

1. Yhteenveto arviointitoiminnan tuloksista läpäisyteemojen valossa

Arviointitoiminnan painopisteitä kaudella 2016–2019 ovat 1) oppimisen ja osaamisen kehittäminen arviointien avulla, 2) koulutusjärjestelmän toimivuus ja kehittäminen, 3) yhteiskunnallisesti keskeiset ja kriittiset teemat sekä 4) koulutuksen järjestäjien tukeminen laadunhallinnassa ja arviointikulttuurin vahvistamisessa.

Karvin arviointitoiminnan tavoitteena on tukea sekä arviointiprosessien että -tulosten osalta paikallista, alueellista ja valtakunnallista kehittämistä ja päätöksentekoa. Tavoitteena on edistää koulutusjärjestelmän uudistumiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä tulosten kehityksen seuranta. Kansallisten arviointitulosten lisäksi arviointien vaikuttavuus siis syntyy kehittävän arvioinnin tavoitteista paikallisella tasolla.

Seuraavassa tarkastellaan arviointitoiminnan tuloksia eri kouluasteiden arviointitoimintaa läpäisevien yhteiskunnallisesti keskeisten teemojen kautta.

1.1 Koulutusjärjestelmän ja -rakenteiden toimivuus kokonaisuutena

Koulutusjärjestelmän ja -rakenteiden toimivuutta koskevaa arviointitietoa on tuotettu kattavasti kaikilta kouluasteilta. Siihen sisältyy varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien laadunhallintajärjestelmien tilaa koskevat arvioinnit sekä korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit ja niiden tuloksia kokoavat metasynteetit.

Korkeakoulut ja ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet laatujärjestelmiään menestyksekkäästi. Lähes kaikilla korkeakouluilla on kaikki perustehtävät kattava ja todennetusti toiminnan kehittämistä tukeva, eurooppalaiset vaatimukset täyttävä laatujärjestelmä ja voimassaoleva Karvin myöntämä laatuleima. Myös suurella osalla ammatillisen koulutuksen järjestäjistä (71 %) on toimiva laadunhallintajärjestelmä.

Korkeakoulujen auditoinnit osoittavat, että erityisiä vahvuuksia ovat korkeakoulun strategian ja laadunhallinnan vahva kytkös sekä laadukulttuurin kehittyminen. Laatujärjestelmät tukevat entistä paremmin korkeakoulujen strategista johtamista ja strategisten tavoitteiden saavuttamista, ja laadukulttuuri edistää avoimuutta sekä henkilöstön, opiskelijoiden ja ulkoisten sidosryhmien osallistumista toiminnan kehittämiseen. Auditointitulosten perusteella korkeakoulujen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden laadunhallinnassa on tapahtunut paljon kehitystä. Kehittyneen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteitä ovat vaikuttavuustavoitteiden selkeys ja kattavuus koko korkeakoulun toiminnan laajuisesti, yhteistyön ja verkostomaisen toiminnan kehittyneisyys sekä luottamus ja dialogin arvostus. Korkeakoulujen kolmannen auditointikierroksen (alkaen v. 2018) yhtenä painopisteenä tulee olemaan korkeakoulujen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden edistäminen.

Ammatillisen koulutuksen laadunhallinnassa on eroja järjestäjien välillä omistaja- ja oppilaitostyypeittäin ja laadunhallinnan kehittämisen keston mukaan. Kehittyneimpiä ovat suuret ja monialaiset ammatillisen koulutuksen järjestäjät, jotka ovat tehneet systemaattista laadunhallintaa pitkään. Keskeisimpiä laadunhallintajärjestelmien vahvuuksia ovat muun muassa strategiaprosessin hallinta, seurantatietojen hyödyntäminen päätöksenteossa, verkostoyhteistyö sekä toisilta oppimisen käytänteet. Kehittämiskohteita ovat arviointikäytänteiden ja arviointiosaamisen vahvistaminen sekä tietojärjestelmien

hyödyntäminen, eri toimintayksiköiden menettelytapojen yhdenmukaistamisessa sekä henkilöstön ja opiskelijoiden osallistaminen laadunhallintaan.

Koulutusjärjestelmän toimijoiden keskuudessa laadunhallinnan osalta eniten kehitettävää on **perusopetuksen ja lukiokoulutuksen** järjestäjillä sekä varhaiskasvatuksen järjestäjillä. Läheskään kaikilla perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjillä ei ole toimivaa itsearviointijärjestelmää eikä systemaattista arviointikulttuuria laadunhallinnan osana. Näin ollen kaikkien järjestäjien arvioinnit eivät täytä niitä vaatimuksia ja luottamukseen perustuvia odotuksia, joita koulutuksen lainsäädännön vuonna 1998 tehty reformi edellyttäisi. Nykyinen ohjausmekanismi ei siis ole ollut riittävän tehokas varmistamaan laadunhallinnan ja siihen liittyvän itsearvioinnin toimivuutta ja kannustamaan jatkuvaan toiminnan ja tulosten parantamiseen. Reilusti yli puolet koulutuksen järjestäjistä on oman arvionsa mukaan laadunhallinnassa alkavalla tasolla. Laadunhallinnan ja itsearvioinnin edellytyksissä, resurssissa sekä arviointiosaamisessa, koetaan olevan eniten parannettavaa. Lukiokoulutuksen järjestäjien keskuudessa koetaan tuen tarvetta myös verkostoitumiseen eli vertaistietoon ja yhteistyöhön liittyen.

Suuri osa **varhaiskasvatuksen** järjestäjistä aikoo lähivuosina uudistaa arvioinnin käytäntönsä. Karvin toteuttaman selvityksen mukaan itsearviointimenetelmien kirjo on vielä tällä hetkellä suurta ja arvioinnin käsitteet epäselviä. Menetelmien valintaa ovat ohjanneet lähinnä vakiintuneet tavat sekä helppokäyttöisyys. Yhtenäisiä arviointimalleja esimerkiksi perusopetuksen kanssa käytetään vain vähän. Systemaattinen laadunarviointitiedon keruu kohdentuu tällä hetkellä lähinnä rakennelaatuun ja sen määrällisiin helposti vertailtaviin tunnuslukuihin, kuten käyttö- ja täyttöasteet. Varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat arvioineet vuorovaikutusta ja varhaiskasvatuksen yleistä ilmapiiriä sekä vaikutuksia hyvin vähän.

1.2 Oppijan polun sujuvuus sekä syrjäytymisen ja pudokkuuden ehkäiseminen

Oppijan polun sujuvuutta koskeva ajankohtainen kansallinen arviointitieto liittyy ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluihin siirtymisen nivelvaiheeseen, lukion tuottamiin jatkokoulutusvalmiuksiin sekä opintojen etenemiseen ja sujuvuuden seurantaan liittyviin menettelyihin korkeakouluissa.

Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen keskeisimpiä kehittämistarpeita ovat jatko-opintojen ohjausmallien selkeyttäminen ja systematisointi sekä mallien laadullinen kehittäminen ja toimivuuden varmistaminen. Arvioinnin tulokset osoittavat, että ohjausprosessit eivät ole riittävän suunnitelmallisia, eikä ohjausta jatko-opintoihin tarjota riittävän aikaisessa vaiheessa. Eryteisesti ammatillisessa lisäkoulutuksessa ja oppisopimuskoulutuksessa oleville jatko-opintoihin ohjausta ja valmennusta on tarjolla hyvin niukasti.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja ammattikorkeakoulujen nivelvaiheyhteistyötä tulisi lisätä ja sen toimivuutta kehittää. Esimerkiksi uraohjauspalveluja voitaisiin kehittää enemmän yhteistyössä. Ammattikorkeakoulujen polku- ja väyläopintojen kehittäminen on keino lisätä avoimuutta ja opiskelijan mahdollisuuksia valita korkeakouluopintoihin tähtääviä opintoja jo toisen asteen opintojen aikana.

Lukion tuottamia jatkokoulutusvalmiuksia koskevan arvioinnin tulokset osoittavat, että lukion suorittaneiden valmiudet eivät kaikilta osin vastaa korkeakouluopintojen edellyttämää tasoa. Jatkokoulutusvalmiuksien kehittämiseksi koulutuksen pirstaleisuutta tulisi vähentää, yleissivistäviä oppiaineita sekä työelämään liittyviä valmiuksia tulisi vahvistaa. Arviointi osoittaa

myös, että lukion opinto-ohjaus tulee uudistaa perusteellisesti. Opinto-ohjaukseen kohdistuu vastuuta ja toteutumattomia odotuksia, joita lukion valinnaisuus on korostanut. Opinto-ohjauksen kompastuskiviä ovat ohjaus oikeiden lukiokurssien valintaan, järjestelmällinen ohjaus jatko-opintoihin ja ammatillisen identiteetin hahmottaminen jo lukioaikana. Lukiokohtaiset erot opinto-ohjauksessa ovat suuria. Ohjausjärjestelmään tarvitaan kokonaisvaltaisia muutoksia, esimerkiksi jatko-opintopolkuja koskevia seurantajärjestelmiä ja opettajien ja työelämäkumppaneiden aktiivisempaa osallistumista.

Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinneissa on arvioitu menettelyitä, joilla oppijan polun sujuvuutta tuetaan. Arvioinnit tuottavat tietoa siitä, miten korkeakoulut suunnittelevat opintoja (korkeakoulu-, yksikkö- ja koulutusohjelmatasolla), ja miten näiden menettelyiden toimivuutta ja tehokkuutta seurataan osana laatujärjestelmää. Lisäksi auditointiraporteissa on arvioita siitä, millaisia menettelyitä korkeakouluilla on opintojen etenemisen seurantaan ja opintojen sujuvuuden seurantaan. Auditointiraportit sisältävät kuvauksia ja arvioita myös siitä, millaisia menettelytapoja korkeakouluilla on pudokkuuden tunnistamiseen ja ehkäisyyn.

1.3 Koulutuksen ja tutkintojen tuottama osaaminen ja työelämärelevanssi

Karvin tuottama tuorein oppimistulosten arviointitieto koskee matematiikan osaamista sekä suomen kielen osaamista toisena kielenä perusopetuksen päättövaiheessa 9. vuosiluokalla. Matematiikan osalta on toteutettu myös pitkittäisarviointi, joka ulottui perusopetuksen 2. luokalta ammatillisen ja lukiokoulutuksen loppuun.

Ammatillisen koulutuksen tuottamasta osaamisesta on tuotettu tietoa ammattiosaamisen näyttöihin perustuvissa oppimistulosten arvioinneissa (vuodesta 2007 lähtien) sekä tänä keväänä valmistuneessa kestävän kehityksen arvioinnissa. Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämiseksi ja sen vaikuttavuuden ja hyödyllisyyden selvittämiseksi on toteutettu meta-arviointi. Meta-arvioinnin tulosten pohjalta käynnistetään osaamisen arvioinnin kehittämistyö analysoiden ammatillisen koulutuksen toimintaympäristön muutokset, erityisesti reformin ja osaamisperusteisuuden siirtymisen vaikutukset osaamisen arviointiin ja sen laadunvarmistukseen.

Korkeakoulututkintojen työelämärelevanssia on tarkastelu osana laatujärjestelmien auditointien metasynteesejä.

Matematiikan osaamista perusopetuksen 2. luokalta toisen asteen koulutuksen loppuun asti selvittävä pitkittäisarviointi on tuonut esiin, että suomalaisnuorten matematiikan osaamisen taso on laskenut. Matematiikan osaaminen eriytyy jo varhaisina kouluvuosina, mutta erityisen selkeää osaamistason vaihtelu on peruskoulun yläluokista eteenpäin toisen asteen koulutuksen loppuun. Ero matematiikan osaamisessa lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä oli suuri heti toisen asteen alussa. Lukiokoulutuksen sisällä olevat erot ovat kuitenkin jopa suuremmat kuin lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä. Lukiolaisista selvästi heikoimmin matematiikkaa osasivat ne 13 % opiskelijoista, jotka eivät kirjoittaneet matematiikan ylioppilaskoetta ja valitsivat matematiikan kurssija vain pakollisen minimimäärän. Heidän osaamisensa ei lisääntynyt lukioaikana keskimäärin lainkaan vaan pysyi 9. luokalla saavutetulla tasolla. Arviointi siis osoittaa, että ylioppilaskirjoituksiin osallistuminen lisää osaamista.

Ammatillisessa koulutuksessa matematiikan osaaminen eriytyy selvästi eri tutkintolinjojen välillä. Joissakin tutkinnoissa opiskelijat saavuttivat keskimäärin lukion lyhyen matematiikan osaamistason. Pieni osa ylsi lukion pitkän matematiikan tasolle. 79 % opiskelijoista jäi kuitenkin alimmalle osaamisen tasolle tai sen alle. Joissain tutkinnoissa osaamisen keskitaso taantui

perusopetuksen 6. luokan tai jopa 3. luokan tasolle. Tulokset herättävät kysymyksiä matematiikan riittävästä määrästä perustason ammatillisessa koulutuksessa sekä jatko-opintovalmiuksien takaamisesta.

Perusopetuksen päättövaiheessa **suomi toisena kielenä**-arvioinnin tulosten mukaan suomea toisena kielenä opiskelevista oppilaista suurin osa saavuttaa tai ylittää hyvän osaamisen tason suomen kielessä. Keskimääräinen osaaminen sijoittuu itsenäisen kielitaidon perustasolle ja vain noin kymmenen prosenttia oppilaista jää alimmalle tasolle. A-tasolle arvioinnissa jääneiden oppilaiden opiskelun sujuminen toisella asteella on haaste paitsi heille itselleen, myös koulutusjärjestelmälle, jonka tulisi varmistaa oppilaiden opiskelun jatkumo ja tarjota riittävästi tukea opinnoissa etenemiseen.

Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten meta-arvioinnin tulokset osoittavat, että oppimistulosten arviointijärjestelmä on onnistunut tuottamaan systemaattisesti ja säännöllisesti kansallista arviointitietoa sekä oppimistuloksista että näyttöperusteisen arvioinnin toteuttamisesta (prosessin laadusta). Oppimistulosten synteesianalyysi osoittaa, että ammatillisen koulutuksen tuottama osaaminen on tasoltaan hyvää tai kiitettävää. Heikoin tulos on työn perustana olevan tiedon hallinnossa (teoreettinen osaaminen) tutkinnosta riippumatta. Parhaimmat arvosanat saadaan elinikäisen oppimisen avaintaidoista. Näin osaamistaan arvioivat myös opiskelijat itse (opiskelijoiden itsearviointikokeilu).

Ammatillisen peruskoulutuksen **kestävän kehityksen** oppimistulosten arviointi osoitti, että lähes 70 %:lla opiskelijoista on hyvät valmiudet ja jopa viidesosa yltää kiitettävälle tasolle. Toiminnallinen osaaminen on kaikilla koulutusaloilla parempaa kuin tiedollinen osaaminen. Parhaiten hallitaan sosiaalinen kestävän kehityksen osa-alue, joka tarkoittaa esimerkiksi työhyvinvointia ja toisten arvojen kunnioittamista. Heikoimmin sujuu ekologinen osa-alue, joka kattaa muun muassa kierrätyksen ja energian kulutuksen. Koulutusalojen välillä on selkeä osaamisero. Humanistisen ja kasvatustieteiden sekä kulttuurialan opiskelijat saavat parhaimpia tuloksia. Heikoimpia tulokset ovat luonnontieteiden alalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Lähes puolet kaikista opiskelijoista on sitä mieltä, että koulutus ei anna riittävästi valmiuksia työelämän kestävän kehityksen osaamisvaatimuksiin. Ympäristöosaamisen merkitys kasvaa esimerkiksi kiertotalouden ja uuden älykkään teknologian, digitalisaation ja uusien energiaratkaisujen myötä. Ne luovat uusia työmahdollisuuksia ja osaamistarpeita ammatilliseen koulutukseen eri koulutusaloille.

Korkeakoulujen koulutusohjelmien työelämärelevanssin varmistaminen vaikuttaa auditointien tulosten perusteella olevan pääosin hyvällä tasolla. Vähäisintä ulkoisten sidosryhmien osallistuminen näyttäisi olevan tohtorikoulutusohjelmissä. Yhteistyö koulutuksen toteuttamisessa on työelämärelevanssin toteutumisen kannalta tärkeintä, mutta korkeakoulut eivät kuitenkaan ole hyödyntäneet yhteyksiä parhaalla mahdollisella tavalla koulutuksen kehittämiseksi. Työelämärelevanssin kehittämisen kannalta merkityksellisimpinä näyttäneet ennakkointitiedon käyttö, neuvottelukuntatoiminta ja työllistymistiedon seuranta ja analysointi.

1.4 Koulutuksellinen tasa-arvo

Arviointituloksissa koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelukulmina ovat olleet sukupuolten ja kieliryhmien väliset erot sekä alueelliset ja koulukohtaiset erot perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen oppimistuloksissa. Perusopetuksen oppimistuloksissa on tarkasteltu osaamisen eroja myös vanhempien koulustaustan mukaan.

Tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös opiskelijoiden osaamisen arvioinnin linjakuus ja päättöarvosanojen oikeudenmukaisuus oppilaitoksissa sekä opettajien

Oppilaiden vanhempien koulutustausta, koulutuksen arvostus ja tuki kasvattavat vuosissa mitattavan eron matematiikan osaamiseen. Vanhempien koulutustaustan mukaisesti erot matematiikan oppimistuloksissa ovat tilastollisesti merkitseviä ja käytännössäkin suuria. Myös perusopetuksen 9. luokalla suomea toisena kielenä opiskelevien osaamisessa on todettu olevan eroja oppilaan sosioekonomisen taustan mukaan. Alemman sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden tulos oli keskimäärin kahta tasoa alempi kuin korkeimman sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden tulos. Vanhempien koulutustaustalla on todettu olevan vaikutusta myös äidinkielen ja kirjallisuuden osaamiseen perusopetuksen päättövaiheessa.

Arvioinnit nostavat esiin joitakin merkitseviä eroja osaamisessa **sukupuolten välillä**. Miehet osaavat matematiikkaa merkitsevästi naisia paremmin lukiokoulutuksen lopussa. Lukiokoulutuksen lopussa matematiikkaa parhaiten osaavista opiskelijoista 35 % oli naisia ja 65 % miehiä. Perusopetuksen päättövaiheen matematiikan osaamisessa eri tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkitsevää eroa, mutta poikien matematiikan osaamisessa on havaittavissa polarisoitumista eli tulosten jakaantumista ääripäihin. Pojat saavat tyttöjä yleisemmin sekä matalia että korkeita pistemääriä. Mielenkiintoista on, että poikien käsitys omasta matematiikan osaamisestaan on kuitenkin arviointien mukaan merkitsevästi tyttöjen omaa osaamista koskevaa käsitystä parempi sekä perusopetuksen päättövaiheessa että myös lukiokoulutuksen lopussa.

Tyttöjen äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen on todettu olevan perusopetuksen päättövaiheessa poikien osaamista vahvempaa. Osaamisen erot tyttöjen ja poikien välillä olivat suuret niin kielentuntemuksessa kuin kirjoittamisessakin. Silti oppimistulosten arvioinnissa heikommin menestyneet pojat luottivat omaan osaamiseensa enemmän kuin arvioinnissa heitä paremmin menestyneet tytöt.

Myös ammatillisen koulutuksen oppimistulosten synteesianalyysin tulokset osoittavat, että ammatillisen koulutuksen tutkintojen tuottama osaaminen on naisten keskuudessa vahvempaa.

Eri kieliryhmissä on mahdollisuus saavuttaa yhdenvertainen matematiikan osaamisen taso, mikäli opiskelija puhuu suomea tai ruotsia. Ruotsinkielisten oppilaiden matematiikan lähtötaso on perusopetuksen 3. luokalla heikompi, mutta osaaminen saavuttaa suomenkielisten tason 9. luokan loppuun mennessä. Sen sijaan tulokset olivat merkitsevästi heikompia ryhmässä, jossa kotikielenä on jokin muu kuin suomi tai ruotsi tai kaksikielisesti sekä suomi että ruotsi. Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arvioinneissa ei ole todettu yleisesti merkittävää eroa suomeksi ja ruotsiksi opiskelleiden välillä. Myös **alueellinen yhdenvertaisuus** näyttää toteutuvan esimerkiksi matematiikan osaamisessa, joskin maakuntien väillä on kuitenkin jonkin verran selittämätöntä vaihtelua. Ammatillisessa koulutuksen oppimistuloksissa alueellisten erojen on todettu vaihtelevan tutkinnoittain. Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden alhaisimpia. Näin on nytkin todettu sekä matematiikan oppimistulosten että äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppimistulosten arvioinneissa.

Opettajan koulutustausta, opetustuntimäärä sekä oppimateriaalien laatu ja niukkuus vaikeuttavat vähemmistökielten, kuten saamen, romanikielen ja viittomakielen oppimistulosten saavuttamista. Saamen kieltä äidinkielenään opiskelevien osaamisen tasossa on suurta vaihtelua. Saamen kielen kielenopettajan kelpoisuus on vain hieman yli puolella saamea äidinkielenä opettavista opettajista. Saamen kielen säilyttämistä on tuettu 1990-luvulta alkaen muun muassa kouluopetuksella ja kielipesätoiminnalla. Lisätoimia kielten elvyttämiseksi tarvitaan kuitenkin edelleen. Romanikielen opettajien koulutus vaihtelee peruskoulusta korkeakoulututkintoon ja lähes 90 % opettajista kokee tarvitsevansa lisää koulutusta. Romanikielen oppituntien määrä vaihtelee paljon ja oppilaiden osaamisen tasossa on suuria eroja. Kielen kirjoittaminen on opiskelijoille ylivoimaisen vaikeaa. Viittomakieltä äidinkielenään

opiskelevista vähintään hyvän tason osaamisen saavuttaa noin neljännes opiskelijoista. Vain harvalla viittomakielen opettajalla on viittomakielen aineenopettajan pätevyys. Jatko- tai lisäkoulutusta esimerkiksi viittomakielen rakenteiden tai sisältöjen käytöstä tai siitä, miten kuuro henkilö omaksuu tietoa, ei viittomakielen opettajille ole tarjolla. Poikien tulokset ovat tyttöjä parempia. Kolmen vähemmistökielen arvioinnit suoritettiin ensimmäistä kertaa vuonna 2015.

Opettajien koulutustaustalla sekä opetustarjonnan määrällä on todettu olevan vaikutuksia B1-ruotsin opetukseen. B1-ruotsia opettavien opettajien koulutustaustan erot sekä tarjottavien oppituntien määrän vaihtelu asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan eri kunnissa. Ruotsinopettajien mukaan ruotsin taidot ovat heikentymässä edelleen. Luokanopettajankoulutukseen kuuluu ruotsin opintoja 2–3 op, mutta missään yliopistossa opintoihin ei sisälly erityisesti ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Arvioinnin perusteella ruotsia opettavien opettajien täydennyskoulutustarpeet liittyvät tällä hetkellä eniten uusien oppimisympäristöjen ja uusien opetusmenetelmien omaksumiseen sekä erityistukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamiseen.

Ristiriitaiset arviointilinjat ovat huolestuttava tasa-arvon toteutumiseen vaikuttava asia. Matematiikan osaamisen arvioinnin osalta on todettu, että arviointi koulujen sisällä vaikuttaa oikeudenmukaiselta, mutta ei välttämättä koulujen välillä. Jatko-opintoihin valikoitumisen kannalta on huolestuttavaa, että koulujen arviointikäytänteet poikkeavat toisistaan. Samaan päättöarvosanaan vaaditaan selvästi enemmän osaamista parhaimpia tuloksia saaneissa oppilaitoksissa kuin heikoimpia tuloksia saaneissa oppilaitoksissa. Ilmiö on ilmeinen erityisesti lukioissa, mutta se havaitaan selvästi myös ammatillisessa koulutuksessa. Tiukkaa arviointilinjaa noudattavan lukion arvosana 5 voi toisaalla vastata 9:ää.

Ammattiosaamisen näyttöjen arvosanoihin on todettu vaikuttavan se, onko näyttö toteutettu työpaikalla vai oppilaitoksessa ja kuka/ketkä näytön arviointiin on osallistunut.

Sivistyksellisten oikeuksien toteutumista ja nuorten tosiasiallisia ja yhtäläisiä mahdollisuuksia saada koulutusta on arvioitu **koulutussäästöjen vaikutuksia** koskevassa arvioinnissa. Arvioinnin mukaan kuntien ja muiden järjestäjien varhaiskasvatukseen ja yleissivistävään koulutukseen osoittama rahoitus ja resurssit eivät ole kauttaaltaan vähentyneet läheskään valtiontalouden säästöpäätöksiä vastaavasti. Suhteessa todellisiin kustannuksiin valtionosuuksien perusteina käytetyt laskennalliset kustannukset ovat jatkuvasti pienentyneet. Säästöjä tehneet järjestäjät ovat säästäneet esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstökuluista työaika- ja vuosilomasuunnittelun kautta. Osa perusopetuksen, lukiokoulutuksen, taiteen perusopetuksen ja vapaan sivistystyön järjestäjistä on vähentänyt opetuksen määrää. Toisaalta esi- ja perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa sijaiskäytännöt eivät suurimmalla osalla järjestäjiä ole muuttuneet ja opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen on yleistynyt jonkin verran.

Samaan aikaan kun valtio on toteuttanut säästöpäätöksiä, ovat esi- ja perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppilaskohtaiset kustannukset keskimäärin pysyneet joko ennallaan tai kasvaneet vuosina 2006–2015. Oppilaskohtaisten kustannusten kehityksessä on kuitenkin eroja erikokoisten järjestäjien välillä: suurimmilla järjestäjillä kustannukset ovat pienentyneet, pienillä taas kasvaneet. Erot resurssissa heijastuvat myös toiminnan järjestämiseen. Esimerkiksi perusopetuksen alaluokilla keskimääräinen ryhmäkokoon on maaseutumaisissa kunnissa kaksi oppilasta pienempi kuin kaupunkimaisissa kunnissa.

1.5 Digitalisaatio

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opetuksessa ja sen vaikutuksia oppimistuloksiin on arvioitu muutamien perusopetuksen oppimistulosten arviointien yhteydessä.

Matematiikan oppimistulosten arvioinnin tulokset antavat viitettä siitä, että oppimistulokset voivat osittain laskea modernin oppimisympäristön lisääntyessä. Arvioinnin mukaan tieto- ja viestintäteknikan käytön lisäämisellä on ollut oppimistuloksia hieman heikentävä vaikutus. Tulosten mukaan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä ja pedagogisia ratkaisuja olisi tarvetta kehittää.

Arvioinnin mukaan kaikista oppilaista noin kolmella kymmenestä oli lähes aina matematiikan tunneilla tietokoneet opetuskäytössä tietotekniikan luokassa, mutta toisaalta noin 40–50 % oppilaista ei käyttänyt lainkaan matematiikan oppimiseen tarkoitettuja tietokoneohjelmia. Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden oppimisympäristö oli suomenkielisiä kouluja selkeästi enemmän painottunut tieto- ja viestintäteknikan käyttöön. Suomenkielisten koulujen oppilaista yli kolmannes ei käytä lainkaan tieto- ja viestintäteknikkaa matematiikan opetustilanteissa, ruotsinkielisten koulujen oppilaista alle viidennes. Ruotsinkielisten koulujen oppilaista kuudesosalla oli käytössä tietokoneet matematiikan luokahuoneessa lähes aina tai usein, suomenkielisten koulujen oppilailla vain yhdellä kahdestakymmenestä.

Oppimäärän suomen kieli ja kirjallisuus vuosiluokkien 7–9 tavoitteissa (POPS 2014) nostetaan esiin oppilaan taito kirjoittaa, tuottaa ja lukea monimuotoisia tekstejä monimediassa ympäristössä sekä oppilaan tieto ja viestintäteknikan käyttötaidon vahvistaminen tekstien tuottamisessa. Arvioinnin mukaan nämä tavoitteet asettavat haasteita koulujen laitekannalle ja oppiaineen opetukselle. Tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään tunneilla lähinnä tiedonhankintaan ja tekstin muokkaukseen ja viimeistelyyn ja yhteiset kirjoitusalueet olivat arvioinnin mukaan käytössä reilulla kolmasosalla opettajista. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö ei siis kuulu laajasti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen arkeen.

1.6 Maahanmuuttajien integroituminen koulutusjärjestelmään ja opiskelijayhteisöihin

Karvi on arvioinut koulutuksen järjestäjien mahdollisuuksia tarjota maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille osallistumismahdollisuuksia yhteiseen koulutukseen sekä ammattikorkeakoulujen maahanmuuttajille järjestämään korkeakouluopintoihin valmentavaa koulutusta. Lisäksi erityisesti nuorten maahanmuuttajien koulutukseen integroitumisen tukemiseen on etsitty kansallisia ja kansainvälisiä hyviä käytäntöjä.

Integroitumisen kannalta merkittäviksi haasteiksi on havaittu perusopetuksen ja toisen asteen välinen nivelvaihe, myöhään maahan tulleiden ja oppivelvollisuusiän ylittäneiden oppijoiden koulupolku, kotoutumiskoulutus ja koulun/oppilaitoksen johtamiskäytänteet. Erityisesti nivelvaiheisiin ja johtamiseen liittyviä hyviä käytäntöjä on löytynyt kansallisesti vähäisesti verrattuna muihin integroitumisen haasteisiin.

Kansainväliset hyvät käytännöt osoittavat, että koulutuksessa ja kotoutumiseen tähtäävissä toiminnoissa tulee olla vahva tahtotila ja näkemys jokaisen oppijan kuulumisesta kulloiseenkin oppimisympäristöönsä. Tällöin erityiset maahanmuuttajille suunnatut palvelujärjestelmät ja koulutusmuodot eivät ole erillisiä oppimisen ja tuen saarekkeitä vaan niveltyvät osaksi oppijan polkua. Inklusiivisuus ja inklusiivinen, toimijoiden osallisuutta painottava lähtökohta voidaan nähdä keskeisenä yhteisenä nimittäjänä onnistuneelle koulutukseen integroitumiselle.

Nivelvaihe perusopetuksen jälkeen on maahanmuuttajataustaisille nuorille haastava, koska kaikkien suomen/ruotsin kielen taito ja opiskelutaidot eivät riitä jatko-opiskeluun. Lukiokoulutuksen järjestäjistä 63 % tarjosi opiskelijoille S2-opetusta ja arvioi sen vastaavan näiden tarpeisiin hyvin. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin on

järjestäjien mukaan pystytty vastaamaan pääasiassa hyvin, mutta opettajien mielestä vain tyydyttävästi. Opettajien haastatteluissa nousikin esiin, että opiskelijoiden tukeminen arjessa riippuu usein yksittäisen opettajan aktiivisuudesta, motivaatiosta tai jaksamisesta. Tärkeimpinä kehittämiskohteina opettajat ja rehtorit pitivät henkilöstön osaamista ja asenteita. Kielitietoisuuteen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta ilmoittikin tarjoavansa lähes 80 % järjestäjistä, kun taas opettajista vain noin puolet ilmoitti mahdollisuudestaan päästä tällaiseen koulutukseen. Tarve täydennyskoulutukseen kasvoi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän kasvaessa.

Ammattikorkeakoulujen järjestämä korkeakouluopintoihin valmentava koulutus maahanmuuttajille hyötyisi yhtenäisistä linjauksista, sisällöllisistä suosituksista sekä korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä. Opintojen henkilökohtaistaminen ja vahva opinto-ohjaus ovat keskeisiä koulutuksen onnistumiselle. Valmentavaa koulutusta on vuosien 2010–2017 aikana järjestänyt 13 ammattikorkeakoulua (23:sta). Valmentaviin koulutuksiin on osallistunut n. 700 maahanmuuttajaa, joista kolmannes on koulutuksen jälkeen saavuttanut tutkinto-oikeuden korkeakouluun. Valtaosa tutkinto-oikeuksista (90 %) on myönnetty ammattikorkeakouluihin, useimmiten sosiaali- ja terveys- sekä tekniikan alalle. Suurin etenemisen este korkeakouluopintoihin on puutteellinen kielitaito: heikommin suomea taitavat hakijat karsiutuvat herkästi pääsykoevaiheessa. Osa opiskelijoista käyttää opintoja kielikurssina, eikä tavoittele korkeakouluopintoja.