispalaute voi tukea kirjoitustaidon kehittymistä (Hoo-vegeen & van Gelderen, 2016). Lisäksi kirjoitustaidon tukemisessa keskeiseksi on tunnistettu tavoitteiden asettaminen, kirjoitusstrategioiden opettaminen ja tekstin rakenteen eksplisiittinen opetus (Koster ym., 2015).

Matematiikan opetusta koskeva tutkimus korostaa taitojen hierarkkista luonnetta: perustaitojen hallinta on edellytys edistyneempien sisältöjen oppimiselle. Varhaiset vaikeudet heijastuvat helposti pitkälle koulupolulle (Aunola ym., 2004). Oppimisvaikeuksissa tehokkaiksi on tutkimuksissa osoitettu opettajajohtoiset ja strukturoidusti etenevät opetusmallit, joissa oppiminen etenee mallintamisesta ohjattuun työskentelyyn ja edelleen itsenäiseen harjoitteluun (Fuchs ym., 2008). Lisäksi käsitteellisen ymmärtämisen tukeminen on todettu keskeiseksi osaksi opetusta kaikilla taitotasolla, myös oppilailla, joiden oppiminen on haastavaa (Koponen ym., 2018).

Tutkimusnäyttöä on siitä, että paperikirjojen lukeminen kehittää luetun ymmärtämistä enemmän kuin digitekstien lukeminen (Leino ym., 2021). Heikoimmat oppilaat hyötyvät painetusta oppimateriaalista, ja tutkimusten mukaan paperikirjat tukevat luetun ymmärtämistä paremmin kuin digitekstit (Lakka, 2024). Koska vapaa-ajan lukeminen vähenee, koulussa on entistä tärkeämpää tarjota ehjiä, toimittuja tekstejä pelkkien diaesitysten ja tiivistelmien sijaan. Pelkkä sähköinen materiaali vaikeuttaa kokonaiskuvan hahmottamista erityisesti heikoimmilla oppilailla. Alkuopetuksessa digitaaliset pelilliset ratkaisut voivat kuitenkin tukea lukutaidon alkuvaihetta ja kirjain-ääne-vastaavuuden oppimista.

Suomessa matematiikan oppimateriaalit ovat kansainvälisesti korkeatasoisia ja sisällöltään sekä opettajalle tarjotun tuen osalta hyvin yhtenäisiä julkaisijasta riippumatta. Materiaalit tarjoavat riittävästi aineksia eri osa-alueiden oppimisen tukemiseen, niitä voi käyttää joustavasti, ja ne soveltuvat suomalaiseen opetuskulttuuriin (Hemmi ym., 2018a; Hemmi ym., 2018b).

Hyvä työrauha tukee oppimistuloksia, ja sitä edistävät ennustettavat työtavat, selkeät tavoitteet sekä strukturoidut ja eriyttävät opetusmenetelmät (Leino, ym., 2023). Sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen vahvistaminen sekä yhteiset käyttäytymisodotukset ja ennakoiva ohjaus vähentävät häiriöitä. Suuret ryhmäkoot lisäävät työrauhan ongelmia ja vaikeuttavat tuen antamista, kun taas pienryhmäopetus on tehokas tukimuoto erityisissä oppimisvaikeuksissa. (Lane ym., 2024; Durlak ym., 2011).

Luokanopettajakoulutuksessa lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen tarvittavissa kielitiedon taitoihin liittyviä sisältöjä käsitellään suhteellisen vähän, yleensä 5–10 opintopisteen verran, koska pääaineena on kasvatustiede. Oppilaiden

osaaminen paranee eniten, kun opettaja on erikoistunut alkuopetukseen. (Rättyä, 2021; Leino ym., 2017). Aineen- ja luokanopettajakoulutukseen tulisi saada opintokokonaisuuksia, joissa käyttäytymisen ohjaamisen osaaminen olisi opintojakson keskeinen tavoite (Närhi ym., 2023). Täydennyskoulutukseen osallistuminen on Suomessa vähäisempää kuin vertailumaissa, ja kuntien käytännöt koulutuspäivien järjestämisessä vaihtelevat (Leino ym., 2023).

5 Johtopäätökset

5.1 Keinoja osaamis- ja koulutustason nostamiseen

Työryhmä on työnsä aikana kuullut monipuolisesti tutkijoita, opettajia ja oppilaita sekä muita asiantuntijoita sekä seurannut julkista keskustelua. Toimeksiannon mukaisesti työryhmä on tehnyt toimenpide-esityksiä valtakunnalliselle, paikalliselle ja koulun tasolle. Työryhmä on myös toimeksiannon mukaan pohtinut vaihteittain toteutettavia kehittämisvaihtoehtoja sekä huomionnut kansalliskielet ja vähemmistökielet.

5.1.1 Rahoitus

Useassa Euroopan maassa perusopetukseen käytettävää rahoitusta on lisätty merkittävästi vuodesta 2015 lähtien. Suomessa perusopetuksen rahoitus ei ole kuitenkaan kehittynyt vastaavalla tavalla. Samaan aikaan opetuksen rahoitustarve on kuitenkin kasvanut merkittävästi. Kustannukset ovat nousseet kaiken kokoisissa kunnissa, eniten kuitenkin pienissä ja maaseutumaisissa kunnissa. Kustannuksia lisäävät muun muassa kasvavat kiinteistömenot ja kuljetuskustannukset sekä opetusryhmien moninaistuminen (esim. oppilaiden erilaistuvat tuen tarpeet ja vieras-kielisten oppilaiden määrän kasvu).

Työryhmä on keskusteluissaan painottanut, että kansallinen tavoite osaamistason nostosta on realistinen vain, jos koulutuksen resurssit tukevat tätä tavoitetta. Nykyisenkaltainen kehitys, jossa rahoitus ei vastaa kasvaviin opetuksen järjestämisen kustannuksiin ja kuntien erilaiset väestökehitykselliset tilanteet haastavat opetuksen järjestäjiä, edellyttävät opetuksen rahoituksen ja sen käytön huolellista tarkastelua.

Kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaiden väliset osaamiserot ovat kasvaneet merkittävästi ja osaamisen heikkeneminen korostuu heikosti osavilla oppilailla. Sosioekonomisesti heikko tausta johtaa muita useammin siihen, että osaamistaso on heikko. Osaamistason heikkeneminen korostuu erityisesti oppilailta, joiden vanhemmilla on vain perusasteen tutkinto ja kulttuurin harrastaminen kotona on vähäistä.

Vanhempien koulutustausta on yhteydessä oppilaiden osaamiseen kaikissa kansallisissa arvioinneissa riippumatta oppiaineesta, ja sosioekonomisen taustan vaikutus on voimistunut etenkin suuremmissa kaupungeissa. Yhteiskunnan segregatio tuottaa eriarvoistumista eli resurssien epäreilua ja epätasaista jakautumista. Tämä heijastuu oppimistulosten lisäksi myös muihin koulusta koskeviin tekijöihin, esimerkiksi opettajarekrytointeihin ja kouluvalintoihin. (Huilla, 2022).

Koulutuksellista tasa-arvoa on pyritty edistämään erillisrahoituksen avulla. Erityisavustusta koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin on kohdennettu valtakunnallisesti sekä paikallisesti jo useita vuosia. Valtakunnallisesti valtion erityisavustusta on kohdennettu haasteellisella alueella toimiville kouluille ensimmäisen kerran vuonna 2012. Helsingin kaupunki on kohdentanut niin sanottua positiivisen diskriminaation rahoitusta kouluille, jotka toimivat sosioekonomisesti haastavilla alueilla. Positiivisen diskriminaation rahoituksella on todennettu olevan koulutuksellista tasa-arvoa edistävä vaikutus. Rahoituksella on todettu positiivinen vaikutus toiselle asteelle siirtymiseen sekä siellä opintojen jatkamiseen (huom, tutkimus tehtiin ennen oppivelvollisuuden laajennusta). Rahoituksen vaikutuksesta tehdyn tutkimuksen mukaan ns. positiivisen diskriminaation määräraha lisäsi etenkin maahanmuuttajataustaisten ja heikosti koulussa pärjäävien suomenkielisten poikaoppilaiden todennäköisyyttä hakeutua toisen asteen koulutukseen Helsingissä (Silliman, 2016). Tutkimuksessa todetaan, että koulutuksellista tasa-arvoa tukeva rahoitus on edullinen ja tehokas tapa estää syrjäytymistä sekä auttaa maahanmuuttajataustaisia integroitumaan yhteiskuntaan. Oppivelvollisuuden laajennuttua oppivelvollisella on hakeutumisvelvoite perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt valtionavustuksia koulutuksellisen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin useamman vuoden ajan, mutta ei pysty vastaamaan opetuksen järjestäjien todelliseen tarpeeseen. Valtionavustuksella on mahdollista palkata opettajia ja avustavaa henkilökuntaa kouluihin, joiden toiminta-alueen väestössä on keskimääräistä korkeammat työttömyys ja vieraskielisen väestön osuus sekä keskimääräistä alempi koulutustaso. OECD on suositellut Suomelle rahoituksen tasa-arvoa edistävän vaikutuksen vahvistamista. Myös Euroopan komissio on suositellut perustaitoja varmistavan rahoituksen vahvistamista.

Työryhmä esittää:

Varmistetaan perusopetuksen rahoituksen taso korottamalla valtionosuusprosenttia. Perusopetuksen rahoituksen varmistaminen on edellytys oppimistulosten nostamiseksi. Ikäluokkien pieneneminen ei vähennä opetuksen järjestämisen kustannuksia samassa suhteessa, joten rahoituksen tasoa ei tule vähentää. Rahoituksessa tulee myös huomioida paremmin kuntien erilaiset tilanteet.

sekä

Korotetaan koulutuksellista tasa-arvoa edistävän valtionavustuksen taso vastaamaan tosiasiallista tarvetta sekä edistetään rahoituksen ennakoitavuutta vakiinnuttamalla rahoituksen taso seuraaviksi hallituskausiksi. Koulutuksellista tasa-arvoa edistävä valtionavustus on tärkeä osa koulutuksen rahoituksen kokonaisuutta.

5.1.2 Lainsäädäntö

Hallitus on linjannut toteutettavaksi osaamistakuun, jonka tavoitteena on varmistaa, että perusopetuksessa on kansallisesti yhtenäiset menettelyt, joilla jokainen nuori saa riittävät perustaidot jatko-opintoihin. Työryhmä pitää tavoitetta ja sen edellyttämiä toimenpiteitä olennaisina perustaitojen oppimisen kannalta. Osaamistakuun toteuttaminen edellyttää perusopetuslain täsmentämistä oppilaan arvioinnin ja opinnoissa etenemisen osalta sekä täsmällisempää määrittelyä oppiaineen hallinnan vähimmäisvaatimukselle. Oppilaan arviointiin liittyvä keskustelu on edennyt työryhmän toimikauden ajan linjakkain sekä virkamiesvalmisteluna käynnistetyin lainsäädäntömuutoksen osalta että työryhmän näkemysten tarkentumisena. Lainsäädäntömuutoksen valmistelu on käynnistetty syksyllä 2025.

Työryhmä esittää:

Toteutetaan hallitusohjelman mukainen perusopetuksen osaamistakuu vähimmäisosaamisen määrittelyä ja oppilaan arviointia tarkentavalla perusopetuslain muutoksella. Työryhmä pitää osaamistakuun tavoitteita kannatettavina. Tavoitteena tulee olla, että uudistettu laki ja asetus hyväksytään 2026 ja astuu voimaan 2027. Osaamistakuun täysimääräiseksi toimeenpanoksi toteutetaan opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen lainsäädännön tavoitteiden mukaisesti.

5.1.3 Opetussuunnitelma

Tutkimukset osoittavat, että opettajat pitävät opetussuunnitelmaa keskeisenä ohjausvälineenä, mutta sen merkitys ja käyttö koetaan monitasoisena. Suomalainen opetussuunnitelmamalli tukee opettajien autonomiaa verrattuna moniin kansainvälisiin malleihin. Opettajat kokevat, että heillä on mahdollisuus soveltaa tavoitteita omaan kontekstiinsa, mikä lisää työn mielekkyyttä. Opettajat arvostavat opetussuunnitelmaa, koska se jäsentää opetuksen tavoitteet ja luo yhteisen suunnan, mutta samalla osa opettajista kokee sen tulkinnanvaraiseksi ja osin kuormittavaksi erityisesti arvioinnin ja laaja-alaisten tavoitteiden soveltamisessa (Salminen, 2018).

Työryhmätyöskentelyssä, kuulemisissa sekä eri tutkimuksissa ja opetussuunnitelman seurantatyössä on noussut esille tarve tiivistää ja selkeyttää opetussuunnitelman perusteiden tekstiä etenkin oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Myös perusopetuksen osaamistakuun toteutus edellyttää opetussuunnitelman perusteiden uudistamista lainsäädännön muutoksen mukaisesti. Tämä edellyttää perusteiden uudistamista siten, että oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä vähennetään ja selkeytetään.

Kirjoitustyylin tulisi olla ytimekäs ja ohjaava, jotta asiakirja tukisi paremmin käytännön soveltamista opetustyössä. Oppiaineissa tulisi näkyä selkeästi tavoitteiden ja sisältöalueiden sekä niiden saavuttamisen arvioinnin välinen yhteys. Perustetekstin tulisi ilmaista yksiselitteisemmin, mikä on velvoittavaa määräystä, ja mikä on määräystä avaavaa osuutta, sillä nykyinen kuvaileva muoto jättää liikaa tulkinnan varaa.

Opetussuunnitelman perusteiden keskeiset käsitteet tulisi myös määritellä täsmällisemmin. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöjä tulisi ajantasais-
taa yhteiskunnan muutosten, kuten digitaalisen osaamisen valossa. Tavoitteet ja

sisällöt tulisi perustaitojen vahvistamisen lisäksi määrittää siten, että ne vahvistavat oppilaiden valmiutta kohdata muutoksia. Samalla tulisi vahvistaa kulttuurien välistä ymmärrystä, moninaisuuden huomioimista ja inklusiivista toimintaa.

Työryhmä esittää:

Käynnistetään osaamistakuun tavoitteiden mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämistyö siten, että perusopetuksen oppiaineiden tavoitteita ja eri sisältöjä vähennetään ja selkeytetään. Oppiainekohtaisten tavoitteiden, sisältöjen ja arviointikriteereiden tulee muodostaa johdonmukainen kokonaisuus.

Jotta oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt ja arviointikriteerit muodostaisivat selkeän kokonaisuuden, tulisi ne määrittää eri vuosiluokille valtakunnallisesti. Tämä mahdollistaisi nykyistä paremmin oppimisen jatkumon ja oppilaiden tasavertaisuuden. Näin jokaisella vuosiluokalla voisi keskittyä taitojen kehittämiseen tavoitteiden pohjalta ja oppiaineiden sisältöjen opiskeluun selkeiden kuvausten pohjalta. Tämä mahdollistaisi myös oppimateriaalien laadun parantamisen. Mallitehtävät ja mallivastaukset voisivat auttaa opettajia muodostamaan tehtäviä siten, että oppilaan osaamisen taso kasvaa ikätasoisesti. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt tulisi sovittaa yhteen tuntijaon ja vuosiviikkotuntien kanssa. Työssä huomioidaan paikalliset ratkaisut, jotka ovat opetuksen järjestämisen kannalta tarkoituksenmukaisia.

Työryhmä esittää:

Oppiaineiden tavoitteet, sisällöt ja niistä johdetut vähimmäisosaamisen kriteerit määritellään vuosiluokittain tai ainakin vuosiluokkakokonaisuuksittain. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt sovitaan yhteen valtakunnallisessa tuntijaossa määriteltyjen vuosiviikkotuntien kanssa.

Oppiainekohtaisten sisältöjen keskustelussa viitataan oppiaineista erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuteen. Lukutaidon tason laskun ja lukuharrastuksen vähenemisen merkitystä on korostettu esimerkiksi PISA ja PIRLS –tutkimusten kansallisissa raporteissa. Myös kansallisissa oppimistulosarvioinneissa kirjojen lukeminen on vahvasti yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Haasteena on, että oppilaat lukevat nykyään selvästi vähemmän kuin aiemmin, vaikka yhteys osaamiseen on säilynyt myönteisenä (Kauppinen & Marjanen, 2020). Työryhmän toteuttamassa kyselyssä 43 % opettajista piti oppilaiden lukuharrastuksen hiipumista yhtenä oppilaiden perustaitojen kehittymistä haittaavana tekijänä.

Työryhmä esittää:

Opetussuunnitelman perusteiden kehittämisen yhteydessä vahvistetaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa tarkentamalla niiden tavoitteita laadullisesti ja määrällisesti. Lisätään konkreettisesti lukemisen määrää perusopetuksessa pysyvin toimenpitein ja valmistellaan siihen valtakunnallinen ohjeistus ja tuki.

Koulutuksen arviointia ja oppilaan arviointia toteutetaan erillisinä toimintoina ja erillisten säädösten pohjalta. Koulutuksen arviointia toteuttaa riippumattomana toimijana Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Karvin toteuttamien oppiainekohtaisten arviointien kohteena on oppiaineen hallinta kansallisella tasolla. Oppiaineiden kansalliset arvioinnit perustuvat kansallisesti edustaviin otoksiin. Arvioinnin kohteena ei ole täten yksittäinen oppilas tai koulu.

Oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnista säädetään perusopetuslaissa ja –asetuksessa sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oppilaan arviointia toteuttaa opettaja. Työryhmä on pohtinut arvioinnin kehittämistä erityisesti oppilaan arvioinnin näkökulmasta. Oppimisen arvioinnissa oppimisen ja osaamisen tavoitteita tulisi selkiyttää niin, että ne muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. Lisäksi olisi tarkasteltava arvioinnin periaatteita etenkin kompensatioperiaatteen osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevia arviointiperiaatteita ja päättöarvioinnin kriteereitä tulisi täsmentää. Valtakunnallisia linjauksia tarvittaisiin erityisesti oppiaineiden tavoitteiden painotuksiin, arvioinnin kompensatioperiaatteen soveltamiseen sekä työskentelyn arviointiin. Nykytilanteessa opettajat tulkitsevat ohjeistusta eri tavoin, mikä johtaa arvioinnin

eriarvoisuuteen oppilaiden näkökulmasta. (Pulkkinen ym., 2024a). Jos osaamisen kuvaukset laaditaan alemmille vuosiluokille, niin kehittämisessä olisi huomioitava myös varhaiskasvatus ja esiopetus, koska lapset eivät aloita oppimistaan perusopetuksessa.

Työryhmä on huomionnut pohjoismaisen kehityksen oppimisen arvioinnin kehittämisessä ja pitää tärkeänä, että oppilaan arviointiin kehitetään yhdenvertaisuutta vahvistavia toimia. Arvioinnin tulee tuottaa tietoa oppilaiden sen hetkisestä osaamistasosta, auttaa konkretisoimaan tulevia osaamistavoitteita sekä tukea opettajien arviointityötä.

Työryhmä esittää:

Koulutuksen arviointi ja oppilaan arviointi tulee jatkossakin toteuttaa erillisinä toimintoina niitä kumpaakin erikseen ohjaavan lainsäädännön pohjalta. Koulutuksen arviointia tulee kehittää jatkossakin niin, että se säilyy riippumattomana ja kohdistuu opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen valtakunnallisesti, eikä arvioinnin kohteena ole yksittäinen oppilas tai koulu.

Kehitetään koulutuksen arviointia linjassa opetussuunnitelman uudistamisen kanssa siten, että koulutuksen arviointi kohdistuu yksityiskohtaisemmin vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden toteutumiseen valtakunnallisesti. Koulutuksen arvioinnin tuloksena ei saa muodostua koulujen vertailua mahdollistavia rankinglistoja.

sekä

Opettajan toteuttaman oppilaan arvioinnin tueksi laaditaan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arviointikriteereihin pohjautuva tehtäväpankki. Tehtäväpankki tukee oppilaan arviointia perusopetuksessa esimerkiksi vuosiluokilla 2–3, 6–7 sekä vuosiluokilla 8–9 vahvistamalla arviointikäytäntöjen johdonmukaisuutta ja tarjoamalla vertailukelpoista tietoa oppilaiden osaamistasosta ja edistymisestä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Lisäksi tehtäväpankki tarjoaa opettajille työkalun yhtenäisemmän arvioinnin toteutukseen perusopetuksen päättövaiheessa. Tehtäväpankista ei muodostu kaikille yhteistä kansallista koetta.

Paikallinen päätösvalta on tärkeä osa opetuksen järjestäjien vastuuta. Karvin arviointien mukaan paikalliset opetussuunnitelmaprosessit vaihtelevat merkittävästi, ja erot prosessien toteutuksessa ja resursoinnissa selittävät eroja myös paikallisten opetussuunnitelmien sisällössä, laajuudessa ja käytännön toteutuksessa. Valtakunnallinen tuntijako määrittää vähimmäistuntimäärät, mutta opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus tarjota enemmän opetusta. Tämä mahdollistaa paikalliset painotukset, mutta kasvattaa myös kuntien välisiä eroja.

Alueellisissa opettajatilaisuuksissa korostettiin, ettei kaikkea opetussuunnitelman perusteissa olevaa tarvitse kirjoittaa uudelleen paikalliselle tasolle, vaan osa perusteiden sisällöistä voitaisiin ottaa käyttöön sellaisenaan. Paikallisen ja valtakunnallisen tason työnjako on kuitenkin perusteltu, sillä se tukee opettajien osallisuutta ja vahvistaa opetuksen järjestäjien vastuuta opetuksen suunnittelusta.

Työryhmä esittää:

Kevennetään opetuksen järjestäjien hallinnollista työtä vähentämällä oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen osalta paikallisesti päätettäviä asioita. Opetussuunnitelman perusteet sisältäisivät jatkossa valtakunnallisesti yhteiset osat ja paikallisesti päätettävät osat.

Opetussuunnitelman perusteet ovat opettajan työtä ohjaava asiakirja. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet on laadittu aikana, jolloin on kiinnitetty huomioita siihen, miten perusteet toimivat paperisena versiona. Nykyiset ePerusteet toimii lähinnä julkaisujärjestelmänä, eikä nykyisellään tue joustavaa käyttöä opetustyössä tai ole kovinkaan käyttäjälähtöinen.

Työryhmä esittää:

Samaan aikaan, kun opetussuunnitelman perusteita uudistetaan, kehitetään myös käyttäjälähtöistä sähköistä ePerusteet -järjestelmää tukemaan paremmin opetussuunnitelman soveltamista opetuksessa.

Paikallinen opetussuunnitelmatyö on koettu myönteisenä silloin, kun opettajat ovat voineet osallistua sen valmisteluun. Osallistava prosessi lisää sitoutumista ja vahvistaa koulun sisäistä koherenssia (Soini ym., 2022). Opettajien näkökulmasta opetussuunnitelma ei ole vain normatiivinen asiakirja, vaan myös pedagoginen työkalu, joka tukee koulun kehittämistä ja opettajien ammatillista identiteettiä. Opetussuunnitelma ei ole staattinen dokumentti, vaan dynaaminen kokonaisuus, joka yhdistää tiedon ja pedagogiikan. (Krokkfors, 2017). Opettajille tulee tarjota valtakunnallisesti yhtenäistä ja riittävää täydennyskoulutusta koulutusuudistuksissa, ja johdon sekä rehtoreiden on hallittava uudistuksen tavoitteet ja toimeenpano. Myös opettajakoulutuksessa on varmistettava opiskelijoille laaja-alainen käsitteellinen ja teoreettinen ymmärrys koulutusuudistusten tavoitteista ja toteuttamisesta.

Työryhmä esittää:

Varmistetaan opetussuunnitelmauudistuksessa systemaattinen toimeenpanon tuki ja täydennyskoulutus opettajille sekä rehtoreille huomioiden molemmat kansalliskielet. Varmistetaan myös, että uudistuksen jalkauttaminen huomioidaan opettajakoulutuksen tavoitteissa.

5.1.4 Muut politiikkatoimet

Oppimisen ja hyvinvoinnin toisiaan tukeva vaikutus korostuu opettajien puheenvuoroissa sekä tutkimuskirjallisuudessa. PISA tutkimuksen kansallisissa raporteissa teemaa lähestytään heikkoon osaamiseen yhteydessä olevien tekijöiden kautta. Raportissa pohditaan, että heikkoon osaamiseen liittyy usein myös oppimista haittaavia ja estäviä asenteita. Koulua tai koulussa opittuja asioita ei koeta omalta kohdalta tarpeelliseksi tai mielekkäiksi. Yhteiskunnallinen eriarvoistuminen heijastuu kouluihin kasvavina oppilaiden osaamiseroina ja eriytyvinä uskomuksina liittyen oppimiseen.

Kansallisissa arvioinneissa oppilaiden usko omiin kykyihinsä on johdonmukaisesti yhteydessä parempaan osaamiseen. Myös oppiaineesta pitäminen ja sen kokeminen hyödylliseksi korreloivat yleensä vahvemman osaamisen kanssa. Sukupuolten välinen ero on merkittävä tyttöjen eduksi erityisesti äidinkielessä, mutta matematiikassa ero on melko pieni. Kieliaineissa tyttöjen ja poikien välinen ero vaihtelee oppimäärittäin.

Oppimaan oppimisen tutkimuksen tulokset tukevat myös näkemystä siitä, että osaamisen ja uskomusten muutokset kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, joihin koulu yksin ei voi vaikuttaa. Johtopäätöksissä korostetaan, että oppimistulosten laskun pysäyttäminen on haaste, johon on tartuttava yhteiskuntamme useilla eri osa-alueilla samanaikaisesti, ja se on ratkaistava eri hallinnonalojen yhteistyöllä (Vainikainen, M.P. & työryhmä, 2025)

Työryhmä pitää tärkeänä, että yleisen ilmapiirin muutokset ja muut yhteiskunnalliset muutokset huomioidaan paremmin lasten ja nuorten koulunkäyntiin vaikuttavina tekijöinä. Oppilaiden sitoutumista ja kiinnittymistä kouluun tulee myös vahvistaa.

Työryhmä esittää

Kaikki politiikkatoimet, jotka heikentävät lapsiperheiden hyvinvointia ja taloudellista asemaa, vaikuttavat suoraan koulujen toimintaympäristöihin, lasten oppimisedellytyksiin ja tätä kautta oppimistuloksiin. Yhteiskunnallista ymmärrystä politiikkatoimien keskinäisriippuvuudesta on lisättävä. Seuraavassa hallitusohjelmassa on kiinnitettävä huomiota lapsiperheiden hyvinvointia vahvistaviin toimiin sekä vahvistettava valtioneuvoston sisäistä koordinaatiota lapsiperheiden hyvinvointia ja asemaa koskevassa valmistelussa

Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on yksi peruskoulun keskeisistä tehtävistä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan se toteutuu ensisijaisesti ennaltaehkäisevästä koko kouluyhteisöä koskevana yhteisöllisenä opiskeluhoitona sekä oppilaan oikeutena yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon.

Kouluterveyskyselyn mukaan yläkoululaisten kokema hyvinvointi on heikentynyt 2010-luvulta. Jopa reilu viidennes oppilaista koki terveytensä keskinkertaiseksi tai huonoksi. Samalla koulu-uupumus on kaksinkertaistunut 2010-luvun alusta ja vähintään kahden viikon masennusoireilua ilmoittaneiden oppilaiden määrä on tuplaantunut. Tietoa oppilaiden hyvinvointia edistävästä tai heikentävästä tekijöistä tulisi lisätä niin, että hyvinvointia on mahdollista tukea. Uusimman tutkimuksen mukaan kouluissa tulisi ennaltaehkäisevästi kiinnittää huomiota oppilaiden kouluhyvinvointiin eli panostaa aikaa ja resursseja nimenomaan yhteisölliseen

opiskeluhooltoon. (Holmström, Tuominen, Laasanen & Veermans, 2025). Luokanohjaaja on yläkoulun osalta keskeinen oppilaiden hyvinvoinnin, ryhmäytymisen ja kouluun kiinnittymisen kannalta. Luokanohjaajan tehtäviä ei ole kuitenkaan normiohjauksessa määritelty ja tehtävän toteuttaminen on täten hyvin yksilöllistä. Luokanohjaajan roolin ja tehtävien selkeyttäminen ja vahvistaminen edellyttäisi normiohjauksen, opetussuunnitelman sekä opettajankoulutuksen kehittamisestä. (Kuusisto ym., 2025).

Työryhmä pitää oppilaiden hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä keskeisinä edellytyksinä osaamisen kehittymiselle.

Työryhmä esittää:

Käynnistetään pitkäjänteinen koulu yhteisön työ- ja toimintatapojen sekä hyvinvoinnin kehittämishanke, Meidän koulu, vuosille 2027 – 2031. Hyvinvoinnista huolehtiminen on koko koulun henkilökunnan, ei vain opiskeluhoollon työtehtävissä. Hyvinvoiva koulu edellyttää riittävää oppilaiden osallisuutta sekä koulutetun henkilökunnan riittävää määrää koulussa ja opetusryhmissä. Selvitetään taide- ja taitoaineiden merkitystä hyvinvoinnin edistämisessä.

sekä

Vahvistetaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia edistäviä toimia eli yhteisöllistä opiskeluhoolltoa kouluissa. Vahvistetaan tukioppilastoimintaa ja selkeytetään luokanohjauksen kokonaisuutta yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin edistämisessä.

sekä

Huomioidaan vanhempien rooli vahvemmin lasten koulunkäynnin tukemisessa ja kouluhyvinvoinnin vahvistamisessa niin oppilaan, luokan kuin koulun tasolla.

Oppimiseen vaikuttavien tekijöiden merkityksen ja niissä tapahtuvien muutosten seuraamiseksi on tärkeää pyrkiä yhteiseen ja jaettuun tiedontuotantoon opetuksen järjestäjien ja valtakunnallisten toimijoiden kesken. Yhteinen tietopohja on myös resurssien käytön kannalta kannatettavaa.

Työryhmä esittää

Kehitetään yhteistä tietopohjaa koulutuksellisen kehityksen seuraamiseksi sekä paikallisesti että valtakunnallisesti, hyödyntäen ensisijaisesti olemassa olevia tietoaaineistoja.

Opetuksen järjestäjällä on säädetty arviointivelvoite, jossa todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Lainsäädännössä velvoite on hyvin yleisellä tasolla eikä ohjaa tarkemmin arvioinnin toteuttamista. Koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin mukaan opetuksen arviointivelvoitteen toteuttamisessa on merkittävää vaihtelua. Vuosina 2016 sekä seurantana 2021 toteutetut arvioinnit opetuksen järjestäjien laadunhallinnan toteutumisesta osoittavat, että suuri osa opetuksen järjestäjistä on edelleen arvioinnissa alkavalla tasolla.

Työryhmä pitää arvioinnin kokonaisuuden tarkastelemista perusteltuna ja korostaa yhtenäisemmän linjan tarvetta opetuksen järjestäjien itsearviointissa.

Työryhmä esittää:

Selkeytetään ja täsmennetään perusopetuslain mukaista opetuksen järjestäjien itsearviointiperiaatetta sekä siihen liittyviä vastuita ja velvollisuuksia. Kehitetään valtakunnallinen tuki opetuksen järjestäjän laadunhallinnalle sekä arviointitehtävän toteuttamiselle. Varmistetaan yhteys perusopetuksen uudistettaviin laatutavoitteisiin.

5.1.5 Opetushenkilöstö ja opettajankoulutus

Koulujen johtaminen on monialainen ja vaativa tehtäväkokonaisuus, jossa rehtorit vastaavat samanaikaisesti pedagogisesta johtamisesta, henkilöstöstä, taloudesta, hallinnosta ja fyysisestä oppimisympäristöstä. Tehtävien laajuus ja kiire kuormittavat rehtoreita merkittävästi, mikä heijastuu työhyvinvointiin ja monipuolisen pedagogisen johtamisen mahdollisuuksiin. Erityisesti koulujen koko asettaa erilaisia vaatimuksia johtamiselle, ja suurissa kouluissa laajat henkilöstömäärät vaikeuttavat yksilöllistä johtamista ja tuen tarjoamista.

Rehtorin tehtäväalue on laaja. Pedagoginen johtajuus on keskeinen tekijä opetuksen laadun, koulukulttuurin ja henkilöstön työhyvinvoinnin kannalta, mutta sen toteuttaminen edellyttää riittäviä rakenteita ja tukea. Selkeä tehtävänjako, toimivat apulaisrehtorikäytännöt sekä johtoryhmä- ja mentorointirakenteet voivat vähentää rehtorien kuormitusta ja vahvistaa koulun pedagogista kehittämistä.

Työryhmä esittää:

Vahvistetaan koulun johtamista rehtorien tehtävänjaon selkeyttämisellä. Tuetaan koulun koko huomioiden rehtorien pedagogista johtajuutta, hyvinvointityön johtajuutta, apulaisrehtorikäytäntöjä sekä mentorointi- ja johtoryhmätoimintoja.

Opettajien osaamistarpeet muuttuvat digitalisaation ja toimintaympäristön kehityksen myötä, mikä lisää tarvetta täydennyskoulutukselle. Erityisesti korostuvat taidot erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemisessa. Aloittelevilla opettajilla painottuvat lisäksi luokan hallinta ja arviointiosaaminen. Osaamisen kehittäminen nähdään sekä oikeutena että velvollisuutena, mutta siihen liittyy esteitä, kuten koulutusten ajoittuminen työajan päälle, ajanpuute ja kannustimien puute. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuudessa on myös parantamisen varaa, sillä monet opettajat kokevat sen vaikutukset opetukseen vähäisiksi.

On tärkeää pohtia, vastaavatko opettajan peruskoulutus sekä täydennyskoulutus riittävästi opettajien arjen vaatimuksiin. Vaikka monet kokevat olevansa hyvin valmistautuneita opettamaan oppiaineitaan, valmiudet toimia monikulttuurisissa ja -kielisissä tilanteissa sekä tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä eivät aina ole riittävät. Silti opettajankoulutuksen laatu koetaan yleisesti korkeaksi.

Työryhmä esittää:

Vahvistetaan yhteisopettajuuden rakenteita, tuetaan nuorten opettajien mentorointia.

sekä

Kehitetään systemaattisesti opettajienkoulutusta ja niiden sisältöjä. Sisältöihin tulee lisätä ryhmädynamiikan ja yhdessä opiskelemisen hallinta, kielitietoisuus, tuen toteuttaminen sekä kodin ja koulun yhteistyön merkitys ja käytännön toteutus.

Oppilaiden oppimista ja oppimistuloksia tukevat erityisesti pedagogiset ratkaisut, jotka huomioivat oppilaiden eritasoiset lähtökohdat ja tarjoavat rakenteellista tukea lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymiselle. Tutkimusnäyttö osoittaa, että yhteisölliset ja keskusteluun perustuvat lukemisen tavat edistävät tekstinymmärtämistä ja aktivoivat myös niitä oppilaita, jotka eivät välttämättä sitoudu itsenäiseen lukemiseen. Lukustrategioiden systemaattinen harjoittelu tukee luetunymmärtämistä ja auttaa oppilaita seuraamaan ja arvioimaan omaa ymmärtämistään.

Kirjoitustaidon osalta tutkimukset korostavat ohjattujen ja vaiheistettujen menetelmien merkitystä. Prosessikirjoittaminen tukee kirjoitustaidon kehittymistä, ja yhteiskirjoittaminen voi edistää oppilaiden osallistumista ja kirjoitusprosessin hahmottamista. Koska kirjoitustaito jää usein lukutaidon varjoon ja osa oppilaita välttelee vaativia tehtäviä, tarvitaan suunnitelmallisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tekevät kirjoittamisen harjoittelusta näkyvää, tuettua ja yhteisöllistä. Näiden menetelmien vahvistaminen luokkahuoneessa tukee oppilaiden perusvalmiuksia ja tasaa oppimiseroja

Tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutuksessa tulisi vahvistaa lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen tarvittavia kielitiedon taitoja sekä sisällyttää opintokonaisuuksia, joissa käyttäytymisen ohjaamisen osaaminen on keskeinen tavoite.

Työryhmä esittää:

Tuetaan lukemisen pedagogisten ratkaisujen käyttöönottoa esimerkiksi yhteisöllisen lukemisen menetelmiä (lukupiirit) sekä erilaisten lukustrategioiden harjoittelua. Tuetaan myös kirjoitustaitoa esimerkiksi yhteiskirjoittamisen ja prosessikirjoittamisen avulla.

Oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on Suomessa kasvanut nopeasti, ja jo merkittävä osa peruskoululaisista on monikielisiä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista vaikeuttavat keskimääräistä useammin heikompi opetuskielen hallinta ja kotitaustan sosioekonomiset haasteet, mikä näkyy oppimistuloksissa ja kasvattaa myös koulujen välisiä eroja. Tietyissä kouluissa suuri S2-oppilaiden osuus lisää resurssipaineita ja vaikeuttaa riittävän tuen järjestämistä.

Näissä olosuhteissa opetusalan henkilöstön moninaisuus ja kieli- sekä kulttuuri-osaaminen voivat edesauttaa oppilaiden kielellisen kehityksen ja koulutuspolkujen tukemista. Kansainvälisistä taustoista tulevan henkilöstön lisääminen voi vahvistaa koulujen kykyä vastata monikielisten oppilaiden tarpeisiin, tukea kodin ja koulun yhteistyötä sekä edistää oppilaiden yhdenvertaista integroitumista. Toimien systemaattinen kartoittaminen on tarpeen, jotta henkilöstörakennetta voidaan kehittää vastaamaan muuttuvaa oppilas pohjaa ja ehkäistä osaamiserojen syvenemistä. Sivistysala ry:n selvityksessä (2026) kansainvälisten työntekijöiden osuus peruskoulun opettajista oli alhainen. Erityisesti luokanopettajien ryhmässä ulkomaiden kansalaisten osuus oli hyvin matala. Sen sijaan koulunkäynnin avustajien ammattiryhmään kuuluu merkittävästi ulkomaalaistaustaisia (yli 10 %) ja ryhmässä tapahtui voimakasta kasvua. Selvityksestä käy ilmi, että luokanopettajakoulutuspaikan vastaanottaneista 2,4 % ja aineenopettajakoulutuspaikan vastaanottaneista 9,5 % ovat ulkomaalaistaustaisia.

Työryhmä esittää:

Kartoitetaan toimia opetusalan henkilöstön kansainvälisten taustojen ja moninaisuuden liittyvän osaamisen lisäämiseksi.

5.1.6 Oppilaat

Tutkimusten mukaan osa oppilaista uskoo, että sattumalla on suuri merkitys arvosanoihin ja tämä osuus on kasvanut entisestään. Luovutusherkkyys on lisääntynyt etenkin tytöillä. (Vainikainen ym., 2025.) Usko sattumaan voi vähentää omia ponnisteluja koulutyössä ja toimia täten esteenä oppimisen edistymiselle. Lisäksi osalle oppilaita koulu näyttää menettäneen merkitystään tulevaisuuden rakentajana. Samanlaisia havaintoja on tehty myös luokkahuonetutkimuksessa – koulun tarjoaman oppimisen mallin hylkää moni oppilas. Erityisesti poikien keskuudessa voi esiintyä kulttuuria, jossa kiinnostus koulutyöhön ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää. (esim. Lakka, 2024; Kivijärvi, Huuki & Lunabba, 2018.)

Kouluterveyskyselyn perusteella 23 % yläluokkalaisista koki vaikeuksia opetuksen seuraamisessa vuonna 2025, kun vuosina 2006–2007 vastaava luku oli 16 %. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2025.) Työryhmän toteuttaman opettajakyselyn avovastauksissa osa opettajista toi esiin pulmia oppilaiden keskittymiskykyyn, sinnikkyteen ja ponnisteluun liittyen.

Luokkahuoneen toiminnan seurantaan perustuvassa tutkimuksessa todetaan, että oppiminen vaatii ponnistelua, mutta osa oppilaista pyrkii välttämään vaikeita tehtäviä ja valitsemaan helpoimman tien (Lakka, 2024).

Työryhmän keskusteluissa on tuotu esiin, että oppilaiden motivointiin täytyy käyttää enemmän aikaa kuin ennen. Sinnikästä työskentelyä oppineet lapset saattavat opiskella luokassa käytännössä itsenäisesti tai kaverin kanssa yhteistoiminnallisesti, kun opettajan aika menee levottomien ja opiskeluhaluttomien lasten hillitsemiseen. Lisäksi opetuksen vaatimustason koetaan laskeneen ja tavoitteellisuuden heikentyneen. Oppilailta ei aina vaadita riittävästi, eikä esimerkiksi selkokirjojen tasolle ei kannata jäädä, kun oppilaan suomen taito etenee kehittyvän kielitaidon tasosta eteenpäin.

Työryhmässä keskusteltiin myös (matematiikan oppiaineessa) ilmiöstä, missä oppilaat ulkoistavat osaamattomuutensa opettajalle. Nähdään, että on opettajan huonon opetuksen syytä, ettei oppilas ole oppinut. *”Tällä tavalla ajatteleva oppilas*

tekee itselleen karhunpalveluksen, koska ei suostu harjoittelemaan tehtäviä, joiden avulla voisi omaksua uuden asian. Onkin tärkeää pohtia, mihin koulujärjestelmä ohjaa: siihenkö, että kaikki pääsevät samaan tasoon tuettuna tai ilman, vai liue-taanko tavoitteista niiden kohdalla, jotka eivät osaa tai halua?”

Työryhmä tunnistaa keskustelun keskittymiskyvyn vähenemisestä ja siihen liitetystä luovuttamisesta koulutehtävien. Työryhmässä on keskusteltu siitä, että oppilailta olisi pystyttävä vaatimaan ilman että se koetaan rangaistuksena.

Työryhmä esittää:

Ylläpidetään kaikkien oppilaiden osaamisen vaatimustasoa vahvistamalla oppilaiden sinnikkyyttä ja ponnistelua positiivisen kannustamisen, oikea-aikaisen ja -tasaisen tuen sekä oppilaan oppimisen edistymistä osoittavan palautteen avulla. Vahvistetaan oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja ensimmäisistä luokista lähtien ikätasoisesti

Oppilaiden osaamisen ja kotitaustan eriytyessä on kiinnitettävä erityisesti huomiota maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkuun. Maahanmuutto on lisännyt S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrää tasaisesti, ja peruskoululaisista jo noin 15 % on monikielisiä. Oppilaat jakautuvat kuitenkin epätasaisesti, ja tietyissä kouluissa S2-oppilaat muodostavat yli puolet oppilaista, mikä lisää resurssipaineita ja saattaa voimistaa koulujen välistä segregaatiota. Tutkimusten mukaan keskimääräistä alempi kodin sosioekonominen tausta ja heikko opetuskielen ymmärtäminen vaikeuttaa oppimista erityisesti maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, mikä näkyy konkreettisesti heikompina oppimistuloksina (esim PISA). Tämä kasvattaa osaamiseroja ja heikentää koulutusjärjestelmän kykyä tukea oppijoiden yhdenvertaista etenemistä.

Kielen oppimisen tukeminen nähdään yleisesti tärkeänä keinona tukea maahanmuuttajaoppilaiden integraatiota. S2-oppimäärän asema kuitenkin vaihtelee kunnittain, sillä sitä ei ole kirjattu selkeästi lainsäädäntöön. Monissa kunnissa ryhmäkoot ovat suuria, opettajia liian vähän ja samanaikaisopetukseen ei ole resursseja. Myös oman äidinkielen opetus on heikosti resursoitua, vaikka sen on osoitettu tukevan akateemista suomen kielen oppimista ja kotoutumista (Lehtinen, 2002; Venäläinen ym., 2022; Yli-Jokipii, 2024)

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden tukeminen edellyttää koulutusjärjestelmän, sosiaali- ja terveystalvaiden, nuorisotyön ja työvoimaviranomaisten tiivistä yhteistyötä sekä rahoitusmekanismien kehittämistä, jotta kielellisten ja perustaitojen vahvistaminen voidaan turvata pitkäjänteisesti.

Työryhmä esittää:

Sujuvoitetaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkuja vahvistamalla kansallista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielen kehittymisen tuen säädöspohjaa.

Varmistetaan, että perusopetuksen valmistava opetus ja valmistavan opetuksen lisäopetus toteutetaan ensisijaisesti perusopetukseen integroituna. Integrointi ei saa toimia säästökeinona.

Kehitetään rakenteita ja rahoitusta tukemaan sitä, että jokainen oppilas opiskelee suomen/ruotsin kielen taitoaan vastaavassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä (S1/S2; R1/R2).

5.1.7 Kodin ja koulun yhteistyö

Oppimistulostutkimuksissa korostetaan yleisesti vanhempien merkitystä lasten oppimiselle. Vanhempien vaikutus lapsen oppimistuloksiin välittyy yleisesti periytyvyyden kautta sekä vanhempien aktiivisilla oppimista edistävillä toimilla. Esimerkiksi kansainvälisissä tutkimuksissa (PISA yms) tarkastellaan taustamuuttujina oppilaan vanhempien koulutusta, ja ammattiasemaa sekä erilaisia kodin varallisuuden ja kulttuurin harrastamiseen liittyviä kysymyksiä. Kotitaustan lisäksi oppilaan lukutaidon kehitykseen vaikuttaa vanhempien lukuharrastusta korostava esimerkki sekä lapsen kanssa yhdessä vietetty aika lukemisen parissa. Vanhempien oppimista tukeva rooli ei jää kuitenkaan vain koteihin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaiden koulumenestyksen ja hyvinvoinnin kannalta.

OKM:n peruskouluvisiossa todetaan, että kodin ja koulun yhteistyötä haastaa konkreettiset tekijät sekä yhteiskunnalliset kehityskulut ja ilmiöt, jotka luovat kodin ja koulun yhteistyölle puitteet. Yhtenä kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavana ilmiönä voidaan nähdä yksilöllisyyden korostuminen, joka voi lisätä oppilaiden välisiä eroja sekä vähentää koulun yhteisöllistä luonnetta ja yhteistyötä vanhempien

kanssa. Koulun merkitys yhteisöllisyyden vahvistajana korostuu ja tässä olennaista on myös vanhempien osallistumismahdollisuuksien huomioiminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026a)

Työryhmä painottaa vanhempien systemaattista tukea erityisesti perheiden tilanteiden ollessa entistä monimuotoisempia.

Työryhmä esittää:

Tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Tuotetaan kodin ja koulun yhteistyössä selkeitä ohjeita, kuinka vanhemmat voivat tukea lapsiaan koulunkäynnissä. Huomioidaan perheiden moninaisuus ja kehitetään toimia, jotka tukevat vaikeasti tavoitettavien vanhempien osallisuutta koulussa ja lasten koulunkäynnissä.

sekä

Vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä lukemisen ja kirjoittamisen lisäämisessä perheiden kieliresurssit huomioiden.

6 Työryhmän ehdotukset

Työryhmän on alla koottuna vielä tiivistetysti teemoittain

Rahoitus

- Varmistetaan perusopetuksen rahoituksen taso korottamalla valtionosuusprosenttia. Perusopetuksen rahoituksen varmistaminen on edellytys oppimistulosten nostamiseksi. Ikäluokkien pieneneminen ei vähennä opetuksen järjestämisen kustannuksia samassa suhteessa, joten rahoituksen tasoa ei tule vähentää. Rahoituksessa tulee myös huomioida paremmin kuntien erilaiset tilanteet.
- Korotetaan koulutuksellista tasa-arvoa edistävän valtionavustuksen taso vastaamaan tosiasiallista tarvetta sekä edistetään rahoituksen ennakoitavuutta vakiinnuttamalla rahoituksen taso seuraaviksi hallituskausiksi. Koulutuksellista tasa-arvoa edistävä valtionavustus on tärkeä osa koulutuksen rahoituksen kokonaisuutta.

Lainsäädäntö

- Toteutetaan hallitusohjelman mukainen perusopetuksen osaamistakuu vähimmäisosaamisen määrittelyä ja oppilaan arviointia tarkentavalla perusopetuslain muutoksella. Työryhmä pitää osaamistakuun tavoitteita kannatettavina. Tavoitteena tulee olla, että uudistettu laki ja asetus hyväksytään 2026 ja astuu voimaan 2027 . Osaamistakuun täysimääräiseksi toimeenpanoksi toteutetaan opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen lainsäädännön tavoitteiden mukaisesti.

Opetussuunnitelma

- Käynnistetään osaamistakuun tavoitteiden mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämistyö siten, että perusopetuksen oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä vähennetään ja selkeytetään. Oppiainekohtaisten tavoitteiden, sisältöjen ja arviointikriteereiden tulee muodostaa johdonmukainen kokonaisuus.

- Oppiaineiden tavoitteet, sisällöt ja niistä johdetut vähimmäisosaamisen kriteerit määritellään vuosiluokittain tai ainakin vuosiluokkakokonaisuuksittain. Oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt sovitetaan yhteen valtakunnallisessa tuntijaossa määriteltyjen vuosiviikkotuntien kanssa.
- Opetussuunnitelman perusteiden kehittämisen yhteydessä vahvistetaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa tarkentamalla niiden tavoitetasoa laadullisesti ja määrällisesti. Lisätään konkreettisesti lukemisen määrää perusopetuksessa pysyvin toimenpitein ja valmistellaan siihen valtakunnallinen ohjeistus ja tuki.
- Koulutuksen arviointi ja oppilaan arviointi tulee jatkossakin toteuttaa erillisinä toimintoina niitä kumpaakin erikseen ohjaavan lainsäädännön pohjalta. Koulutuksen arviointia tulee kehittää jatkossakin niin, että se säilyy riippumattomana ja kohdistuu oppiaineiden tavoitteiden toteutumiseen valtakunnallisesti, eikä arvioinnin kohteena ole yksittäinen oppilas tai koulu.
- Kehitetään koulutuksen arviointia linjassa opetussuunnitelman uudistamisen kanssa siten, että koulutuksen arviointi kohdistuu yksityiskohtaisemmin vuosiluokakohtaisten tavoitteiden toteutumiseen valtakunnallisesti. Koulutuksen arvioinnin tuloksena ei saa muodostua koulujen vertailua mahdollistavia rankinglistoja.
- Opettajan toteuttaman oppilaan arvioinnin tueksi laaditaan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arviointikriteereihin pohjautuva tehtäväpankki. Tehtäväpankki sisältää tehtäväsarjoja, jotka tukevat opettajan tekemää arviointityötä perusopetuksessa esimerkiksi vuosiluokilla 2-3, 6-7 sekä vuosiluokilla 8-9 vahvistamalla arviointikäytäntöjen johdonmukaisuutta ja tarjoamalla vertailukelpoista tietoa oppilaiden osaamistasosta ja edistymisestä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Lisäksi tehtäväpankki tarjoaisi opettajille työkalun yhtenäisemmän arvioinnin toteuttamiseksi perusopetuksen päättövaiheessa. Tehtäväpankista ei muodostu kaikille yhteistä kansallista koetta.
- Kevennetään opetuksen järjestäjien hallinnollista työtä vähentämällä oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen osalta paikallisesti päätettäviä asioita. Opetussuunnitelman perusteet sisältäisi jatkossa valtakunnallisesti yhteiset osat ja paikallisesti päätettävät osat.
- Samaan aikaan, kun opetussuunnitelman perusteita uudistetaan, kehitetään myös käyttäjälähtöistä sähköistä ePerusteet -järjestelmää tukemaan paremmin opetussuunnitelman soveltamista opetuksessa.
- Varmistetaan opetussuunnitelmauudistuksessa systemaattinen toimeenpanon tuki ja täydennyskoulutus opettajille sekä rehtoreille

huomioiden molemmat kansalliskielet. Varmistetaan myös, että uudistuksen jalkauttaminen huomioidaan opettajankoulutuksen tavoitteissa.

Muut politiikkatoimet

- Kaikki politiikkatoimet, jotka heikentävät lapsiperheiden hyvinvointia ja taloudellista asemaa vaikuttavat suoraan koulujen toimintaympäristöihin, lasten oppimisedellytyksiin ja tätä kautta oppimistuloksiin. Yhteiskunnallista ymmärrystä politiikkatoimien keskinäisriippuvuudesta on lisättävä. Seuraavassa hallitusohjelmassa on kiinnitettävä huomiota lapsiperheiden hyvinvointia vahvistaviin toimiin sekä vahvistettava valtioneuvoston sisäistä koordinaatiota lapsiperheiden hyvinvointia ja asemaa koskevassa valmistelussa
- Käynnistetään pitkäjänteinen koulu yhteisön työ- ja toimintatapojen sekä hyvinvoinnin kehittämishanke, Meidän koulu, vuosille 2027 – 2031. Hyvinvoinnista huolehtiminen on koko koulun henkilökunnan, ei vain opiskeluhuollon työtehtävissä. Hyvinvoiva koulu edellyttää riittävää oppilaiden osallisuutta sekä koulutetun henkilökunnan riittävää määrää koulussa ja opetusryhmissä. Tarkastellaan taide- ja taitoaineiden merkitystä hyvinvoinnin edistämiseksi.
- Vahvistetaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia edistäviä toimia eli yhteisöllistä opiskeluhuoltoa kouluissa. Vahvistetaan tukioppilastoimintaa ja selkeytetään luokanohjauksen kokonaisuutta yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.
- Huomioidaan vanhempien rooli vahvemmin lasten koulunkäynnin tukemisessa ja kouluhyvinvoinnin vahvistamisessa niin oppilaan, luokan kuin koulun tasolla.
- Kehitetään yhteistä tietopohjaa koulutuksellisen kehityksen seuraamiseksi sekä paikallisesti että valtakunnallisesti, hyödyntäen ensisijaisesti jo olemassa olevia tietoaineistoja.
- Selkeytetään ja täsmennetään perusopetuslain mukaista opetuksen järjestäjien itsearviointiperiaatetta sekä siihen liittyviä vastuita ja velvollisuuksia. Kehitetään valtakunnallinen tuki opetuksen järjestäjän laadunhallinnalle sekä arviointitehtävän toteuttamiselle. Varmistetaan yhteys perusopetuksen uudistettaviin laatutavoitteisiin.

Opetushenkilöstö ja opettajankoulutus

- Vahvistetaan koulun johtamista rehtorien tehtävänjaon selkeyttämisellä. Tuetaan koulun koko huomioiden rehtorien pedagogista johtajuutta, hyvinvointityön johtajuutta, apulaisrehtorikäytäntöjä sekä mentorointi- ja johtoryhmätoimintoja.
- Vahvistetaan yhteisopettajuuden rakenteita, tuetaan nuorten opettajien mentorointia
- Tuetaan lukemisen pedagogisten ratkaisujen käyttöönottoa esimerkiksi yhteisöllisen lukemisen menetelmiä (lukupiirit) sekä erilaisten lukustrategioiden harjoittelua. Tuetaan myös kirjoitustaitoa esimerkiksi yhteiskirjoittamisen ja prosessikirjoittamisen avulla.
- Kehitetään systemaattisesti opettajienkoulutusta ja niiden sisältöjä. Sisältöihin tulee lisätä ryhmädynamiikan ja yhdessä opiskelemisen hallinta, kielitietoisuus, tuen toteuttaminen sekä kodin ja koulun yhteistyön merkitys ja käytännön toteutus.
- Kartoitetaan toimia opetusalan henkilöstön kansainvälisten taustojen ja moninaisuuden liittyvän osaamisen lisäämiseksi.

Oppilaat

- Ylläpidetään kaikkien oppilaiden osaamisen vaatimustasoa vahvistamalla oppilaiden sinnikkyyttä ja ponnistelua positiivisen kannustamisen, oikea-aikaisen ja -tasaisen tuen sekä oppilaan oppimisen edistymistä osoittavan palautteen avulla. Vahvistetaan oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja ensimmäisistä luokista lähtien ikätasoisesti.
- Sujuvoitetaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkuja vahvistamalla kansallista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielen kehittymisen tuen säädöspohjaa.
- Varmistetaan, että perusopetuksen valmistava opetus ja valmistavan opetuksen lisäopetus toteutetaan ensisijaisesti perusopetukseen integroituna. Integrointi ei saa toimia säästökeinona.
- Kehitetään rakenteita ja rahoitusta tukemaan sitä, että jokainen oppilas opiskelee suomen-/ruotsinkielentaitoaan vastaavassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä (S1/S2; R1/R2)

Kodin ja koulun yhteistyö

- Tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Tuotetaan kodin ja koulun yhteistyössä selkeitä ohjeita, kuinka vanhemmat voivat tukea lapsiaan koulunkäynnissä. Huomioidaan perheiden moninaisuus ja kehitetään toimia, jotka tukevat vaikeasti tavoitettavien vanhempien osallisuutta koulussa ja lasten koulunkäynnissä.
- Vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä lukemisen ja kirjoittamisen lisäämisessä perheiden kieliresurssit huomioiden.

LÄHTEET

Säädökset

- Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2013/1295>
- Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 2 ja 6 §:n muuttamisesta 1231/2020. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2020/1231>
- Lukiolaki 714/2018. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/714>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2013/1287>
- Perusopetusasetus 852/1998. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/852>
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2012/422>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 793/2018. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2018/793>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 310/2021. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2021/310>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 111/2023. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2023/111>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 286/2024. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/286>

Muut lähteet

- Aluehallintovirasto. (2024). *Hyvinvointialueiden tulee saattaa opiskeluhuollon psykologipalvelut lain edellyttämälle tasolle*. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70097322>
- Aro, M. (2017). Learning to read Finnish. Teoksessa L. Verhoeven & C. Perfetti (Toim.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems* (pp. 393–415). Cambridge University Press.
- Asikainen, M., Gustavson, N., Hienonen, N., Koivuhovi, S., Kulju, P., Kupiainen, R., Lindgren, E., Mergianian, C., Nazeri, F., Nyman, L., Oinas, S., Salonen, V., & Vainikainen, M.-P. (2022). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa 2018–2021*. Vantaan kaupunki. <http://hdl.handle.net/10138/350539>
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699–713. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>
- Department of Communities and Justice. (2020). *What is an evidence hierarchy?* <https://dcj.nsw.gov.au/documents/about-us/facsiar/evidence-hub/evidence-how-to-guides/what-is-an-evidence-hierarchy.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Euroopan komissio. (2025). *Council recommendation on human capital in the EU* [PDF]. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/document/download/cb0ffdb5-1f80-4e20-a535-b2237b31f29f_en?filename=COM_2025_959_1_EN.pdf
- Euroopan unionin neuvosto. (2024). *ST 9801/24 INIT: Council conclusions on promoting evidence-informed policy and practice in education and training to achieve the European Education Area*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9801-2024-INIT/en/pdf>
- European School Education Platform. (2024, December 7). *Survey on the development of basic skills – Results*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/surveys/survey-development-basic-skills>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 79–92. <https://doi.org/10.2307/20528819>
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>

- Green, C., Giblin, I., & Mulder, J. (2024). A systematic narrative synthesis review of the effectiveness of genre theory and systemic functional linguistics for improving reading and writing outcomes within K–10 education. *AJLL*, 47, 203–223. <https://doi.org/10.1007/s44020-024-00060-y>
- Haapakangas, S., Laine, L., & Metso, T. (2025). *Kodin ja koulun yhteistyö monikielisessä ja -kulttuurisessa arjessa: Vanhempien, koulun henkilökunnan ja muiden ammattilaisten kokemuksia yhteistyöstä*. Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. <https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2026/02/KKYMKA-Loppuraportti-2026.pdf>
- Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A., & Korpi, A. (2017). *Arvioinnilla luotamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytännöt*. (Julkaisut 4:2017). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0417.pdf
- Hattan, C. (2024). Supporting students' knowledge activation before, during, and after reading. *The Reading Teacher*, 77(6), 861–869. <https://doi.org/10.1002/trtr.2322>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K.-M., Lahtero, T., & Kallioniemi, A. (2023). *Kohti kehittyvää johtajuutta: Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti* (OKM julkaisuja 2023:7). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-760-4>
- Hemmi, K., Krzywacki, H., & Koljonen, T. (2018a). Investigating Finnish teacher guides as a resource for mathematics teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 911–928. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420687>
- Hemmi, K., Krzywacki, H., & Liljekvist, Y. (2018b). Challenging traditional classroom practices: Swedish teachers' interplay with Finnish curriculum materials. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 342–361. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479449>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Huurre, T., & Vaara, S. (2024). *Opiskeluhoitopalvelujen selvitys 2024* (Työpaperi 46/2024). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/handle/10024/149686>
- Hill, A. B. (1965). The environment and disease: Association or causation? *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 58(5), 295–300.
- 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., & Vetteranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. 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). Perustaidoilla kohti tasa-arvoisempia mahdollisuuksia. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. (Tutkimuksia 41, Koulutuksen tutkimuslaitos). Jyväskylä 2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0442-6>
- Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Kauppinen, H., Markkanen, I., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Vaara, E., & Vettenranta, J. (2024b). *Haasteena eriytyvä osaaminen: Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa (Tutkimuksia 42). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0441-9>
- Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2025). Oppilaiden koulunnon ja koulu-uupumuksen profiilit: Erot oppimisen ja itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa. *Kasvatus*, 56(3), 362–379. <https://doi.org/10.33348/kvt.162451>
- Hoogeveen, M., & van Gelderen, A. (2016). Writing with peer response using different types of genre knowledge: Effects on linguistic features and revisions of sixth-grade writers. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190913>
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* (Nro 135). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>
- Häkkinen, P., Ilen, E., Näykki, P., Lehtinen, A., Lieska, A., & Lerkkanen, M.-K. (2025). *Digitalisaation vaikutukset oppimiseen, osaamiseen ja hyvinvointiin: Tutkimuskatsaus suomalaiseen varhaiskasvatukseen, esi- ja perusopetukseen sekä vapaa-ajan sivistystyöhön* (Raportit ja selvitykset 2025:4a). Opetushallitus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202506044904>
- Härmälä, M., & Marjanen, J. (2022). *Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. (Julkaisut 22:2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2222.pdf
- Härmälä, M., & Marjanen, J. (2023). *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. (Julkaisut 10:2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1023.pdf
- Kalalahti, M., Minkkinen, L., Saarinen, T., Tyni, K., Vaara, E., Ala-Vähälä, T., Häkkinen, P., Jänkälä, J.-P., Pitkänen, H., Pöytä-Tarhonen, J., Tarnanen, M. (2025). *Perusopetuksen tilannekuva erilaistuvissa kunnissa: Manner-Suomen kuntien tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0940-7>

- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E., & Routarinne, S. (2015). Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 46(2), 160–174.
- Kauppinen, M., & Marjanen, J. (2020). *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. (Julkaisut 13:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1320.pdf
- Ketonen, L., & Atjonen, P. (2025). Mitä empiiristen tutkimusten perusteella tiedetään kansallisista kokeista? *Kasvatus*, 56(2).
- Kiili, C., Strømsø, H. I., Bråten, I., Ruotsalainen, J., & Räikkönen, E. (2024). Reading comprehension skills and prior topic knowledge serve as resources when adolescents justify the credibility of multiple online texts. *Reading Psychology*, 45(7), 662–689. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2351485>
- Kilpi, N., Ouakrim-Soivio, N., Minkkinen, L., & Söyrinki, S. (2025). *Oppimistuloskehitys ja koulutuspoliittiset toimet Pohjoismaissa ja Virossa 2010-luvulta 2020-luvun alkuun* (Raportteja ja työpapereita 13). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0515-7>
- Kivijärvi, A., Huuki, T., & Lunabba, H. (Toim.). (2018). *Poikatutkimus*. Vastapaino.
- Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M.-P. (2025). Parental involvement in elementary schools and children’s academic achievement: A longitudinal analysis across educational groups in Finland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 95, 101007. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007>
- Koponen, T., Sorvo, R., Dowker, A., Räikkönen, E., Viholainen, H., Aro, T., & Aro, M. (2018). Does multi-component strategy training improve calculation fluency among poor performing elementary school children? *Frontiers in Psychology*, 9, 1187.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Krokkfors, L. M. (2017). *Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–267). Tampereen yliopistopaino.
- Kuusisto, E., Koskela, T., Viljanen, M., & Järvelä, V. (2025). Näkymätön näkyväksi: Yläkoulun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhoitotehtävissä. *Kasvatus*, 56(3), 327–345.
- Lahtero, T. J., & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi: Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland Oy.

- Laimi, T., Venäläinen, S., Saarinen, J., Seppälä, S., Hietala, R., Kaivoja, J., Merimaa-Jovanovic, R., Sulonen, K. & Yeasmin, N. (2024). *Myöhään maahan tulleet oppilaat koulupolulla*. (Julkaisut 20:2024). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2024.pdf
- Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytänteet: Literacy practices in the back row* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9671-2>
- Lane, K. L., Baldy, T., Becker, T., Bradshaw, C., Dolan, V., Dymnicki, A., Freeman, B., Holian, L., Lemire, S., McIntosh, K., Moulton, S., Nese, R., Payno-Simmons, R., Porowski, A., & Sutherland, K. (2024). *Teacher-delivered behavioral interventions in grades K–5* (WWC 2025001). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://whatworks.ed.gov/>
- Laurell, J. (2025). *Learning-related mindsets, academic achievement and educational aspirations in Finnish lower secondary education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/603457>
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki – maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja 181.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Leino, K., Kulju, P., & Nissinen, K. (2021). Printti vai digi: Lukemisen media ja sen yhteys lukutaidon eri osa-alueisiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (Toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti* (pp. 45–79, Kasvatusalan tutkimuksia 82). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. (Tutkimuksia 37, Koulutuksen tutkimuslaitos). Jyväskylä 2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9620-8>
- Lunabba, H. (2026). *Pojat ja nuoret miehet vakavasti ottaen: Selvitys poikien ja nuorten miesten haavoittuvuuksista tasa-arvohaasteiden taustalla*. (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2026:1). Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-6016-9>
- Lyytinen, H., Richardson, U., & Aro, M. (2019). Developmental dyslexia in Finnish. Teoksessa L. Verhoeven, C. Perfetti, & K. Pugh (toim.), *Developmental dyslexia across languages and writing systems* (ss. 118–132). Cambridge University Press.
- Länsikallio, R. (2018). *Opetusalan työolobarometri*. Opetusalan Ammattijärjestö. <https://okm.fi/documents/1410845/9922404/L%C3%A4nsikallio-OAJ+barometri+2017-110918.pdf>

- Mattila, E. (2025). *Kuntapalveluiden vaikuttavuus? Oppivelvollisuusikäisten hyvinvoinnin ja kuntien panostusten tarkastelua*. Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2025/2332-kuntapalveluiden-vaikuttavuus-oppivelvollisuusikaisten-hyvinvoinnin-ja-kuntien>
- Melkko, M., & Ilves, V. (2024). *Opetusalan työolobarometri 2024*. Opetusalan Ammattijärjestö. https://www.oaj.fi/contentassets/476cfb03fec74aa0a9fee4166f4dba7/opetusalan_tyoolobarometri_2024.pdf
- Metsämuuronen, J., & Nousiainen, S. (2021). *Matematiikkaa Covid-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. (Julkaisut 27:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2721.pdf
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P., & Savolainen, H. (2022). Käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa [Teaching behavior management in Finnish teacher education]. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31, 42–58.
- OECD. (n.d.). *TALIS data and databases*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html#data>
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results (Volume I): What students know and can do*. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results (Volume I): What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2022). *Finland's right to learn programme: Achieving equity and quality in education* (OECD Education Policy Perspectives No. 61). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65eff23e-en>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2025a). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

- OECD. (2025b). *PISA 2022: Finite time to learn and play—Whole student development and students' digital leisure outside of school*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/finite-time-to-learn-and-play_8d-d83eff/edbaa4bb-en.pdf
- OECD. (2025c). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (2025d). *Results from TALIS 2024: Finland*. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html
- Oinas, S., & Vainikainen, M.-P. (Toim.). (2024). *Digitalisaatio oppimisen ja oppimistulosten selittäjänä* (Kasvatusalan tutkimuksia 86). Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-26-1>
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (2025). *Esi- ja perusopetus: Henkilöstö*. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>
- Opetushallitus. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti* (Raportit ja selvitykset 2013:16).
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. (2022). *Kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet perusopetuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kurinpitokeinot-ja-turvaamistoimenpiteet-perusopetuksessa>
- Opetushallitus. (2025a). *Lakimuutokset voimaan elokuussa: Kouluille yhtenäiset säännöt puhelinten käyttöön*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/lakimuutokset-voimaan-elokuussa-kouluille-yhtenaiset-saannot-puhelinten-kayttoon>
- Opetushallitus. (2025b). *Puhelimen ja muun mobiililaitteen käytön säännöt koulussa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/puhelimen-ja-muun-mobiililaitteen-kayton-saannot-koulussa>
- Opetushallitus. (2025c). *Opiskeluhoolto*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Laatuohjelmat*. <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2009). *Perusopetuksen laatukriteerit* (Opetusministeriön julkaisuja 2009:19). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-712-3>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ryhmäkokoselvitykset*. <https://okm.fi/ryhmakokoselvitykset>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026a). *Peruskoulu 2045: Elämää varten – visio suomalaiselle peruskoululle* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-029-3>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026b). *Perusopetuksen järjestäminen murroksessa: Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä tarkastelevan työryhmän loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2026:14). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-021-7>
- Pulkkinen, J., Hildén, R., Ketonen, L., Khawaja, A., Kotila, J., Mäkipää, T., Nissinen, K., Puhakka, E., Rantala, J., Rautopuro, J., Sulkunen, S., Söyrinki, S., & Tammelin-Laine, T. (2024a). *Arviointiuudistuksen alkutaipaleella: Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2024:6). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-723-9>
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K., & Rautopuro, J. (2024b). *Tukea tasa-arvoiselle koulutielelle: Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa* (Tutkimuksia 39). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_97304
- Puukko, M., Huhtanen, M., & Lepola, L. (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi*. (Julkaisut 7:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0720.pdf
- Rahayu, N., & Ningsih, H. K. (2023). Assisting students' writing improvement through Reading to Learn (R2L) program: A review of studies. *English Review: Journal of English Education*, 11(3), 745–756. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8680>
- Routarinne, S., Iiskala, T., Ketamo, E., Lindfelt, H., & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Luku- ja oppimotivaatiota lukuharrastukseen alakoulussa. Teoksessa P. Hiidenmaa ym. (toim.), *Lukemisen kulttuurit* (s. 67–78). Gaudeamus.
- Rättyä, K. (2021). *Huoli suomalaisten lasten heikkenevistä lukutaidoista ja luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmat* [Esitelmä]. Kasvatustieteen päivät 2021. https://www.researchgate.net/publication/356504437_Huoli_lasten_heikkenevista_lukutaidoista_ja_luokanopettajankoulutuksen_opetussuunnitelmat
- Rättyä, K., Fontich, X., Štepánik, S., Costa, A. L., & Awramiuk, E. (2025). Teaching L1 in Five European Countries: Goals and Challenges. Teoksessa A. Wilczek & M. Marczewska (toim.), *Native Language in the 21st Century: System, Communication Practices and Education* (Fields of Linguistics – Aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen, Vuosikerta 11). Brill. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202502112123>
- Rättyä, K. (hyväksytty julkaistavaksi). Koherenssi perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Ainedidaktikka*, 9(2).
- Salmela-Aro, K., Huotilainen, M., & Ikonen, A. (2024). *Rehtoribarometri 2024*. https://educaflagship.fi/fi/tietoa-tutkimuksesta/tutkimusalue-4/rehtoribarometri/raportti-rehtoribarometri-2024_valmis.pdf@@download/file
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. *Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C: osa 455*. Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7302-6>

- Salo, A.-E., Heinimäki, O.-P., & Lerkkanen, M.-K. (2026). *Laskevat oppimistulokset: Oppilaiden näkemyksiä laskun syistä ja ratkaisuista* (JYU Reports 84). Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-1234-6>
- Salo, P. (2014). Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa. *Hallinnon Tutkimus*, 33(4), 352–365.
- Salo, P., & Saarukka, S. (2023). In quest for principalship. Teoksessa R. Ahtiaisen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A.-S. Smeds-Nylund (Toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 41–59). (Educational Governance Research, Vol. 23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_3
- Shore, S., & Rapatti, K. (2014). Johdanto. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 5–21). Äidinkielen opettajain liitto.
- Silliman, M. (2016). *Area-based “positive discrimination” school funding in Helsinki* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/167187>
- Silverström, C., Hietala, R., & Poroila, A. (2022). *Perusopetuksen laadunhallinnan nykytilan kartoitus*. (Julkaisut 9:2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0922.pdf
- Sivistysala ry. (2026). *Kansainväliset työntekijät sivistysalalla 2026* (Tiivistelmä). FCG. https://sivista.fi/wp-content/uploads/2026/01/Kansainvaliset-tyontekijat-sivistysalalla-2026_Tiivistelma_Sivista.pdf
- Soini, T., Pyhältö, K., Haverinen, K., Sullanmaa, J., Leskinen, E., & Pietarinen, J. (2022). *Building coherence and impact: Differences in Finnish school level curriculum making*. *Curriculum Perspectives*, 42(2), 121–133. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00165-9>
- Sopanen, S., & Juvonen, R. (2022). Pienryhmän yhteiskirjoittamisen prosessin vaiheet ja vuorovaikutus viidennen luokan historian tunnilla. *Ainedidaktikka*, 6(3), 69–92. <https://doi.org/10.23988/ad.110652>
- Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 635289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>
- Suomalainen tiedeakatemia. (2025). *Tiedettä tiiviisti: Perusopetuksen keinot oppimisen ja oppimistulosten parantamiseen*.
- Suomen Vanhempainliitto & Förbundet Hem och Skola i Finland. (2025). *Vanhempien barometri – perusopetus: Vanhempien näkemyksiä perusopetuksesta, kouluhyvinvoinnista ja kodin ja koulun yhteistyöstä*. https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2025/08/Vanhempien_barometri_2025_virallinen.pdf

- Tegmark, M., Vinterek, M., Alatalo, T., & Winberg, M. (2024). The complex relationship between teachers' instructional practices and students' reading amount. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e561.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (12.12.2024). *Lasten ja nuorten vapaa-ajan digilaitteiden ja -sisältöjen käyttöön laaditaan suosituksia – THL ja OPH kokoavat asiantuntijoista verkostoa*. <https://thl.fi/-/lasten-ja-nuorten-vapaa-ajan-digilaitteiden-ja-sisaltojen-kayttoon-laaditaan-suositukset-thl-ja-oph-kokoavat-asiantuntijoista-verkostoa>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2025). *Kouluterveyskyselyn tulospalvelu*. https://raportointi.thl.fi/t/public/views/KTK_public_fi/Indikaattorienvertailu?%3Aembed=y&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2026). *Lasten digisuositukset 0–13-vuotiaille*. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/hyvinvointi-ja-terveys/lasten-ja-nuorten-digitaalinen-hyvinvointi-ja-turvallisuus/lasten-digisuositukset-0-13-vuotiaille>
- Tilastokeskus. (2025a). *Koulutuksen käyttömenot opiskelijaa kohden koulutussektorin mukaan, 2000–2023* [tilastotaulukko]. StatFin. https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kotal/statfin_kotal_pxt_12g7.px/
- Tilastokeskus. (2025b). *Oppimisen tuki*. <https://stat.fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4>
- TIMSS & PIRLS International Study Center. (n.d.). *International databases*. Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/databases-landing.html>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen J. (2019). *Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. (Julkaisut 17:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1719.pdf
- Ukkola, A., & Metsämuuronen J. (2021). *Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa*. (Julkaisut 20:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2021.pdf
- Ukkola, A., Suomilampi, M., Silverström, C., Metsämuuronen J., & Marjanen, J. (2025). *Matematiikan ja äidinkielen taidot kuudennen luokan lopussa. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2024*. (Julkaisut 1:2025). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0125.pdf
- Vainikainen, M. P., & työryhmä. (2025). *Valtakunnallinen oppimaan oppimisen arviointi 2024 – Ensituloksia* (Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisu 2025:1). Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/205097/978-952-03-3823-7.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M., & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäytivalmiuksia: Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. (Julkaisut 19:2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1922.pdf
- Yli-Jokipii, M. (2024). *Oman äidinkielen opettaja osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulutusjärjestelmää* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3658-5>

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10
PL 29, 00023 Valtioneuvosto
p. 0295 16001
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF
ISBN 978-952-415-235-8 PDF