



Peruskoulun oppimistuloksiin kohdennetut toimenpide-ehdotukset – Havainnot Tiedesparrauksen keskusteluista

Tämä yhteenveto on tuotettu osana Tiedesparrausta, jonka tavoitteena on opetus- ja kulttuuriministeriön määrittelemän tietotarpeen mukaisesti tarkastella perusopetuksen oppimistuloksia käsittelevän työryhmän (OKM) valmistelemia toimenpide-ehdotusluonnoksia sekä tunnistaa missä määrin ehdotetut toimenpiteet ovat linjassa tutkitun tiedon kanssa.

Suomalainen Tiedeakatemia fasilitoi [Tiedesparrauksen](#) loppuvuodesta 2025 alkuvuoteen 2026. Sparrauksen työpaja järjestettiin Tiedeakatemian tiloissa 5. helmikuuta 2026.

Tämä yhteenveto kokoaa yhteen Tiedesparrauksen työpajan aikana käytyjen keskustelujen havainnot. Yhteenveto on Suomalaisen Tiedeakatemian koostama. Tiedesparraus on toteutettu osana Jane ja Aatos Erkon säätiön rahoittamaa Ilmiökartta-hanketta.

Tiedesparrauksen työpajaan 5.2.2026 osallistuneet tutkijat:

Mikko Aro, Jyväskylän yliopisto (erityispedagogiikka)
Tuija Aro, Jyväskylän yliopisto (neuropsykologia)
Anna Kristiina Kokko, Itä-Suomen yliopisto (kasvatussosiologia)
Sonja Kosunen, Itä-Suomen yliopisto (kasvatussosiologia)
Elisa Repo, Jyväskylän yliopisto (kielikasvatus)
Mari-Paoliina Vainikainen, Tampereen yliopisto (kasvatuspsykologia)

Työpajassa sparrattavina olivat:

Tommi Karjalainen, Opetus- ja kulttuuriministeriö
Pia Kola-Torvinen, Opetushallitus
Jukka Marjanen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Minna Polvinen, Opetus- ja kulttuuriministeriö



Sisällys

1. Jaettu tilannekuva	3
2. Tietoaukot	4
3. Oletukset tutkitun tiedon näkökulmasta	6
4. Tulevaisuuden muutokset	11
Lähdeluettelo	14
Täydentävä tutkimuskirjallisuus	15



Symbolilla osoitetut teemat nousivat keskustelussa esiin erityisen usein



1. Jaettu tilannekuva

Keskustelun alussa tarkasteltiin peruskoulun oppimistuloskehityksen tilannekuva.

1.1 Oppimistulokset laskevat

Keskustelijoiden jaetun ymmärryksen mukaan peruskoulun oppimistulokset ovat laskeneet ja erot oppimistuloksissa ovat kasvaneet. Jaettu ymmärrys liittyi myös eriytymiskehitykseen: keskustelussa tunnistettiin, että **alueiden ja koulujen eriytyminen** muokkaa ratkaisevasti niitä olosuhteita, joissa oppimistulokset syntyvät.

1.2 Painotetun opetuksen oppilasvalikointi on tekijä koulujen sisäisessä eriytymisessä



Keskustelussa tunnistettiin, että koulujen sisäinen eriytyminen on kasvanut enemmän kuin koulujen välinen eriytyminen. Painotettuun opetukseen valikoitujen oppilaiden ryhmitteleminen omiksi opetusryhmikseen on keskeinen ongelma koulujen sisäisessä eriytymisessä.¹ Valikoidut oppilaat päätyvät tutkitun tiedon mukaan myös valikoiduille koulupoluille. Konkreettisesti eriytyminen näkyy esimerkiksi painotetun opetuksen pysyvissä luokissa, joita on yritetty tuloksetta purkaa muun muassa Helsingissä.

1.3 Koulu on sosiaalinen yhteisö

Keskustelussa havaittiin, että koulu on lapsille ja nuorille ennen kaikkea sosiaalinen yhteisö. Näin myös oppimistulosten tarkastelussa tulisi huomioida, että **oppimiseen sisältyy tiedollisen ulottuvuuden lisäksi myös sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus.**

1.4 Perustaitojen vahvistaminen ja varhainen tuki ovat keskeisiä

Keskustelijat korostivat, että oppimistulosten parantamisen lähtökohtana on perustaitojen – **lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten perustaitojen** – huolellinen vahvistaminen. Lisäksi varhainen tunnistaminen ja puuttuminen tuen tarpeeseen on tehokkaampaa kuin myöhäinen reagointi. Esimerkiksi osaamistakuun toteutuminen tulee varmistaa riittävällä ja jatkuvalla seurannalla sekä tuella sen sijaan, että oppilas jätettäisiin luokalle.



1.5 Opetussuunnitelmien tavoitteiden paisuminen kuormittaa kentän työtä

Yhteinen näkemys keskustelussa oli, että opetussuunnitelmien jatkuva laajentaminen ilman aiempien sisältöjen karsimista on haastavaa. Opetussuunnitelmien laajeneminen kuormittaa opettajia, sillä tavoitteiden ja arviointikriteerien paljous tekee yksittäisen oppilaan arvioinnista suuritöistä. Samalla opetussuunnitelmissa on kuitenkin varmistettava, että **oppimisen perustaitojen tukemiseen** varataan riittävästi aikaa.

1.6 Rahoituksen vakiinnuttaminen on toimiva periaate



Keskustelussa korostui rahoituksen merkitys. **Lyhyillä rahoituskausilla ei pystytä palkkaamaan vakituista kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöä.** Näin ollen valtionosuuden nosto niin, että se sisältää erityisavustusmuotoisen tasa-arvorahoituksen vakiinnuttamisen, todettiin keskustelussa toimivaksi periaatteeksi. Keskustelussa tunnistettiin, että rahoituksen määrä on Suomessa pieni verrattuna kansainväliseen tasoon.

2. Tietoaukot

Keskustelussa tunnistettiin tietoaukkoja tutkimuksessa ja ymmärryksessä.

2.1 Ryhmämuodostuksen mekanismit tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tunnetaan puutteellisesti

Keskustelussa tunnistettiin, että luokka- ja opetusryhmien muodostus vaikuttaa oppimistuloksiin. **Erityistä tukea tarvitseville sekä koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille luokka- ja opetusryhmillä on olennainen merkitys.** Keskustelussa tunnistettiin, että tukea tarvitsevat oppilaat kasautuvat samoihin ryhmiin, mutta ryhmänjakopäätösten mekanismit tunnetaan näissä tapauksissa puutteellisesti.

Ryhmät, jotka eivät ole kokoonpanoltaan moninaisia, voivat toimia eriytymiskehitystä kiihdyttävänä kuplina. Samalla kielellisesti moninaisten ryhmien tukeen tulee kiinnittää huomiota. Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, joten on hyvä, että koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden ryhmissä opiskelee myös suomea



ensikielenä käyttäviä oppilaita ja että oppilaiden välisen vuorovaikutuksen määrään ja laatuun kiinnitetään huomiota.

2.2 Hyvinvointi ja oppimistulokset voivat olla keskenään ristiriidassa, mutta niiden yhteyttä ei tunneta riittävästi

Keskustelussa havaittiin, että oppimistulosten ja hyvinvoinnin suhdetta ei tunneta riittävästi. Hyvinvoinnin näkökulmasta huonosti voiva ryhmä voi pärjätä oppimisen kannalta hyvin, ja päinvastoin – hyvinvointi ja oppimistulokset saattavat siis olla ristiriidassa. Toisaalta oppimisvaikeudet ja mielenterveysongelmat kietoutuvat yhteen: oppimisvaikeuksiin liittyy suomalaisen tutkimuksen mukaan huomattavasti oletettua enemmän kliinisesti merkitsevää psyykkistä pahoinvointia, erityisesti ahdistus- ja masennusoireita sekä ADHD-oireita.²

2.3 Keskitason oppilaat ovat tutkimuksen katvealueella

Tutkimuksellinen huomio on kohdistunut epätasaisesti: heikoimmin ja parhaimmin pärjävien oppilaiden oppimistuloskehitystä on tutkittu enemmän kuin keskitason oppilaiden, vaikka **myös keskitason oppimistulokset ovat laskeneet**. Keskustelussa arvioitiin, että keskitason oppilaan oppimistulosten lasku voi liittyä kouluun sitoutumisen ja koulumotivaation vähentymiseen.

2.4 Täydennyksiä toimenpide-ehdotuksiin: toimenpiteiden tärkeysjärjestys, sosioekonominen konteksti, lähioppimisympäristö ja johtaminen

Keskustelussa pohdittiin erityisesti toimenpiteiden priorisointia. Oppimistulosten nostamisen tapauksessa voisi olla hyödyllistä tunnistaa, **mikä toimi on ensisijainen**, ja toisaalta mikä toimi on realistinen toteuttaa silloinkin, jos tarvittavaa rahoitusta ei ole käytössä. Keskustelussa nousi esiin myös toimenpiteiden eriyttämisen tarve.

Toimenpide-ehdotusten laatimisessa ja priorisoinnissa tulisi myös huomioida, että **sosioekonomiset erot ovat oppimistuloksia keskeisesti määrittävä taustavaikutin**, jonka vaikutukset oppimistuloksiin ovat kasvaneet. Myös lähioppimisympäristön taso on huomioitava, sillä luokkien ja ryhmien kokoonpano vaikuttaa merkittävästi oppimistuloksiin. Lisäksi keskustelussa tunnistettiin, että koulun johtamisessa tulisi pedagogisen johtamisen rinnalla painottaa



hyvinvointityön johtamista sekä **tietojohtamista**. Hyvinvointityön johtaminen on olennaista oppilaiden ja koulun henkilökunnan hyvinvoinnin lisäämisessä. Tietojohtamisen osalta pohjoismaisesta tutkimuksesta tiedetään, että koulun johto hyödyntää dataa esimerkiksi resurssien kohdentamisessa.³

Ehdotukset täydentävistä toimenpiteistä:

- Hyvinvoinnista huolehtimisen painottaminen koko koulun henkilökunnan, ei vain opiskeluhuollon työtehtävissä.
- Moninaisuuteen liittyvä täydennyskoulutus koulun opetushenkilökunnalle.

3. Oletukset tutkitun tiedon näkökulmasta

Keskustelussa syvennyttiin valmistelun taustalla oleviin oletuksiin ja siihen missä määrin ne ovat linjassa tutkitun tiedon kanssa.

3.1 Tavoitteen tarkentaminen: erojen kaventaminen ja tulosten nostaminen ovat eri asioita

Oppimistuloksiin tehtävien toimenpiteiden konkreettinen tavoite todettiin keskustelussa epävarmuudeksi. Keskeiseksi kysymykseksi tavoitteiden osalta nousi: **pyritäänkö keskiarvon nostamiseen, erojen kaventamiseen vai kaikkien tulosten parantamiseen?** Keskustelussa tunnistettiin, että esimerkiksi oppimistulosten keskiarvo voi periaatteessa nousta myös sellaisessa tapauksessa, jossa oppimistulosten erot eivät kapene vaan jopa kasvavat.

Oppimistulosten nostamisen taustalla on oletus siitä, että tulosten nostaminen itsessään on arvokas tavoite, vaikka keskustelussa huomattiin, että **oppimistulosten nostaminen on väline johonkin**. Tämä jokin voi olla esimerkiksi PISA-vertailussa pärjääminen, yhteiskunnallisen polarisaation vähentäminen tai yleisen osaamisen nostaminen.



3.2 Mittaamisen lisääminen tai keskittäminen eivät yksin paranna oppimistuloksia ja vertailudata voi kiihdyttää koulujen eriytymistä



Tutkimuksellisesta näkökulmasta tiedetään, että **mittaamisen lisääminen ei yksin nosta oppimistuloksia**, vaikka se muuttaakin koulun pedagogiikkaa.⁴ Mittaamisen lisääminen voi toimia diagnostisena työkaluna, mutta sen itsessään ei voida olettaa tukevan oppimista. Näin ollen esimerkiksi kansallinen testausjärjestelmä tai osaamistakuu eivät itsessään nosta oppimistuloksia.

Vastaavasti oletus ikänormipohjaisen arvioinnin toimimisesta motivaation lähteenä on perustelematon. Tutkimustiedon valossa oppilaan **minäpystyvyys rakentuu vahvimmin onnistumisen kokemusten ja oman kehityksen havaitsemisen pohjalle**,⁵ ei ikäryhmävertailuun, joka kertoo heikosti menestyville oppilaille toistuvasti, että he ovat vertaisiaan huonompia.

Keskustelussa huomattiin myös, että arvioinnin eri tarkoitukset tulee erottaa toisistaan. Mahdollisen tehtäväpankin tapauksessa näitä ovat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen ulottuvuus. Keskustelussa tunnistettiin myös, että **tehtäväpankkiin liittyy sekä sisällöllisiä että toteutuksellisia epävarmuuksia**. Sisällöllisesti tehtävät voivat olla sukupuolittuneita tai ohittaa luokkakysymyksiä. Toteutuksen osalta mahdollisessa tehtäväpankissa tulee kiinnittää huomiota valintaan digitaalisen ja ei-digitaalisen ympäristön välillä – esimerkiksi käsin kirjoittamisen taitoa ei voida arvioida pelkästään digitaalisella tehtävällä. Myös monivalintatehtävien käyttöön tulee kiinnittää huomiota, sillä ne eivät vastaa oppilaiden arjen todellisuutta siitä, millaista luku- ja kirjoitustaitoa heiltä eri oppiaineissa odotetaan. Lisäksi tehtävien tulee huomioida hiljattain maahan muuttaneet oppilaat, joiden tiedonalakohtaiset taidot voivat jäädä piiloon, jos tehtävät ovat pelkästään koulun opetuskielellä.

Epävarmuudeksi tunnistettiin myös se, kuinka oppimistuloksista saatavaa dataa käytetään. Vertailukelpoista aineistoa oppilaiden vuosiluokkatasoisesta osaamistasosta ja edistymisestä voitaisiin käyttää **koulujen keskinäiseen arvottamiseen**, mikä voisi lisätä eriytymiskehitystä. Oppimistulosten eriytyminen tarkoittaa myös heikomman osaamistason keskittymistä, jolloin voimakas oppimisen tukeminen ei ole samalla tavalla kaikkien koulujen haaste. Tämä on pitkän aikavälin riski, joka voi tuottaa tarkoituksettomia rakenteellisia muutoksia.



3.3 Oletus keskitetyn opetussuunnitelman vaikuttavuudesta sivuuttaa koulujen todellisuuden

Keskustelussa tunnistettiin oletus, jonka mukaan opetussuunnitelman muuttaminen vaikuttaisi suoraan koulujen toimintaan ja oppimistuloksiin. Koulu on kuitenkin ihmisistä koostuva työyhteisö, jota ohjaavat moninaiset tekijät.

Opetussuunnitelmien kehittämisessä tunnistettiin **jännite kansallisen yhdenmukaisuuden ja koulujen paikallisen moninaisuuden välillä**. Yhtäältä tunnistetun eriytymiskehityksen huomioiminen edellyttää moninaisuuden huomioimista ja joustavuutta. Toisaalta arviointivälineiden kansallinen pirstaleisuus on haaste yhdenvertaisuudelle, johon tulee reagoida. Vastaava jännite näkyy valmistavassa opetuksessa. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien ja perusopetuksen opetussuunnitelman suhdetta tulisi tarkastella, sillä valmistavaan opetukseen liittyy oletus, jonka mukaan oppilas siirtyy sieltä perusopetukseen kielellisesti valmiina. Nämä oppilaat tarvitsevat kuitenkin tukea kielenoppimiseen vielä perusopetukseen siirryttyään.⁶

3.4 Yksittäisten toimenpiteiden vaikutukset ovat kontekstisidonnaisia: yhteisopettajuus, S2-oppilaiden asema, digilaitteet & kiintiörajat

Keskustelussa tunnistettiin useita yksittäisiä toimenpiteitä, joiden vaikutukset oppimistuloksiin ovat joko kontekstisidonnaisia, riittämättömästi tutkittuja tai joiden oletetaan virheellisesti ratkaisevan laajempia rakenteellisia ongelmia.

Yhteisopettajuuden osalta tunnistettiin oletus sen positiivisesta vaikutuksesta oppimistuloksiin. Oletetusta vaikutuksesta ei kuitenkaan ole tarpeeksi tutkimusnäyttöä. Tutkimustiedon näkökulmasta tiedetään, että opettajat toivovat enemmän yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraatiossa yleisopetukseen esimerkiksi **valmistavan opetuksen opettajien ja aineenopettajien välille**. Oletus yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä kaikissa konteksteissa on perustelematon.

S2-oppilaiden kohdalla tunnistettiin oletus siitä, että sosioekonomisten tekijöiden käsittely S2-oppilaiden kautta olisi riittävää ja ratkaisisi oppimiseröjen ongelman. Laajempaa **eriytymiskehitystä ei kuitenkaan ole mahdollista ratkaista ainoastaan S2-oppilaiden asemaa parantamalla**.



Digilaitteiden poiston positiivinen vaikutus oppimistuloksiin tunnistettiin kriittiseksi epävarmuudeksi, sillä **laitteiden poiston kokonaiskuva on tutkimustiedon valossa tuntematon**. Yksittäistenkin vaikutusketjujen, kuten digilaitteiden ja työrauhan välisen yhteyden, tutkimusnäyttö on moninainen: työrauhan puutetta tulkitaan tutkimustiedon valossa myös arvolutautuneesti. Ainoastaan keskimääräisvaikutusten arvioinnin sijaan tarkasteluun tulisi nostaa erityisesti marginaaliryhmät. Esimerkiksi syrjäseudulla asuville vähemmistöihin kuuluville nuorille digilaitte voi olla merkittävä sosiaalisten kontaktien lähde.⁷

Luokkien ja ryhmien kiintiörajojen neutraalius tunnistettiin keskustelussa oletukseksi. Ehdottomat **kiintiörajat voivat johtaa ongelmallisiin tilanteisiin**. Esimerkiksi jos erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä ylittyy yhdellä oppilaalla, seurauksena voi olla pakollinen ryhmän- tai koulunvaihdos tai se, ettei kiintiörajan ylittävälle oppilaalle voida tehdä tarkoituksenmukaista tuen takaavaa päätöstä.

Toimenpiteiden kontekstisidonnaisuuden vuoksi yksittäisten pedagogisten menetelmien tai keinojen suosittelu perustuu aina oletuksiin. Tutkimustiedolla ei ole kattavasti perusteltavissa yksittäisen menetelmän universaalia vaikutusta. Lisäksi suorat suositukset voivat rajoittaa paikallista joustavuutta.

3.5 Kodin vastuun lisääminen hyödyttää hyväosaisia ja voi kiihdyttää eriytymistä

Keskustelussa nostettiin esiin, että yleinen vanhempien roolin tai kodin ja koulun yhteistyön kasvattaminen ei tutkimuksen näkökulmasta edistä oppimiseröjen kaventamista.⁸ Suomessa koulujen kanssa yhteistyöhön päätyvät korostetusti korkeakoulutetut perheet. Näin ollen kodin ja vanhempien vastuun lisääminen voi johtaa eriytymiskehityksen voimistumiseen, sillä ilman kohdennusta huonommin koulun ja kodin yhteistyöhön tavoitettuihin perheisiin, se voi entisestään kasvattaa eroja. Keskustelussa tunnistettiin, että **koulun tulisi toimia lapselle demokraattisena ympäristönä**, jossa kodin tausta ei tulisi vahvasti esille.

Kodin vastuun lisäämisen sijaan keskustelussa tunnistettiin keinoja, jotka tukevat perustaitoja ilman eriyttävää vaikutusta. Esimerkiksi koulujen kirjastoyhteistyö



voisi tasa-arvoistaa lukemiskokemusta ilman vanhempien tai kodin roolin kasvattamista.

3.6 Vastuu oppimistuloksista jakautuu laajasti: luku- ja kirjoitustaidon tukeminen kuuluu kaikkien oppiaineiden opetukseen ja tuki myös koulun aikuisille

Keskustelussa tunnistettiin oletus siitä, että luku- ja kirjoitustaidon opettaminen olisi vain äidinkielen opettajien tehtävä, vaikka kyse on koko koulu yhteisöä koskettavasta asiasta. Erityisesti S2-oppilaiden kielen oppimisen näkökulmasta tekstitaitojen tukeminen kuuluu jokaisen oppiaineen opetukseen – kaikissa oppiaineissa voidaan kielitietoisesti opettaa **lukemisen ja kirjoittamisen strategioita**.⁹

Lisäksi keskustelussa tunnistettiin oletus siitä, että oppimistuloksiin puuttuminen tarkoittaisi puuttumista vain oppilaiden toimintaan. Keskustelussa ehdotettiin sen sijaan, että kriittistä huomiota tulisi antaa koulussa toimiville aikuisille, ja tarjota myös heille tukea, sillä **koulun henkilökunnan hyvinvointi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen**.

3.7 Opettajankoulutuksen laajuus muodostaa konkreettisen rajoitteen uudistuksille

Keskustelussa huomioitiin, että valmistelutyössä ei voida olettaa kaikkien opettajien käyneen läpi samanlaisen koulutuksen. Luokan- ja aineenopettajien välinen ero kelpoisuuteen vaadittavassa opintopistemäärässä muodostaa konkreettisen rajoitteen: **opettajankoulutukseen ei voida sisällyttää kaikille yhtäläisiä sisältöjä oppimisen tukemiseen tai ryhmänhallintataitoihin liittyen**, vaikka nämä taidot tunnistettiin keskustelussa erityisen tärkeiksi.

Esimerkiksi näitä taitoja olisi kuitenkin mahdollista vahvistaa opettajien pakollisella täydennyskoulutuksella. Erityisesti perusopetuksen muutostilanteissa opettajien täydennyskoulutusresursseista huolehtiminen on keskeistä.



Ehdotukset täydentävistä toimenpiteistä:

- Koulujen ja kirjastotoimen välinen yhteistyö.
- Opettajien pakollinen täydennyskoulutus.
- Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukeminen kaikissa oppiaineissa.
- Hyvinvoinnin tuki koulun aikuisille.
- Tehtäväpankin tehtävien toteuttaminen niin, että ne simuloivat multimodaalisesti eri tiedonaloille tyypillisiä tehtäviä ja tilanteita.
- Tehtäväpankin tehtävien laatiminen yhteistyössä kielenoppimisen asiantuntijoiden kanssa.

4. Tulevaisuuden muutokset

Lopuksi keskustelussa syvennyttiin pohtimaan tulevaisuutta valottavia heikkoja signaaleja, jotka vaikuttavat toimintaympäristöön ja toimenpide-ehdotusten toimeenpanoon.

4.1 Eriytymiskehityksen jatkuessa kansalliset toimenpiteet menettävät tehoaan



Eriytymiskehityksen edetessä kansalliset toimenpiteet voivat toimia tulevaisuudessa yhä tehottomammin eri konteksteissa. Toimenpide-ehdotusten vaikuttavuus riippuu ratkaisevasti myös kunnallispoliittisesta kontekstista, ja esimerkiksi osaamistakuun kaltaiset universaalit velvoitteet kohdistuvat hyvin eritasoisesti eri kouluihin riippuen niiden toimintaympäristöstä.

4.2 Valmistava opetus kestää vuoden, mutta koulunkäynnissä tarvittavan kielitaidon oppiminen voi viedä 3–7 vuotta

Tutkimuksen näkökulmasta arkitilanteissa toimimiseen tarvittavan kielitaidon oppii yleensä vuoden mittaisen valmistavan opetuksen aikana, kun taas koulunkäynnissä ja eri tiedonaloilla tarvittavan kielitaidon kehittymiseen voi mennä 3–7 vuotta. Tämä aikaraamien epäsuhta muodostaa kriittiset ehdot tulevaisuuden toimenpiteille: valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvät

11



tarvitsevat vielä monta vuotta kielellistä tukea opinnoissaan. **Kielenoppimisen lisäksi integraation tukeminen** nousee keskiöön koko koulu yhteisössä.

Mahdolliseksi tulevaisuuden kehityskuluksi tunnistettiin myös se, että korkeakoulutettujen maahanmuuttajien määrän kasvaessa paine lisätä englanninkielistä opetusta todennäköisesti kasvaa.

4.3 Oppimistulosten korostaminen voi heikentää hyvinvointia ja keskitetyt toimenpiteet johtavat tiukempaan kontrolliin

Keskustelussa tunnistettiin kaksi heikkoa signaalia, jotka liittyvät oppimistulostavoitteiden mahdollisiin haitallisiin sivuvaikutuksiin. Jos tulevaisuudessa tavoitellaan oppimistulosten nostamista itseisarvona, tämä voi johtaa oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin heikkenemiseen. Tutkimuksellista näyttöä tästä antaa esimerkki painotetusta opetuksesta, jonka tapauksessa näissä valikoiduissa ryhmissä opiskelu vaikutti negatiivisesti hyvin koulussa pärjävien oppilaiden minäuskomuksiin.¹⁰

Toiseksi keskustelussa nostettiin esiin heikko signaali **useiden toimenpiteiden yhtenäisvaikutuksesta**: keskitetyt opetus suunnitelmaratkaisut, osaamistakuu sekä tehtäväpankki voivat yhdessä viedä kokonaisuutta kohti tiukempaa valvontajärjestelmää. Vastaavaa kehitystä on havaittu kansainvälisessä tutkimuksessa.

4.4 Koulutuksen merkitys voi heikentyä ja lukutaito leimautua luokkakysymykseksi – digitalisoituneissa kodeissa lapset eivät näe mallia pitkien tekstien lukemisesta

Keskustelussa tunnistettiin useita toisiinsa kytkeytyviä heikkoja signaaleja, jotka liittyvät koulutuksen yhteiskunnallisen aseman muutokseen. Objektiivisen, vaikuttamispyrkimyksistä vapaan tiedon merkitys voi heiketä, kun tietoa on saatavilla helposti verkossa ja samalla tiedon ja mielipiteen erottaminen vaikeutuu. Muutokset voivat heikentää nuorten motivaatiota koulunkäyntiin ja tehdä oppimistuloksiin kohdistuvista **toimenpiteistä tehottomampia**, jos koulutuksen merkitystä ei onnistuta ylläpitämään.



Rinnakkaisena kehityksenä lukutaidon havaittiin olevan vaarassa profiloitua luokkakysymykseksi. Tällöin **lukutaito voi saada negatiivisen sosiaalisen leiman**, mikä vaikeuttaa lukemisen edistämistä lapsilla ja nuorilla. Kehitystä vahvistaa se, että kotien lukuympäristöt ovat digitalisoituneet: lukemisalustojen digitalisoitumisen myötä lapset eivät välttämättä saa kotona mallia pitkien tekstien lukemisesta.

4.5 Tulevaisuuden koulu: yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tukija?

Keskustelussa tunnistettiin, että koulun roolin uudelleenmäärittely yhteisön näkökulmasta saattaa olla tulevaisuuden koulutuspolitiikan keskeinen suunta. Koulun rooli voisi uudessa mallissa olla tiedollisen opetuksen ohella entistä voimakkaammin yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tukija.

Keskustelussa ehdotettiin, että lapset voisivat saada koulusta nykyistä laaja-alaisempaa tukea. Koulutilojen käyttö monenlaiseen yhteisölliseen toimintaan voisi osaltaan **vastata lukutaidon tukemisen tarpeeseen ja vähentää lasten yksinoloa sekä korostaa lähioppimisympäristön merkitystä**. Esimerkiksi lukutaidon opettamisen ei tarvitse tapahtua vain tuntiopetuksen keinoin, vaan keskustelussa ehdotettiin esimerkiksi *Lukumummi ja -vaari* -hankkeen kaltaisen toiminnan lisäämistä.

Ehdotukset täydentävistä toimenpiteistä:

- Riittävän kielenoppimisen tuen varmistaminen koulun opetuskieltä opettelevilla oppilailla.
- Yhteisöllisyyden tukeminen kouluissa ja laaja-alaisen tuen tarjoaminen.



Lähdeluettelo

- ¹ Berisha, A. K., & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254. DOI: [10.1080/00313831.2015.1120235](https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235)
- ² Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465–481. DOI: [10.1177/00222194211056297](https://doi.org/10.1177/00222194211056297)
- ³ Lunde, I., & Gunnulfson, A. E. (2021). Governance through digital formations – The case of 'what works' in a Norwegian education context. Teoksessa J. B. Krejsler, & L. Moos (toim.), *What works in nordic school policies?* (s. 195–212). Springer. DOI: [10.1007/978-3-030-66629-3_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66629-3_10)
- ⁴ Ketonen, L., & Atjonen, P. (2025). Mitä empiiristen tutkimusten perusteella tiedetään kansallisista kokeista?. *Kasvatus*, 56(2), 238–248. DOI: [10.33348/kvt.157366](https://doi.org/10.33348/kvt.157366)
- ⁵ Peura, P., Aro, T., Rääkkönen, E., Viholainen, H., & Aro, M. (2022). Children's academic self-efficacy in reading and reading development—From theory to practice. Teoksessa M. S. Khine & T. Nielsen (toim.), *Academic self-efficacy in education: Nature, assessment, and research* (s. 131–147). Springer. DOI: [10.1007/978-981-16-8240-7_8](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_8)
- ⁶ Tarnanen, M., Kaukko, M., Repo, E., Kallio, I., Petäjäniemi, M., Virtanen, T., Kopra, E., Jaatinen, R., Schauman, B., Aalto, E., Mård-Miettinen, K., Harju-Autti, R. & Kalalahti, M. (2025). Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen: taidot, kiinnittyminen sekä koulun toimintakulttuuri. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*. urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202511278905
- ⁷ Kivijärvi, A. & Happonen, K. (toim.). (2025). *Kesä ja kännykät: Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2024*. Nuorisotutkimusseura. DOI: [10.57049/nts.1683](https://doi.org/10.57049/nts.1683)
- ⁸ Gronow, A., Kosunen, S., & Silmäri-Salo, S. (2015). Perheiden eriytyvä osallistuminen? Äidin koulutusaste, kouluhin tutustuminen ja vanhempain toiminta. Teoksessa *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 261–284). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- ⁹ Repo, E. (2023). *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Turun yliopisto. urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5
- ¹⁰ Koivuhovi, S. (2021). *Studying in a class with a special emphasis: Changes in children's competence beliefs and mathematical thinking skills and the role of social comparisons*. Helsingin yliopisto. Helsinki Studies in Education, 114. Helda. helda.helsinki.fi/handle/10138/330292



Täydentävä tutkimuskirjallisuus

Oppimisvaikeuksien rooli koulutuksen, työllisyyden ja hyvinvoinnin erojen taustalla aikuisuudessa

- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. DOI: [10.1177/0022219418775118](https://doi.org/10.1177/0022219418775118)

Ryhmien välisten tasoerojen vaikutus oppilaiden käsitykseen omasta osaamisestaan

- Stockus, C. A., & Zell, E. (2024). Moderators of the big-fish-little-pond effect in educational settings: A scoping review. *Social and Personality Psychology Compass*, e12860. DOI: [10.1111/spc3.12860](https://doi.org/10.1111/spc3.12860)

Politiikka ja digitaaliset järjestelmät koulujen arjessa

- Kokko, A. K. (2025). Micropolitics in school: An ethnographic inquiry of sociomaterial reconfiguration of policies in schools. Itä-Suomen yliopisto. urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5513-5
- Lunde, I. M. (2024). Learning analytics as modes of anticipation: enacting time in actor-networks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 218–232. DOI: [10.1080/00313831.2022.2123851](https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2123851)



Oppilasvalikointi ja peruskoulun tasa-arvo

- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P., & Porkka, M. (2020). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban education*, 55(10), 1461–1488. DOI: [10.1177/0042085916666933](https://doi.org/10.1177/0042085916666933)
- Pasu, T. (2025). Painotettu opetus kaupunkikouluissa Suomessa: painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja -ryhmittely, opetussuunnitelmat ja alueellinen sijoittaminen 2020-luvun alussa. *Tiedepolitiikka*, 50(4), 25–29. DOI: [10.37450/ht.115579](https://doi.org/10.37450/ht.115579)
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., Simola, H. (toim.) (2015). Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia. Nro 68.