



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

TASA-ARVO, YHDENVERTAISUUS JA OSALLISUUS KOULUTUKSESSA – KATSAUS KANSALLISIIN ARVIOINTEIHIN



Annette Ukkola | Hanna Väätäinen (toim.)

TIIVISTELMÄT 16:2021

TASA-ARVO, YHDENVERTAISUUS JA OSALLISUUS KOULUTUKSESSA – KATSAUS KANSALLISIIN ARVIOINTEIHIN

Annette Ukkola
Hanna Väätäinen (toim.)



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Tiivistelmät 16:2021

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)

KANNEN KUVA iStock Photo

TAITTO PunaMusta Oy

ISBN 978-952-206-717-3 pdf

ISSN 2669-8811 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Sisällys

Johdanto.....	5
1 Millainen on koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tila Suomessa?	7
1.1 Osaamisen eriytyminen.....	9
1.2 Mahdollisuuksien tasa-arvo	19
1.3 Koulutuksen saavutettavuus ja oppijoiden osallisuus	37
2 Koronapandemian vaikutukset yhdenvertaisuuden toteutumiseen	43
3 Yhdenvertaisuuden taustalla on kokonaisvaltainen ymmärrys oppijasta	51
Kasvava tuen tarve haastaa koulutuksen tasa-arvon toteutumisen.....	52
Miten side kouluun, oppimiseen ja yhteisöön kyetään luomaan polkujen eriytyessä ja etäkäytäntöjen yleistyessä?	54
4 Suosituksia koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi	57
5 Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden monet merkitykset	63
Käsitteet ja niiden merkitysisällöt muuttuvat ajassa	64
Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus	65
Oikeudenmukaisuus	67
Lähteet	68

Johdanto

Vuosi 2021 oli Suomessa koulutuksen juhlavuosi, sillä yleinen oppivelvollisuus astui voimaan 100 vuotta sitten ja velvoitti kansalaiset hankkimaan perussivistyksen. Vaikka maailma on hyvin toisenlainen kuin sata vuotta sitten, koulutuksella halutaan edelleen rakentaa sivistysvaltiota. Koulutuksella tavoitellaan yksilöiden tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja hyvinvointia ja edistetään yhteiskunnan demokratiaa. Koulutus nostaa elintasoa ja lisää tyytyväisyyttä elämään. Koulutus vahvistaa myös kulttuurista perintöä, mikä on yhteisön jatkuvuuden kannalta tärkeää. Kasvatuksella ja koulutuksella rakennetaan yhteistä arvomaailmaa ja yhteistä käsitystä yhteiskunnasta ja maailmasta. Tyytyväisyys ja yhteisöllisyys taas luovat turvallisuutta. Voidaankin ajatella, että koulutus tuo väestölle laumasuojaa.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksina on pidetty tasa-arvoisuutta, joustavuutta ja laadukasta opettajankoulutusta. Jokaisella lapsella on subjektiivinen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. Perusopetuksen tarkoituksena on taata kaikille oppilaille tietty perussivistys, ja perusopetuksen jälkeen sekä lukiokoulutus että ammatillinen perustutkinto antavat mahdollisuuden jatkaa opintoja yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Maksuttoman koulutuksen ja erilaisten tukien tarkoituksena on tarjota kaikille yhdenvertaiset kouluttautumismahdollisuudet sosioekonomisesta taustasta riippumatta.


Yhdenvertaisuuden edistäminen on koulutuksen arviointitoiminnan keskeinen tavoite ja yksi Karvin meneillään olevan arviointisuunnitelmakauden (2020–2023) painopistealueista. Arviointitiedon avulla pyritään edistämään yhdenvertaisuuden toteutumista hakemalla vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

Millainen on koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tila Suomessa?

Mitkä tekijät edistävät ja estävät koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista?

Tähän julkaisuun on koottu tietoa tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta koulutuksessa. Lisäksi julkaisussa tunnistetaan kehittämisen kohteita, esitetään suosituksia ja pyritään vahvistamaan ymmärrystä tematiikasta koulutuspoliittisten keskustelujen pohjaksi. Julkaisussa on hyödynnetty pääosin Karvin vuosina 2019–2021 julkaisemaa arviointitietoa.

Ensimmäisessä luvussa tarkastellaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tilaa kolmesta näkökulmasta eri koulutusasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen ja vapaaseen sivistystyöhön. Toisessa luvussa käsitellään koronapandemian vaikutuksia yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. Kolmannessa luvussa solmitaan lankoja ja katsotaan tulevaan. Neljännessä luvussa esitetään suosituksia koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi. Käsitteistöön voi tutustua viidennessä luvussa.



***Millainen on
koulutuksen tasa-arvon
ja yhdenvertaisten
mahdollisuuksien
tila Suomessa?***



iStock Photo

Luvussa käsitellään koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tilaa Karvin arviointitiedon valossa seuraavista näkökulmista:

Osaamisen eriytyminen

Mahdollisuuksien tasa-arvo

Koulutuksen saavutettavuus ja oppijoiden osallisuus

1.1 Osaamisen eriytyminen



- Perusopetus onnistuu kansallisessa tasavertaisuudessa. Oppilaiden osaaminen on perusopetuksessa samaa tasoa eri puolilla Suomea, ja oppilaan kielitausta, sukupuoli, oppilaitoksen opetuskieli ja kuntaryhmä selittävät vain pienen osan osaamiseroista.
- Yksilöiden väliset osaamiserot ovat suuria. Perusopetus ei välttämättä pysty kuromaän umpeen oppilaiden kotitaustaan liittyviä osaamiseroja, ja nämä erot siirtyvät oppilaiden mukana toiselle asteelle.
- Alueelliset ja alueiden sisäiset talouden, väestön ja hyvinvoinnin erot ovat kasvaneet viime vuosina, ja ne heijastuvat oppilaitoksiin. Erityisesti suurimmissa kaupungeissa perusopetuksen oppilaiden keskimääräisissä taidoissa on koulujen välisiä eroja.
- Varhaiskasvatuksen uudistusten vaikutukset voivat tulevaisuudessa näkyä perusopetuksen oppilaiden oppimisessa ja osaamisessa.

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja joustavan alkuopetuksen toivotaan tasaavan lasten erilaisten lähtökohtien vaikutusta

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistumisen toivotaan tasaavan lasten perhetaustasta johtuvia eroja oppimisessa. Suomessa varhaiskasvatukseen ja lastenhoidon politiikat ovat tavoitelleet valinnanvapauden ideaalia. Todellisuudessa esimerkiksi kuntien vaihtelevat tuet, palveluiden saatavuus, perheiden lähtökohdat ja työelämään liittyvät tekijät ohjaavat ja rajaavat perheiden valintoja, joten syyt samankaltaisillekin varhaiskasvatuspoluille ovat moninaisia. Lisäksi erilaisia varhaiskasvatukseen ja lastenhoidon vaihtoehtoja on paljon, ja valinnoista syntyy kymmeniä erilaisia polkuja. Lasten varhaiskasvatuspolut ei olekaan yksiselitteistä yhteyttä matematiikan ja äidinkielen osaamiseen ensimmäisen luokan alussa. Näyttää kuitenkin siltä, että kokopäiväisestä varhaiskasvatuksesta hyötyvät erityisesti sellaiset lapset, joiden elämään on kasautunut useita matalaa osaamistasoa ennakoivia tekijöitä, esimerkiksi lähisuvun oppimisvaikeuksia. Myös varhaiskasvatuksen aikana saaduista tukitoimista vaikuttaa olevan hyötyä lapsille, sillä monien tehostettua tukea saaneiden oppilaiden matematiikan ja äidinkielen taidot ovat ensimmäisen luokan alussa keskitasolla tai sen yläpuolella. (Ukkola ym. 2020.)

Varhaiskasvatuksessa on viime vuosina toteutettu ja on parhaillaan meneillään monenlaisia uudistuksia. Uusi varhaiskasvatustalaki astui voimaan vuonna 2015, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet otettiin normittavana asiakirjana käyttöön vuonna 2016. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kehittämistyöstä, viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilusta ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta saadaan tärkeää tietoa varhaiskasvatusjärjestelmästä. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa. Tarkoituksena on myös kehittää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laatua ja luoda selvempiä jatkumoa varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen välille. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteisiin on tullut muutoksia. Esi- ja alkuopetuksen jatkumon ja joustavuuden kehittäminen on kirjattu hallitusohjelmaan (VN 2019), ja sen tavoitteena on varhaisten perustaitojen oppiminen. Näiden uudistusten, kokeilujen ja toimenpiteiden vaikutuksen voidaan ajatella näkyvän myös tulevaisuuden alkuopetusvaiheen oppimistulosarvioinneissa.

Oppilaiden taidot ovat perusopetuksessa samaa tasoa eri puolilla Suomea

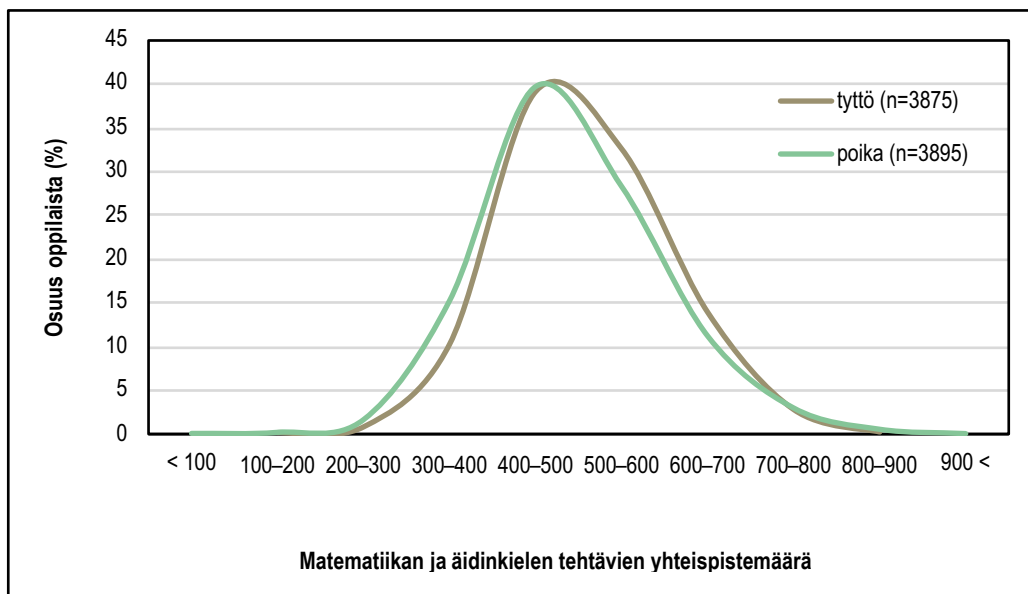
Kansallisesta näkökulmasta suomalainen perusopetus onnistuu tasa-arvoisuudessa. Oppilaiden osaaminen on kouluissa samaa tasoa eri puolilla maata, ja oppilaan sukupuoli, oppilaitoksen opetuskieli ja kuntaryhmä selittävät vain pienen osan osaamiseroista perusopetuksen alussa ja lopussa. Oppilaiden osaamisessa on kuitenkin paljon yksilöllistä vaihtelua jo peruskoulun alussa, ja erot ovat suuria myös kolmannen luokan alussa, kuudennen ja seitsemännen luokan välisessä nivelkohdassa ja yhdeksännen luokan lopussa. (Härmälä ym. 2019; Kauppinen & Marjanen 2020; Metsämuuronen & Nousiainen 2021; Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021; Åkerlund ym. 2019.)

Oppilaiden välisiin osaamiseroihin vaikuttavat erimerkiksi asenteet ja motivaatio, opiskelusuunnitelmat ja perheiden erilaiset koulutukselliset, taloudelliset ja sosio-kulttuuriset resurssit. Myös koulun opetuskielen osaaminen vaikuttaa osaamiseen tai ainakin mahdollisuuksiin osoittaa osaamistaan eri oppiaineissa: suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevien oppilaiden osaaminen matematiikassa ja äidinkielessä on toistuvasti ollut matalammalla tasolla kuin muilla (Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen & Nousiainen 2021; Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021).

Vaikka oppilaiden osaamiserot ovat kansallisesti pieniä AVI-alueiden välillä, ruotsinkielisissä kouluissa alueellista vaihtelua on enemmän kuin kansallisella tasolla. Erot näkyvät *svenska och litteratur* -oppimäärässä äidinkielessä (Hellgren & Marjanen 2020) ja *A-finskassa* eli suomen kielen A-oppimäärässä (Åkerlund ym. 2019). Tähän vaikuttaa esimerkiksi kunnan ruotsinkielisen väestön osuus.

Tyttöjen ja poikien osaamisessa on eroja vain äidinkielessä

Oppimistulosten ei pitäisi riippua oppilaan sukupuolesta. Perusopetuksella on hyvät lähtökohdat tämän tavoitteen toteuttamiseen, sillä tyttöjen ja poikien taidot ovat sekä matematiikassa että äidinkielessä samalla tasolla ensimmäisen luokan alussa (kuvio 1) (Ukkola & Metsämuuronen 2019). Kolmannen luokan alkuun mennessä matematiikan osaamiseen ei ole syntynyt eroja, mutta tytöt ovat äidinkielen taidoissa hieman poikia edellä. (Ukkola & Metsämuuronen 2021.)



KUVIO 1. Tyttöjen ja poikien osaamisen jakaumat ensimmäisen luokan alussa (N=7770). (Ukkola & Metsämuuronen 2019)

Matematiikassa ja englannissa sukupuolten väliset osaamiserot ovat olleet pieniä vuosiluokilla 7–9 (Härmälä & Marjanen 2019; Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen & Nousiainen 2021). Sukupuolten välisiä osaamiseroja on kuitenkin havaittu toistuvasti äidinkielen arvioinneissa yhdeksännellä luokalla (Harjunen & Rautopuro 2015; Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020). Erot näkyvät myös koulutasolla: yhdeksännen luokan äidinkielen arvioinnissa vain kahdessa koulussa poikien keskimääräinen tulos oli parempi kuin tyttöjen (Kauppinen & Marjanen 2020).

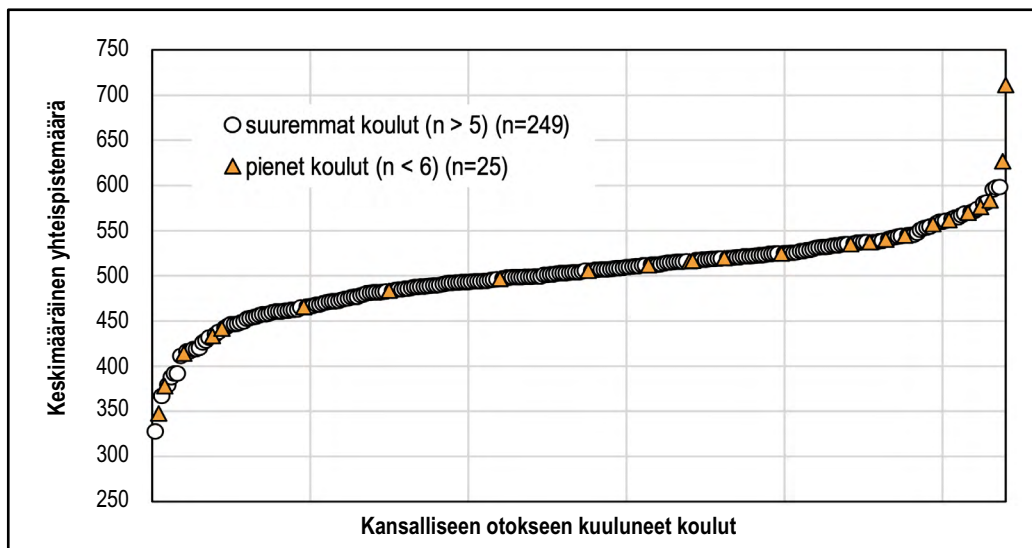
Sukupuoli ei ole olennainen tekijä osaamiserojen taustalla.

Alkuopetuksen alussa ja lopussa sukupuoli selittää vain puoli prosenttia osaamisesta, ja yksilölliset vaihtelut ovat suuria niin tyttöjen kuin poikienkin osaamisessa. (Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021). Myös tyttöjen ja poikien vastustekniikoissa ja motivaatiossa voi olla eroja. Keskiarvojen erot eivät synnykään kaikkien poikien heikosta osaamisesta vaan siitä, että heikkoja taitoja osoittavia poikia on enemmän kuin heikkoja taitoja osoittavia tyttöjä. Onkin muistettava, että koulussa on myös paljon tyttöjä, joiden oppimisesta olisi syytä olla huolissaan. Koulutus voi osaltaan vahvistaa sukupuolten mukaista eriarvoistumiskehitystä esimerkiksi koulujen

käytänteillä, vuorovaikutustavoilla, kielenkäytöllä tai oppimateriaalien luomilla sukupuolistereotyyppiolla, jotka voivat aiheuttaa erilaistuneita rakenteita ja muokata myös yksilöiden toimintamahdollisuuksia. (Saarinen ym. 2021a.) On tärkeää, että oppilaat tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi yksilöinä – eivät sukupuolensa edustajina.

Koulujen väliset osaamiserot kasvavat perusopetuksen aikana

Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan perustana on lähipalveluna tarjottava peruskoulu, joka takaa taustasta riippumatta kaikille oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Oppilaiden keskimääräisessä osaamistasossa on kuitenkin eroja koulujen välillä. Koulu selittää oppilaiden osaamisesta yleensä kuudesta kahdeksaan prosenttia (esim. Harjunen & Rautopuro 2014; Julin & Rautopuro 2016). Peruskoulun alussa oppilaiden osaaminen on samaa tasoa eri puolilla maata, eikä koulujen keskimääräisessä osaamistasossa juuri ole eroja. Koulutulokkaat eivät ole valikoituneet kouluihin taitojensa perusteella, vaan jokaisessa koulussa heidän taitonsa vaihtelevat. (Ukkola ym. 2020). Kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen suurin osa kouluista on keskimääräiseltä osaamiseltaan lähellä 500 pisteen kansallista keskiarvoa (kuvio 2), mutta keskimääräiseltä osaamiseltaan heikoimpien ja parhaimpien koulujen ero on kasvanut ensimmäisen luokan alusta, ja koulun selitysaste on noussut kuudesta yhteentoista (Ukkola & Metsämuuronen 2021). Yhdeksännellä luokalla äidinkielessä koulujen keskimääräisessä osaamistasossa on eroja, ja koulun selitysaste on samaa luokkaa kuin kolmannen luokan alussa (Kauppinen & Marjanen 2019).

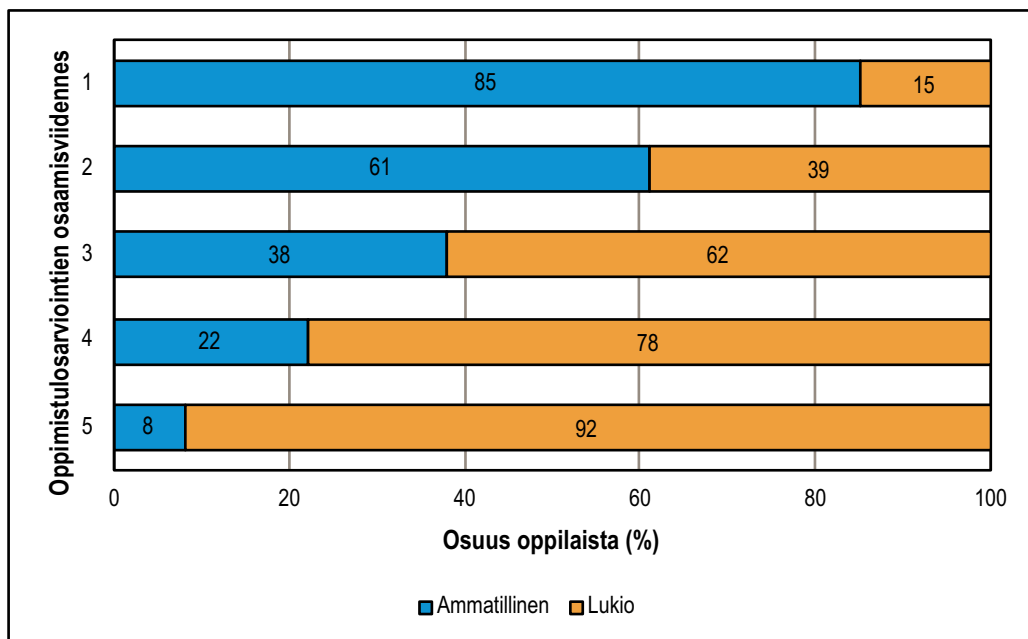


KUVIO 2. Kokonaisosaamisen keskiarvo kouluittain kolmannen luokan alussa (N=274) (Ukkola & Metsämuuronen 2021)

Oppilaiden osaamistason vaihtelu koulujen välillä liittyy yleiseen alueiden kehitykseen. Sosiaalinen, koulutuksellinen ja taloudellinen huono-osaisuus voivat kasaantua kokonaisille asuinalueille, jotka limittyvät koulujen oppilaaksiottoalueiden kanssa. Asuinalue ja oppilaaksiottoalue vaikuttavat myös esimerkiksi siihen, mitä oppilaat voivat harrastaa ja keitä he arjessaan kohtaavat. Lähiympäristön vaikutus ja koulutuspolkujen erkaneminen näkyvätkin kouluttautumisessa niin yksilö- kuin koulutasolla. Pienissä kunnissa kokonainen ikäluokka saattaa mennä samaan kouluun ja jopa samalle luokalle. Suurissa kaupungeissa on enemmän valinnanvaraa kouluissa ja painotetun opetuksen ryhmissä. Koulujen väliset erot syntyvätkin nimenomaan kaupungeissa. Kansainvälisestä näkökulmasta koulujen väliset erot ovat kuitenkin Suomessa edelleen varsin maltillisia. Koulujen välisten erojen vähentämiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä esitti syyskuussa 2021, että opetuksen järjestäjille myönnettävä koulutuksellisen tasa-arvon määräraha vakiinnutettaisiin pysyvänä valtionavustusjärjestelmään (OKM 2021). Tasa-arvorahoitusta suunnataan sellaisille alueille, joilla sosioekonomiset tekijät voivat vaikuttaa heikentävästi oppimistuloksiin.

Ammatilliseen koulutukseen ja lukioon suuntaavien oppilaiden osaaminen ja asenteet erkanevat

Oppilaiden osaaminen vaikuttaa jakautuvan yhdeksännellä luokalla melko jyrkästi niin, että taidoiltaan parhaat oppilaat suuntaavat pääasiassa lukioon ja taidoiltaan heikoimmat ammatilliseen koulutukseen (kuvio 3). Suuntaus näkyy niin suomen- kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Myös oppilaiden asenteet ovat eriytyneet lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien välillä: ammatilliseen koulutukseen hakevien asenteet äidinkielen opiskelua kohtaan ovat selvästi kielteisempiä kuin lukioon hakeutuvien. (Harjunen ym. 2018; Hellgren ym. 2021; Kauppinen & Marjainen 2020.) Osaaminen ja asenteet erkanevat samalla tavalla myös matematiikassa (Metsämuuronen & Tuohilampi 2017), ja englannissa vastaava ero on nähtävillä jo seitsemännen luokan alussa (Härmälä ym. 2019).



KUVIO 3. Ammatilliseen koulutukseen ja lukioon suunnanneiden oppilaiden osuudet äidinkielen 9. luokan arvioinnin osaamisviidenneksissä. (Harjunen ym. 2019)

Osaamisen tasossa on havaittu myös pysyvyyttä. Perusopetuksen päättövaiheen osaamistaso äidinkielellä ennakoivat menestystä äidinkielen ylioppilaskirjoituksissa (Harjunen ym. 2018; Hellgren ym. 2021.) Matemaattinen osaamistaso eriytyy jo varhaisina kouluvuosina (Ukkola & Metsämuuronen 2019; Ukkola & Metsämuuronen 2021), mutta erityisen selkeästi eriytymistä ilmenee perusopetuksen 9. luokalla ja lukiokoulutuksen aikana (Metsämuuronen & Tuohilampi 2017). Pysyvyys näkyy myös siten, että lukiolaisten erilainen menestys opinnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa ei selity heidän valitsemastaan tuntijaosta, vaan taustalla vaikuttaa lähtötaasoero. Uutta tuntijakoa kokeilleilla lukiolaisilla perusopetuksen päättöarvosanat olivat korkeampia kuin muilla, ja opintomenestys jatkui muita parempana myös lukiossa. (Kamppi ym. 2021.) On myös havaittu, että ammatillisessa koulutuksessa matemaattinen osaaminen saattaa pysyä 9. luokalla saavutetulla tasolla tai jopa taantua (Metsämuuronen & Salonen 2017).

Korkeasti koulutettujen huoltajien lapset saavat etumatkaa koulupolulla

Kansainvälisessä vertailussa oppilaiden sosioekonominen tausta ei ole Suomessa ollut voimakkaassa yhteydessä osaamiseen. Vuodesta 2012 lähtien eriarvoistuminen on kuitenkin lisääntynyt, ja suomalaisoppilaiden osaamiserot sosioekonomisen taustan mukaan ovat nykyään OECD-maiden keskimääräisellä tasolla. Huoltajien koulutus indikoi useita lasten koulunkäyntiin vaikuttavia tekijöitä, kuten koulutuksen arvostusta (esim. Ukkola ym. 2020).

Oppilaan kotitausta näkyy keskimääräisessä osaamistasossa jo ensimmäisen luokan alussa.

Yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla on peruskoulun alussa reilun vuoden etumatka matematiikan ja äidinkielen taidoissa korkeintaan ammatillisen koulutuksen suorittaneiden huoltajien lapsiin verrattuna (Ukkola ym. 2020.) Kotitaustan yhteys oppilaan osaamiseen näkyy edelleen yhdeksännellä luokalla (esim. Hellgren & Marjanen 2020; Julin & Rautopuro 2016; Kauppinen & Marjanen 2020; Metsämuuronen 2017) ja lukiossa (Kamppi ym. 2021).

Oppimistulosarviointien perusteella vaikuttaa siltä, että perusopetus ei välttämättä pysty kuroma umpeen oppilaiden kotitaustasta juontuvia osaamiseroja. Peruskoulusta toiselle asteelle siirtyy joukko oppilaita, joilla on suuria puutteita luku-, kirjoitus- ja laskutaidoissa ja koulun opetuskielen ymmärtämisessä (Julin & Rautopuro 2016; Kauppinen & Marjanen 2020; Kuukka & Metsämuuronen 2016). Tämä heijastuu koulutusjärjestelmässämme varsinkin ammatilliseen koulutukseen ja siellä lisääntyvään tuen tarpeeseen. Koulutustaustalla on taipumusta myös periytyä: korkeasti koulutettujen huoltajien lapset hakevat useammin lukioon (esim. Julin & Rautopuro 2016; Ristikari 2018) ja pääsevät ensisijaiseen hakukohteeseensa (Ristikari 2018) useammin kuin matalasti koulutettujen huoltajien lapset. Korkeasti koulutettujen huoltajien lapset pääsevät matalasti koulutettujen huoltajien lapsia useammin myös useammin korkeakouluun, erityisesti yliopistoon (Kamppi ym. 2021; Nori ym. 2021).

Ammatillisten perustutkintojen arvosanoissa on eroja koulutuksen järjestäjien välillä

Logistiikan perustutkinnossa sekä ammatillisten että yhteisten tutkinnon osien arvosanoissa oli paljon vaihtelua koulutuksen järjestäjien välillä. Alueiden välillä eroja ei juuri ole. Sukupuolten väliset erot ammatillisten tutkinnon osien arvosanoissa olivat pieniä. Sekä naisilla että miehillä yleisin arvosana oli hyvä 4. Yhteisten

tutkinnon osien osa-alueissa sen sijaan naisilla kiitettävien arvosanojen osuus oli kaksinkertainen miesten arvosanoihin verrattuna. Ammatillisissa tutkinnon osissa suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden arvosanoissa ei ollut suuria eroja, mutta muunkielisten opiskelijoiden arvosanat olivat suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden arvosanoja heikompia. Yhteisten tutkinnon osien osa-alueiden arvosana-jakaumissa ei ollut kovin suuria eroja eri äidinkieltä puhuvien opiskelijoiden välillä. (Hakamäki-Stylman 2021.)

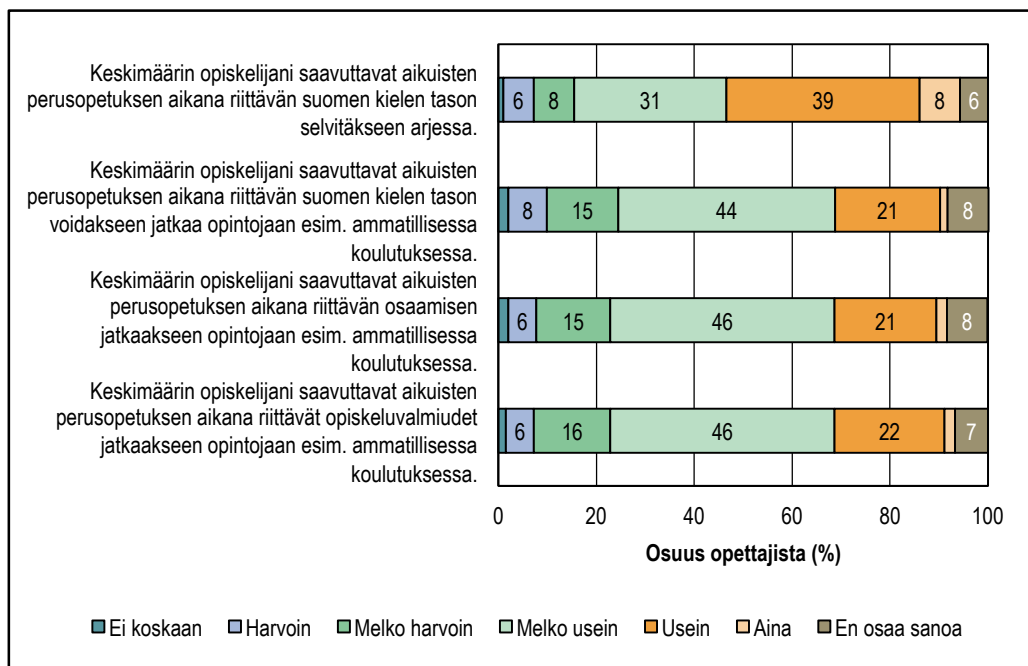
Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden osaaminen on ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osien arvosanoilla mitattuna erittäin hyvää. Yleisin arvosana ammatillisissa tutkinnon osissa oli kiitettävä (5) ja yhteisissä tutkinnon osissa hyvä 4. Arvosanoissa oli jonkin verran eroja opiskelijoiden iän, sukupuolen ja koulutuksen järjestäjien mukaan. Vähintään 35-vuotiaiden ikäryhmät saivat sekä ammatillisista että yhteisistä tutkinnon osista selvästi korkeampia arvosanoja kuin alle 35-vuotiaiden ikäryhmät. Naisten arvosanat olivat hieman korkeammat kuin miesten sekä ammatillisissa että etenkin yhteisissä tutkinnon osissa. Sekä naisilla että miehillä yleisin arvosana ammatillisissa tutkinnon osissa oli kiitettävä. Sen sijaan yhteisissä tutkinnon osissa naisilla yleisin arvosana oli hyvä 4 ja miehillä hyvä 3. Arvosanoissa oli eroja myös koulutuksen järjestäjien välillä mutta ei juuri alueiden välillä. Opiskelijoiden äidinkielen mukaan arvosanoissa oli vain vähän eroja. Kaikilla kieliryhmillä yleisin arvosana ammatillisissa tutkinnon osissa oli kiitettävä (5) ja yhteisissä tutkinnon osissa hyvä 4. (Kilpeläinen 2021.)

Osaamistason vaihtelu ja ryhmien heterogeenisuus lisäävät ohjaus- ja tukipalveluiden tarvetta maahanmuuttajille suunnatuissa koulutuksissa

Suurin osa maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen, aikuisten perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen maahanmuuttajataustaisista¹ opiskelijoista opiskelee koulutuksen järjestäjien ja opettajien mukaan osaamisensa ja tavoitteidensa mukaisessa koulutuksessa (Hievanen ym. 2020). Tästä huolimatta opettajat kokevat opetusryhmissä olevan osaamistasoltaan hyvin eritasoisia opiskelijoita. Erityisesti lukutaitokoulutuksen kohderyhmän täsmentymättömyys selittää osaltaan heterogeenisiä opetusryhmiä. On monessa suhteessa haastavaa, että samassa opetusryhmässä on nuoria, nopeasti eteneviä opiskelijoita sekä iäkkäämpiä, alkavan lukutaidon omaavia henkilöitä, joille opiskeleminen on täysin uusi kokemus. Tämä luo arjessa tarvetta opetus- ja ohjaushenkilöstön määrän lisäämiselle ja osaamisen kehittämiseksi.

¹ Käsitettä maahanmuuttajataustainen käytetään suomalaistaustaisuuteen peilaten ja rinnasteisesti käsitteen ulkomaalaistaustainen kanssa. Suomalaistaustaisia ovat kaikki ne henkilöt, joiden vanhemmista vähintään toinen on syntynyt Suomessa. Ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Tilastokeskus 2021a.)

Vapaan sivistystyön maahanmuuttajille suunnatussa lukutaitokoulutuksessa suurin osa opiskelijoista saavuttaa opettajien mukaan riittävän suomen kielen tason selvittääkseen arjessa tai jatkaakseen kotoutumiskoulutuksessa, mutta aikuisten perusopetuksessa vaadittavat edellytykset täyttyvät harvoin. Aikuisten perusopetuksessa 68 prosenttia opettajista koki opiskelijoiden saavuttavan riittävän osaamisen tason siirtyäkseen ammatillisiin opintoihin melko usein, usein tai aina ja vastaavasti 22 prosenttia koki näin tapahtuvan melko harvoin, harvoin tai ei koskaan (kuvio 4).



KUVIO 4. Opettajien arvio opiskelijoiden taitojen kehittymisestä aikuisten perusopetuksen aikana (N = 192–193). (Hievanen ym. 2020).

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden haasteet perustaidoissa näkyvät edelleen ammatillisessa koulutuksessa. Osalla maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä kunnolla opinnoissa, työelämässä ja arjessa pärjäämiseen. Osalla opiskelijoista opiskelunvalmiudet ovat opintojen alussa heikot. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat usein paljon tukea opinnoissaan, erityisesti yhteisissä tutkinnon osissa. (Hievanen ym. 2020.)

1.2 Mahdollisuuksien tasa-arvo



iStock Photo

- Varhaiskasvatussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden ja niiden toteuttamisen tulkinnassa on paljon vaihtelua. Erilaiset tulkinnat ja sisällöt johtavat alueellisesti erilaisiin toimintatapoihin.
- Erilaisia tukitoimia tarvitsevien oppijoiden määrä kasvaa kaikilla koulutusasteilla. Tuen tarpeen tunnistamisessa, tukitoimien toteuttamisessa ja tuen jatkuvuudessa on vaihtelua.
- Osa oppijoiden tuen tarpeesta johtuu riittämättömästä koulun tai oppilaitoksen opetuskielen taidosta ja oppijoiden puutteellisista opiskeluvalmiuksista. Nämä puutteet näkyvät kaikilla koulutusasteilla.
- Kuntien ja alueiden tilanteet erilaistuvat, mikä vaikuttaa opetuksen ja oppilaitosverkoston kehittämistarpeisiin.

Varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamisessa on vaihtelua

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2016. Perusteiden tarkoituksena on taata varhaiskasvatuksen tasalaatuisuutta. Niiden käyttöönotto ei kuitenkaan sujunut yhtä hyvin eri puolilla Suomea. Käyttöönotto onnistui kaupunkimaisissa kunnissa paremmin kuin maaseutumaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa. Maaseutumaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa hankaluuksia aiheutti se, että käyttöönottoon liittyvät koulutukset järjestettiin usein kaukana ja sijaisten saaminen oli vaikeaa. (Repo ym. 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla perusteiden edellyttämällä tavalla. Suuressa osassa päiväkoteja varhaiskasvatuksen sisällölliset tavoitteet toteutuvat pääosin hyvin, mutta joissakin päiväkodeissa ne toteutuvat heikosti. Myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadullisessa sisällössä on vaihtelua, eivätkä ne aina vastaa varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden henkeä. Paikallisesti laadittavat varhaiskasvatussuunnitelmat eivät aina riittävästi kuvaa sitä, miten toiminta järjestetään tukemaan lapsen kehitystä ja oppimista. Sen sijaan ne keskittyvät lapsen ja hänen tavoitteidensa kuvailuun, vaikka se ei ole niiden tarkoitus. (Repo ym. 2018; Repo ym. 2019.)

Yhtenäisten arviointityökalujen avulla varhaiskasvatuksen laatua voidaan kehittää tasaisesti ympäri Suomen.

Tasalaatuisen varhaiskasvatuksen turvaamiseksi Karvi kehittää varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmää. Osana tätä kehitystyötä Karvi on pilotoinut varhaiskasvatuksen laadunarviointityökaluja, joiden avulla tuotetaan aiempaa vahvemmin tietoa lapsen saaman varhaiskasvatuksen laadusta, kuten vuorovaikutuksesta, pedagogiikasta ja toiminnan sisällöistä. (Harkoma ym. 2021.)

Pula varhaiskasvatuksen ammattilaisista heijastuu pedagogiikkaan, tukemiseen ja johtamiseen

Varhaiskasvatuslakiin kirjattiin vuonna 2018, että vuoteen 2030 mennessä kaksi kolmasosaa päiväkotiryhmän henkilöstöstä tulee olla varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja. Vuoteen 2030 asti varhaiskasvatuksen opettajia tai sosionomeja tulee olla kolmasosa henkilöstöstä. Lapsilla on kuitenkin vaihtelevat mahdollisuudet saada pätevien opettajien antamaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta, sillä monessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ryhmässä ei ole kelpoista opettajaa. Pulaa kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista ja henkilöstön

sijaisista on erityisesti pääkaupunkiseudulla, kasvukeskuksissa ja pienissä kunnissa, ja ympäri Suomen on jatkuvasti täyttämättä tuhansia varhaiskasvatuksen virkoja ja työtehtäviä. Kelpoisen henkilöstön puute heijastuu varhaiskasvatuksen johtamiseen (Siippainen ym. 2021) ja esimerkiksi pedagogiikkaan, arjen toimintaan, tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tukitoimien toteuttamiseen ja siten varhaiskasvatuksen laatuun ja henkilöstön jaksamiseen, hyvinvointiin, sitoutumiseen (Repo ym. 2018.) Epätasa-arvoa lasten välille luo myös se, että henkilöstörakennetta koskeva säädös on toimipaikkakohtainen (VN 540/2018). Siten samassakin päiväkodissa henkilöstörakenne voi olla eri ryhmissä erilainen.

Tuen tarpeita ei tunnisteta yhtäläisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Koulutulokkaiden osaamisessa on paljon yksilöllistä vaihtelua. Ensimmäisen luokan alussa valtaosa oppilaista lukee melko sujuvasti sanoja ja heillä on perusymmärrystä lukumääristä ja numeroista tai ainakin erittäin hyvät lähtökohdat luku- ja laskutaitojensa kehittämiseen. Ensimmäisen luokan aloittaa kuitenkin myös moni sellainen oppilas, jolla on hyvin puutteelliset matematiikkaan tai äidinkieleen liittyvät valmiudet. Monilla koulutiensä alussa heikoimpia taitoja osoittaneilla oppilailla ei kuitenkaan ole päätöstä tehostetusta tai erityisestä tuesta. Tämä herättää kysymyksiä siitä, tunnistetaanko lasten tuen tarpeita yhtäläisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tai onko tiedonsiirrossa ja tukitoimien jatkuvuudessa puutteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. (Ukkola & Metsämurtonen 2019; Ukkola ym. 2020.)

Varhaiskasvatuslaissa (VN 540/2018) ei säädetä lapsille annettavan tuen rakenteesta tai tuen järjestämisestä, ja lasten saama tuki on voinut vaihdella. Tilanne on kuitenkin muuttumassa, sillä hallitus on syyskuussa 2021 antanut esityksen, että lakiin kirjataan lapsen oikeus kolmiportaiseen tukeen, tuen toteutus, tuen tarpeen arviointi, tuen muodot ja tukipalvelut (HE 148/2021 vp).

Lähikouluun vai lähimpään kouluun?

Suomessa lasten mahdollisuudet osallistua opetukseen ovat maailman tasa-arvoisimpia. Tärkeänä kivijalkana perusopetuksessa on lähikouluperiaate. Perusopetuslain (VN 628/1998) mukaan asuinkunta osoittaa oppilaalle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen järjestämään opetusta. Oppilas on kuitenkin oppivelvollinen kielestä riippumatta, joten kunta voi ohjata hänet myös johonkin muuhun kuin lähimpään kouluun. Tällöin otetaan huomioon huoltajien toivomukset.

Jopa 93 prosenttia oppilaista aloittaa peruskoulun kunnan osoittamassa lähikoulussa.

Lähikoulua käyvien oppilaiden määrä laskee hieman kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Painotettu opetus alkaa usein kolmannelta luokalta, ja se onkin huoltajien mukaan erikoisluokan tai kielivalinnan ohella yleisin syy sille, miksi lapsi aloittaa kolmannen luokan jossain muussa kuin lähikoulussaan. Valinnan syy on usein myös se, että lähikoulu ei tosiasiallisesti ole fyysisesti lähin koulu esimerkiksi kuntarajan takia. (Ukkola & Metsämuuronen 2021.) Kouluvalikointi on kuitenkin osittain piilevä ilmiö, sillä asuinpaikkavalinta tehdään usein jo ennen kuin lapsi aloittaa peruskoulun (Vilkama & Bernelius 2019). Siksi on vaikea selvittää, kuinka suuresta ilmiöstä on kyse ja kuinka paljon kouluvalikoinnilla on vaikutusta siihen, millaisia oppilaita koulut saavat.

Kouluvalikointi kertoo myös kuntien erilaisista resursseista ja kuntien ylläpitämistä kouluverkostoista. Yli 94 prosenttia alkuopetuksen oppilaista taittaa koulumatkansa alle puolessa tunnissa ja 57 prosenttia jopa 15 minuutissa, mutta pienellä joukolla oppilaita koulumatka kestää yhteen suuntaan yli tunnin. Puolta tuntia pidempi koulumatka kertoo osaltaan kouluvalikoinnista: lähikoulussaan kolmannen luokan aloittaneista oppilaista vain reilulla viidellä prosentilla on yli puolen tunnin koulumatka, kun taas muussa kuin lähikoulussa kolmannen luokan aloittaneista oppilaista yli puolen tunnin koulumatka on 14 prosentilla oppilaista. Koulumatkojen pituudet kuvastavat myös kouluverkkojen alueellisia eroja: ainakin kolmasosalla kolmasluokkalaisista on ilmeisesti alle 15 minuutin matkan päässä kotoaan vähintään kaksi vaihtoehtoista koulua, ja toisaalta joillakin kolmasluokkalaisilla lähinkin koulu on yli tunnin matkan päässä. (Ukkola & Metsämuuronen 2021).

Koulutus ja työ pitävät alueet asuttuina ja elinvoimaisina

Suomen koulutusjärjestelmä on rakentunut ajatukselle koko maan kattavasta kouluverkostosta, jonka keskiössä ovat pienet paikalliset peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja hajautettu korkeakoulujen verkosto. Kaupungistuminen on kuitenkin jatkunut jo pitkään maailmanlaajuisesti, ja keskittämisen- ja supistamistoimenpiteet etenevät samanaikaisesti monella alueellisella tasolla: harvaan asutulta maaseudulta muutetaan kyliin ja taajamiin, taajamista kaupunkeihin ja pienistä kaupungeista kasvukeskuksiin. Samalla kuntien tuottamia palveluverkostoja on mukautettu vastaamaan väestökehityksen tarpeita. Kouluja on lakkautettu ja yhdistetty lasten määrän vähenemisen ja esimerkiksi koulurakennusten korjausvelan takia. Peruskoulujen määrä onkin vähentynyt yli kolmanneksella vuodesta 2005 lähtien, ja vuosiluokkien 1–6 koulujen määrä on samassa ajassa lähes puolittunut. Pienten alle 50 oppilaan

koulujen määrä on vähentynyt eniten. Myös alle 100 oppilaan koulujen määrä on vähentynyt selvästi. Sen sijaan yli 500 oppilaan koulujen määrä on kasvanut, ja yli 1000 oppilaan koulujakin on yhä enemmän. (Tilastokeskus 2021b.) Kouluverkoston keskittäminen näkyy myös pitkittäisarvioinneissa otoskoulujen yhdistämisenä ja lakkauttamisena (Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021).

Hyvinvointia havaitaan monella mittarilla eniten kasvukeskusten ympäristössä. Näillä alueilla esimerkiksi työllisyysaste, tulotaso ja äänestysprosentti ovat korkeampia kuin muualla Suomessa (Tilastokeskus 2021b). Suurten kaupunkien kehysalueet saavat etua kaupungin vahvoista työmarkkinoista ja esimerkiksi korkeakouluista. Hyvinvointi voi kytkeytyä myös osaamiseen: vaikka oppilaiden osaaminen on ollut tasaista eri puolilla Suomea, kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa keskimääräinen osaamistaso on ollut hieman korkeampi kuin maaseutumaisissa kunnissa. Alueiden sisäinen vaihtelu on kuitenkin suurta, ja eroja nähdään varsinkin suurimpien kaupunkien sisällä niin osaamisessa kuin oppilaiden ja henkilöstön kokemassa työrauhassa. (Härmälä ym. 2019; Julin & Rumpu 2018; Kauppinen & Marjanen 2020; Ukkola & Metsämuuronen 2019; Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon siirtyessä uusille hyvinvointialueille kuntien tärkeimmäksi tehtäväksi jää koulutuksen järjestäminen. Kuntien toimintakykyyn, elinvoimaisuuteen ja vetovoimaan vaikuttavat esimerkiksi asukasmäärä, väestötiheys, väestön ikä- ja koulutusrakenteet, kunnassa toimivat yritykset ja palvelut, työllisyysaste, riittävän laaja kouluverkosto ja sujuvat, nopeat ja toimivat liikenneyhteydet. Jos näistä jonkin tilanne heikkenee ja esimerkiksi jostakin palvelusta karsitaan, se vaikuttaa usein myös muihin tekijöihin. Kun kielteisten tekijöiden vaikutus kasaantuu, alueen vetovoima heikkenee. Näivettymiskehitys ulottuu myös kouluihin ja näkyy esimerkiksi rehtoreiden huolena henkilökunnan hyvinvoinnista, työhön sitoutumisesta ja jaksamisesta koulun lakkautusuhan alla (Ukkola & Metsämuuronen 2021). Koulun tilanteen epävarmuus voi saada paitsi henkilökunnan, myös perheet muuttamaan muualle. Kouluilla voikin olla olennainen asema siinä, kuinka asuttuna eri alueet Suomessa pysyvät ja millaiseksi eri alueiden väestörakenne kehittyy.

Hyvinvoiva koulu henkilöstöineen voi olla alueen sydän.

Alle 18-vuotiaiden määrä vähenee 100 000 lapsella seuraavan vuosikymmenen aikana (Tilastokeskus 2021b), ja kuntien täytyy ottaa tämä kehityssuunta vakavasti. Oppilaiden koulumatkat pitenevät, kun kouluverkostoa harvennetaan. Vaikka koulumatkan pituudella ei olekaan ollut yhteyttä oppilaiden osaamiseen (esim. Härmälä ym. 2019; Kauppinen & Marjanen 2020), kunnissa joudutaan puntaroimaan tarkasti kouluverkoston karsimisen vaikutukset alueen houkuttelevuuteen. Koulumatka on osa lasten ja nuorten hyvinvointia ja perheiden sujuvaa arkea. On tärkeää seurata

myös jatkossa kouluverkostokehitystä ja sen yhteyttä paitsi oppilaiden osaamiseen, myös hyvinvointiin ja sivistyksellisiin oikeuksiin. Karvi toteuttaakin vuosina 2021–2022 arvioinnin, joka tuottaa tietoa peruskoululakkautusten vaikutuksista ja antaa suosituksia lasten ja nuorten sivistyksellisten ja sosiaalisten oikeuksien edistämiseksi ja alueiden elinvoimaisuuden vahvistamiseksi.

Erilaiset tulkinnat perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöstä johtavat alueellisesti erilaisiin toimintatapoihin

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on taata opetuksen ja arvioinnin tasalaatuisuutta. Kaikilla perusopetusta antavilla kunnilla ja kouluilla on oltava paikallinen opetussuunnitelma, joka on niiden kasvatusta ja opetustyön perusta. Uusin perusteasiakirja otettiin käyttöön vuonna 2016. Kuntatasolla tehty paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu ja käyttöönotto on onnistunut kokonaisuutena katsoen hyvin. Varsinkin perusopetuksessa perusteasiakirjan laajuus ja monitahoisuus merkitsivät kuitenkin haasteita paikalliselle henkilöstölle. Paikalliset tulkinnat ja ymmärrykset opetussuunnitelmien tavoitteista ja niiden toteuttamisesta vaihtelevat. (Venäläinen ym. 2020.)

Esi- ja perusopetuksen toimijat arvioivat, että opetussuunnitelmien perusteilla on suuri merkitys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa.

Vaihtelevat tulkinnat vaikuttavat myös arviointiin. Erityisesti perusopetuksessa opetuksen järjestäjien paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjaamista arviointiratkaisuissa on ollut selviä kehittämistarpeita arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on viitteitä Opetushallituksen ohjeiden vastaisesta oppiaineen osaamisen arvioinnista. (Atjonen ym. 2019.) Paikallisten tulkintojen yhdenmukaisuuteen olisi voitu vaikuttaa toteutunutta aktiivisemmalla ja selkeämmällä ohjauksella ja tuella paikallisen opetussuunnitelmaprosessin aikana (Venäläinen ym. 2020).

Kansallisen tason ohjeistuksen selkeys ja systemaattisuus tukevat yhtenäistä tulkintaa. Perusopetuksen järjestäjät toivovatkin ohjaukselta systemaattisuutta ja rohkeutta. Esimerkiksi ohjeiden tulisi olla selkeitä ja valmiita jo opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottovaiheessa. (Saarinen ym. 2021b). Selkeät ohjeet tukisivat myös arviointia: perusopetuksen opettajien arviointikriteerien kehittämistoiveet kohdistuivat niiden selkiyttämiseen ja nykyistä yhdenmukaisemman arvosanojen antamisen turvaamiseen eri kouluissa. Lukion opettajilla taas oli ilmeisiä näkemyseroja, tarvitaanko kriteerejä esimerkiksi arvosanalle kahdeksan kuten peruskoulussa. (Atjonen ym. 2019.)

Myös suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä pidettiin tärkeänä: hallitusten vaihtuessa vaihtuvat myös kärkihankkeet, jolloin aiemmat kehittämisen painopisteet usein unohtuvat. Lyhytjänteisyys estää systemaattista kehittämistä, sillä uudistusten toteuttaminen ja tavoitteiden saavuttaminen eivät tapahdu saman hallituskauden aikana. Yhtenäisiä linjauksia kaivataan sekä kansallisella että paikallisella tasolla. (Saarinen ym. 2021b). Linjausten puutteella voi olla vaikutusta osaamisen kehittymiseen ja siten oppilaiden myöhempisiin mahdollisuuksiin.

Vaihtelevat arviointikäytännöt vaikuttavat opintomahdollisuuksiin

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiohjeistuksesta ja -kriteereistä huolimatta eri oppilaitosten antamat arvosanat eivät vastaa toisiaan (esim. Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020; Metsämuuronen 2017). Vaihtelevat arviointikäytännöt aiheuttavat oppilaiden välille epätasa-arvoa, sillä samantasoisella osaamisella voi saada kolme tai jopa neljä eri päättöarvosanaa (Kauppinen & Marjanen 2020; Metsämuuronen 2017). Perusopetuksen arviointiperusteissa on vaihtelua koulun koon, oppiaineiden, opettajien kokemuksen ja eri vuosiluokkien kesken (Atjonen ym. 2019). Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden saamat arvosanat eivät aina vastaa heidän osaamistaan, ja hyväkään arvosana suomen kielessä ei välttämättä riitä toisen asteen opinnoissa pärjäämiseen (Kuukka & Metsämuuronen 2016).

Arviointi aiheuttaa haasteita erityisesti koulutuksen nivelkohdissa. Perusopetuksen ja lukion opettajat ovat eri mieltä siitä, kuvaavatko oppilaiden yhdeksännen luokan arvosanat hyvin heidän osaamistaan (Atjonen ym. 2019). Arvosanat ja keskiarvo määrittävät oppilaiden mahdollisuuksia myöhempisiin opintoihin, ja siksi tasavertainen ja oikeudenmukainen arviointi on nivelkohdissa erityisen tärkeää. Arvioinnin epäyhtenäisyys voi vaikuttaa opintojen sujuvuuteen. Liian matala arvosana voi estää pääsyn unelma-alalle ja näin laskea motivaatiota kouluttautumista kohtaan. Liian korkealla arvosanalla oppilas saa mahdollisuuden jatkaa opintojaan ja oppilaitos saa oppilaansa eteenpäin opintopolulla. Samalla liian korkea arvosana voi kuitenkin tarkoittaa myös sitä, että oppilas päätyy itselleen liian vaikealle tai epätarkoituksenmukaiselle opintoalalle, jolloin opinnot eivät etenekään.

Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin haasteet näkyvät myös maahanmuuttajien koulutuspoluilla (Hievanen ym. 2020). Esimerkiksi maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksessa oppilaitoksissa suoritettavaa lähtötason arviointia vaikeuttaa muun muassa valtakunnallisten osaamisen arvioinnin testausmateriaalien, arviointikriteereiden ja arvioinnin työkalujen puuttuminen. Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa tavoiteltava osaamisen taso on epäselvä oppilaitoksille eikä opiskelijoiden osaamisen tasoa välttämättä arvioida ennen päättövaiheeseen ohjaamista. Tällöin ei voida varmistua siitä, että opiskelijalla on edellytykset suoriutua alkuvaihetta

teoreettisemmista opetussuunnitelmasisällöistä. Arvioinnin epätasaisuuden vaikutukset näkyvät perusopetuksen jälkeen edelleen ammatillisessa koulutuksessa. Keskeisimmät opettajien osaamisen kehittämistarpeet liittyvät kielitietoiseen opetukseen, monikulttuurisuuteen, erityisopetuksen osaamiseen ja arviointiosaamisen kehittämiseen. Opetusmateriaalista on puutetta, ja sen laatiminen vie opetus- ja ohjaushenkilöstön työaika ohjaukselta. (Hievanen ym. 2020.)

Opetushallitus on edellä mainittujen arviointien ja niiden suositusten jälkeen tarkentanut perusopetuksen opetussuunnitelman ja aikuisten perusopetuksen perusteiden arviointilukuja. Tähän tarkennukseen sisältyivät kriteerit kaikkiin oppiaineisiin arvosanoille 5, 7 ja 9 ja täsmennykset arvosanan 8 kriteereihin. Uudistetut kriteerit otettiin kouluissa käyttöön 1.8.2021, ja yhdeksäsluokkalaisten päättöarvosanat annetaan ensimmäistä kertaa näiden kriteerien mukaisesti keväällä 2022. Tulevaisuudessa oppimistulosarvioinneissa voidaan nähdä, yhdenmukaistavatko uudet kriteerit oppilaiden arvosanoja osaamisen mukaan.

Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheeseen kaivataan yhteisiä linjauksia ja toimintamalleja

Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen koulutuksissa² opiskelevilla on enemmän haasteita urasuunnitteluvalmiuksissa, kuten jatko-opintoja koskevien tavoitteiden asettamisessa ja päätöksenteossa, kuin toisella asteella aloittaneilla opiskelijoilla. (Goman ym. 2020.)

Opiskelijat tulevat koulutuksiin erilaisilla taustoilla ja valmiuksilla, ja heillä on erilaisia tarpeita opintojen jatkamisen kannalta. Osa tarvitsee enemmän valmennusta, ohjausta ja hyvinvoinnin tukea, kun taas osa voi saavuttaa riittävät valmiudet opintojen jatkamiseen jo kesken valmentavan koulutuksen. Kaikille opiskelijoille ei kuitenkaan laadita koulutuksessa henkilökohtaista suunnitelmaa opintoja tai osaamisen kehittämistä varten. On tärkeää, että opiskelijoiden tarpeita selvitetään riittävästi opintojen alusta lähtien, jotta heitä pystytään ohjaamaan tarkoituksenmukaisella ja tarpeita vastaavalla tavalla. Myös järjestelmätasolla systemaattisuudessa on puutteita. Sekä perusopetuksessa että toisen asteen koulutuksessa kaivataan yhteisiä järjestäjätason toimintamalleja ja linjauksia nivelvaiheen ohjauksen ja muiden nivelvaihetöiden arviointiin ja kehittämiseen (Goman ym. 2020).

Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen koulutukset yhdenmukaistuvat, kun lukukauden 2022–2023 alussa käynnistyvät ensimmäiset tutkintokoulutukseen valmentavat koulutukset (TUVA). Nämä koulutukset yhdistävät perusopetuksen

² lisäopetuksessa (kymppiluokka), ammatilliseen koulutuksen valmentavassa koulutuksessa (VALMA), lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa (LUVA) tai kansanopistojen järjestämällä vapaan sivistystyön pitkällä opintolinjalla

lisäopetuksen, lukioon valmistavan koulutuksen (LUVA) ja tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (VALMA). Opetushallitus määrittää yhteiset koulutuksen perusteet tutkintokoulutukseen valmentavalle koulutukselle.

Toisen asteen koulutuksen haasteet ovat erilaisia pienissä kunnissa ja kaupunkialueilla

Kouluverkostolla ja oppilaitosten sijainnilla on merkitystä myös toisen asteen opintoihin hakeutumisessa. Yli 80 prosenttia opiskelijoista on sitä mieltä, että oppilaitoksen sijainti vaikuttaa heidän toisen asteen hakusuunnitelmiinsa (Goman ym. 2020.) Perusopetuksen jälkeen nuorilla on mahdollisuus valita opiskelupaikkansa mistä tahansa toisen asteen oppilaitosten koulutusohjelmasta omien tavoitteiden ja kiinnostusten mukaan. Mahdollisuuksia suuntaavat ja rajaavat kuitenkin käytännössä asuinpaikka ja perusopetuksen päättötodistus. Erityisesti suurimpien kaupunkien tavoitelluimmissa hakukohteissa kilpailu on kovaa – ja yksilön kannalta joskus epäoikeudenmukaista: eri oppilaitoksissa annetuilla arvosanoilla kilpaillaan samoista toisen asteen opiskelupaikoista, mutta arvosanat eivät ole yhdenmukaisia (esim. Kauppinen & Marjanen 2020; Metsämuuronen 2017).

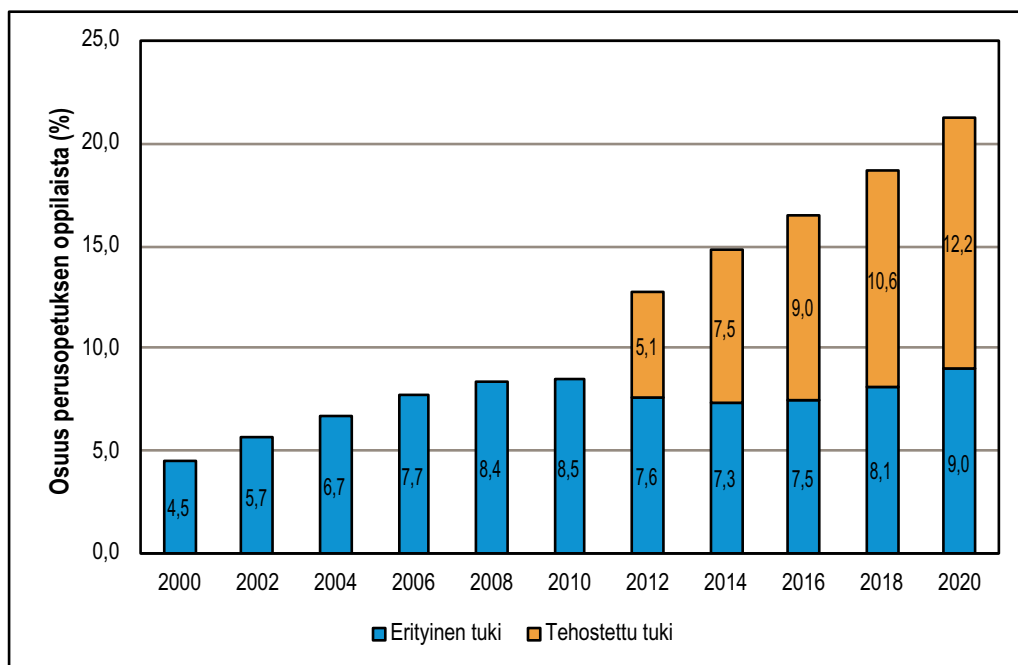
Maakuntakeskuksissa ja suurissa kaupungeissa on tyypillistä, että vähintään viidesosa tai jopa lähes puolet lukiolaisista tulee muista kunnista (Vipunen 2021). Pienille kunnille moderni lukiorakennus, erilaiset kehittämishankkeet (Kamppi ym. 2021) ja lukion tarjoamat edut, esimerkiksi oppimateriaalit, autokoulu ja tietokone, ovat olleet vetovoimatekijöitä, jotka ovat houkuttelleet uusia opiskelijoita myös oman kunnan ulkopuolelta. Koko lukion elinvoima voi riippua näistä muualta tulevista opiskelijoista, jos omassa kunnassa ei ole riittävästi opiskelijoita. Toisen asteen koulutus on merkittävä vetovoimatekijä koko kunnalle, ja siksi opiskelijoiden houkutteluun kannattaa panostaa. Oppivelvollisuuden pidentämisen johdosta pienet kunnat ovat kuitenkin menettäneet osan tästä edustaan, kun lukio-opiskelusta on tullut kaikille maksutonta. Ne joutuvat mahdollisesti kehittämään uusia vetovoimatekijöitä ylläpitääkseen lukiokoulutusta kunnassaan.

Joissakin kaupungeissa keskitetty lukiokoulutus on johtanut siihen, etteivät paikalliset hakijat enää saa opiskelupaikkaa lähilukiosta. Lukion vetovoiman kasvaessa hakijoita tulee muualtakin kuin omasta kunnasta, mikä voi nostaa keskiarvorajoja niin, että edes lukuaineiden hyvä osaaminen (arvosana 8) ei riitä lukioon pääsemiseen (Vipunen 2021). Tilanne voi olla vastaavanlainen myös ammatillisen koulutuksen suosituimmissa hakuvaihtoehtoissa. Valtaosa nuorista pääsee kuitenkin edelleen ensisijaiseen hakukohteeseensa (Ristikari ym. 2018).

Tukea tarvitsevien oppijoiden määrä kasvaa kaikilla koulutusasteilla – erityispedagogiikan ammattilaisia tarvitaan lisää

Erlaisia tukitoimia tarvitsevia lapsia on yhä enemmän varhaiskasvatuksessa, ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on Tilastokeskuksen (2021) mukaan kasvanut perusopetuksessa jatkuvasti 2000-luvulla (kuvio 5). Tällä on vaikutuksia koko myöhemmälle koulutuspolulle.

Kolmiportainen tuki otettiin perusopetuksessa käyttöön vuonna 2011. Tällöin uutena tuen tasona tuli käyttöön tehostettu tuki, mikä vähensi aluksi hieman erityisen tuen tarvetta. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on vuoden 2011 jälkeen kasvanut jatkuvasti, ja myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jälleen ollut kasvussa vuodesta 2014 lähtien. Pätevien erityisopettajien määrä ei vastaa tarvetta, sillä eri puolilla Suomea on jatkuvasti avoinna satoja erityispedagogiikan ammattilaisten tehtäviä eri koulutusasteilla. Kolmasluokkalaisten opettajista vain 23 prosenttia arvioi saavansa riittävästi erityisopettajan tukea (Ukkola & Metsämuuronen 2021).



KUVIO 5. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet perusopetuksessa. (Tilastokeskus 2021b)

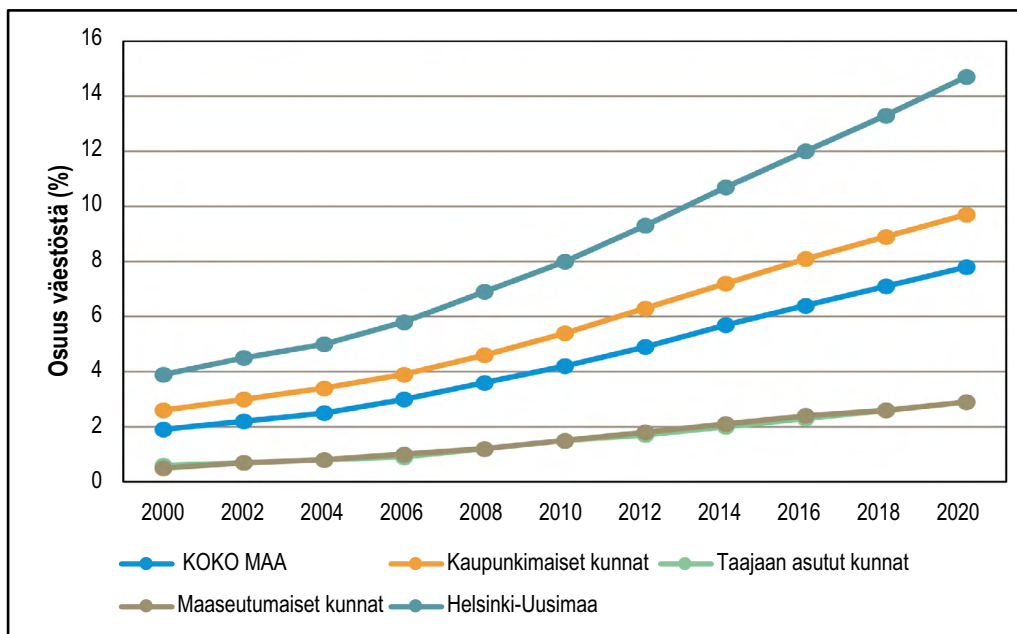
Erilaisia tukitoimia tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa toisella asteella ja perusopetuksen ja toisen asteen välisen nivelvaiheen koulutuksissa myös elokuussa 2021 voimaan astuneen uuden oppivelvollisuuslain (VN 1214/2020) myötä. Oppivelvollisuuslain mukaan oppilas voi opiskella peruskoulussa, kunnes täyttää 17 vuotta. Lain mukaan oppilaan on siirryttävä 17 vuotta täytettyään esimerkiksi tutkinto-koulutukseen valmentavaan koulutukseen tai aikuisten perusopetukseen. Oppilaat, jotka ehtivät täyttää 17 vuotta ennen peruskoulun oppimäärän suorittamista ovat haavoittuvassa asemassa siirtymässä. Tällöin on tärkeää huolehtia tukitoimien jatkuvuudesta.

Vieraskielisten oppilaiden määrä kasvaa erityisesti perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa.

Vieraskielisten³ osuus väestöstä on kasvanut Suomessa huomattavasti viime vuosikymmeninä (kuvio 6). Vieraskielinen väestö keskittyy erityisesti kaupunkeihin, ja tästä seuraa eroja myös koulu- ja aluetasolla. Suuressa osassa peruskouluja ei edelleenkään ole ainuttakaan oppilasta, joka opiskelisi suomea tai ruotsia toisena kielenä. Toisaalta joissakin kouluissa yli puolet oppilaista opiskelee äidinkielessä toisen kielen oppimäärää. (Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021.) S2-oppilaat⁴ ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, jonka osaaminen on kuitenkin ryhmänä selvästi keskimääräistä heikompaa sekä alkuopetuksessa (Ukkola & Metsämuuronen 2019; 2021) että perusopetuksen lopussa (Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen & Nousiainen 2021). Taidoiltaan heikoimpia oppilaita siirtyy erityisesti ammatilliseen koulutukseen. Vieraskielisten opiskelijoiden määrä näkyikin selvästi ammatillisessa koulutuksessa: muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden määrä on kolminkertaistunut perustutkintokoulutuksessa 2010-luvulla. Tukea tarvittaisiin lisää, sillä muut kuin suomen- tai ruotsinkieliset opiskelijat suorittavat ammatillisessa koulutuksessa aloittamansa opinnot loppuun asti harvemmin kuin suomen- tai ruotsinkieliset opiskelijat. (Vipunen 2021.)

³ Vieraskielisiksi luetaan henkilöt, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Tilastokeskus 2021b).

⁴ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (S2), jos hänen äidinkieltensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. S2-oppimäärä tulee kyseeseen silloin, kun oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla, jolloin oppilaan osaaminen ei anna edellytyksiä yhdenvertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus 2021.)



KUVIO 6. Vieraskielisen väestön osuuden kehitys Suomessa (Tilastokeskus 2021b)

S2-oppimäärä näkyy kasvavana myös ylioppilaskirjoituksissa. S2-oppimäärän ylioppilaskirjoituksiin osallistuneiden opiskelijoiden määrä on kaksinkertaistunut viidessä vuodessa, ja se kasvaa edelleen sadoilla oppilailla vuosittain. Myös ruotsi toisena kielenä -oppimäärän ylioppilaskirjoituksiin osallistuneiden lukiolaisten määrä kasvaa, vaikka kyse onkin edelleen hyvin pienestä oppilasmäärästä. (Viipunen 2021.)

Varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien resurssit opetuksen ja tuen tarjoamiseen vaihtelevat suuresti

Valtion talouden säästöt ovat vaikuttaneet kuntien resursseihin: kunnat ovat joutuneet paikkaamaan puutteita omalla rahoituksellaan ja osa perusopetuksen, lukiokoulutuksen, taiteen perusopetuksen ja vapaan sivistystyön järjestäjistä on valtion talouden säästöjen myötä vähentänyt henkilöstöä ja tarjoamansa opetuksen määrää (Pitkänen ym. 2017). Perusopetuksen järjestämistä ohjaa myös valtioneuvoston asetuksen mukainen tuntijako (VN 793/2018). Kuitenkin oppilaiden saama opetusmäärä vaihtelee kunnittain, ja oppituntien määrät on voitu jakaa eri tavoin eri vuosiluokille. Yhden koulun oppilailla voi olla viikoittain useita oppitunteja vähemmän kuin toisen koulun oppilailla (esim. Ukkola & Metsämuuronen

2021). Joissakin kunnissa oppilaat saavat joka viikko useita tunteja minimimäärää enemmän opetusta. Erot oppilaiden saamista opetusmäärissä voivat kumuloitua perusopetuksen aikana, jos oppilas vaihtaa koulua tai kuntaa koulupolkunsa aikana. Oppilas voi koulun vaihtamisen takia saada opetusta alle valtakunnallisen minimimäärän, jos opetus on jaettu hänen kouluissaan vuosiluokille eri tavoin.

Oppilaiden saamaan opetusmäärään voi kertyä perusopetuksen aikana jopa vuoden ero.

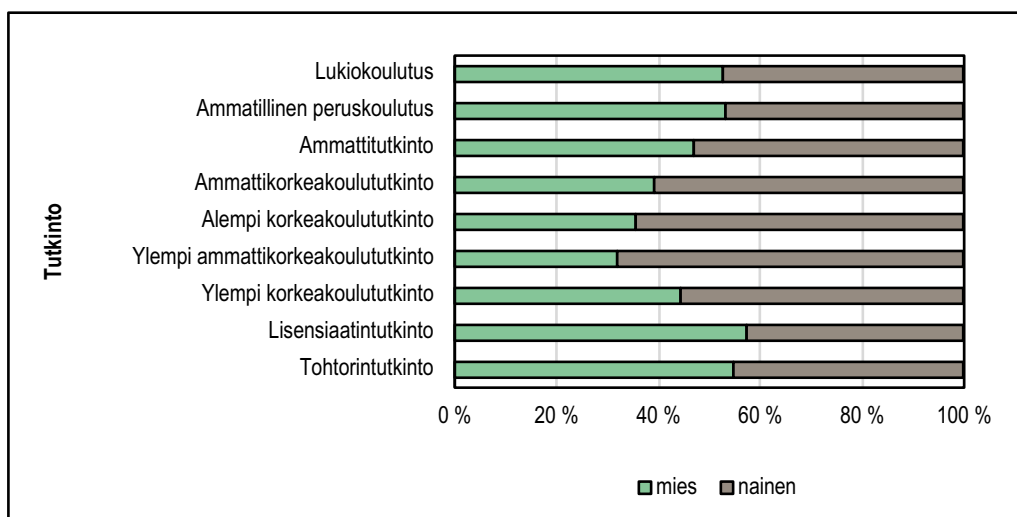
Opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi kunnissa aiheuttavat muutospainetta väestö- ja koulurakenteen muuttuminen ja rajalliset resurssit. Kuntatalous on ollut opetussuunnitelmien toimeenpanon ajan tiukalla, ja esiopetusyksiköt ja koulut joutuvat toimimaan hyvin erilaisilla resursseilla. (Venäläinen ym. 2020.) Koronapandemian vaikutukset kuntatalouteen tulevat näkymään viiveellä.

Kotitausta, asenteet ja sukupuolittuneet käytänteet vaikuttavat osaamiseen ja koulutuspolkuihin myös epäsuorasti

Lukemisharrastuksen on toistuvasti osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden osaamiseen niin peruskoulun ensimmäisen luokan alussa (Ukkola ym. 2020) ja yhdeksännen luokan lopussa (Harjunen & Rautopuro 2014; Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020) kuin äidinkielen ylioppilaskirjoituksissakin (Hellgren ym. 2021). Lukeminen näyttäytyy kuitenkin ensimmäisen luokan alussa korkeasti koulutettujen huoltajien lasten harrastuksena. Myös ohjattuihin harrastuksiin osallistuminen nostaa huoltajien koulutuksesta riippumatta matematiikan ja äidinkielen lähtötasoa peruskoulun alussa, mutta harrastuksiin osallistumisessa on suuria eroja kotitaustan mukaan: peruskoulutaustaisten äitien lapsista 56 prosentilla ei ole lainkaan ohjattua harrastusta, kun taas yliopistotaustaisten äitien lapsista vain yhdeksän prosenttia ei käy ohjatussa harrastuksessa. (Ukkola ym. 2020.)

Oppilaat valitsevat perusopetuksen jälkeisen opiskelupaikan yleisimmin oma kiinnostuksensa mukaan. Myös koulumenestys, tulevaisuuden jatko-opiskelusuunnitelmat, työuraan liittyvät tavoitteet ja oppilaitoksen sijainti ovat merkityksellisiä tekijöitä. Kavereiden valinnoilla, opinto-ohjaajan suosituksella ja vanhempien mielipiteillä on vähäisempi vaikutus opiskelupaikan valintaan. (Goman ym. 2020.) Ulkomaalais-taustaiset korkeakouluopiskelijat kertoivat lähtömaasta omaksutuilla asenteilla ja käsityksillä eri ammattialojen arvostuksesta olleen vaikutusta heidän alavalintaansa joko suoraan tai vanhempien kautta. Myös opinto-ohjaajien asenteet ja haasteet osaamisen tunnistamisessa voivat voimistaa stereotyyppisiä koulutuspolkuja. (Airas ym. 2019.)

Oppilaiden asenteissa on havaittavissa eriytymistä jo kolmannen luokan alussa: tytöt suhtautuivat koulunkäyntiin ja oppiaineisiin positiivisemmin kuin pojat. Asennoitumisella voi olla suuria vaikutuksia siihen, millaisia ainevalintoja oppilaat koulussa tekevät ja missä he päätyvät jatkamaan opintojaan. (Ukkola & Metsämuuronen 2021.) Asenteet eivät ole vain yksilön ominaisuuksia, vaan niiden taustalla voivat vaikuttaa muun muassa kulttuuriset normit ja odotukset sekä rakenteet (Saarinen ym. 2021a). Tasa-arvon mallimaan maineesta huolimatta Suomessa koulutus- ja työmarkkinat ovat vahvasti jakautuneet nais- ja miesvaltaisiiin aloihin. Jakautumista nähdään myös koulutusasteittain: valtaosa korkeakoulututkinnoista on naisten suorittamia (kuvio 7). Ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista naiset suorittivat vuonna 2019 jopa kaksi kolmasosaa (Tilastokeskus 2021b). Alojen sukupuolittainen eriytyneisyys näkyy silti siten, että miesten palkat ovat keskimäärin korkeampia kuin naisten.



KUVIO 7. 20 vuotta täyttäneiden miesten ja naisten suorittamat tutkinnot vuonna 2019 (Tilastokeskus 2021b)

Sukupuolten segregaatiota on pyritty vähentämään erilaisilla hankkeilla. Ongelmina ovat olleet esimerkiksi toiminnan lyhytkestoisuus, yksipuolisuus ja rajautuminen hankkeen omaan piiriin. Opetushenkilökunnan työllä on suuri merkitys tasa-arvo-työssä, ja siksi opettajankoulutukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. On tärkeää, että koulun tasa-arvosuunnitelmat viedään konkreettisiksi teoiksi. Normittavaan puheeseen ja tekoihin puuttamalla voidaan purkaa ennakkoluuloja ja vaikuttaa syrjintään. (Saarinen ym. 2021a.)

Maahanmuuttajien koulutuspolut eivät aina rakennu osaamis- ja tarveperusteisesti

Osa oppijoista saapuu Suomeen ja aloittaa koulunkäynnin vasta aikuisiällä. Maahanmuuttaneiden vaihtelevat taustat ja erilaiset lähtökohdat näkyvät muun muassa maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksessa ja aikuisten perusopetuksessa, joissa korostuvat ryhmien heterogeenisyys sekä oppijoiden osaamisen kehittymisen ja jatkokoulujen yksilöllisyys (Hievanen ym. 2020). Opiskelijoiden siirtymät ja eteneminen koulutuspolulla eivät toteudu aina optimaalisesti opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijan siirtyminen seuraavaan koulutukseen voi olla liian nopea opiskelijan kielitaidon kehittymisen näkökulmasta eli kielitaito ei välttämättä vastaa koulutuksen seuraavassa vaiheessa edellytettäviä kielitaitovaatimuksia. (Hievanen ym. 2020.)

Vapaan sivistystyön koulutuksia toteutetaan kestoltaan ja opetusmuodoiltaan vaihtelevina kokonaisuuksina, mikä toisaalta tukee uudistuksen tavoitteita palvella erilaisia kohderyhmiä, mutta toisaalta haastaa järjestelmän kyvyn taata opiskelijoille tasavertaiset mahdollisuudet saada tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaista koulutusta kaikkialla Suomessa, oppilaitoksen koosta ja paikallisista tekijöistä riippumatta. Opettajat ovat huolissaan siitä, vastaavatko koulutuksen kesto, toteutus-tapa ja jatko-ohjaus parhaalla mahdollisella tavalla erityisesti hitaammin etenevien opiskelijoiden tarpeita. Huolena on myös se, että koulutuksen rahoitus keskittyy kotoutumissuunnitelman piirissä oleviin. Tämä rajaa koulutuksen ulkopuolelle Suomessa pidempään olleita henkilöitä, jotka hyötyisivät lukutaitokoulutuksesta.

Monille maahanmuuttajaopiskelijoille nopeat koulutuspolut ovat tarkoituksenmukaisia, mutta erityisesti heikolla perusosaamisella opintonsa Suomessa aloittaneille maahanmuuttajille pyrkimys nopeampaan koulutuksen suorittamiseen ja työelämään siirtymiseen voi muodostua riskiksi sosiaalisen ja taloudellisen yhdenvertaisuuden kannalta. Mikäli opiskelija ei koulutuksen aikana saavuta vankkaa perusosaamista, hän on haavoittuvaisessa asemassa työelämän murroksissa.

Mahdollisuus opiskella voi olla monelle pitkään kotona olleelle tärkeää itsessään. Tavoitteiden täytyminen voi opiskelijan elämän kannalta olla paljon muutakin kuin luku- ja kirjoitustaidon mitattavissa olevaa osaamisen kartuttamista, kuten oman elämänpiirin avartumista ja oman toimijuuden vahvistumista. (Hievanen ym.2020.)

Erityisen tuen toteuttamisen käytännöt vaihtelevat ammatillisessa koulutuksessa

Kouluksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kannalta on keskeistä, että tuki- ja ohjauspalvelut kohdennetaan tarpeenmukaisesti ja oikea-aikaisesti. Ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen opiskelijoiden määrä on lisääntynyt viime vuosina. Erityisen tuen tavoitteena on mahdollistaa ammattiin opiskelu sellaisille opiskelijoille, joilla on tavanomaista enemmän haasteita oppimisessa ja opiskelussa. Erityinen tuki muodostuu opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvasta suunnitelmallisesta pedagogisesta tuesta ja erityisistä opetus- ja opiskelujärjestelyistä.

Kaikki opiskelijat eivät saa opinnoissaan tarpeidensa mukaista oikea-aikaista tukea.

Sekä tuen tarpeen tunnistamisessa että tukitoimien toteuttamisessa on vaihtelua. Suunniteltujen tukitoimien kirjaaminen opiskelijoiden henkilökohtaisiin osaamisen kehittämissuunnitelmiin (HOKS) ja opiskelijoiden osallistaminen tukitoimista sopeutumiseen toteutuvat hyvin erityisen tuen suunnittelussa. Tuen vaikuttavuutta ei kuitenkaan arvioida systemaattisesti. Henkilöstö ei ole riittävän tietoinen sovitusta tukitoimista ja menetelmistä. Henkilöstön välisessä tiedonkulussa ja yhteistyössä on kehitettävää. (Goman ym. 2021a.)

Järjestäjien näkemykset opiskelijoiden saamasta erityisestä tuesta ovat positiivisempia kuin henkilöstön näkemykset (kuviot 8). Kaikki järjestäjät arvioivat opiskelijoiden saavan tarvitsemaansa erityistä tukea yhteisissä tutkinnon osissa vähintään kohtalaisesti, 85 prosentin mukaan jopa hyvin tai erittäin hyvin. Henkilöstöstä kymmenesosan mielestä opiskelijat saavat tarvitsemaansa erityistä tukea huonosti tai erittäin huonosti. Ammatillisissa tutkinnon osissa tuen saaminen koettiin vielä heikommaksi. (Goman ym. 2021a.)

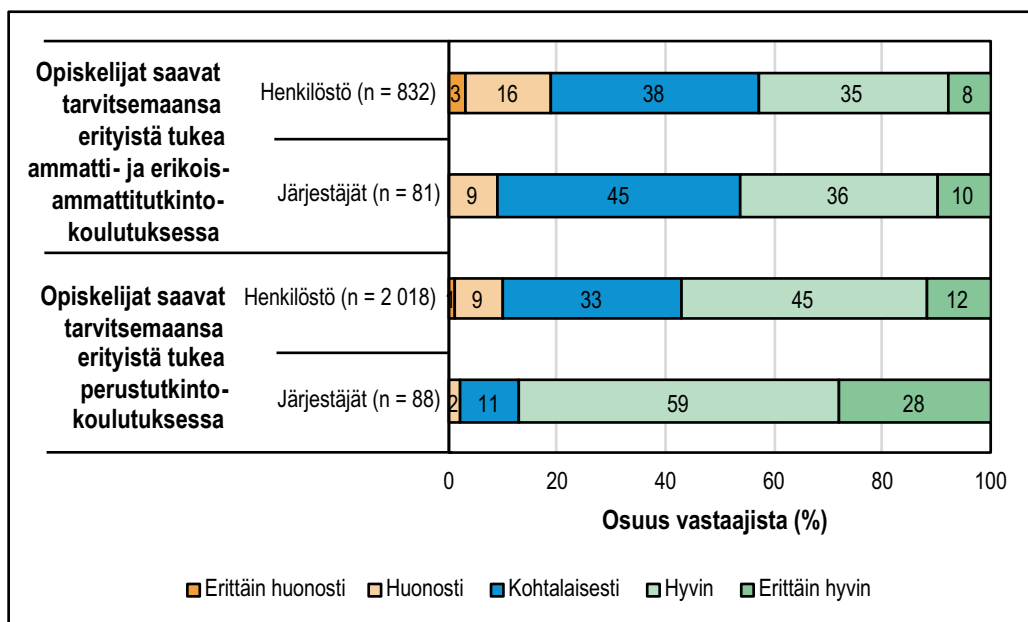
Akateemisen kielitaidon kehittyminen on keskeinen edellytys ulkomaalaistaustaisten korkeakouluopinnoille

Ennusteiden mukaan yli puolet uusista työntekijöistä tarvitsee tulevaisuudessa korkeakoulutuksen (OPH 2019). Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat ovat kasvava mutta edelleen aliedustettu ryhmä suomalaisissa korkeakouluissa, erityisesti yliopistoissa (Airas ym. 2019). Havainto koskee sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajien lapsia, jotka ovat suorittaneet suomalaisen peruskoulun. Korkeakoulutukseen hyväksytyjen maahanmuuttajataustaisten

opiskelijoiden alhaiset osuudet viittaavat siihen, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei kykene tuottamaan Suomessa syntyneille ulkomaalaistaustaisille riittäviä valmiuksia korkeakouluopintoihin.

Korkeakoulutuksen hakuvaiheessa korostuu erityisesti kielitaidon merkitys. Huolta ovat herättäneet muun muassa S2-opetuksen järjestämistapojen ja laadun suuri vaihtelu korkeakoulutusta edeltävillä koulutusasteilla. S2-, R2- tai suomi äidinkielenä -opetuksen tulisi tarjota mahdollisuus akateemisen kielitaidon kehittymiseen kaikilla koulutusasteilla.

Opiskelijat kaipasivat johdonmukaisesti eteneviä kieliopintoja ja kielellistä tukea myös korkeakouluopintojen aikana. Se, ettei ulkomaalaistaustaisia tunnisteta korkeakouluissa omana ryhmänään, vaikeuttaa tuen, ohjauksen ja viestinnän kohdentamista. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista huolimatta korkeakouluissa on näin ollen vaikeaa tunnistaa erityisryhmien positiivisen erityiskohtelun tarvetta (Airas ym. 2019).



KUVIO 8. Koulutuksen järjestäjien ja henkilöstön näkemykset opiskelijoiden saamasta erityisestä tuesta yhteisissä ja ammatillisissa tutkinnon osissa. (Goman ym. 2021a)

Erityisen tuen saatavuus on parasta luonnontieteissä ja terveys- ja hyvinvointialoilla ja heikointa tekniikan aloilla ja palvelualoilla. Opiskelijamäärältään pienten järjestäjien henkilöstö arvioi tuen saatavuuden paremmaksi kuin suurten järjestäjien henkilöstö. Jatkuvassa haussa, jossa koulutuksiin voi hakea milloin tahansa, uusien opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistaminen ei toteudu yhtä järjestelmällisesti kuin muissa hakutavoissa. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa tunnistaminen toimii heikommin kuin perustutkintokoulutuksessa. Perustutkintokoulutuksessa tuki toteutuu huonommin ammatillisissa tutkinnon osissa kuin yhteisissä tutkinnon osissa. Käytännöt osaamisen arvioinnin mukauttamisessa ja ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamisessa eivät ole selkeitä. (Goman ym. 2021a.)

1.3 Koulutuksen saavutettavuus ja oppijoiden osallisuus



iStock Photo

- Varhaiskasvatukseen osallistumisessa on suurta alueellista vaihtelua.
- Koulutuksen nivelvaiheiden ohjaus ei aina toteudu oikea-aikaisesti ja tarveperusteisesti.
- Ohjauksen resurssit vaihtelevat toisen asteen opinnoissa. Erityisesti kiusatuiksi tulleet kaipaavat opintoihinsa tukea.
- Oppijoiden tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen voidaan vaikuttaa opettajankoulutuksella.
- Korkeakoulutuksen kansainväliseen saavutettavuuteen vaikuttavat erilaisista yhdenvertaisuustulkinnoista muodostuneet toimintaperiaatteet.

Varhaiskasvatukseen osallistumisessa on suurta alueellista vaihtelua

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä, edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, ehkäistä syrjäytymistä ja luoda pohja lapsen myöhemmälle oppimiselle. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on jokaisen lapsen oikeus, ja Suomessa 1–6-vuotiaiden lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen onkin noussut tasaisesti viime vuosina. Varhaiskasvatuksen tilanne on kuitenkin monin tavoin erilainen kuin esimerkiksi perusopetuksessa: varhaiskasvatukseen osallistuminen vaihtelee paljon alueellisesti ja kaikki lapset eivät ole varhaiskasvatuksen piirissä. Perheiden tilanteet vaikuttavat siihen, onko varhaiskasvatukseen osallistuminen heidän näkökulmastaan kannattavaa. Perheille kohdistuvien asiakasmaksujen rinnalla lasten osallistumiseen varhaiskasvatukseen vaikuttaa muun muassa kotihoidon tuen palvelujärjestelmä, joka ei ole Suomessa yhtenäinen: kunnat voivat halutessaan maksaa perheille kotihoidon tuen lisäksi kuntalisää. Kotihoidon tuen kuntalisän saamisen ehdot perheille asettautuvat joissakin kunnissa ristiriitaan varhaiskasvatukselle kansallisella tasolla asetettujen koulutuspoliittisen kuin myös työvoimapolitiittisen tehtävien kanssa. (Siippainen ym. 2020.)

Lasten osallisuus ottaa ensiaskeliaan varhaiskasvatuksessa

Osallisuuden ajatuksen taustalla on esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien sopimus, joka painottaa lapsen oikeutta tulla kuulluksi itseään koskeissa asioissa. Osallisuutta tukevan kulttuurin tavoitteena on ohjata lapsia demokratiaan. Varhaiskasvatuksessa osallisuus tarkoittaa sitä, että lapset ovat aktiivisia toimijoita ja ryhmänsä jäseniä. Varhaiskasvatuksen järjestäjät arvioivat kuitenkin lasten osallisuuden toteutuvan varhaiskasvatuksessa monia muita asioita heikommin. Muun muassa lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä työtapojen valintaan arvioitiin matalaksi. Erityisesti nuorimpien lasten ryhmissä työskentelevät arvioivat lasten osallisuuden toteutuvan heikosti. Kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaili avoimissa vastauksissaan monisanaisesti ja rikkaasti toimintatapoja, joiden voidaan nähdä korostavan lasten osallisuutta. Osallisuus onkin käsitteenä edelleen varsin tuore, ja sen arjen merkityksistä sekä käytänteistä tarvitaan keskustelua. (Juutinen ym. 2021.)

Maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen saavutettavuus koetaan hyväksi, mutta koulutuspolkujen sujuvuudessa on kehitettävää

Maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen järjestäjät kokevat, että opiskelijapaikkoja on tarjolla riittävästi suhteessa kysyntään ja kohderyhmiä on tavoitettu pääosin hyvin (taulukko 2), mutta koulutuksen saavutettavuudessa on vielä haasteita työssäkäyvien ja kotona pitkään olleiden osalta. Kotivanhempien osallistumisen haasteena on lastenhoidon järjestäminen.

TAULUKKO 2. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen järjestäjien ja opettajien käsitys siitä, ovatko he onnistuneet hyvin lukutaitokoulutuksen eri kohderyhmien tavoittamisessa. (Hievanen ym. 2020).

Asteikko	Järjestäjät		Opettajat	
	%	n	%	n
Täysin eri mieltä	1,5	1	1,6	1
Jokseenkin eri mieltä	16,4	11	8,2	5
Jokseenkin samaa mieltä	53,7	36	54,1	33
Täysin samaa mieltä	26,9	18	31,1	19
En osaa sanoa	1,5	1	4,9	3
Yhteensä	100,0	67	100,0	61

Opettajien enemmistö kertoo ohjaavansa opiskelijan seuraavaan koulutukseen joko koulutuksen päätyttyä tai sen aikana, mikäli opiskelijoilla oli siihen tarvittavat valmiudet. Osalla opiskelijoista jatko-opiskelupaikan saamisen edellytykset eivät täyty esimerkiksi puutteellisen peruskoulutuksen vuoksi. Jatko-opiskelupaikan löytymiseen vaikuttaa myös paikkojen alueellinen saatavuus. Jatkopolun löytäminen erityisesti alkavan lukutaidon omaaville ja oppimisvaikeuksista kärsiville on osoittautunut haasteelliseksi. (Hievanen ym. 2020.)

Viranomaisyhteistyön ja koulutuspolun toimivuuden haasteena on, että kotoutumiskoulutuksen, lukutaitokoulutuksen ja aikuisten perusopetuksen kohderyhmä ja koulutuksen tavoitteet näyttäytyvät osin tulkinnanvaraisina ja päällekkäisinä, mikä näkyy muun muassa TE-toimistojen ja muiden ohjaavien tahojen vaihtelevina koulutukseen ohjausperiaatteina. Laki tai rahoitus eivät virallisesti rajoita esimerkiksi lukutaitokoulutuksen kohderyhmää tai sisältöä, mikä mahdollistaakin alueelliset ja järjestäjäkohtaiset tulkinnat siitä, keitä koulutukseen ohjataan. (Hievanen ym. 2020.)

Eri toimijoiden välinen yhteistyö lukutaitokoulutuksessa, aikuistenperusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on toimivaa, mutta yhteistyön määrä ja laajuus vaihtelevat ja toiminta on osin yksittäisten toimijoiden ja opettajien aktiivisuuden varassa. Nykyinen tietosuojalainsäädäntö tuottaa haasteita tiedonvaihdon ja luontevalle yhteydenpidolle opiskelijan koulutuspolun kannalta oleellisten tietojen jakamiseksi. Kuitenkin oppilaitoksissa koetaan yhteistyön muiden koulutusten ja hankkeiden kanssa tuovan opiskelijoille lisäarvoa sekä opintojen aikana esimerkiksi työelämäyhteistyönä että koulutuksen nivelvaiheissa. (Hievanen ym. 2020.)

Ohjauksessa ja tuessa on puutteita toisen asteen opinnoissa

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien vaihtelevat resurssit vaikuttavat opiskelijoiden ohjaamiseen toisen asteen opinnoissa. Lukiokoulutuksen järjestäjät arvioivat opintojen alkuvaiheen ohjausresurssien riittävyyden suhteessa opiskelijamäärään paremmaksi kuin ammatillisen koulutuksen järjestäjät. Resurssien riittävyyttä piti hyvänä tai erittäin hyvänä 76 prosenttia lukiokoulutuksen järjestäjistä, kun taas ammatillisen koulutuksen järjestäjistä tätä mieltä oli vain 57 prosenttia. (Goman ym. 2020.) Henkilöstön näkemykset erityisen tuen toteuttamisen resurssista vaihtelivat koulutusaloittain. Henkilöstöresurssien riittävyyttä ja henkilöstön työnjaon toimivuutta pitivät parhaana henkilöstön edustajat, jotka työskentelivät luonnontieteiden tai terveyden ja hyvinvoinnin alalla. Resurssien riittävyyttä piti heikoimpana tekniikan ja palvelualojen henkilöstö. Tekniikan aloilla myös työnjaon toimivuus arvioitiin heikoimmaksi. (Goman ym. 2021a.)

Suurin osa oppilaista saa perusopetuksessa riittävästi ohjausta tulevien opintojen suunnitteluun ja valintojen tekemiseen.

Ne opiskelijat, joilla oli peruskoulun ajalta kokemuksia oppimiseen liittyvistä vaikeuksista tai jotka olivat joutuneet toistuvasti kiusaamisen kohteeksi, kokivat muita yleisemmin, että heitä ei kannustettu riittävästi pohtimaan jatko-opintovaihtoehtoja ja opinto-ohjaajilla ei ollut riittävästi aikaa keskustella heidän kanssaan. Lisäksi he kokivat itsetuntemuksensa ja tiedonhankinta- ja päätöksentekotaitojensa kehittyneen heikosti. Näillä opiskelijoilla oli myös perusopetuksen jälkeisten opintojen käynnistymisessä ja opintoihin kiinnittymisessä enemmän vaikeuksia kuin muilla. (Goman ym. 2020.)

Opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa oppijoiden yhdenvertaisuuteen

Opettajankoulutus vaikuttaa tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen kaikilla koulutusasteilla. Opetussuunnitelman perusteiden tasa-arvovelvoitteet ja -tulkinnot ohjaavat kouluja, mutta lopulta koulut päättävät itsenäisesti toimintatavoistaan. Opettajilla on vahva autonomia, ja he rakentavat omalla toiminnallaan osallisuutta ja luovat yhdenvertaisuutta tai eriarvoisuutta.

Kasvatuksessa ja koulutuksessa suvaitsevaisuudella ja erilaisuudella viitataan useimmiten monikulttuurisuuteen ja samalla vaietaan esimerkiksi sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvistä eroista. Opettajankoulutuksessa ei käsitellä sukupuoleen ja erilaisiin eroihin liittyviä teemoja systemaattisesti yhdessä, vaan opettajankouluttaja voi pohtia ja kohdata niitä vain yksittäistapauksina. Opettajankoulutuksessa

vaikuttaa olevan implisiittinen oletus, että Suomessa ollaan tasa-arvoisia. (Saarinen ym. 2021a.) Opettajien tasa-arvokoulutuksen lisäksi koulukohtaisissa tasa-arvosuunnitelmissa on puutteita. Suunnitelmia tehdään usein valmiiden mallien mukaan, ja siksi ne eivät kiinnity koulutyöhön eikä niihin sitouduta. (Saarinen ym. 2021a.)

Opettajan pedagogisten opintojen sisällöissä on paljon vaihtelua yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen omien painotusten mukaan (Jyrhämä 2021). Opettajan arviointiosaaminen vaikuttaa suoraan oppilaan mahdollisuuksiin päästä jatkamaan opiskelua haluamassaan hakuvaihtoehdossa. Opettajat käyttävät arvioinnissaan tyypillisimmin yksin tehtäviä kirjallisia kokeita. Yhden arviointimenetelmän kyky arvioida kaikkia oppimiselle asetettuja tavoitteita on usein rajallinen, ja arviointimenetelmien monipuolistaminen mahdollistaisi osaamisen osoittamisen eri tavoin ja kannustaisi opiskelua. Samalla se voisi tehdä arviointia läpinäkyvämmäksi. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajista vain 42 prosenttia kokee, että koulussa tai oppilaitoksessa tehtävä oppilas- ja opiskelija-arviointi on oikeudenmukaista. Perus- ja täydennyskoulutusta tarjoavien tahojen sekä koulujen ja oppilaitosten johdon tulee kiinnittää pitkäjänteisesti huomiota opettajien arviointiosaamisen vahvistamiseen ja monipuolistamiseen (Atjonen ym. 2019.)

Korkeakoulutuksen saavutettavuuteen vaikuttavat erilaisten yhdenvertaisuustulkintojen pohjalta muodostuneet toimintaperiaatteet

Kansainvälisyys on sisäänrakennettuna yhä useamman korkeakoulun strategiassa, mutta kansainvälistymiseen liittyvät strategiset tavoitteet eivät aina näy selvästi toiminnassa ja laadunhallinnassa (Nordblad ym. 2019; Pyykkö ym. 2020). Myös yhdenvertaisuuden käsite esiintyy laajasti korkeakoulujen toimintaa kuvaavissa strategisissa kirjauksissa sekä johdon ja henkilöstön puheessa (Airas ym. 2019). Termin koetaan kuitenkin usein viittavan kaikkien hakijaryhmien tai opiskelijoiden samantyyppiseen kohteluun. Yhdenvertaisuus *lähtökohtana* sisältää implisiittisen oletuksen, että kaikki ovat samalla lähtöviivalla. Arviointitiedon pohjalta näin ei kuitenkaan ole, vaan taustalla on väliä. Siksi olisi mielekkäämpää puhua yhdenvertaisuudesta lähtökohdan sijaan pikemminkin *tavoitteena*. Tällä hetkellä ulkomaalaistaustaisia⁵ ei korkeakouluissa tunnisteta omana ryhmänään, minkä vuoksi heille on vaikeaa kohdentaa viestintää, palveluja, tukea tai neuvontaa. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista huolimatta korkeakouluissa on haasteellista tunnistaa erityisryhmien positiivisen erityiskohtelun tarvetta (Airas ym. 2019).

Erilaisia hakija- ja opiskelijaryhmiä pyritään korkeakouluissa huomioimaan entistä joustavampia hakuväyliä ja opintojen rakenteita luomalla (Moitus ym. 2020, Konkola

⁵ Ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Ulkomaalaistaustaisia ovat myös ulkomailla syntyneet henkilöt, joiden kummastakaan vanhemmasta ei ole tietoa väestötietojärjestelmässä. (Airas ym. 2019, Tilastokeskus 2021b.)

ym. 2021). Joustavien opintopolkujen malleissa luodaan erilaisia opiskelun malleja erilaisissa elämäntilanteissa oleville ja vaihtelevat koulutustaustat omaaville opiskelijoille (Moitus ym. 2020).

Digitalisaatio on avannut kansallisesti ja kansainvälisesti mahdollisuuksia uusien kohderyhmien tavoitteluun ja jatkuvan oppimisen tarjonnan kehittämiseen.

Korkeakoulupaikat ovat Suomessa hakuvaiheessa hyvin kilpailtuja, ja hakukäytänteiden tuntemus ja kielen hallinta voivat muodostua kulmakiveksi hakuvaiheessa. Yhtenäiskulttuurin perinteelle rakentuvat ja suomen kielen hallintaan nojaavat hakuprosessit ja käytänteet tuottavat siksi tilanteen, jossa opiskelupaikan saaneet muodostavat keskenään melko yhtenäisen joukon. Korkeakouluissa tiedostetaan hyvin esimerkiksi henkilöstön osaamisen kehittämistarpeet monikulttuurisuuteen liittyen ja useat korkeakoulut ovat kirjanneet strategioihinsa kansainvälistymistavoitteita. Ammattikorkeakouluissa on tunnistettu työelämän osaamistarve ja ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden harjoittelunaikaisen ohjauksen ja tuen haasteet (esim. Konkola ym. 2021). Näihin on vastattu muun muassa tarjoamalla koulutusta opiskelijoiden ohjaamiseen selkokielellä.

Korkeakouluopiskelijoille on tärkeää ryhmään kuuluminen – taustasta riippumatta

Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat vaikuttavat hyötyvän kohdennetusta tuesta ja positiivisesta erityiskohtelusta mutta eivät halua tulla leimatuiksi erilaiseksi kuin muut. Vaikka opiskelijat toisaalta nimesivät useita tuen ja ohjauksen muotoja, joista oli ollut heille hyötyä hakuvaiheessa tai opiskelun aikana (mm. valmentavat koulutukset, oma ohjaaja, tutoropettajien kielellinen tuki, lisäaika tenteissä, erillishaun väylät korkeakoulutukseen), he pyrkivät mieluummin pärjäämään yksin tai kavereiden avustuksella kuin kokevat tulevansa kohdelluiksi eri tavoin tai erilaisina kuin muut.

Ryhmään kuulumisen oletettiin edellyttävän tiettyä yhdenmukaisuutta suomalaisistaustaisten kanssa. Ulkomaalaistaustaiset tutkinto-opiskelijat saattoivat rinnastaa puheessaan samanlaisuuden ja samanlaisen kohtelun, koska eivät halunneet tuntea itseään muista poikkeaviksi. Erilainen kohtelu nähtiin poikkeamisena oikeudenmukaisuusperiaatteesta (vrt. perinteinen tasa-arvopuhe). Samanlaisia näkemyksiä ei tullut esille puhuttaessa kansainvälisyydestä ja kansainvälisistä vaihto-opiskelijoista, vaan korkeakouluissa pidettiin itsestään selvänä, että heille on räätälöidyt omat palvelut ja erilaisuus on pelkästään positiivinen asia ja rikkaus.



***Koronapandemian
vaikutukset
yhdenvertaisuuden
toteutumiseen***



iStock Photo

- Pandemian aikaiset muutokset rauhoittivat varhaiskasvatuksen arkea, mutta yhteydenpito kotien kanssa vaikeutui.
- Etäopetus eriarvoisti oppilaita perusopetuksessa.
- Tukitoimien toteuttamisessa oli haasteita poikkeusolojen aikana.
- Oppijoilla ja opettajilla oli vaihtelevat valmiudet tietoteknisten laitteiden käyttöön. Laitteiden saatavuudessakin oli eroja.
- Poikkeusolot aiheuttivat hyvinvointi- ja osaamisvajetta – osa oppilaista kuitenkin hyötyi.
- Eniten tukea tarvitsevat ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokivat saaneensa sitä vähiten.
- Korkeakouluopiskelijoiden erilaiset valmiudet itsenäiseen opiskeluun korostuvat korona-aikana.
- Etäopetus on myös parantanut koulutuksen saavutettavuutta.

Vuodet 2020 ja 2021 muistetaan koronapandemiasta, joka vaikutti terveyden ja turvallisuuden tunteen lisäksi arjen toimintoihin ja tuttuihin toimintatapoihin niin yksilöiden elämässä kuin yhteiskunnassa. Lähes koko maa siirtyi nopealla aikataululla etäopetukseen maaliskuussa 2020. Yleinen etäopetus päättyi toukokuussa 2020,

mutta sen jälkeenkin etä- ja lähiopetusjaksot ovat vaihdelleet monissa kouluissa, oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Pandemia on vaikuttanut pitkäkestoisesti arkeen ja hyvinvointiin niin kodeissa kuin varhaiskasvatuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa ja korkeakouluissa, ja monet vaikutukset tulevat näkyviin viiveellä.

Korona-aika on tuonut uudella tavalla näkyviin oppilaiden ja opiskelijoiden oma-kohtaisia kokemuksia ja oppimisen haasteita. Samalla näiden yhteys oppijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen on ymmärretty laajemmin. Etäaikana käyttöön otetut oppimisen ja opetuksen digitaaliset käytännöt ovat synnyttäneet myös uusia kysymyksiä ja tiedontarpeita.

Poikkeuksellinen ajanjakso on osoittanut, miten vahvasti koulutus ja yhteiskunta ovat sidoksissa toisiinsa. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen edustavat lapsille, nuorille ja aikuisille merkityksellistä elämisen ja yhteisöllisen olemisen piiriä. Niiden ohella koulu myös kiinnittää yksilön yhteiskuntaan ja siinä toimimiseen. Koulutuksen piirissä muotoutuvat tavat puhua, toimia ja asennoitua suhteessa toisiin, yhteiskuntaan ja maailmaan. Siksi on tärkeää sekä havainnoida että kysyä, millä tavoin koulutus uusintaa eriarvoisuuksia ja etuoikeuksia ja miten näitä käytäntöjä, puhetapoja ja asenteita on mahdollista muuttaa.

Pandemian aikaiset muutokset rauhoittivat varhaiskasvatuksen arkea, mutta yhteydenpito kodin kanssa vaikeutui

Varhaiskasvatuksen arjen toimintaan tuli pandemian myötä erilaisia rajoituksia. Poikkeusolot synnyttivät kuitenkin myös uusia toimintatapoja, esimerkiksi pienissä ryhmissä toimimista lisättiin ja ryhmien välistä yhteistyötä vähennettiin. Pienryhmätoiminta rauhoitti arkea, mistä oli hyötyä varsinkin tukitoimia tarvitseville lapsille. Myös henkilökunta koki pienissä ryhmissä toimimisen mielekkääksi ja yhteishenkeä nostavaksi. Lähiluonnossa liikkuminen, ulkoilu ja siisteyskasvatus olivat lisääntyneet, mutta retkiä ja yhteistyötä esimerkiksi kulttuuritoimijoiden kanssa ei monissa yksiköissä järjestetty lainkaan. Pandemia kohteli eri alueita eri tavoin, sillä joillakin alueilla retkiä voitiin jatkaa, kun taas toisilla alueilla lähes kaikki mahdolliset retkikohteet suljettiin. Varhaiskasvatuksen toimipaikat olivat siis erilaisessa asemassa sijaintinsa suhteen. Mikäli toimipaikka sijaitsi kävelyetäisyydellä sopivista ja auki olevista kohteista, lapset pääsivät edelleen tekemään retkiä. Joukkoliikenteen varassa olevat ryhmät toteuttivat virtuaali- ja mielikuvitusretkiä. (Juutinen ym. 2021; Poroila 2021.)

Koronaviruksen torjumiseksi varhaiskasvatuksen toimipaikoissa otettiin käyttöön valtakunnallisten ja paikallisten ohjeistusten mukaisesti monenlaisia hygieniatoimenpiteitä. Hygieniasta huolehtiminen muutti arjen toimia ja aikataulutusta. Joissakin toimipaikoissa tälläkin tavoin kuitenkin lisättiin lasten osallisuutta ja yhdenvertai-

suutta: kun käsihygieniää opetettiin yksitellen jokaiselle lapselle ja kädet pestiin aina yhdessä aikuisen kanssa, jokainen lapsi sai tasaveroisesti henkilökohtaista aikuisen aikaa. (Juutinen ym. 2021; Poroila 2021.)

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli siirtynyt joko osittain tai kokonaan etävälitteiseksi. Huoltajien kohtaaminen rajoittui ulos tai etätapaamisiin, mikä vaikeutti toiminnasta kertomista ja päivittäistä tiedonsiirtoa. Toisaalta henkilöstö koki varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden järjestämisen etäyhteyksillä aiempaa sujuvammaksi ja saavutettavammaksi. (Juutinen ym. 2021; Poroila 2021.)

Etäopetus eriarvoisti oppilaita perusopetuksessa

Jo aiemmin tunnistetut ongelmat voimistuivat perusopetuksessa etäopiskelun aikana. Puutteita oli esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuollon saatavuudessa. Jotta poikkeusoloista aiheutuneita vaikutuksia voidaan lieventää, tarvitaan lisäresurssointia yleiseen oppimisen tukeen, tukiopetukseen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen. Etäopetusaikana kotien tuki korostui erityisesti perusopetuksen oppilailta, ja se asetti oppilaat esimerkiksi huoltajien tukemismahdollisuuksien ja kotien välineiden, verkkoyhteyksien, tilojen ja työrauhan suhteen eriarvoiseen asemaan. (Goman ym. 2021b; Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Erityisen ja tehostetun tuen toteuttamisessa oli haasteita etäopetuksen aikana.

Opettajat kokivat, etteivät voineet tarjota riittävästi tukea kaikille oppilailleen. Lähiopetuksen puute heikensi yhdenvertaisuuden toteutumista varsinkin erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevilla ja kielivähemmistöön kuuluvilla oppilailla. Opettajat ja rehtorit kokivat myös itseohjautuvuuden ja motivaation vaikuttavan oppijoiden yhdenvertaisuuteen. (Goman ym. 2021b; Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Tietoteknisten laitteiden saannissa ja käyttötaidoissa havaittiin puutteita – digitaidot kehittyivät kuitenkin huimasti etäopetuksen aikana

Ongelmat tietoteknisten laitteiden saamisessa sekä verkkoyhteyksien puutteet heikensivät oppijoiden yhdenvertaisuutta etäopetusaikana. Erityisesti tämä korostui perusopetuksessa. Nopea siirtyminen etäopetukseen aiheutti epätasa-arvoa koulujen välillä, koska kaikilla kouluilla ei ollut yhtäläisiä valmiuksia ja välineitä etäopetukseen siirtymiseen. Tietoteknisistä laitteista on ollut pulaa ja oppijoiden

digiosaamisessa on ollut vaihtelua, mikä on vaikuttanut verkkovälitteisen opetuksen sujuvuuteen. Opettajien valmiudet siirtää opetus verkkovälitteiseksi sekä digitaidot erosivat toisistaan. Myös laitteissa ja toisaalta valmiuksissa käyttää laitteita oli suuria eroja. Opettajat ja rehtorit kokivat silti sekä oppilaiden että omien taitojensa kehittyneen huomattavasti etäopetusaikana. (Goman ym. 2021b; Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Poikkeusolot aiheuttivat hyvinvointi- ja osaamisvajetta – osa oppilaista kuitenkin hyötyi

Monet koulut, opettajat ja rehtorit olivat jaksamisensa rajoilla poikkeusolojen aikana, ja eroja koulujen ja oppilaiden välille syntyi monesta näkökulmasta. Perusopetuksen opettajat kokivat osaamiserojen kasvaneen, kun toiset oppilaat etenivät opinnoissaan ja toisten taidot jopa taantuivat. Opettajien mukaan tukitoimien ja oppilashuollon toteuttamisessa oli haasteita. Toisaalta jotkut rehtorit muistuttivat, että eroja on joka tapauksessa oppilaiden ja koulujen välillä, oli pandemiaa tai ei, ja osa oppilaista tarvitsee aina koulunkäyntiinsä enemmän tukea kuin toiset. Osa rehtoreista kertoi kaiken sujuneen hyvin, eikä heidän mukaansa poikkeusoloilla ollut juuri vaikutusta oppimiseen. Jotkut kolmannen luokan opettajista näkivät poikkeusoloista myös hyötyjä, ja heidän mukaansa joillekin oppilaille itsenäinen opiskelu sopi hyvin. Opettajat korostivat yhteistyön merkitystä pyrkiessään takaamaan oppilaille mahdollisimman tasa-arvoisen aseman eri luokilla. (Goman ym. 2021b; Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Oppilaat pääsivät etäopetuksen aikana tuomaan näkyviin monenlaisia taitojaan eri tavoin kuin lähiopetuksessa.

Kolmasluokkalaisten oppilaiden huoltajilla oli vaihtelevia kokemuksia poikkeusoloista toisen luokan kevätlukukaudella. Poikkeusolojen raskaus näkyi useiden huoltajien vastauksissa. Pienet oppilaat tarvitsivat opiskeluunsa paljon tukea. Sekä huoltajien voimavarat että opettajien resurssit olivat tiukoilla, ja tukea ei huoltajien mukaan pystytty tarjoamaan niin paljon kuin olisi tarvittu. Joidenkin huoltajien mukaan kaikki sujui kuitenkin hyvin eikä poikkeusoloilla ollut juuri vaikutusta lapsen opiskeluun. Monet huoltajat olivat tehneet myönteisiä havaintoja. Jotkut oppilaat pystyivät keskittymään opetukseen paremmin kotonaan kuin suuressa luokassa, jotkut olivat tyytyväisiä, kun heidän ei tarvinnut herätä aikaisin tai odotella hitaampia oppilaita. (Ukkola & Metsämuuronen 2021.)

Eniten tukea tarvitsevat ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokivat saaneensa sitä vähiten

Yli puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista koki poikkeusolojen aikana taapahtuvan opiskelun henkisesti kuormittavammaksi kuin normaalioloissa. Toisaalta suurin osa opiskelijoista koki kuitenkin saaneensa opintoihinsa riittävästi tukea. Hieman yli neljäsosalla oli ollut paljon ongelmia opiskelussaan poikkeusolojen vuoksi. Ne opiskelijat, joilla motivaatioon, kuormittumiseen ja opiskeluun liittyvät ongelmat kasaantuivat poikkeusolojen aikana, kokivat opintojensa edistymisen ja oppilaitoksestaan saamansa tuen heikommaksi muihin opiskelijoihin verrattuna. Nämä opiskelijat kokivat myös muita useammin opiskelutaitonsa puutteellisiksi sekä opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon saatavuuden heikoksi. (Goman ym. 2021b.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien johdon mukaan opintojen toteuttaminen työelämässä vaikeutui eniten palvelualoilla sekä terveys- ja hyvinvointialoilla ja vähiten maa- ja metsätalousaloilla sekä tietojenkäsittelyssä ja tietoliikenteessä. Työelämässä oppimisen keskeytyi pandemian takia useimmin Etelä-Suomen ja Itä-Suomen AVI-alueilla. Näyttöjen toteutuksessa oli runsaasti haasteita, mutta niiden toteutusta pystyttiin myös uudistamaan. Näyttöjen toteutukseen kehitettiin poikkeusolojen aikana entistä monimuotoisempia tapoja myös muualla kuin työelämässä. Osaamisen arvioinnissa koettiin sen sijaan olleen hieman vähemmän ongelmia. Eniten haasteita työelämässä oppimisessa, näytöissä ja osaamisen arvioinnissa oli koettu Etelä-Suomen AVI-alueella ja vähiten Pohjois-Suomen AVI-alueella. (Goman ym. 2021b.) Tuloksen voi ajatella ilmentävän myös epidemiatilannetta ja siihen liittyviä rajoituksia näillä alueilla.

Koronapandemia aiheutti eniten haasteita erityisen tuen toteutukseen ja saatavuuteen, kun taas erityisen tuen tunnistamisessa ja suunnittelussa haasteita ei ollut yhtä paljon. Pandemian aikana opiskelijoiden tavoittaminen oli haasteellista. Edes lähiopetuksen tarjoaminen ei välttämättä ratkaissut tuen toteutuksen haasteita, sillä osa opiskelijoista ei syystä tai toisesta osallistunut siihen. Tuen tarpeiden erilaisuus ja oppimisen vaikeudet korostuivat pandemia-aikana, ja tarve yksilölliselle ohjaukselle kasvoi. Myös opiskelijoiden vaihtelevat kotiolot vaikuttivat opiskelumahdollisuuksiin. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut käytössään omaa tietokonetta eikä rauhallista tilaa työskennellä. Haasteina pandemian aikana pidettiin myös opiskelijoiden puutteellisia opiskeluvalmiuksia, elämönhallintataitoja ja opiskelumotivaatiota. (Goman ym. 2021a.)

Kaikkiin opiskelijoihin ei saatu yhteyttä etäopetuksen aikana, ja opiskelijoiden tavoittamiseen jouduttiin käyttämään paljon henkilöstöresursseja.

Toisaalta järjestäjät näkivät pandemian aiheuttaneen myös myönteisiä muutoksia ammatilliseen koulutukseen. Järjestäjien oli pakko luoda uusia toimintatapoja, ja henkilöstön täytyi tuottaa uusia oppimateriaaleja. Joillekin opiskelijoille etäopiskelu sopi paremmin kuin oppilaitoksessa opiskelu, ja osalle oli hyötyä näyttöjen suorittamisesta oppilaitoksessa työelämän sijaan. (Goman ym. 2021a.)

Korkeakouluopiskelijoiden erilaiset valmiudet itsenäiseen opiskeluun korostuvat korona-aikana

Korkeakoulut arvioivat, että opiskelijat jakoutuivat poikkeustilan aikana niihin, joille etä- ja hybridimalleilla opiskelu sopii hyvin, ja niihin, joille etäopetus ja vaihtelevat käytänteet tuottivat haasteita. Lähes seitsemän kymmenestä korkeakoulun edustajasta mainitsi keskeiseksi tekijäksi sen, että opiskelijoilla on vaihtelevat valmiudet itsenäiseen opiskeluun. Haasteet liittyivät esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, itsenäisen opiskelun taitojen puutteisiin, sosiaalisten suhteiden heikkenemiseen, elämänhallinnan taitojen puutteisiin tai sopivien opiskelutilojen puuttumiseen kotona. (Goman ym. 2021b.)

Viidennes korkeakouluista arvioi, ettei poikkeustilalla ole ollut havaittavissa olevia vaikutuksia oppimisen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen tai ettei vaikutuksia ole ollut mahdollista arvioida. Ammattikorkeakoulut arvioivat pakollisten harjoitteluiden peruuntumisen vaikutukset oppimisen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen suuremmiksi kuin korkeakoulut yhteensä. Ongelmat harjoitteluiden toteuttamisessa ovat voineet vaikuttaa opintojen etenemiseen enemmän ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa. (Goman ym. 2021b.)

Kymmenesosa korkeakouluista toi esille sen, että mahdollisuudet järjestää verkko-opetusta vaihtelevat aloittain, mikä vaikuttaa opiskelijoiden tasa-arvoisiin ja yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin saada opetusta. Neljännes korkeakouluista piti opiskelijoiden käytössä olevien laitteiden ja ohjelmistojen vaihtelevaa tasoa haasteena tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiselle poikkeustilan oloissa. Toisaalta vastauksissa tuli myös esille, että jotkin korkeakouluista ovat huomioineet laitteiden ja ohjelmistojen tarpeen etäopiskelussa esimerkiksi tarjoamalla lainakoneita opiskelijoiden käyttöön. Lähes viidennes korkeakouluista arvioi, että verkko-opetus on parantanut opetuksen saatavuutta alueellisesti ja työssäkäyvien opiskelijoiden osalta. Tuen tarve on korkeakoulujen arvion mukaan kasvanut eniten poikkeusolojen aikana sellaisilla opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. (Goman ym. 2021b.)

Etäopetus on myös parantanut koulutuksen saavutettavuutta

Etäopetuksen mukanaan tuomien digitaalisten opetus- ja oppimiskäytäntöjen myötä aiempaa useammalla on ollut mahdollisuus osallistua esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamiin opintoihin omalta kotipaikkakunnaltaan käsin. Myös toisella asteella ja vapaassa sivistystyössä etäopintomahdollisuudet ovat lisääntyneet. Lisäksi osa korkeakouluista on tarjonnut opintojaan maksutta lomautetuille tai työttömille. Kaikki koulutusasteet kattavan, oppimisen tukea ja saavutettavuutta edistävän digitaalisen oppimisstrategian sekä digitaalisen palveluekosysteemin rakentaminen ovat hyviä esimerkkejä koulutusasteiden välisen yhteistyön tiivistämisestä ja koulutusjärjestelmän kehittämistä kokonaisuutena.



***Yhdenvertaisuuden
taustalla on
kokonaisvaltainen
ymmärrys oppijasta***



Tässä julkaisussa on tarkasteltu koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien kansallista tilaa, eritelty koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista estäviä tekijöitä ja esitetty suosituksia nykytilanteen edistämiseksi. Luvussa kootaan ydinasiat ja luodaan katsetta tulevaan.

Kasvava tuen tarve haastaa koulutuksen tasa-arvon toteutumisen

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksina yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta näyttäytyvät tutut tukipilarit: ilmainen peruskoulutus, joustavat koulutuspolut mahdollistava koulusrakenne sekä pätevä ja työhönsä sitoutunut kasvatus-, opetus- ja ohjaushenkilöstö. Erityisesti haastavina aikoina moni arviointeihin osallistunut opettaja on kertonut työnsä suureksi voimavaraksi mahdollisuuden jakaa asioita ammattitaitoisten kollegojen kanssa ja ratkoa tilanteita moniammatillisesti.

Suomessa on viime aikoina panostettu voimakkaasti **varhaiskasvatuksen** kehittämiseen muun muassa pyrkimällä saamaan yhä useammat lapset varhaiskasvatuksen piiriin ja kehittämällä laadunhallintaa. Nämä toimet ovat panostuksia myös lasten yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Laadukas varhaiskasvatus tukee lasten yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja luo pohjaa alkavalle koulupolulle. Tämän hetken haasteena näyttäytyy erityisesti pula varhaiskasvatuksen ammattilaisista,

millä on kokonaisvaltaisia vaikutuksia niin henkilöstön kuin lasten hyvinvointiin ja jaksamiseen. Alueellisten ja paikallisten resurssien vaihtelu tuottaa eroja myös yhdenvertaisuuden toteutumiseen.

Perusopetuksessa oppilaiden taidot ovat samaa tasoa eri puolilla Suomea, ja tyttöjen ja poikien keskimääräisessä osaamisessa ei juuri ole eroja eri oppiaineissa. Tämä kertoo kansallisesti hyvästä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tilasta. Sosioekonomiset tekijät vaikuttavat kuitenkin oppilaiden koulumenestykseen, eikä koulutusjärjestelmämme yksin kykene tasaamaan erilaisista lähtökohdista juontuvia eroja. Myös koulujen väliset osaamiserot kasvavat perusopetuksen aikana. Opetusryhmien sisäisen osaamistasojen vaihtelu ja tuen tarpeiden lisääntyminen luovat resurssien ja erityisopetuksen tarvetta. Lisäksi oppilaiden saaman tuen ja ohjauksen tarveperusteisuuteen tulee kiinnittää huomiota, mikä puolestaan edellyttää toimivaa osaamisen tunnistamista – erityisesti koulutusten nivelvaiheissa. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheeseen kaivataankin yhteisiä linjauksia ja toimintamalleja. Myös vaihtelevat arviointikäytännöt ja erilaiset tulkinnat opetus suunnitelmien sisällöistä vaikuttavat oppilaiden opintomahdollisuuksiin.

Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tilaa **toisella asteella** on pyritty parantamaan esimerkiksi lisäämällä opintojen henkilökohtaistamisen mahdollisuuksia ja poistamalla muun muassa kieliperusteisia esteitä ammatilliseen koulutukseen osallistumiselle. Sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiossa on viime vuosina toteutettu erilaisia uudistuksia. Toisen asteen koulutukseen liittyvistä haasteista, esimerkiksi oppilaiden hyvinvoinnista, opetusjärjestelyistä ja opintojen nivelvaiheiden uudistuksista on viime vuosina puhuttu paljon. Hyvinvoinnin ja sujuvien koulutuspolkujen kannalta on keskeistä, että nämä haasteet on tunnistettu, mutta niiden vaikutuksista saadaan tietoa ja ymmärrystä viiveellä. Tällä hetkellä peruskoulusta siirtyy toiselle asteelle joukko oppilaita, joilla on haasteita luku-, kirjoitus- ja laskutaidoissa ja koulun opetuskielen ymmärtämisessä. Ammatillisessa koulutuksessa lähiopetuksen puute on poikkeusolojen aikana heikentänyt yhdenvertaisuuden toteutumista varsinkin erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevilla ja kielivähemmistöön kuuluvilla oppilailla. Toisen asteen koulutuksen haasteet ovat kuitenkin erilaisia pienissä kunnissa ja kaupunkialueilla, ja alueellisia eroja on myös ammatillisten opintojen arvosanojen keskitasossa.

Korkeakoulujen tavoitteena ovat entistä joustavammät ja monimuotoisemmat opiskelumahdollisuudet uusille opiskelijaryhmille. Korkeakoulut pyrkivät tarjoamaan yhdenmukaisia sisältöjä mahdollisimman laajalle joukolle ja toisaalta räätälöimään opintoja yksilöllisesti. Myös digitalisaatio on vauhdittanut yhä useampien mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamiin opintoihin omalta kotipaikkakunnaltaan käsin, mikä tukee mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista ja korkeakoulujen saavutettavuuden edistymistä. Digitalisaatio on erityisesti koronapandemian myötä avannut uusia mahdollisuuksia koulutusten ja

jatkuvan oppimisen kehittämiseksi kansallisesti ja kansainvälisesti. Korkeakouluopiskelijoiden erilaiset valmiudet itsenäiseen opiskeluun ovat korostuneet korona-aikana. Opiskelijajoukon moninaistuesssa myös korkeakoulujen tulee kiinnittää huomiota ohjauksen, tuen ja yhteisöllisyyttä ja integraatiota tukevien toimien vahvistamiseen.

Miten side kouluun, oppimiseen ja yhteisöön kyetään luomaan polkujen eriytyessä ja etäkäytäntöjen yleistyessä?

Koulutuksen kansallisella arvioinnilla voidaan perinteisin mittarein muodostaa käsitystä esimerkiksi osaamisen jakautumisesta alueittain tai sukupuolittain. Sen ohella on tärkeää luoda ymmärrystä siitä, miten yhdenvertaisina oppilaat ja opiskelijat kokevat tulevansa kohdatuiksi opiskeluarjessaan ja miten he reflektovat kokemaansa.

Kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaan oppimiseen ja kasvuun liittyy myös merkityksiä, joita ei voida helposti mitata. Koulutusasteiden tarkasteleminen ainoastaan vaikuttavuuden kautta voi peittää alleen sen, että koulut, esikoulut ja päiväkodit ovat paikkoja, jotka parhaimmillaan tuottavat oppijoille iloa, mielihyvää, yhteenkuuluvuutta ja hyvinvointia tavoilla, jotka eivät ole mitattavissa. Tavoitteiden ja niitä täsmentävien indikaattorien tai kriteerien asettaminen ei yksistään takaa varhaiskasvatuksen ja koulutuksen toteutumista laadukkaasti tai yhdenvertaisesti. Useat koulujen ja oppilaitosten yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyvät toimet kasvatus- ja koulutusinstituution sisällä edellyttävät lähtökohtaisesti sitä, että oppijat ovat läsnä ja toimien tavoitettavissa. Yksi keskeisistä yhdenvertaisuutta koskevista kysymyksistä onkin, miten side kouluun, oppimiseen ja yhteisöön kyetään luomaan etäkäytäntöjen yleistyessä.

Analogia koulusta yhteiskunnan peilinä herättää pohtimaan, millä tavoin koulutuksessa huomioidaan moninaistuvan yhteiskunnan jäsenten erilaisia lähtötilanteita ja tarpeita. Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden välittämä viesti kertoo paitsi tuen tarpeesta, myös huolesta tulla kohdelluksi erilaisena ja eriarvoisena kuin muut. Koulutuspoliittiset ja järjestäjätason ratkaisut palautuvat lopulta kysymykseen siitä, missä määrin yksilöltä vaaditaan sopeutumista olemassa oleviin, tietyille traditioille rakentuviin toimintatapoihin ja toisaalta nopeasti muuttuviin oppimisympäristöihin, ja missä määrin tätä sopeutumista vaaditaan suomalaiselta koulutusjärjestelmältä ja koulutuksen järjestämisen tavoilta. Tehdyt ratkaisut heijastuvat oppijoiden koko koulutuspolkuun sekä heidän asemaansa työelämässä ja yhteiskunnallisina toimijoina.

Keskeisiä näkökohtia huomioitavaksi tulevaisuuden yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotyössä:

- syrjivien rakenteiden purkaminen ja ohjauksen yhdenvertaisuus ovat sujuvien koulutuspolkujen edellytys erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa
- koulutuksellisten yhdenvertaisuusnäkökulmien tiedostaminen aluepoliittisissa ratkaisuissa sekä kansallisesti että alueellisesti
- kokonaisvaltaisuuden ja systeemisyyden hahmottaminen: koulu ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen saareke, yksilö ei ole muusta yhteisöstä irrallinen oppija, oppiminen ei ole irrallinen osa elämää
- kokonaisvaltainen ymmärrys oppijasta: hyvinvointi ja yhteisöllisyyden kokemukset vaikuttavat oppimistuloksiin ja osaamisen kehittymiseen, merkityksellisyyden kokemukset ja siteet rakentuvat arjen jaetuissa käytännöissä
- tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden historiallisuuden tunnistaminen: tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sisällöt muuttuvat yhteiskunnallisten muutosten mukana



***Suosituksia
koulutuksellisen
yhdenvertaisuuden
edistämiseksi***



Tässä julkaisussa on kuvattu eri näkökulmista koulutuksellisen tasa-arvon tilaa ja yhdenvertaisuuden toteutumisen esteitä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kokonaisuudesta muodostuu ymmärrys siitä, kuinka osaamisen kehittyminen ja kehittäminen jatkuvat läpi elämän ja miten varhaislapsuudessa tunnistetut tekijät vaikuttavat koulutuspolun ja työuran myöhempisiin vaiheisiin.

Karvin arviointien perusteella suomalaisen koulutuksen tasa-arvon tila on kansainvälisestä näkökulmasta hyvä. Oppijoiden mahdollisuudet eivät kuitenkaan ole yhtäläisiä jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä, oppilaitoksessa tai korkeakoulussa. Alueelliset ja alueiden sisäiset talouden, väestön ja hyvinvoinnin erot ovat kasvaneet viime vuosina, ja ne heijastuvat varhaiskasvatusyksiköihin, kouluihin, oppilaitoksiin ja korkeakouluihin.

Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi Karvi antaa seuraavat suositukset:

Oppijoille tulee tarjota sujuvia, joustavia ja yksilöllisiä oppimispolkuja.

Oppijoiden osaamisen tukemiseen on varattava riittävästi aikaa ja resursseja.

Oppijoiden hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tulee tukea ja vaalia.

Koulutuksen eriarvoisuutta tuottavia rakenteita ja toimintakäytänteitä täytyy tunnistaa ja purkaa.

Oppijoille tulee tarjota sujuvia, joustavia ja yksilöllisiä oppimispolkuja.

Koulutuspolkujen sujuvuuteen ja siirtymiin tarvitaan systemaattisuutta. Sujuvien, joustavien ja yksilöllisten koulutuspolkujen rakentuminen vaatii joustavuutta rakenteilta, rahoitukselta ja resursoinnilta, koulutuksen järjestämistavoilta, koulutussuunnittelulta ja opetus-, ohjaus- ja kasvatushenkilöstöltä. On tärkeää huolehtia siitä, että koulutusasteiden väliset tavoitteet ovat keskenään linjassa niin, että koulutusasteelta toiselle siirtyminen on sujuvaa.

Koulutusasteiden välistä nivelvaiheyhteistyötä opiskelijoiden ohjauksessa ja tiedonkulussa tulee edelleen kehittää. Koulutusten nivelvaiheisiin tarvitaan toimivia osaamisen tunnistamisen käytäntöjä, ja tiedon tulee siirtyä sujuvasti eteenpäin. Yhteistyön toimivuutta arjessa tulee tukea luomalla systemaattisuutta ja rakenteita. Olennaista on myös ohjauksen oikea-aikaisuus, riittävyys ja asiantuntevuus.

Kaikilla väestöryhmillä tulee olla mahdollisuus jatkuvaan oppimiseen, työuralla etenemiseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Joustavien opintopolkujen ja hakukäytänteiden kehittämisessä on huomioitava aliedustettujen ryhmien mahdollisuudet päästä koulutuksen piiriin. Koulujen, oppilaitosten ja korkeakoulujen tulee tunnistaa myös erityisryhmiä kaikissa siirtymissä, esimerkiksi painotettuun opetukseen tai toiselle asteelle hakeutumi-

sessä. Rakenteiden ja rahoitusmekanismien tulee mahdollistaa oppijan yksilölliset ja tarkoituksenmukaiset valinnat. Myös hitaammat koulutuspolut ja ohjaus muun toiminnan piiriin on nähtävä vaihtoehtona.

Suomen virallisten kielten opintojen tulee tukea akateemisen kielitaidon kehittymistä koko opintopolun ajan. Oppijoille tulee taata tarpeita vastaavan kieliope- tuksen saatavuus ja rakentaa johdonmukaisesti eteneviä opintopolkuja molempien kotimaisten kielten kehittymiselle. Äidinkielen oppimäärän valinta ei saa muodostua esteeksi koulupolun etenemiselle. Jokaisen opiskelijan kohdalla on syytä pohtia tarkasti, mitä etuja ja haittoja seuraa toisen kotimaisen kielen opinnoista vapauttamisesta.

Oppijoiden osaamisen tukemiseen on varattava riittävästi aikaa ja resursseja.

Resursseja tulee kohdentaa siihen, että oppijat saavat heille kuuluvan tuen. Tukitoimia tulee tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä kaikilla koulutusasteilla. Tuki- muotoja tulee kehittää tarvelähtöisesti, ja osaamisen ja yksilöllisten tarpeiden tunnistamiselle on taattava riittävästi aikaa ja resursseja. Tukitoimien jatkuvuudesta tulee huolehtia koulutusten siirtymissä ja nivelvaiheissa.

Riittävien valmiuksien saavuttamisesta tulee huolehtia kaikilla koulutusasteilla. Aiemmat vaiheet koulupolulla luovat pohjaa myöhemmille opinnoille. Jotta siirtymät eivät itsessään vahvista osaamiserojen kasvua ja siirrä oppijan haasteita eteenpäin, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee huolehtia siitä, että oppijoilla on riittä- vät edellytykset seuraaviin opintoihin. On kuitenkin tunnistettava, että jokaiselle ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisinta koulupolun jatkaminen vaan osaamisen kehittäminen ja yhteiskunnan toimintaan osallistuminen muulla tavoin.

Oppijoille on varmistettava riittävä opetus ja tuki suomen tai ruotsin kielen osaamisen kehittämiseen kaikilla koulutusasteilla. Vieraskielisistä oppijoista suurin osa tarvitsee tukea suomen ja ruotsin kielten oppimiseen ja kielitaitonsa syventämiseen. Kieliopinnojen tulee olla riittäviä ja tarkoituksenmukaisia. Yhteis- kunnan tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan kielen oppimiseen myös työuran vaiheesta riippumatta.

Oppijoiden hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tulee tukea ja vaalia.

Oppijoiden yhteisöihin kiinnittymistä, osallisuutta ja aktiivista toimijuutta tulee tukea ja vahvistaa moniammatillisena yhteistyönä. Oppijoiden hyvinvoinnin tukemiseen ja henkisen kuormittavuuden vähentämiseen tulee kehittää toimintamalleja. Opetus-, ohjaus- ja kasvatustyön tukena tarvitaan riittävät kouluterveydenhuollon ja sosiaalitoimen palvelut ja sujuvaa yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä. Tiedonvaihtoa ja vuorovaikutusta myös muiden toimijoiden kanssa on syytä lisätä.

Oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja edistää koulussa viihtymistä. Jokaiselle oppijalle tulee tarjota turvallinen ja terveellinen paikka kasvaa, oppia ja opiskella sekä yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja toteuttaa itseään. Varhaiskasvatyüksiköissä, kouluissa, oppilaitoksissa ja korkeakouluissa tulee tietoisesti pyrkiä luomaan tiloja sekä oppijoiden keskinäisille että henkilöstön kanssa tapahtuville kohtaamisille myös muun kuin oppisisältöjen ympärillä.

Oppijoiden omaa aktiivista toimijuutta koulutuksessa ja kansalaisyhteiskunnassa tulee vahvistaa. Oppijoita tulee ohjata huomaamaan erilaisia vaihtoehtoja ja kannustaa tekemään itselleen sopivia valintoja. Oppilaitosten käytänteiden tulee mahdollistaa monenlainen osallisuus ja tukea oppijoiden omaehtoisen toimijuuden kehittymistä. On tärkeää huomioida oppijoiden yleiset elämäntilanteet ja työelämän muuttuvat osaamistarpeet.

Oppijoiden osallisuutta ja toimijuutta tulee tukea huolehtimalla laadunhallintajärjestelmien toimivuudesta. Oppijoiden osallistuminen koulutuksen kehittämiseen ja heidän kuulemisensa osana palautejärjestelmiä ovat keskeinen osa toimivaa koulutuksen laadunhallintaa ja keino varmistaa oppijoiden yhdenvertaisuuden toteutuminen.

Koulutuksen eriarvoisuutta tuottavia rakenteita ja toimintakäytänteitä täytyy tunnistaa ja purkaa.

Opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen ammattilaisten hyvinvointi ja riittävä kouluttaminen on varmistettava koko Suomessa. Henkilöstön rakenteen, määrän ja osaamisen tulee vastata toiminnan tarpeita. Työolosuhteet ja resurssit vaikuttavat suoraan paitsi pedagogisen toiminnan laatuun ja mahdollisuuksiin, myös henkilöstön hyvinvointiin, motivoitumiseen ja jaksamiseen.

Jokaiselle oppijalle tulee tarjota mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen asuin-alueesta ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Yhteiskunnan sosiaalinen, alueellinen ja väestöllinen eriytyminen haastavat koulutusjärjestelmää sekä kansallisesti että paikallisesti. Oppilaiden ja koulujen väliset erot ovat yhteydessä perheiden ja alueiden eriytyviin koulutuksellisiin, taloudellisiin ja sosiokulttuurisiin resursseihin. Kuntien tulee huolehtia siitä, että perusopetusta tarjotaan lähipalveluna kaikille oppilaille. Toisen asteen koulutus ja korkeakoulut tulee nähdä alueellisina vetovoimatekijöinä.

Opetus-, ohjaus- ja kasvatushenkilöstön osaamista täytyy kehittää suunnitelmallisesti. Perusta osaamiselle ja ymmärrys osaamisen jatkuvan kehittämisen tarpeista luodaan opettajankoulutuksessa. Henkilöstölle tulee tarjota mahdollisuudet ammattitaidon aktiiviseen ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Opetus- ja ohjaushenkilöstön arviointiosaamisen kehittymistä tulee tukea. Pedagogiikkaan ja oppiaineisiin liittyvän osaamisen ohella myös tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusnäkökulmat tulee sisällyttää opettajien koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen.

Opetuksen, ohjauksen ja koulutuksen toimivuutta ja toteutumista tulee seurata, arvioida ja kehittää suunnitelmallisesti. Erityisesti suurten muutosten yhteydessä tarvitaan järjestelmällistä ja pitkäjänteistä suunnittelua ja seurantaa. Toistuvat hankehaut ja hankkeiden lyhytjänteisyys kuormittavat varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja, eivätkä ne tue suunnitelmallista kehittämistyötä. Tarpeisiin hyvin vastaavaa hanketoimintaa tulee vakiinnuttaa, jotta toiminnan systemaattisuus ja vaikuttavuus kehittyisivät myös kansallisella tasolla.



*Tasa-arvon ja
yhdenvertaisuuden
monet merkitykset*



Käsitteet ja niiden merkitysisällöt muuttuvat ajassa

Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden perustalle. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sisällölliset merkitykset ovat kuitenkin vaihdelleet historiallisen ja koulutuspoliittisen keskusteluympäristön muuttuessa. Peruskoulun perustamisen aikoihin korostettiin sosiaalista tasa-arvoa ja riittävän osaamisen takaamista kaikille. Tästä diskurssista on siirrytty kohti yksilöllisiä valintojen mahdollisuuksia ja yksilön oikeuksia korostavaa tasa-arvodiskurssia (Kalalahti & Varjo 2012; Simola ym. 2017). Uusissa näkemyksissä korostuivat myös koulutuksen säätelyn vähentäminen ja kouluvalintojen vapauttaminen (Kalalahti & Varjo 2012). Taustalla on yksilön oikeuksia korostava käsitys oikeudenmukaisuudesta.

Tasa-arvotarkasteluihin liittyy käsitteellinen ja eettinen rajanmuodostus erilaisuudesta, eriarvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Tasa-arvo on tälläkin hetkellä koulutusjärjestelmämme kehittämisen keskiössä, mutta sen sisällölliset tulkinnat vaihtelevat. Erilaisia merkityksiä ei aina yleisessä keskustelussa pureta auki. Niiden arvopohja tulee kuitenkin näkyväksi viimeistään silloin, kun neuvotellaan konkreettisista toimenpiteistä, joilla tasa-arvotavoitteisiin pyritään. On esitetty, että ”kun pyrkimys tasa-arvoon nähdään yhä yleisemmin itsestään selvänä kehityssuuntana,

yhteiskunnallisen edistyksen keskeisenä päämääränä, on itse käsite muuttunut epämääräiseksi ja jopa ristiriitaiseksi” (Puohiniemi 2002).

Myöskään oikeudenmukaisuuden (*equity*) ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden (*equality*) käsitteiden rinnasteinen käyttö ei ole ongelmatonta. Nämä käsitteet mielletään usein samalta perustalta nouseviksi ja samoihin tavoitteisiin pyrkiviksi. Yksilön oikeuksina pidetyt asiat, kuten koulutukseen liittyvä yksilöllinen valinnanvapaus, eivät kuitenkaan aina tue ristiriidattomasti sosiaalisen tasa-arvon tavoitteita, esimerkiksi tavoitetta tasata koulutuksen eriytymistä ja koulujen välisiä eroja. (ks. Simola ym. 2017.)

Inhimilliset kohtaamiset arviointien tiedonkeruissa ovat osoittaneet, kuinka kokemukset, merkitykset ja toiveet yhdenvertaisuudesta vaihtelevat koulutuksen järjestäjien, henkilöstön ja oppijoiden keskuudessa heidän omakohtaisista tulkinnoistaan riippuen. Ne ovat muotoutuneet sosiaalisissa tilanteissa ja yhteisöissä ja tietynlaisen tiedon pohjalta – kenties koulussa. Siksi koulun merkitykseen asenteiden vahvistajana ja ylläpitäjänä tulee kiinnittää erityistä huomiota. Jaettu ymmärrys käsitteiden sisällöistä on toimivan dialogin perusta. Seuraavassa luodaan katsaus tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden keskeisten käsitteiden virallisiin määritelmiin.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Tasa-arvolla viitataan kaikkien ihmisten yhtäläiseen arvoon yksilöinä ja yhteiskunnan jäseninä. Tasa-arvolaisa se tarkoittaa miehen ja naisen välistä tasa-arvoa. Tasa-arvolaki kieltää syrjinnän muun muassa sukupuolen, sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun, raskauden, synnytyksen, vanhemmuuden ja perhehuoltovelvollisuuden perusteella (VN 609/1986). Myös keskustelussa tasa-arvolla viitataan useimmiten sukupuolten tasa-arvoon (Brunila 2009), mutta termiä käytetään myös rinnasteisesti yhdenvertaisuuden käsitteen kanssa. Kirjallisuudessa molempiin viitataan englanninkielisellä termillä 'equality' tai eritellymmin 'gender equality'.

Koulutuksen piirissä tasa-arvolla viitataan nykykeskustelussa usein mahdollisuuksien tasa-arvoon: yhteiskunnan tulee huolehtia, että kaikille yhteiskunnan jäsenille, siis lapsille, taataan yhtäläiset mahdollisuudet kasvaa omaan potentiaaliinsa (Metsämuuronen 2019).

Yhdenvertaisuus tarkoittaa perustuslaissa, ettei ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (VN 731/1999). Yhdenvertaisuudesta säädetään erikseen yhdenvertaisuuslaissa. Yhdenvertaisuuteen liittyy täsmennys taustan vaikutuksista kunkin *mahdollisuuksiin*: ”Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa henkilöön liittyvät tekijät, kuten syntyperä tai ihonväri, eivät saa vaikuttaa ihmisten *mahdollisuuksiin* päästä koulutukseen, saada työtä ja erilaisia palveluja – perusoikeudet kuuluvat kaikille.” (mt.) Joissakin yhteyksissä yhdenvertaisuudesta puhutaankin mahdollisuuksien tasa-arvona. Näin se erotetaan perinteiseksi koetusta tasa-arvoajattelusta, jossa tasa-arvon ajateltiin tarkoittavan samaa kohtelua kaikille. Koulutuksen kentällä mahdollisuuksien tasa-arvolla voidaan tarkoittaa mm. yhtäläistä mahdollisuutta suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta. (Jakku-Sihvonen 2009; Kalalahti & Varjo 2012.)

Yhdenvertaisuuden yhteydessä puhutaan usein myös **tosiasiallisesta yhdenvertaisuudesta** ja **positiivisesta erityiskohtelusta**. Tosiasiallinen yhdenvertaisuus tunnistaa ja tuo näkyväksi sen, että ihmisten lähtökohdat ja mahdollisuudet yhteiskunnassa ovat erilaisia eikä kaikkien samanlainen kohtelu ei aina riitä takaamaan yhdenvertaisuuden toteutumista (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2021). Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteuttaminen edellyttää, että syrjintään perustuvaa eriarvoisuutta pyritään aktiivisesti poistamaan esimerkiksi erilaisilla edistämistoimenpiteillä, mukaan lukien positiivisella erityiskohtelulla.

Positiivisella erityiskohtelulla tarkoitetaan laissa tilanteita, joissa erilainen kohtelu on tarkoituksenmukaista yhdenvertaisuuden edistämiseksi taikka syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäisemiseksi tai poistamiseksi (VN 1325/2014). Kaikilla koulutuksen järjestäjillä on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta, ja niiden on yhdenvertaisuuden toteutumisen arvioinnissa kiinnitettävä huomiota esimerkiksi oppilaiden valintaperusteisiin, käytettävään oppimateriaaliin, häirintää ja koulukiusaamista ehkäiseviin toimenpiteisiin, opetustilanteiden tasapuolisuuteen, opintosuoritusten arvioimiseen sekä opettajien yhdenvertaisuusosaamiseen.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän nykyinen lainsäädäntöpohja rakentuu ajatukselle, että kaikkien ei voida ajatella olevan samalla viivalla (vrt. tasa-arvo lähtökohdana) eikä sama kohtelu kaikille riitä edistämään yhdenvertaisuus- ja tasa-arvoperiaatteiden toteutumista. Sen sijaan koulutustoimilla pyritään tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutumiseen erilaisten yksilöiden näkökulmasta (vrt. yhdenvertaisuus tavoitteena).

Oikeudenmukaisuus

Oikeudenmukaisuus nähdään arvona ja periaatteena, joka liitetään jokaisen ihmisen oikeuteen tulla kohdelluksi tasavertaisesti (UN 1948). Käsitteen sisällöllistä merkitystä on koulutuksen tutkimuksen piirissä jäsennetty monin eri tavoin. Erityisesti englanninkielisessä koulutuskirjallisuudessa termin *equality* (tasa-arvo, yhdenvertaisuus) on tulkittu viittaavan kaikkien (tai tietyn ihmisjoukon) samankaltaiseen kohteluun riippumatta heidän taustastaan (Paananen ym. 2018) ja termin *equity* (oikeus, oikeudenmukaisuus) puolestaan huomioivan taustan vaikutukset. Jälkimmäisessä tavoitellaan kaikkien kannalta reilua lopputulosta huomioimalla erilaiset lähtökohdat (vrt. mahdollisuuksien tasa-arvo/tosiasiallinen yhdenvertaisuus). Tämä tarkoittaa, että ihmisiä kohdellaan yksilöllisesti ja näin mahdollistetaan erilaisten päämäärien tavoittelemisen. (Espinoza 2007; ks. Paananen ym. 2018.)

Oikeudenmukaisuuden voidaan nähdä viittaavan myös erityisesti yksilön oikeuteen saada tietynlaista koulutusta, mikä joissakin yhteyksissä tuottaa jopa ristiriitatilanteen sellaisen yhdenvertaisuuskäsityksen kanssa, jonka tavoitteena on yhteinen, jaettu ja 'samanarvoinen' hyvä (ks. Simola ym. 2017).

Lähteet

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilammi, M., Sarparanta, T., Vuori, H. & Väättäin H. 2019. Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Julkaisut 22:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019, "ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA" Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Brunila Kristiina 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity–Equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343–363.
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A., & Ristolainen, J. 2021a. Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2021. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/09/KARVI_1721.pdf
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjaldman, I.-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2020. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf
- Goman, J., Huusko, J., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021b. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Arviointihankkeen osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenvedo ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 8:2021. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf
- Hakamäki-Stylman, V. 2021. Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta logistiikan perustutkinnossa. Julkaisut 7:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2021/03/KARVI_0621.pdf
- Harjunen, E., & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidin kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 8:2015. https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf
- Harkoma, S., Vlasov, J. & Marjanen, J. 2021 Varhaiskasvatuksen kansallisten arviointityökalujen pilotointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/06/KARVI_1321.pdf

- HE 148/2021 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustilain muuttamisesta. <https://okm.fi/delegate/file/95523>
- Hellgren, J. & Marjanen, J. 2020. Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat varen 2019. NCU. Publikationer 18:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/10/KARVI_1820.pdf.
- Hellgren, J., Marjanen, J. & Karlsson, J. 2021. Modersmålets lilla longitudinella utvärdering – Från slutet av grundskolan till studentprovet 2014–2017. Sammanfattningar 22:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/02/NCU_T2220.pdf
- Hievanen, R., Frisk, T., Väättäin, H., Mustonen, K., Kaivola, J., Koli, A., Liski, S., Muotka, V. & Wikman-Immonen, A. 2020. Maahanmuuttajien koulutuspolut – Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta. Julkaisut 11:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1120.pdf
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2019. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyssölä, Kari, Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Julin, S. & Rautopuro, J. (2016). *Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015*. Karvi. Julkaisut 20:2016. Kiinteä osoite: https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI_2016.pdf
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6: 2018. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. 2021. Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 9:2021. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2021/05/KARVI_9_2021.pdf
- Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163554/OKM_2021_41.pdf
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus ja Aika 1012:1, 39–55. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/kalalahti_ja_varjo_0103122343.pdf
- Kamppi, P., Lepola, L., Marjanen, J., Filpus, N.-S., Välijärvi, J., Ahva, T., Kasurinen, H., Koski, K., Salminen, J. & Värri, K. 2021. Lukion tuntijakokeilun arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2021. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_2521..pdf
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Karvi. Julkaisut 13:2020. https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf.

- Kilpeläinen, P. 2021. Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2021. https://karvi.fi/app/uploads/2021/03/KARVI_0621.pdf
- Konkola, R., Hauta-aho, H., Hiilamo, H., Karttunen, M., Niemi, J., Tuominen, M., Huusko, M. & Väättäinen, H. 2021. Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14:2021. https://karvi.fi/app/uploads/2021/06/KARVI_1421.pdf
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2016. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf
- Metsämuuronen, J. 2019. Educational Assessment and Some Related Indicators of Educational Equality and Equity. In: Education Quarterly Reviews, Vol.2, No.4, 770–788.
- Metsämuuronen, J., & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa Covid-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 27:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2721.pdf
- Metsämuuronen, J., & Salonen, L. 2017. Matemaattisen osaamisen piirteitä ammatillisen koulutuksen lopussa 2015 ja pitkän ajan muutoksia. Julkaisut 2:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/03/KARVI_0217.pdf
- Metsämuuronen, J., & Tuohilampi, L. 2017. Matemaattisen osaaminen piirteitä lukiokoulutuksen lopussa 2015. Julkaisut 3:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2017/03/KARVI_0317.pdf
- Moitus, S., Weimer, L. & Välimaa, J. 2020. Flexible learning pathways in higher education. Julkaisut 12:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/09/KARVI_1220.pdf
- Nordblad, M., Apajalahti, T., Huusko, M. & Seppälä, H. 2019. Laatu hallussa. Yhteenveto korkeakoulujen auditoinneista 2012–2018. Tiivistelmät 8:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0819.pdf
- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa: GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162889/VNTEAS_2021_12.pdf
- OKM 2021. Oikeus Oppia. Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistevan työryhmän väliraportti. Ehdotus koulutuksellisen tasa-arvon määrärahan vakiinnuttamiseksi sekä lainvalmistelussa huomioitaviksi näkökulmiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2021:43. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163522/OKM_2021_43.pdf
- Opetushallitus 2021. Suomi toisena kielenä. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> (luettu 7.11.2021)
- Opetushallitus 2019. Osaaminen 2035. Raportit ja selvitykset 2019:3. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf
- Paananen, M., Repo, K., Eerola, P. & Alasuutari, M. 2018. Unravelling conceptualizations of (in) equality in early childhood education and care system, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, DOI: 10.1080/20020317.2018.1485423

- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo M. & ja Lepola, L. 2017. Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 27:2017. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/11/KARVI_2717.pdf
- Poroila, A. (toim.) 2021. Korona varhaiskasvatuksen arjessa – Rajoituksia ja hyviä käytänteitä vuonna 2020. Tiivistelmät 4:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/08/KARVI_T0421.pdf
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Pyykkö, R., Tolonen, M., Levä, K., Mahlamäki-Kultanen, S., Pantermöller, M., Pettersson, T., Saarinen, S. & Huusko, M. 2020. Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi. Julkaisut 1:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/01/KARVI_0120.pdf
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-L., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Julkaisut 16:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A., & Gissler, M. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Kiinteä osoite: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137104/URN_ISBN_978-952-343-152-2.pdf
- Räsänen, A., Frisk, T., Hietala, R., Huttunen, M., Korpi, A., & Koski, L. 2015. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien laadunhallintajärjestelmien tila. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2015. Helsinki. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/raportti-ammatillisen-koulutuksen-jarjestajien-laadunhallintajarjestelmien-tila-vuonna-2015.pdf>
- Saarinen, J., Siekkinen, K., Laimi, T., Ahonen, A., Bernelius, V., Brunila, K., Gustavsson, M., Kauppinen, M. & Norrena, J., 2021a. Tasa-arvo teoiksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloseröjen syitä ja taustoja perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 19:2021 Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/08/KARVI_1921.pdf
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto P., Routti M., Väänänen J., Huhtanen M. & Viitala M. 2021b. OPS kehittämistyön kompassina. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2021. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2021/02/KARVI_0121.pdf
- Siippainen, A., Paananen, M., Metsämuuronen, J., Repo, L., Sarkkinen, S., Alasuutari, M., Koivisto, P., Saarikallio-Torp, M. & Kirjavainen, T. 2020. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnin toinen vaihe: Varhaiskasvatukseen osallistuminen, kokeilun kustannukset ja järjestäminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14:2020. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/09/KARVI_1420.pdf

- Siippainen, A., Repo, L., Metsämuuronen, J., Kivistö, A., Alasuutari, M., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp, M. 2019. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi. Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kokeilun järjestäminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2019. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1619.pdf
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. 2021. Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään” Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 23:2021. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_2321.pdf
- Simola H., Kauko J., Varjo J., Kalalahti M. & Sahlström F. 2017. Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case. Routledge. New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Suomen virallinen tilasto 2021a. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Kiinteä osoite: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto 2021b. Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. vuosikat-saus 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Kiinteä osoite: http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/02/vaerak_2020_02_2021-05-28_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2021a. Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (luettu 3.11.2021)
- Tilastokeskus 2021b. Tilastot aiheittain. Kiinteä osoite: www.stat.fi/til/aiheet.html
- Tilastokeskus 2021c. Käsitteet ja määritelmät. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html> (luettu 20.10.2021)
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2019. Alkumittaus – matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2019. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/07/KARVI_1719.pdf
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2021. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/08/KARVI_2021.pdf
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. 2020. Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 10:2020. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_Alkumittaus.pdf
- UN 1948, *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. Retrieved from <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (luettu 4.8.2021).
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020. Helsinki. https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/KARVI_0520.pdf
- Vilkama, K. & Bernelius, V. 2019. Pikkulapsiperheiden muuttoliike muovaa koulujen oppilasohjaa Helsingissä. Kaupunkitiedon verkkolehti Kvartti, 3/2019. Kiinteä osoite: <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/pikkulapsiperheiden-muuttoliike-muovaa-koulujen-oppilasohjaa-helsingissa>.
- Vipunen 2021. Opetushallinnon tilastopalvelu. www.vipunen.fi (luettu 24.10.2021)

- VN 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Valtioneuvosto. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf
- VN 1214/2020. Oppivelvollisuuslaki. Annettu Helsingissä 30.12.2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- VN 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. Annettu Helsingissä 30.12.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Pidp446776720>
- VN 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. Kiinteä osoite: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- VN 540/2018. Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- VN 731/1999. Suomen perustuslaki. Annettu Helsingissä 11.6.1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>
- VN 628/1998. Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- VN 609/1986. Laki naisten ja miesten tasa-arvosta. Annettu Helsingissä 8.8.1986. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P7>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2021. Mitä on yhdenvertaisuus? <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus>. (luettu 5.8.2021)
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Lepola, L. 2019. Lärresultat i finska i åk 6 (suomen kielen oppimistulokset 6. vuosiluokalla) – Kevään 2018 arviointitulokset. Julkaisut 6:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KAR-VI_0619.pdf



- ▲ VARHAISKASVATUS
- ▲ ESI- JA PERUSOPETUS
- ▲ LUKIOKOULUTUS
- ▲ AMMATILLINEN KOULUTUS
- ▲ KORKEAKOULUTUS

Yhdenvertaisuuden edistäminen on koulutuksen arviointitoiminnan keskeinen tavoite ja yksi Karvin meneillään olevan arviointisuunnitelmakauden (2020–2023) painopistealueista. Arviointitiedon avulla pyritään edistämään yhdenvertaisuuden toteutumista hakemalla vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Millainen on koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tila Suomessa?
- Mitkä tekijät edistävät ja estävät koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista?

Julkaisu kokoaa tietoa tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta koulutuksessa. Lisäksi julkaisussa tunnistetaan kehittämisen kohteita, esitetään suosituksia ja pyritään vahvistamaan ymmärrystä tematiikasta koulutuspoliittisten keskustelujen pohjaksi.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-717-3 pdf
ISSN 2669-8811 (verkkójulkaisu)

Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 380
(Hakaniemenranta 6)
00531 Helsinki
Puhelinvaihte: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi