

**Tulevaisuuden osaajat, onko heitä tarpeeksi? –  
peruskoulun opettajien näkemyksiä oppimistulosten  
laskusta**

Sonja Piekkänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Piekkänen, Sonja. 2024. Tulevaisuuden osaajat, onko heitä tarpeeksi? - peruskoulun opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskusta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 48 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia näkemyksiä peruskoulujen opettajilla on oppilaiden oppimistulosten laskun taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksella pyritään lisäämään oppimistulosten laskuun liittyvää tutkimustietoa kentällä toimivien opettajien näkökulmasta oppimistulosten laskun syihin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2023 avoimia kysyksiä sisältäneellä verkkokyselylomakkeella, joka jaettiin opetusalan ammattilaisille suunnattuihin Facebook-ryhmiin. Kyselyyn vastasi 82 peruskoulujen (luokat 1–9) opettajaa. Saatu aineisto analysoitiin hyödyntämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulokset osoittavat, että peruskoulujen opettajilla on laajasti erilaisia näkemyksiä oppimistulosten laskuun vaikuttavista tekijöistä. Tekijät jaettiin neljään kategoriaan ja edelleen yksilö- ja yhteiskuntatasoon. Kategoriat olivat 1) lapset eivät ole opetettavissa, 2) megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia, 3) kodit eivät tue oppimista ja 4) koulu ei mahdollista oppimista.

Tulosten mukaan opettajien näkemykset oppimistulosten laskun taustalla vaikuttavista tekijöistä olivat suurimmilta osin linjassa tutkielman teoriataustan ja aiemman tutkimustiedon kanssa. Vaikka tutkielma valottaa peruskoulujen opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskusta, tutkimusta oppimistulosten laskuun vaikuttavista syistä tarvitaan yhä enemmän.

Asiasanat: oppimistulokset, PISA, peruskoulu, perusopetus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 OPPIMINEN JA OPPIMISTULOKSET</b> .....	<b>7</b>
2.1 Mitä oppiminen on?.....	7
2.2 Oppimisen mittaaminen .....	8
2.3 Oppimistulosten lasku ja siihen yhteydessä olevat tekijät .....	10
2.3.1 Koulutuspolitiikka.....	11
2.3.2 Sukupuoli.....	11
2.3.3 Sosioekonominen asema.....	13
2.3.4 Maahanmuuttajatausta ja segregatio .....	14
2.3.5 Digitalisaatio, terveys ja hyvinvointi .....	15
2.3.6 Korona-aika .....	17
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	18
3.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	18
3.3 Aineiston analyysi .....	19
3.4 Eettiset ratkaisut.....	22
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
4.1 Lapset eivät ole opetettavissa.....	24
4.2 Megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia.....	25
4.3 Kodit eivät tue oppimista .....	28
4.4 Koulu ei mahdollista oppimista .....	30
<b>5 POHDINTA</b> .....	<b>33</b>

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimukset .....	37
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>39</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>46</b>

# 1 JOHDANTO

Koulu on keskeinen instituutio yhteiskunnassa ja ihmisten elämässä. Suomalainen koulujärjestelmä koskettaa kaikkia suomalaisia ja se onkin yksi harvoista instituutioista, jonka läpikäyvät kaikki ikäluokat. Yksilön näkökulmasta koulun tehtävä on opettaa elämän kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Laajemmin voidaan ajatella, että koululla on kolme tehtävää, joita ovat kvalifikaatio, sosialisatio ja subjektifikaatio (Biestan, 2020). Kvalifikaatiotehtävänä on välittää oppilaalle tietoja ja taitoja, sosialisatio kasvattaa yhteisön jäseneksi ja subjektifikaatio kehittää ihmistä yksilönä. Yhtenä suomalaisen peruskoulun tavoitteena voidaankin pitää vastuullisten, sivistyneiden ja yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattamista.

Koulun kvalifikaatiotehtävään voidaan katsoa liittyvän myös oppimistulokset, eli kuinka hyvin tiedot ja taidot ovat välittyneet oppilaalle, ja niiden mittaaminen. Syyskuussa 2023 julkaistiin PISA 2022 (*Programme for International Student Assessment*) -tutkimuksen tulokset, joista kävi ilmi, että suomalaisoppilaiden oppimistulosten lasku jatkuu edelleen. Suomalainen koulutusjärjestelmä on pitkään ollut maailmalla tunnettu ja arvostettu. 2000-luvun alussa oppimistulokset olivat maailman huippuluokkaa (OECD 2023). Nyt tilanne on kuitenkin muuttunut.

Oppimistulosten laskun myötä Suomen koulujärjestelmä sekä lasten ja nuorten oppiminen ovat olleet viime aikoina esillä mediassa. Aiheesta on keskusteltu laajalti ja muun muassa sosiaalisessa mediassa on pohdittu syitä sille, miksi Suomen oppimistulokset laskevat laskemistaan (ks. esim. Kiviranta 2023; Loula 2023; Lyytinen 2023; Paananen 2023).

Julkisesta keskustelusta on noussut tarve tuoda esiin alan ammattilaisten näkemyksiä oppimistulosten laskuun liittyen Helsingin Sanomat kysyi 92 opettajalta heidän ajatuksiaan siitä, miksi suomalaisten lasten oppimistulokset ovat heikentyneet niin nopeasti (Lyytinen 2023). Vastauksissa todettiin, että kännykät tuhoavat keskittymiskyvyn, vaatimustasoissa rima on liian alhaalla, vanhemmuus on hukassa, S2 (suomi toisena kielenä) vaatii korjaamista, tuen tarve on kasvanut räjähdysmäisesti ja uudistusten tehtäville on vääristynyt ihmiskuva.

Opetushallituksen näkemys on, että tulosten lasku johtuu lukuisista yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutoksista, joita ovat esimerkiksi koulutuksen resurssit, sosiaalisen median vaikutukset, motivaation puute ja koulutususkon hiipuminen, perheiden sosioekonominen eriarvoistuminen, lukutaidon polarisoituminen sekä mielenterveyden ongelmat (Kelhä 2023). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön sivistyskatsauksessa todetaan tulosten laskuun vaikuttavan sosioekonomisen taustan, sukupuolen ja alueeseen liittyvien tuloserojen kasvun, mutta osaamistason laskun syyt ovat epäselviä (Kalenius 2023, 124).

Kelhän (2023) mukaan yhteiskunnallisten muutosten lisäksi olisi syytä arvioida opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä ja tarkastella peruskoulujärjestelmän toimivuutta kriittisesti. Saarisen (2020, 96) väitöskirjassa todetaan, että toistuvasti käytettynä itseohjautuvan oppimisen menetelmät ja digitaaliset oppimateriaalit ovat yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin, kun taas opettajajohdoiset menetelmät ovat yhteydessä parempiin oppimistuloksiin.

Oppimistulosten laskun ajallinen kesto on ollut niin pitkä, ettei sitä voi täysin selittää viimeaikaisilla muutoksilla, kuten maahanmuutolla, digitalisaatiolla, ilmiöoppimisella tai vuoden 2016 opetussuunnitelman muutoksilla (Lehikoinen, Kalenius & Bernelius 2023).

Oppimistuloksia on käsitelty muun muassa PISA-tulosten raporteissa, mutta tutkimusta erityisesti kentällä toimivien ammattilaisten näkemyksistä oppimistulosten laskuun ei juurikaan ole. Koska opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja työskentelevät kouluun liittyvien ilmiöiden parissa päivittäin, on tärkeää tutkia heidän näkemyksiään aiheesta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää peruskoulujen opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskuun. Oppimistuloksia voidaan tarkastella ja määrittellä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa oppimistuloksilla viitataan PISA-tutkimusten antamiin tuloksiin suomalaisten peruskoululaisten osaamisen tasosta suhteutettuna muihin maihin ja aiempiin tuloksiin.

## 2 OPPIMINEN JA OPPIMISTULOKSET

### 2.1 Mitä oppiminen on?

Oppimisen käsitettä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta käsin. Arkielämässä oppiminen mielletään usein uusien taitojen omaksumiseksi, uusien käsitteiden, sanojen tai asioiden muistamiseksi ja kauseliteettien hahmottamiseksi (Lehtinen ym., 2016). Oppimisessa voidaan ajatella olevan yhden ilmiön sijaan kyse monista erilaisista prosesseista. Oppiminen voidaan ymmärtää yhtäältä kokemusten aikaansaamina muutoksina muun muassa yksilön käyttäytymisessä ja ajattelussa, mutta toisaalta myös ympäristön aiheuttamina muutoksina yksilön toiminnassa (De Houwer ym., 2013, s. 631). Oppimiseen liittyy sosiaalinen aspekti, ja juuri sosiaalisuuden voidaan nähdä erottavan ihmisten oppimisen muun muassa eläin- ja koneoppimisesta (Young, 2015, s. 17).

Olennainen osa oppimista ja oppimisen määrittelyä ovat vallitsevat käsitykset tiedosta. Realismissa maailma nähdään mielestä riippumattomana todellisuutena, josta voidaan saada tietoa (DeWitt, 2018, s. 68; Pihlström 2014). Konstruktivismiin eri painotusten mukaisesti tieto ei ole sellaisenaan siirrettävää objektista heijastumaa todellisuudesta, vaan se on joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä, 1999, s. 162–163). Oppiminen ei siis konstruktivismiin mukaan ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa.

Schneider ja Stern (2010, s. 3–12) ovat muodostaneet kymmenen periaatetta, joihin kiteytyy kognitiivinen tutkimustieto oppimisesta: 1) oppiminen on oppijan toimintaa, 2) oppiminen pohjautuu aikaisemmalle tiedolle, 3) oppiminen edellyttää tietorakenteiden integroitumista, 4) optimaalinen oppiminen edellyttää tasapainon saavuttamista käsitteiden, taitojen ja metakognitiivisten prosessien välillä, 5) optimaalinen oppiminen muodostaa monimutkaisia tietorakenteita yhdistämällä yksinkertaisia tietoja hierarkkisesti monimutkaisiksi kokonaisuuksiksi, 6) oppiminen voi hyödyntää ulkoisen maailman struktuureita mielensisäisten rakenteiden organisoimiseen, 7) oppimista rajoittaa ihmisen tiedonkäsittelyn

kapasiteetti, kuten työ- ja säilömuisti, 8) oppiminen perustuu motivaation, emotionien ja kognition dynaamiseen vuorovaikutukseen, 9) optimaalinen oppiminen muodostaa siirrettäviä ja sovellettavissa olevia tietorakenteita sekä 10) oppiminen vaatii aikaa ja vaivannäköä.

Mikäli oppimista tarkastellaan Schneiderin ja Sternin (2010, s. 3–12) periaatteiden mukaisesti, oppiminen voidaan hahmottaa konstruktivismin kautta. Oppiminen voidaan nähdä oppijan omana aktiivisena toimintana, jossa uusi tieto rakentuu vanhojen käsitysten ja tietojen päälle, ja voi jopa korvata niitä. Oppimisen voidaan ajatella jakautuvan käsitteelliseen tietämykseen ja taitoon soveltaa sitä, minkä lisäksi taitojen oppimisen voidaan ajatella lähtevän liikkeelle yksittäisistä yksinkertaisista taidoista kohti niiden yhdistelemistä vaativaa monimutkaisempaa osaamista. Oppiminen perustuu pitkälti emotionien ja motivaation sekä kognition vuorovaikutukseen, minkä lisäksi se vaatii oppijalta aikaa ja työtä.

## 2.2 Oppimisen mittaaminen

Koska oppiminen on kompleksista, ei oppimisen mittaaminenkaan ole yksiselitteistä. Vaikka kasvatuksellisia tapahtumia ja prosesseja on käsitteellistetty mitattavaan muotoon, ei tämä tarkoita sitä, että oppiminen olisi helposti taltioitavissa ja mitattavissa oleva prosessi tai ilmiö (Mertala, 2021, s. 47). Oppimisen mittaamisen haasteet näkyvät esimerkiksi taito- ja taideaineiden kohdalla, sillä ne rajoittuvat useimmiten oppimistuloksista puhuttaessa tutkimusten ja huolipuheen ulkopuolelle (Mertala, 2022, s. 150). Laajoissa oppimista mittaavissa tutkimuksissa on hyvin haasteellista ottaa huomioon kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppijaan ja hänen kykyynsä oppia sekä suoriutua oppimista mittaavista tehtävistä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi oppilaan emotionit, kognitiiviset toiminnot ja niissä tapahtuvat muutokset, vireystila sekä oppilaan muu elämä (Mertala, 2021, s. 48). Erilaiset tehtävätilanteet, kuten kokeet tai aikarajoitetut tehtävät, voivat myös vaikuttaa oppijan kokemaan kuormitukseen ja suoriutumiseen tuloksia laskevasti.



Oppimisen ja oppimistulosten seuraamiseksi on haasteista huolimatta kehitetty erilaisia työkaluja. Tiedon keräys- ja analyysimenetelmien avulla datamasoista voidaan tunnistaa tietoja, joiden avulla oppimisprosesseja voidaan tukea (Silvola ym., 2021, s. 236). Suomessa oppimista mitataan ja arvioidaan eri tavoin. Kouluissa arviointityötä tekevät opettajat, jotka hyödyntävät oppimisen mittaamiseen erilaisia arviointivälineitä ja -keinoja, kuten kokeita, kirjallisia töitä sekä vertais- ja itsearviointeja. Opettajien tekemää arviointityötä ohjaavat muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat, jotka asettavat opetuksen järjestämiselle ja arvioinnille omat vaatimuksensa. Koulutukseen ja oppimiseen keskittyvää tutkimusta ja mittausta Suomessa tekevät muun muassa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus (HEA) ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kansainvälisesti alakouluikäisten lukutaitoa ja asennoitumista lukemista kohtaan tutkitaan esimerkiksi PIRLS-tutkimuksissa (*Progress in International Reading Literacy Study*), (Leino, 2023). Muita oppimiseen liittyviä tutkimuksia ovat esimerkiksi ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), TALIS (*Teaching and learning international survey*) ja TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (Koulutuksen tutkimuslaitos, 2023).

Kenties tunnetuin oppimista mittaavista tutkimuksista on kuitenkin PISA. PISA-tutkimuksilla pyritään saamaan vastauksia siihen, miten peruskoulun päättövaiheessa olevat nuoret osaavat etsiä, arvioida ja soveltaa tietoa erilaisten arkielämän sekä tulevaisuuden tarpeista nousevien tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseksi (Leino ym., 2019). PISA-tutkimukset toteutetaan kolmen vuoden välein ja vuonna 2022 niihin osallistui yhteensä 81 maata ja aluetta (Hiltunen ym., 2023, 9-10).

Tutkimuksen pääarviointialue vuorottelee siten, että lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteen pääarvioinnit toteutuvat yhdeksän vuoden sykleissä (Leino ym., 2019). Pääpaino on täten ollut lukutaidossa vuosina 2000, 2009 ja

2018, matematiikassa vuosina 2003, 2012 ja 2022 sekä luonnontieteissä vuosina 2006 ja 2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm). Tutkimukset toteuttaa OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*) yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien maiden kanssa.

### **2.3 Oppimistulosten lasku ja siihen yhteydessä olevat tekijät**

2000-luvun alkupuolella Suomi suoriutui PISA-tutkimuksissa erinomaisesti ja sijoittui kärkimaiden joukkoon. Huipputulosten osalta suhdanne on ollut laskeva. OECD:n (2023) tilastojen mukaan Suomen PISA-tulokset ovat laskeneet 2000-luvun alusta vuoteen 2022 mennessä merkittävästi. Laskua on tapahtunut kaikissa kolmessa arviointialueessa, mutta matematiikan osalta lasku on vuoden 2022 PISA-tutkimuksen mukaan kaikkein suurinta (Hiltunen ym., 2023).

Matematiikan pistemäärät ovat laskeneet 2000-luvun alusta 64 pistettä (OECD, 2023a). Lukemisen osalta pistemäärät ovat vuoden 2022 PISA-tutkimuksiin laskeneet 57 pistettä (OECD, 2023b) ja luonnontieteissä laskua on tapahtunut 52 pisteen verran (OECD, 2023c). Kansainvälisesti 30–40 pistettä vastaa noin yhden kouluvuoden oppimäärää (Vettenranta ym., 2016), jolloin eroa 2000-luvun alun oppimistuloksiin on tullut jopa kahden kouluvuoden verran.

PISA-tutkimusten lisäksi myös esimerkiksi PIRLS- ja TIMSS-tutkimuksissa on havaittu pistemäärien laskua. PIRLS 2021 -tutkimuksessa suomalaisoppilaiden lukutaidon pisteet laskivat vuodesta 2016 17 pistettä (Leino ym., 2023, s. 20). TIMSS-tutkimuksessa vuosien 2011 ja 2015 välillä matematiikan tulos laski 10 pistettä ja luonnontieteiden 16 pistettä (Vettenranta ym., 2020, s. 25). Vuoden 2019 tuloksissa pisteiden muutokset eivät kuitenkaan olleet merkitseviä.

### 2.3.1 Koulutuspolitiikka

Perusopetuslain (1998) mukaan kunta on velvollinen järjestämään alueensa oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Perusopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet tulevat perusopetuslain ja -asetuksen lisäksi Suomen perustuslaista, valtioneuvoston asetuksista ja opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014). Tämän ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa, että koulutus on tasa-arvoista ja laadukasta, ja luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.

Oppimisen tukemiseksi on olemassa kolme tuen tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014). Perusopetuslakiin (1998) on kirjattu, että oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea, on annettava tehostettua tukea henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Erityistä tukea annetaan oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät toteudu riittävästi muilla keinoin (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuslain (1998) mukaan erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja järjestämisedellytykset huomioiden joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa siihen soveltuvassa paikassa. Inklusiomallin lähtökohtana on, että tukea tarvitsevat oppilaat saisivat osallistua tasa-arvoisesti muiden kanssa opetukseen, mikä kasvattaisi oppimisen edistymistä ja sosiaalista integraatiota (Unesco, 1994, s. 11).

### 2.3.2 Sukupuoli

PISA-tuloksissa on eroja sukupuolten välillä ja tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa ovat Suomessa olleet jopa OECD-maiden suurimpia (Vettenranta ym., 2016). Esimerkiksi PISA 2018 -tutkimuksessa tyttöjen ja poikien lukutaidon pistemäärissä ero tyttöjen hyväksi oli OECD-maiden suurin, 52 pistettä (Leino ym., 2019). Vuoden 2022 tutkimuksessa ero on hieman kaventunut (45 pistettä), mutta edelleen huomattava (Hiltunen ym., 2023). Samanlainen tilastollisesti merkittävä ero on tunnistettavissa myös luonnontieteen (24 / 22 pistettä) sekä matematiikan (6 / 5 pistettä) kohdalla (Hiltunen ym. 2023; Leino ym., 2019).

Koulutus voi vahvistaa sukupuolten eriarvoisuutta esimerkiksi silloin, jos oppisisällöt toistavat stereotyyppisiä käsityksiä eri sukupuolista, ja oppimateriaalin sukupuolittuneisuutta voidaankin pitää yhtenä tasa-arvon indikaattorina (Laiho, 2013, s. 38-39). Sukupuolten välisiä eroja oppimisessa voidaan tarkastella muun muassa neljän oletuksen kautta rakentuneena diskurssina (Lahelma, 2009, s. 137). Nämä oletukset ovat kategorinen yleistys, koulun käytännöt ja pedagogiikka sekä opettajakunnan naisvaltaisuus, tyttöjen koulumenestyksen epäilyttävyys sekä koulumenestyksen suora merkitys jatkokoulutukseen pääsyssä ja asemaan työelämässä sekä yhteiskunnassa.

Kategoriseen yleistykseen kuuluu oletamus siitä, että pojat menestyvät ryhmänä koulussa huonosti, kun taas tytöt menestyvät hyvin (Lahelma, 2009, s. 137). Tästä oletuksesta on tullut ikään kuin yleinen totuus tai itsestäänselvyys. Lähtökohtana oppimisen tarkasteluun on tällöin se, että pojat pärjäävät yleisesti tyttöjä huonommin, eikä yksilöitä oteta huomioon. Suomessa tytöt pärjäävätkin keskimäärin poikia paremmin erityisesti äidinkielessä, mutta matematiikassa ja fysiikassa sukupuoliero on mittaustavasta, mittauksen kohteista ja luokka-asteesta riippuen vähäinen (Lahelma, 2009, s. 138).

Koulun käytäntöihin, pedagogiikkaan ja opettajakunnan naisvaltaisuuteen liittyy esimerkiksi heikon oppimisen syiden etsiminen koulusta, opetustavoista ja opettajista (Lahelma, 2009, s. 140-141). Sukupuolten välillä näiden syiden etsiminen kuitenkin eroaa siten, että koulun uskotaan soveltuvan tyttöjen ominaislaatuun paremmin, jolloin heidän osaltaan syitä etsitään heistä itsestään, kun taas poikien kohdalla syitä etsitään koulusta, opetuksesta ja opettajakunnasta.

Tyttöjen koulumenestykseen suhtaudutaan osin eri tavalla kuin poikien menestykseen (Lahelma, 2009, s. 143). Tyttöjen oletetaan menestyvän hyvin, eikä heidän menestystään välttämättä arvosteta samalla tavalla kuin poikien menestystä. Voi myös olla, että poikien heikko menestyminen koulussa korostuu tyttöjen hyvän menestyksen rinnalla, jolloin siihen kiinnitetään enemmän huomiota, vaikka kansainvälisesti vertailtuna suomalaispoikien tulokset ovat hyvällä tasolla.

Oppimiseen liittyvässä motivaatiossa on samansuuntaisia sukupuolten välisiä eroja kuin oppimisessa, mutta erot eivät ole yksiselitteisiä (Pöysä ym., 2018, s. 5). Tytöt haluavat menestyä ja he edellyttävät itseltään yleensä hyvää koulumenestystä, minkä lisäksi he pitävät koulutusta tärkeänä (Lahelma, 2009, s. 145).

Tasa-arvoa on perinteisesti tarkasteltu yhtäläisten mahdollisuuksien tai yhtäläisten lopputulosten tasa-arvona, minkä rinnalla yhdenvertaisuuden käsite ottaa huomioon myös muut eriarvoistumiseen liittyvät syyt, kuten iän, etnisen alkuperän ja uskonnon (Laiho, 2013, s. 28).

### **2.3.3 Sosioekonominen asema**

Tilastokeskuksen (ei pvm.) määritelmän mukaan sosioekonominen asema tarkoittaa henkilön asemaa yhteiskunnassa, ja siihen lukeutuu muun muassa tiedot henkilön pääasiallisesta toiminnasta, ammatista, ammattiasemasta sekä toimialasta. Sosioekonominen asema toisin sanoen kertoo esimerkiksi siitä, onko henkilö työtön, työssäkäyvä tai opiskelija.

Sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin on tutkimusten mukaan vahvistunut myös Suomessa (Leino ym., 2019). Yksinhuoltajuudella ja erityisesti perheen alhaisella koulutustasolla sekä tuloilla ja varakkuudella vaikuttaa olevan yhteys heikompaan koulusuoriutumiseen (Davis-Kean, 2005; Saarinen, 2020, s. 18). Ylimpiin sosioekonomisiin luokkiin kuuluvien keskimääräiset tulokset ovat olleet PISA-tutkimuksissa parempia kuin alempiin luokkiin kuuluvien (Leino ym., 2019). Nämä erot voivat olla esimerkiksi jatko-opintoihin hakeutumisen ja niissä suoriutumisen kannalta merkittäviä. Korkeamman sosioekonomisen aseman oppilailla oli keskimäärin paremmat oppimistulokset myös vuoden 2022 PISA-tutkimuksissa (Hiltunen ym., 2023).

Varhaiskasvatuksen vaikutusta oppimistuloksiin on tutkittu. Saarinen ym. (2019, s. 500) selvittivät, onko sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa olleiden lasten ja vain esiopetukseen osallistuneiden lasten välillä eroja oppimistuloksissa vuoden 2015 PISA-tutkimuksissa mitattuna. Saarisen ym. (2019, s. 512)

tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, ettei ennen esiopetusta saatu varhaiskasvatusta edistäisi yhdenvertaisuutta oppimistuloksissa erilaisten sosioekonomisten asemien välillä.

### 2.3.4 Maahanmuuttajatausta ja segregatio

Sukupuolen ja sosioekonomisen aseman lisäksi maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön välillä on eroja. Maahanmuuttajataustalla vaikuttaa olevan yhteys heikompaan koulusuoriutumiseen (Saarinen, 2020, s. 18). Sukupuolen ja sosioekonomisen taustan yhteys esimerkiksi lukutaitoon on Suomessa kuitenkin maahanmuuttajataustaa vahvempi (Leino ym., 2019).

Vuoden 2022 PISA-tulosten mukaan erot syntyperäisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä olivat kaventuneet sekä matematiikassa että luonnontieteissä (Hiltunen ym., 2023). Näiden ryhmien välillä on siitä huolimatta havaittavissa eroja kaikissa kolmessa pääarviointialueessa. Erot ovat suurimpia syntyperäisten suomalaisten ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien välillä. Esimerkiksi matematiikan osaamisessa ero syntyperäisiin suomalaisoppilaisiin oli ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla keskimäärin 77 pistettä (Hiltunen, 2023). Toisen polven maahanmuuttajien kohdalla ero oli 49 pistettä (Hiltunen ym., 2023).

Maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten oppilaiden välisten oppimisen erojen lisäksi on olemassa myös alueellisia eroja. Segregaation käsitteellä viitataan sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvuun eri alueiden välillä (Bernelius & Huilla, 2021). Länsimaalaiset maahanmuuttajat sijoittuvat alueellisesti tasaisemmin suhteessa suomalaissyntyiseen väestöön, mutta muut maahanmuuttajat sijoittuvat eriytyneemmin (Saikkonen ym., 2018, s. 50). Segregatio voi näkyä esimerkiksi "koulushoppailuna", jossa korkeakoulutettujen perheiden lapset ovat yliedustettuina huippukouluissa ja painotetuilla luokilla niiden oppilasvalintojen vuoksi, kun taas maahanmuuttajataustaiset ja pienituloisista perheistä tulevat lapset ovat yliedustettuina torjutummissa, eli vähemmän suosituissa tai tavoitelluissa kouluissa (Huttunen, 2023). Kaupunkikoulut jakautuvat koulutuksellisesti

hyvä- ja huono-osaisiin, ja Suomen heikoimpia oppimistuloksia saavat koulut sijaitsevat suurilla kaupunkiseuduilla (Bernelius & Huilla, 2021).

PISA-tutkimuksissa on havaittu, että koulujen oppimistulokset ovat eriytyneissä erityisesti suuremmilla kaupunkialueilla (Leino ym., 2019). Valtakunnallisella tasolla merkit koulujen välisten erojen kasvusta ovat kuitenkin olleet heikkoja. Vuoden 2022 PISA-tulosten mukaan koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa 9 % OECD-maiden keskitason ollessa 32 % (Hiltunen ym., 2023). Erot ovat siis Suomessa pieniä.

### 2.3.5 Digitalisaatio, terveys ja hyvinvointi

Maailma on viime vuosikymmenten aikana muuttunut digitalisaation myötä ja teknologia on kehittynyt nopeasti. Suuri osa markkinoilla myytävistä laitteista on tekoälyllä varustettuja, ja monilla niistä saa yhteyden langattomaan verkkoon. Digitalisaatio on yltänyt myös koulumaailmaan erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen ja -materiaalien muodossa, minkä lisäksi yhä useammalla alakouluikäisellä oppilaalla on jonkinlainen älylaite käytössään. Erityisesti fyysiseen oppimisympäristöön digitalisaation vaikutukset ovat ilmeiset juurikin erilaisten laitteiden, välineiden ja teknologisten ratkaisujen myötä (Kontkanen, 2023, s. 229).

Kouluissa käytettävien ICT-laitteiden (*Information and Communications Technology*) vaikutuksista oppilaiden oppimiseen on Suomessa tehty tutkimusta PISA-tutkimuksen pohjalta. Tulosten perusteella ICT-laitteiden runsas käyttö koulussa on yhteydessä heikompaan kognitiiviseen suoriutumiseen PISA 2015 kokeessa (Saarinen, 2021, s. 17). Tulokset ovat kuitenkin muun muassa menetelmistä riippuen joissakin määrin ristiriitaisia (ks. esim. Kemp ym., 2024).

Kirjallisuudessa ruutuaikaan viitataan television, puhelimen, DVD:n, tietokoneiden ja videopelien kautta median kuluttamisena (Dauw, 2016, s. 5). Päivittäinen ruutuaika voi kasvaa hyvinkin suureksi käytettävien laitteiden määrästä riippuen, vaikka yksittäisen ruudun käyttöaika ei olisikaan erityisen pitkä. Liiallinen ruutuaika (yli 2–3 h) voi vaikuttaa kehittyviin aivoihin, mikä voi ilmetä

myös esimerkiksi oppimisessa ja muistissa sekä tunteiden säätelyn taidoissa (Neophytou ym., 2021, s. 725). Ruutuajan vaikutuksesta lasten psyykkiseen hyvinvointiin on kuitenkin ollut erimielisyyksiä (Orben & Przybylski, 2019).

Vanhempien kokemia hyötyjä pienten lasten median käytössä voivat olla muun muassa (median tarjoamat oppimisen/) opetukselliset mahdollisuudet, viihdyke lapsille sekä oma aika vanhemmille (Dauw, 2016, s. 29). Vanhempien kokemia haasteita ruutuajan suhteen voivat sen sijaan olla esimerkiksi rajojen asettaminen ruutuajalle, lasten tunnereaktiot ruutuajan päättymiseen, lapselle sopimattomien asioiden äärelle pääseminen ilman vanhemman valvontaa ja ajan väheneminen muun muassa fyysisestä aktiivisuudesta, sosiaalisuudesta ja leluilla leikkimisestä (Dauw, 2016, s. 30). Vanhempien kokemat haasteet voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka pitkän ruutuajan he sallivat lapsilleen. Jos lasten suuret tunnereaktiot ruutuajan päättymiseen koetaan liian vaikeiksi kohdata ja käsitellä suhteutettuna median käytön tuomiin hyötyihin, voi vanhempien olla haasteellista rajoittaa lastensa ruutuaikaa ja ottaa laitteita heiltä pois.

Päivittäisten teknologian käyttötapojen ja kognitiivisen suoriutumisen välillä on yhteyksiä jo nuoruusiässä, ja mediamultitaskingin, eli usean median samanaikaisen käyttämisen, on havaittu olevan yhteydessä suurempaan häiriintyvyyteen tarkkaavaisuutta vaativissa tilanteissa (Moisala, 2017, s. 6). Oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna suurempi häiriintyvyys voi tarkoittaa heikompa oppimista ja osaamista. Suurempaan häiriintyvyyteen liitetyistä keskittymisvaikeuksista ja ADHD:n kaltaisista oireista on mediassa käytetty myös termiä ADT (Attention Deficit Trait), vaikka tieteellistä tutkimustausta termin osalta on olemassa toistaiseksi vähän (ks. esim. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, ei pvm.; Mielenterveystalo.fi, ei pvm).

Älylaitteiden vaikutus hyvinvointiin on kokonaisvaltainen. Ruutuaika voi vaikuttaa psyykkisen terveyden lisäksi myös fyysiseen terveyteen esimerkiksi unen ja liikunnan määrän kautta. Lapset, jotka nukkuvat erilaisten ruutujen, kuten puhelinten tai TV:n, läheisyydessä, voivat nukkua viikottain huomattavasti vähemmän kuin lapset, joilla ei ole nukkuessa ruutuja lähetyvillä (Falbe ym. 2015). Uni on aivojen ja kognitiivisten toimintojen kannalta tärkeässä roolissa



(Mitru ym., 2002). Digitaalisten laitteiden käytön vähentäminen näyttäisi olevan yhteydessä myös liikkumattomuuden vähenemiseen (Oh ym., 2022, s. 15). Fyysinen aktiivisuus voi edistää aivojen terveyttä ja parantaa oppimista sekä kouluun liittyvää mielenterveyttä (Jussila ym., 2023, s. 884, 888).

### **2.3.6 Korona-aika**

Vuoden 2020 koronapandemian puhkeaminen vaikutti lähes kaikkiin yhteiskunnan jäseniin ja toimielimiin jollakin tavoin. Koronatartuntojen välttämiseksi aluehallintovirastojen päätöksellä koulujen tilat suljettiin ja siirryttiin etäopetukseen (Vuorio ym., 2021, s. 13).

Korona-ajan vaikutuksia oppimiseen ja koulunkäyntiin on pohdittu jo pandemia-aikana. Opettajien työhyvinvointi ja sopeutuminen muuttuneeseen tilanteeseen herätti keskustelua, minkä lisäksi koronatilanteen eteneminen nosti esiin oppijoiden hyvinvointihaasteita (Warinowski ym., 2021, s. 75). Kouluhenkilökunnan kokemuksissa oppilaiden hyvinvoinnista etäkouluaiikana suurimmiksi huolenaiheiksi nousivat oppimisvaikeudet, huoltajien jaksaminen ja hyvinvoinnin ongelmat sekä oppilaiden yksinäisyys ja elämänhallinnan ongelmat (Sainio ym., 2021, s. 10).

Korona-ajan muutokset koulunkäyntiin ja oppimiseen huomioitiin myös seuraavissa PISA-tutkimuksissa. Pandemian myötä PISA-tutkimukseen liitettiin taustakyselyihin osuus, jossa tutkimukseen osallistuneet vastasivat erityisesti koulurakennusten sulkemiseen ja etäopetukseen liittyviin kysymyksiin (Hiltunen ym., 2023, s. 102). Tällä osuudella pyrittiin arvioimaan koulutusjärjestelmän kriisinkestävyyttä myös oppimisen näkökulmasta.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskoulujen (luokat 1-9) opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskuun vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat ovat johtaneet oppimistulosten laskuun. Tutkimuksen tavoitteen pohjalta tutkimuskysymykseksi muotoutui seuraava kysymys:

1. Mistä peruskoulujen opettajat ajattelevat oppimistulosten laskun johtuvan?

### 3.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui 82 peruskoulujen opettajaa. Osallistujat valikoituivat tutkimukseen itsevalikoituneesti peruskoulujen opettajille suunnattujen Facebook-ryhmien kautta. Ainoana rajaavana kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli, että vastaaja toimi peruskoulussa opettajana. Tutkimukseen osallistuneilta ei kysytty kyselylomakkeessa tietoja, joiden avulla heidät voitaisi tunnistaa.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tärkeyttä voidaan perustella muun muassa sillä, että monet laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteet ovat näkymättömiä, abstrakteja, vuorovaikutuksessa syntyneitä, tulkinnallisia, aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä (Puusa & Juuti, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 19).

Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-ohjelmalla luodun kyselylomakkeen avulla maalis-huhtikuussa 2023. Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusaineiston keruutavoista, ja sähköiset kyselyt voidaan julkaista jollakin sosiaalisen median alustalla, kuten Facebookissa (Valli, 2018, s. 92). Kyselylomake

koostui kolmesta avoimesta kysymyksestä, joihin opettajat saivat vapaasti vastata. Avoimet kysymykset olivat:

1. Mistä oppimistulosten lasku mielestäsi johtuu?
2. Koetko oppimistulosten laskun ongelmana? Jos koet, niin miksi se on mielestäsi ongelma?
3. Millaiset ratkaisut voisivat oman näkemyksesi mukaan parantaa oppimistuloksia? Miksi?

Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajan näkökulmien ja näkemysten tutkimisen määrittämättä tutkimukseen osallistuvien näkökulmaa liikaa (Patton 2015, 21). Kysymysten laatimisessa ja muotoilussa täytyy olla huolellinen, sillä ne muodostavat perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli, 2018, s. 93). Vastausten alkuperäinen määrä oli 83, mutta analyysivaiheessa havaittiin yhden vastauksen kopioituneen aineistoon kahdesti, joten toinen identtinen vastaus jätettiin tutkimuksessa huomiotta. Vastausten pituudet vaihtelivat kahdesta sanasta 280 sanaan. Aineiston kokonaislaajuus on 8402 sanaa. Tutkimus rajattiin lopulta koskemaan vain kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen vastauksia käytännön ja ajallisten resurssien syistä.

### **3.3 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, ja sillä voidaan analysoida dokumentteja, kuten kyselylomakkeen vastauksia, systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Analyysin toteuttamisessa on hyödynnetty Tuomen ja Sarajärven (2017) vaiheittaista kuvausta aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä. Ensimmäisissä vaiheissa Tuomen ja Sarajärven (2017) jäsentelyssä aineistot redusoidaan eli pelkistetään, jolloin aineistot luetaan ja niiden sisältöihin perehdytään, minkä jälkeen niistä etsitään ja alleviivataan pelkistettyjä ilmauksia.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa hyödynnettiin värikoodausta. Aineisto luettiin läpi kerran, minkä jälkeen se luettiin uudelleen merkiten samalla tutkittavien vastauksissa esiintyneitä, tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita aihekohtaisesti väreillä. Samalla värillä merkatut vastauksen osat käsittelivät suurpiirteisesti samaa aihealuetta. Tutkittavien vastaukset numeroitiin, jotta vastaukset eri kysymyksiin pystyttiin tarvittaessa liittämään toisiinsa.

Seuraavissa vaiheissa Tuomen ja Sarajärven (2017) kuvauksessa pelkistetyt ilmaukset listataan, ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, ilmaukset klusteroidaan eli ryhmitellään tai yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Tässä tutkimuksessa edellisessä vaiheessa värikoodatut ilmaukset listattiin peräkkäin, minkä jälkeen ilmauksista merkittiin eri väreillä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämän jälkeen aineisto klusteroitiin, jolloin samankaltaisista ilmauksista muodostettiin ryhmiä, ja ryhmistä muodostui edelleen alaluokkia. Riittävästi samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin yhdeksi ilmaukseksi.

Viimeisissä vaiheissa Tuomen ja Sarajärven (2017) kuvauksessa aineisto abstrahoidaan, eli alaluokkia yhdistellään ja niistä muodostetaan yläluokat, joista muodostetaan edelleen pääluokat. Tämän tutkimuksen osalta viimeisessä vaiheessa alaluokkia yhdisteltiin ja niistä muodostettiin yläluokat ja yläluokista edelleen pääluokat (ks. taulukko 1). Lopulta pääluokista muodostettiin neljä kategoriaa, joita olivat 1) lapset eivät ole opetettavissa, 2) megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia, 3) kodit eivät tue oppimista ja 4) koulu ei mahdollista oppimista. Tässä alaluvussa kuvatut toimenpiteet suoritettiin analyysivaiheessa kaikille analysoitaville aineistoille.

## Taulukko 1

## Esimerkki analyysin toteutuksesta

Aineisto-ote	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
"Inklusio on kaunis ajatus, mutta valitettavasti monessa kunnassa sen avulla säästetään. Kaikki samassa luokassa ei ole aina parhain atkaisu." (Vastaja 2)	Inklusio säästökeinona	Inklusion toteutuminen	Koulutuspolitiikka
"Kunta käyttää inklusiota säästämistapana ja työntää erityistä tukea tarvitsevat oppilaat normiluokkaan ilman oppilaalle kuuluvaa lisätukea." (Vastaja 56)			
"Perustaitojen harjoittelemiselle on liian vähän aikaa. Aikaa vievät monialaiset kokonaisuudet, jotka ovat usein väkisin väännetyjä, ilmiöviikot, yhteistyökuviot eri suuntiin, hankkeet, pirstaleinen ops ym." (Vastaja 26)	Aikaa menee muuhun kuin opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen	Opetustyön ulkopuoliset tehtävät	
"Liian vähän aikaa itse opettamiselle. Kaikkea ylimääräistä tulee lisää jatkuvasti. Käytöshäiriöt lisääntyneet ja riitojen selvittelyyn menee paljon aikaa." (Vastaja 43)			

### 3.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan kaikilla tieteenaloilla Suomessa tutkijoita ohjaavat yleiset eettiset periaatteet, joita ovat muun muassa tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä tutkimuksen toteuttaminen siten, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittaville merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. Tutkijan vastuuta eettisistä ja moraalisisista ratkaisuista ei ole mahdollista ulkoistaa, vaan tutkija vastaa niiden toteutumisesta itse koko tutkimusprosessin ajan (Fingerroos & Kokko 2022, 73).

Tässä tutkimuksessa eettisyys on pyritty huomioimaan mahdollisimman hyvin koko tutkimusprosessin aikana. Tutkimusta varten tehty aineistonhallintasuunnitelma vähensi riskiä tutkittaville aiheutuvista haitoista, minkä lisäksi kyselylomakkeen kysymykset suunniteltiin siten, että niihin tulisi käsiteltäväksi mahdollisimman vähän tutkittaviin liittyviä henkilötietoja. Tutkittavilta ei kysytty tutkimuksen kannalta tarpeettomia taustatietoja, eikä heistä kerätty henkilöiviä tietoja, kuten nimeä, ikää, koulun nimeä tai paikkakuntaa. Avoin kyselylomake asettaa henkilötietojen kannalta kuitenkin omat riskinsä, eikä tutkija voi etukäteen varmasti tietää, tuleeko hän käsittelemään henkilötietoja, joita tutkimukseen osallistunut henkilö on vapaaseen kysymyskenttään kirjoittanut. Tästä syystä on tärkeää suunnitella etukäteen, miten henkilötietoja käsittelee, mikäli niitä aineistoon päätyy.

Vastaajille ilmoitettiin tutkimustiedotteessa (liite 1), että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisesta voi kieltäytyä. Vastaamisen pystyi myös keskeyttämään missä tahansa kyselylomakkeen vaiheessa. Lomakkeeseen pääsi vastaamaan, mikäli antoi suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen lomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä (liite 2). Tällä ratkaisulla pyrittiin edistämään tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeutta.

## 4 TULOKSET

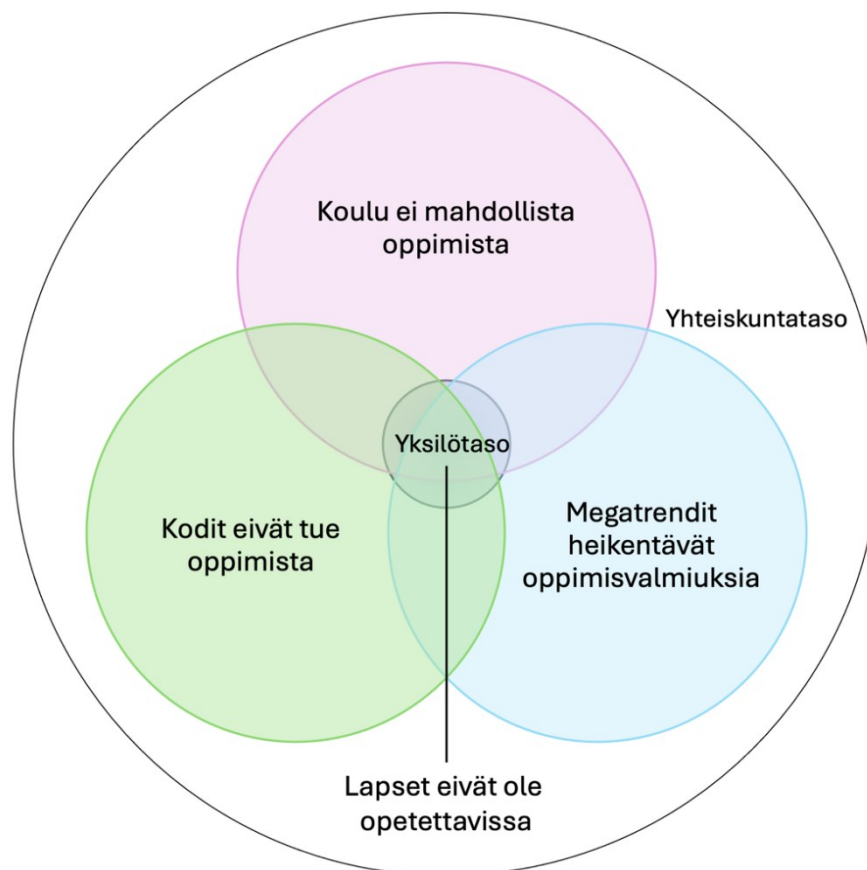
Tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset oppimistulosten laskusta pohjautuivat lähtökohtaan, jossa oppiminen estyy jollakin tavalla. Opettajien vastaukset jaoteltiin neljään osin toisiaan leikkaavaan kategoriaan;

1. Lapset eivät ole opetettavissa.
2. Megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia
3. Kodit eivät tue oppimista
4. Koulu ei mahdollista oppimista.

Jokainen kategoria jakautui edelleen kahteen tasoon, joita olivat yksilötaso ja laajempi yhteiskunnallinen taso (kuvio 1). Oppimistulosten laskulle esitetyt syyt eivät siis olleet yksiselitteisiä, vaan monimutkaisia ja useita eri tasoja läpäiseviä.

Kuvio 1

*Kategorioiden limittäisyys ja jakautuminen tasoisiin*



Vaikka opettajien näkemykset oppimistulosten laskuun vaikuttavista syistä on jaettu kategorioihin, sijoittuu osa näistä näkemyksistä oman kategoriansa lisäksi myös muihin kategorioihin, eikä niitä tästä syystä voida täysin selvärajaisesti erottaa toisistaan. Raportoinnin toteutuksellisista syistä tuloksia tarkastellaan seuraavaksi kuitenkin rajatusti kategorioittain.

#### 4.1 Lapset eivät ole opetettavissa

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastaukset perustuivat näkemykselle, jonka mukaan lapset eivät ole opetettavissa. Yksilötasolla tämän nähtiin ilmenevän esimerkiksi **motivaation puutteena, kouluinnostuksen laskuna ja vähenevänä kiinnostuksena** koulua kohtaan, **ponnisteluhallittomuutena, mielenterveyden haasteina, päihderiippuvuuksina, keskittymisen vaikeuksina** sekä **kärsimättömyytenä**. Opettajat näkivät lisäksi, että **S2- ja maahanmuuttajatausta** vaikuttavat yksilötasolla oppimistuloksiin. Vastaja 58 totesi, että ”Peruskoulussa on yhä enemmän maahanmuuttajia, jotka eivät vielä hallitse suomen kieltä ja voi olla muitakin oppimisen haasteita, jolloin he jäävät selkeästi alle oman luokka-asteen hyvän osaamisen tavoitteista.” Vastaja 3 koki, että ”S2-oppilaiden runsas määrä luokissa hidastaa opiskelua.” Vastajalla 47 oli samansuuntainen näkemys hänen kirjoittaessaan, kuinka ”Osa s2-oppilaista tarvitsisi kuitenkin enemmän tukea.” S2- ja maahanmuuttajatausta sijoittuu osin myös koulun kategoriaan vastaajien 3 ja 47 kuvailemien resurssikysymysten myötä, ja sijoittuu kuviossa 1 Koulu ei mahdollista oppimista ja Lapset eivät ole opetettavissa kategorioiden leikkauspinnalle.

Yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna vastausten perusteella lapset eivät ole opetettavissa muun muassa perheiden ja lasten **eriarvoistumisesta** johtuvien syiden takia. Opettajien vastaukset rakentuivat siten, että muut kategoriat ikään kuin perustelevat lähtökohtaa, jossa lapset eivät ole opetettavissa. Vastauksien pohjalta voitiin muodostaa seuraava argumentti: lapset eivät ole opetettavissa, koska megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia, kodit eivät tue oppimista ja



koulu ei mahdollista oppimista. Tämän kategorian yhteiskunnallinen taso rakentuukin suurelta osin kolmen muun kategorian varaan.

## 4.2 Megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia

Megatrendit, joita opettajat luonnehtivat vastauksissaan, olivat **digitalisaatio, auktoriteettien vastustaminen, koulutuksen arvostuksen lasku, hektisyys ja suorituskeskeisyys, nopeiden palkintojen hakeminen** sekä **inkluisio**. Yksilötasolla megatrendien nähtiin heikentävän oppimisvalmiuksia monella tapaa.

Sosiaalisen median sisällöt ja koukuttavuus nähtiin oppimisvalmiuksia heikentävinä sekä **ajankäyttöisten haasteiden** että **keskittymisen vaikeuksien lisääntymisen** vuoksi. Sosiaalisen median ja digitaalisen teknologian koettiin vievän aikaa oppimiselta, sillä puhelimia käytettiin sekä koulussa että vapaaajalla, mikä vähensi tehtävien tekemiseen ja opittavaan aiheeseen syventymiseen käytettävää aikaa. Vastaajan 38 mukaan ”voi vain näppäillä puhelimella menemään, ei ole sitkeyttä opiskella pitkäjänteisesti.” Lisäksi keskittymisen koettiin heikentyneen sosiaalisen median ja laitteiden käytön myötä. Vastauksissa kuvailtiin oppilaiden **oireilua itse aiheutetusta tarkkaavuuden ongelmasta** (ADT), ja vastaaja 72 kuvaileekin oppimistulosten johtuvan muiden syiden lisäksi myös ”ADT:n yleistymisestä.”

Mobiililaitteiden, pelien ja sosiaalisen median nähtiin totuttaneen oppilaita nopeisiin ja helppoihin palkintoihin, mikä ilmeni **kärsimättömyytenä** ja **pitkäjänteiseen työskentelyyn kykenemättömyytenä**. Oppimisen eteen **ei** vastanneiden opettajien mukaan **jaksettu nähdä vaivaa**, vaan kaiken piti olla nopeasti valmista ja koulutöistä haluttiin päästä mahdollisimman helpolla. Vastaajan 39 mukaan ”Älypuhelimet ym. laitteet ovat vähentäneet oppilaiden keskittymiskykyä ja halukutta ponnistella. Pelit ja some opettavat nopeisiin palkintoihin.” Erilaisten asioiden opiskeluun ei tällöin haluta panostaa, sillä oppimisesta saatavat palkinnot eivät vastaa sosiaalisen median ja pelien tarjoamia nopeita palkintoja.

Koulutuksen arvostuksen lasku näkyi yksilötasolla oppilaan **negatiivisena asennoitumisena** koulua ja koulutyötä kohtaan. Koulun ja koulutuksen arvoa ei vastausten perusteella nähdä enää samanlaisena kuin ennen. Vastaaja 13 kuvailee ilmiötä seuraavasti: "Ennen: Kun käyt koulua ahkerasti, saat paremman työn ja palkan. Nyt tätä ei enää arvosteta tai uskotaan, että jokaisesta voi tulla ilman koulutusta tubettaja tms." Vastaajan 13 vastauksessa viitataan lisäksi digitalisaatioon, kun hän tuo esiin uskomukset "tubettajaksi" ryhtymisestä. Vastaajan 33 näkemykset ovat samansuuntaisia, minkä lisäksi hän tuo esiin arvostukseen liittyvän motivationaalisen aspektin: "Opetuksen ja koulun arvostuksen lasku, mikä vaikuttaa opiskelumotivaatioon".

Yhteiskuntatasolla koulujen ja opetuksen arvostuksen lasku näkyi vastanneiden opettajien mukaan esimerkiksi median välittämässä kuvassa kouluista ja opettajista. Vastaajan 7 mukaan "Kouluista on puhuttu paljon 'pahaa' mediassa ja sitä kautta kotienkin arvostus kouluja kohtaan on laskenut." Yhteiskunnan koettiin myös muuttuneen asenteiden ja arvojen osalta siihen suuntaan, että koulu nähtiin ikään kuin palveluna, jota tuotetaan tyytyväisiä asiakkaita varten. Vastaaja 22 kuvailee: "Yhteiskunnan muutos, koulua ja opettajaa ei enää arvosteta, yksilökeskeinen kulttuuri jossa opettaja nähdään perheen palvelijana."

Yhteiskunnan digitalisaation nähtiin osaltaan edistävän lasten ja nuorten älylaitteiden ja sosiaalisen median käyttöä, sillä yhteiskunnan toimintojen ja palveluiden muuttuminen digitaaliseen muotoon edellyttää laitteiden käyttämistä. Yhteiskunnan digitalisaatio on vaikuttanut myös koulujen oppimateriaaleihin. Vastaaja 32 kuvailee, kuinka "Digitalisaatio koko yhteiskunnassa on totuttanut lapset selailuun vrt. kokonaisen tekstin, jopa teoksen lukeminen." Vastaajan 47 mukaan "Älylaitteet, pelit ja muu digiarki tuo paljon äkkiä muuttuvaa höttösisältöä, jota katsotaan lähinnä videomuodossa ja koukuttavaa materiaalia, jonka kanssa todellisen maailman tylsien juttujen on vaikea kilpailla."

Digitalisaation ohella myös **hektisyys ja suorituskeskeisyys** yhteiskunnassa esitettiin ongelmalliseksi, sillä tehokkuuteen tähtäämisen koettiin heikentävän niin opetuksen kuin oppimisenkin laatua. Vastaajan 21 mukaan "Nykytek-

nologia, ruutuajan kasvu sekä arjen hektisyys aiheuttavat keskittymisen haasteita.” Vastaajan 21 näkemyksessä oppimisen laadun heikkenemiseen yhdistettiin keskittymisen haasteet. Vastaaja 60 kuvailee, että yksi syy oppimistulosten laskulle on ”Työn muuttuminen suorituskeskeiseksi.” Vastaaja 60 tuo vastauksessaan esiin myös opettajien työhyvinvoinnillista näkökulmaa, sillä suorituskeskeisyyden ja hektisyyden nähtiin heikentävän sekä työn laatua että työhyvinvointia.

Viimeisenä yhteiskuntatason ongelmana oppimistulosten ja megatrendien näkökulmasta tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat **inkluusiota** ja pienryhmien lakkauttamista. Vastaajan 2 mukaan ”Inklusio on kaunis ajatus, mutta valitettavasti monessa kunnassa sen avulla säästetään.” Inklusiota luonnehdittiin säästökeinona, minkä lisäksi sen toteuttamista kuvailtiin huonoksi. Tästä esimerkin tarjoaa vastaaja 59:

Inklusiota lähdettiin toteuttamaan ilman kunnan perehtymistä asiaan ja sen tuomiin vaatimuksiin. Yritysmailmassa näin suurta muutosta ei ikinä jalkautettaisi näin nopeasti ja ilman muutosjohtamiseen perehtymistä. Myös opettajat tarvitsisivat osaamisen kehittämistä: esimerkiksi luokanopettajilla ja aineenopettajilla ei ole välttämättä opinnoissaan lainkaan erityispedagogiikkaan valmistavia opintoja.

Inklusion myötä vastaajat kuvailivat koulujen pienryhmien lakkautuneen, vaikka osalle oppilaista pienryhmä olisi heidän mukansa ollut parempi vaihtoehto. **Resurssien** ei koettu inklusion myötä seuraavan tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiin, jolloin yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden koulunkäynnin koettiin kärsivän enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymisestä yleisopetuksen puolelle. Koska inklusio liittyy vahvasti myös kouluun ja on koulun kautta osana mahdollistamassa oppilaiden oppimista, sijoittuu se kuviossa 1 koulun ja megatrendien väliselle leikkauspinnalle.

### 4.3 Kodit eivät tue oppimista

Yksilötasolla opettajat kokivat, etteivät kodit tue oppimista, sillä osalta oppilaista puuttuvat turvalliset rajat, eikä kaikilla vanhemmillä ole **aikaa** tukea oppilaan koulunkäyntiä esimerkiksi läksyjenteon tai lukemisen muodossa. **Rajojen puute** ilmenee esimerkiksi ruutuajan ja pelaamisen suurena määränä, jota ei vapaa-ajalla juurikaan rajoiteta. Ruutuajan suuren määrän nähtiin olevan yhteydessä kotitehtävien tekemättömyyteen sekä siihen, etteivät oppilaat kykene keskittymään oppimiseen samalla tavalla kuin ennen. Vastaajan 39 mukaan ”Pelit ja some opettavat nopeisiin palkintoihin. Vanhemmatkin ovat tämän kanssa ongelmassa eivätkä pysty ’pakottamaan’ lastaan esim. lukemisen pariin.”

Kodin merkitys oppilaan oppimisessa erityisesti lukutaidon osalta koettiin merkittävänä, mistä syystä opettajat olivat huolissaan siitä, **ettei** kotona **enää lueta** lapsille yhtä paljon kuin ennen. Vastaaja 21 esittää, että yksi syy oppimistulosten laskulle on ”Lasten lukuharrastuksen väheneminen (kotona ei enää lueta kirjoja), mikä heikentää lasten luetunymmärtämisen taitojen, lukusujuvuuden sekä kirjoittamisen taitojen vahvistumista.” Lukutaidon ja sen kehittymisen koettiin heijastuvan muuhunkin oppimiseen. Vastaaja 13 toteaa, että ”Lukutaito heikentynyt (on tärkein taito suomalaisessa koulussa).” Kotitehtävien tekemisen nähtiin tukevan oppimista, mutta osalla lapsista itseohjautuvuuden ei nähty riittävän kotitehtävien itsenäiseen tekemiseen. Vastaajan 7 mukaan ”Kodeissa ei enää tehdä yhdessä läksyjä ja panosteta koulunkäyntiin, kuten ehkä aiemmin.” Huoltajan tuki kotitehtäviä tehdessä nähtiin tärkeäksi olla tavoitettavissa. Lisäksi huoltajan nähtiin pysyvän paremmin ajantasalla lapsen oppimisen tasosta, kun tehtäviä tehdään yhdessä. Vastaaja 48 kuvailee näkemyksiään seuraavasti: ”Myös vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiin on mielestäni laskeutunut, mikä heijastuu samalla myös lasten koulumotivastioon ja oppimiseen”

Laajemmalla tasolla opettajat kokivat, etteivät kodit tue lasten oppimista vanhempien omien **sosiaalisen elämän ja mielenterveyden haasteiden** sekä **vanhemmuuden tuen ja kasvatuksellisen ohjaamisen puutteiden** vuoksi. Vastaaja 61 kuvailee oppimistuloksiin vaikuttavia haasteita: ”yhteiskunnallisen

eriarvoisuuden lisääntyminen, perheiden lisääntyneet ongelmat, työttömyys yms - lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden ja perheiden tuen palveluiden riittämättömyys". Vastaja 82 esitti niin ikään, että "Lasten-ja nuorisopsykiatrian paikkoja ei ole tarpeeksi, lasten suojelun resurssit ja ennaltaehkäisevä tuki perheissä on olematonta." Erilaiset mielenterveyden ongelmat voivat vaikuttaa vanhempien jaksamiseen ja voimavaroihin olla läsnä ja tukea lastaan koulunkäynnissä.

#### 4.4 Koulu ei mahdollista oppimista

Yksilötasolla opettajat kokivat, etteivät koulut mahdollista oppimista, **sillä koulut eivät tarjoa** oppilaille **rauhallista työympäristöä** tai **riittävää tukea** opintoihin. Vastaaja 28:n mukaan koulussa ”Ei ole aikaa keskittyä perusasioihin, kun luokassa on sirkus, eli liian vähän aikuisia, liikaa lapsia, joilla on erityistarpeita. Erityisopetukseen on liian vähän resurssia ja tukea tarvitsevat eivät saa tukea.” Vastaaja 28 kuvailee vastauksessaan inklusiota, jonka todettiin sijoittuvan kuviossa 1 koulun ja megatrendien väliselle leikkauspinnalle. Vastaajan 45 näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia hänen kirjoittaessaan, kuinka oppimistulosten lasku johtuu

Liian vähistä resursseista: liian vähän henkilökuntaa suhteessa oppilas-ai-  
nekseen. Tehostetun ja erityisen tuen lapset sijoitetaan normaaliryhmiin il-  
man lisäapua. Seuraa tilanne, jossa kukaan ei saa itselleen sopivaa opetusta.  
Lahjakkaat jäävät väkisin ilman asiallista opetusta, kun yritetään roikuttaa  
mukana kaikkein heikoimpia.

**Luokkakoot** olivat opettajien näkemysten mukaan liian isoja, eikä oppilaille jär-  
jesty tarpeeksi **aikuisten läsnäoloa**. Työympäristön rauhattomuutta ja tuen riit-  
tämättömyyttä selitettiin sillä, että sellaiset oppilaat, joiden tuen tarve oli suu-  
rempi kuin tarjottava tuki tai joilla oli esimerkiksi käyttäytymisen ongelmia, häi-  
ritsivät oppitunteja. **Häiriökäyttäytymistä** selitettiin sillä, että erityisopettajia ja  
muuta aikuisia on kouluissa liian vähän, eikä pienryhmiä, joissa oppilaat saisivat  
tarvitsemaansa yksilöllisempää tukea, ole enää olemassa.

Oppimisen koettiin estyvän myös **opettajien kiireen** vuoksi. Opettajilla  
menee työstään paljon aikaa muuhun kuin opetuksen suunnitteluun ja toteu-  
tukseen, mikä **laskee opetuksen laatua ja määrää**. Tällaisia asioita ovat muun  
muassa kirjaaminen, erilaiset palaverit ja hankkeet sekä käytösongelmien selvit-  
täminen. Vastaaja 43:n mukaan opettajilla jää ”Liian vähän aikaa itse opettami-  
selle. Kaikkea ylimääräistä tulee lisää jatkuvasti. Käytöshäiriöt lisääntyneet ja  
riitojen selvittelyyn menee paljon aikaa.”

Koulun ei koettu pystyvän mahdollistamaan oppimiseen tarvittavia laadukkaita **oppimateriaaleja**, vaan niiden kuvailtiin olevan huonokuntoisia, taroitukseensa sopimattomia, sisällöltään heikkoja tai puuttuvan kokonaan. Vastaajan 60 mukaan yksi syistä oppimistulosten laskuun on ”oppimateriaalien heikko kunto. Se, ettei enää ole työkirjoja missään oppiaineissa.” Myös oppimateriaalien sisältöä kritsoitiin: oppikirjoja kuvailtiin värikkäiksi ja viihdyttäväksi, mutta vastaajan 45 mukaan ”Oppikirjat sisältävät nykyään todella vähän tietoa.”

Laajemmassa kuvassa koulun ei nähty mahdollistavan oppimista koulutukseen kohdistuneiden **leikkausten** ja niistä johtuvan **resurssipulan, opetus-suunnitelman puutteiden** sekä **opettajien koulutuksen** vuoksi. Resurssien vähäisyys vaikuttaa laajasti yhteiskunnallisella tasolla koulujen toimintaan ja koulutuksen järjestämiseen. Resurssikysymyksiä ovat esimerkiksi henkilöstön määrät, luokkien koot, erityisopettajien tuki ja oppimateriaalien määrä sekä laatu, mitkä osaltaan vaikuttavat suoraan myös yksilötasolla oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. Vastaaja 37 toteaa, että ”Luokkakoko on usein liian suuri, erityisesti kun siihen niin monessa koulussa on yhdistynyt mitättömät mahdollisuudet erityisopettajan tunteihin tai edes ohjaajaresurssiin.”

Opetussuunnitelmassa ja koulutuspolitiikassa nähdyt puutteet vaikuttavat opettajien työhön. Vuonna 2016 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa oppimiselle **ei anneta selkeitä valtakunnallisia arviointikriteerejä** jokaiselle luokka-asteelle. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa koettiin olevan paljon **ylimääräistä ja turhaa sisältöä, väljyyttä ja epämääräisyyttä opetettavissa sisällöissä** sekä **tilaa väärille tulkinnoille**. Vastaaja 17 kuvailee opetussuunnitelmaa seuraavasti: ”Nykyisessä OPSissa on paljon hyvää, mm. oppilaskeskeisyys ja toiminnallisuus, mutta OPSin perusteet ovat liian löyhät ja epämääräiset ja niitä on tulkittu myös väärin.” Vastaajan 27 näkemys on samansuuntainen: ”opsissa on joissain aineissa niin paljon sisältöä, että perusasioihin keskittyminen ei onnistu. Joissain aineissa (kielet) OPS on niin epämääräinen ja laajasti tulkittava, että se ei oikein ohjaa riittävästi: tällöin sisällöt yms ovat open harteilla > jotkut opettavat eri asioita, joista kaikki eivät voi olla yhtä relevantteja.”

Opettajien havaitsemien puutteiden opettajankoulutuksessa nähtiin vaikuttavan valtakunnallisesti sekä opetuksen laatuun että oppilaiden oppimiseen. Opettajankoulutuksessa opintoihin ei kuulu pakollisina opintoina **erityispedagogiikan opintoja**, minkä nähtiin osoittautuvan ongelmaksi tilanteissa, joissa vastaavaa osaamista vaativat oppilaat ovat sijoitettuina yleisopetuksen ryhmään ilman erityisopettajan riittävää tukea. Erityispedagogiikan lisäksi vastaaja 79 toi esiin, että ”Opettajankoulutuksessa ainedidaktiikan ja harjoittelujen sekä lähiopetuksen määrää vähennetty, tutkimusta lisätty. Opiskelijoiden ohjaajina liikaa tutkijatyyppisiä kuin opetuksen kokeneita ammattilaisia.”

Korona-ajan mahdolliset vaikutukset oppimistuloksiin huomioitiin myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa. Vastaaja 7 huomioi, että ”Korona-aika on varmasti osaltaan vaikuttanut.” Vastaaja 10 toteaa, että ”Etäaikana tehtäviä jäi hirvittävät määrät tekemättä, ja sama on jäänyt päälle.” Korona-aikana toteutunut **etäopetusjakso** muutti hetkellisesti huomattavalla tavalla koulunkäyntiä, minkä seurauksena osan oppilaista koettiin jääneen niin oppimisessa kuin sosiaalisissa suhteissakin jälkeen. Opettajat eivät etäopetusjakson aikana pystyneet samalla tavoin pitämään huolta koulutöiden edistymisestä kuin lähiopetuksessa. Äkillinen muutos lähiopetuksesta etäopetukseen on voinut vaikuttaa myös opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Korona-aika liittyy etäopetuksen kautta myös kategoriaan kodit eivät tue oppimista, sillä opetuksen ollessa etänä kodin merkitys oppilaan oppimisen valvonnassa ja tukemisessa korostui. Näin ollen korona-aika sijoittuu kuviossa 1 esitettyyn leikkauspintaan koulun ja kodin kategorioiden välille.



## 5 POHDINTA

### 5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulujen opettajilla on oppimistulosten laskun taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tulokset osoittivat, että peruskoulujen opettajilla on laajasti erilaisia näkemyksiä oppimistulosten laskuun vaikuttavista tekijöistä, ja että opettajien näkemysten mukaiset tekijät eivät ole yksiselitteisiä ja toisistaan irrallaan olevia, vaan ne muodostavat moninaisen, eri tasoja läpäisevän kompleksisen kokonaisuuden.

Kyselylomakkeen vastausten perusteella muodostettiin neljä kategoriaa, jotka olivat:

1. Lapset eivät ole opetettavissa.
2. Megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia
3. Kodit eivät tue oppimista
4. Koulu ei mahdollista oppimista.

Opettajat kuvailivat vastauksissaan sekä yksilötason että yhteiskuntatason tekijöitä, jotka heidän näkemystensä mukaan ovat yhteydessä oppimistulosten laskuun. Osa yksilötason tekijöistä, kuten digitaalinen teknologia ja sosiaalinen media, lukeutuivat myös yhteiskuntatason tekijöiksi.

**Lapset eivät ole opetettavissa.** Lapset eivät ole opetettavissa, sillä opettajien näkemysten mukaan oppilaiden motivaatio sekä kiinnostus koulua kohtaan ovat heikkoja. Oppilailla esiintyy tulosten perusteella myös kärsimättömyyttä, vaikeuksia keskittyä, haasteita mielenterveyden kanssa ja päihderiippuvuuksia. Näitä huomioita tukee osittain Schneiderin ja Sternin (2010, s. 3–12) periaatteet oppimisesta, joiden mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, joka perustuu motivaation ja emotionien vuorovaikutukseen ja vaatii aikaa sekä vaivannäköä. Mikäli oppilaiden motivaatio on heikko ja kouluun sekä oppimiseen liittyy negatiivisia tunnetiloja, voi oppiminen vaikeutua ja oppimistulokset laskea.

Maahanmuuttaja- ja S2-taustan nähtiin myös vaikuttavan oppimistuloksiin. Erityisesti opettajat näkivät oppimistulosten kannalta haasteellisina oppilaiden taitotason, kielitaidon ja maahanmuuttaja- tai S2-oppilaan tukemiseen käytettävissä olevat resurssit. Saarisen (2020, s. 18) mukaan maahanmuuttajataustalla vaikuttaa olevan yhteys heikompaan koulusuoriutumiseen. Opettajien näkemystä tukee lisäksi esimerkiksi PISA 2022 -tutkimuksen tulokset (Hiltunen ym., 2023), joiden mukaan maahanmuuttajataustaisilla ja syntyperäisillä oppilailla on edelleen eroja oppimistuloksissa.

**Megatrendit heikentävät oppimisvalmiuksia.** Sosiaalisen median sisällöt ja sen koukuttavuus aiheuttivat haasteita ajankäyttöön ja vaikeuttivat oppilaiden keskittymistä koulutyöhön. Sosiaalisen median nähtiin myös totuttaneen oppilaita nopeisiin ja helppoihin palkintoihin, mistä seurasi kärsimättömyyttä ja pitkäjänteiseen työskentelyyn kykenemättömyyttä. Tulosten voidaan näiltä osin nähdä olevan osin linjassa muun muassa Moisalan (2017) tulosten kanssa useiden medioiden samanaikaisesta käytöstä, joka voi aiheuttaa suurempaa häiriintyvyyttä sellaisissa tilanteissa, joissa vaaditaan tarkkaavuutta. Erityisesti suurempi häiriintyvyys tarkkaavuutta vaativissa tilanteissa vaikuttaa myös opettajien näkemysten perusteella liittyvän oppilaiden mediankäyttöön, vaikka mediankäyttötavoista ei ole tarkempaa tietoa. Lisäksi liiallisella ruutuajalla voi olla vaikutuksia lasten kehittyviin aivoihin, mistä voi seurata haasteita esimerkiksi oppimisessa ja muistissa (Neophytou ym., 2021, s. 725).

Koulutuksen arvostus on opettajien näkemysten mukaan laskenut, mikä näkyy oppilaissa negatiivisena asennoitumisena koulua ja koulutyötä kohtaan, eikä koulutuksen arvoa nähdä entiseen tapaan. Vaikka oppimismotivaatiossa on sukupuolten välisiä eroja (Pöysä ym., 2018, s. 5) ja tytöt pitävät yleensä koulusta ja koulumenestystä tärkeänä, ei tuloksissa sukupuolia juurikaan eritelty näiltä osin. Voidaankin pohtia, tukeeko tämän tutkimuksen tulokset sitä käsitystä, että erityisesti poikien asennoituminen koulua ja koulutyötä kohtaan on muuttunut aiempaa negatiivisemmaksi. Vastaavasti sosioekonomisen aseman vaikutusta kouluasenteisiin ei juurikaan käsitelty.

Yhteiskunnan tasolla median välittämä kuva kouluista ja opettajista nähtiin osana koulujen ja opetuksen arvostuksen laskua, minkä lisäksi yhteiskunnan arvojen ja asenteiden koettiin muuttuneen suuntaan, jossa koulua tunnuttiin pitävän yhteiskunnan jäsenille tuotettavana palveluna, jossa opettajat toimivat asiakaspalvelijan roolissa.

Inklusion toteutuminen ja pienryhmien lakkauttaminen koettiin oppimistulosten näkökulmasta ongelmallisina, sillä inklusiota käytettiin opettajien näkemysten mukaan usein säästökeinona sen tosiasiallisen käyttötarkoituksen, eli tasa-arvoisen osallistumisen ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisen, sijaan.

**Kodit eivät tue oppimista.** Rajojen ja ajanpuute vaikuttivat opettajien näkemysten mukaan oppimisen tukeen kotien osalta. Vanhempien rajallisen ajan nähtiin vaikuttavan esimerkiksi läksyjen tekemisessä saatavilla olevaan tukeen, kun taas rajojen puute näkyi liiallisena ruutuaikana. Ruutuajan nähtiin edelleen olevan yhteydessä kotitehtävien tekemättömyyteen ja keskittymisen haasteisiin. Opettajien näkemykset ovat teknologian käytön osalta tulosten perusteella linjassa esimerkiksi Moisalan (2017) tulosten kanssa. Päivittäisillä teknologian käyttötavoilla ja kognitiivisella suoriutumisella on yhteyksiä jo nuoruudessa (Moisala, 2017), minkä lisäksi liiallinen ruutuaika voi vaikuttaa nuoren aivoihin ja sitä kautta myös oppimiseen ja muistiin (Neophytou ym., 2021). Jos vanhempien on vaikeaa rajata lapsen digilaitteiden käyttöä siitä mahdollisesti koituvien reaktioiden vuoksi (Dauw, 2016), voi lasten ruutuaika olla useita tunteja päivässä, mikä voi heikentää oppimista.

Etäkouluaikana huoltajilta saatu tuki riippui perheen sosioekonomisesta asemasta (Mertala, 2022, s. 146). Sosioekonominen asema voi olla yhteydessä siihen, pystyykö työtä tekemään esimerkiksi etätyönä, ja vaikuttaisikin siltä, että tämä mahdollisuus on erityisesti korkeasti koulutetuilla tietotyöläisillä (Leskinen, 2021; Mertala, 2022). Tällaisessa tilanteessa vanhemmilta saatu tuki saattoi olla vahvempaa paremmassa sosioekonomisessa asemassa olevilla. On myös syytä huomioida, että vaikka vanhempi olisi kotona läsnä, ei hän välttämättä kykene tukemaan lasta ja taitojen kehittymistä esimerkiksi oman taitotasonsa takia (Mertala, 2022).

Tulosten perusteella lukutaidon tilanne koettiin huolestuttavana, sillä lukutaidon ja sen kehittymisen koettiin heijastuvan myös muuhun oppimiseen. Lukutaidon osalta vastauksissa ei kuitenkaan eritelty sukupuolia tai esitetty erityistä huolta juuri poikien lukutaidosta, vaikka PISA-tutkimusten mukaan poikien ja tyttöjen ero lukutaidossa on huomattava juurikin tyttöjen hyväksi (Hiltunen ym., 2023).

Yhteiskunnallisella tasolla kotien ei tulosten mukaan koettu tukevan oppilaiden oppimista vanhempien omien sosiaalisten ja mielenterveydellisten haasteiden, yhteiskunnallisen eriarvoistumisen, vanhemmuuden sekä kasvatuksellisen tuen puutteiden vuoksi.

**Koulu ei mahdollista oppimista.** Koulun osalta oppiminen estyi opettajien näkemysten mukaan luokkakokojen, työympäristön rauhattomuuden, tuen riittämättömyyden, aikuisten liian pienen määrän, opettajien kiireen, oppimateriaalien laadun ja määrän, koulutukseen kohdistuneiden leikkauksien sekä opetus suunnitelman puutteiden vuoksi. Koulujen osalta suuri määrä oppimista estävistä tekijöistä selittyi opettajien mukaan käytössä olevilla resursseilla. Käytössä olevat resurssit voivat vaihdella esimerkiksi kuntakohtaisesti. Tulosten perusteella opettajat kokivat, että korona-ajan muutokset opetuksessa ovat voineet osaltaan vaikuttaa oppimistuloksiin koulujen näkökulmasta tarkasteltuna.

Opetus- ja kulttuuriministeriön sivistyskatsauksen mukaan tulosten laskuun on liittynyt sukupuoleen ja alueeseen liittyvien tuloserojen kasvu (Kalenius 2023, 124). Sukupuoleen tai alueeseen liittyviä huomioita opettajat nostivat esiin vastauksissaan kuitenkin hyvin vähän tai eivät ollenkaan. Tämä voisi osittain selittyä sillä, että alueellisia eroja on vaikea havaita, etenkin, jos kokemusta on vain tiettyjen alueiden kouluista. Lisäksi alueelliset erot ovat valtakunnallisella tasolla koulujen välillä olleet heikkoja (Leino ym. 2019). Sukupuolen ja alueellisten erojen ohella aineistossa ei juurikaan ilmennyt viittauksia sosioekonomisen aseman vaikutuksista oppimistuloksiin.

Tutkimustulokset toivat uutta tietoa opettajien näkemyksistä oppimistulosten laskusta. Tulokset ovat merkittäviä, sillä ne nostavat esiin tärkeitä teemoja ja

epäkohtia, joita olisi oleellista käsitellä ja huomioida muun muassa päätöksenteossa. Opettajien näkemykset voivat lisäksi auttaa hahmottamaan ilmiötä kokonaisuudessaan paremmin.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimukset

Tutkimus on pyritty toteuttamaan mahdollisimman luotettavasti ja kiinnittäen huomiota tutkijan objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen, joka näkyy esimerkiksi pyrkimyksenä ymmärtää tutkimukseen osallistuneita opettajia. Tutkijan ominaisuuksien, kuten sukupuolen, iän, poliittisen asenteen tai kansalaisuuden vaikutusta havainnointiin on pyritty minimoimaan, vaikka laadullisessa tutkimuksessa niiden vaikutusta ei pystytä kokonaan estämään (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tutkimuksen aikana tutkija on esimerkiksi pyrkinyt aktiivisesti reflektoidaan omia ajatuksiaan ja asenteitaan vaikutusta tutkimuksen toteutukseen ja tutkimustuloksiin.

Tutkimukseen osallistuneiden määrä tässä tutkimuksessa oli riittävä ja saadun aineiston laatu oli tutkimuksen tarkoituksiin sopivaa. Tiedonantajien määrän ratkaisee käytännössä resurssit (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jotka tässä tutkimuksessa olivat ajallisia. Vastaajilta saatu aineisto sopi ajallisesti tämän tutkielman puitteissa analysoitavaksi. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta siitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä tässä tutkimuksessa toteutui, sillä tutkittavana kohteena olivat tiedonantajien henkilökohtaiset näkemykset.

Aineiston keruu Facebook-ryhmien avulla mahdollisti opettajien saavuttamisen laajalti ympäri Suomen. Toisaalta opettajien tutkimukseen osallistumisen kriteerejä, eli peruskoulun opettajana toimimista, ei voitu kyselylomakkeen anonyymiteetin edistämiseksi varmentaa. Tästä syystä voisi olla mielekkäämpää kerätä aineisto vastaavassa tilanteessa koulujen kautta, jotta tutkijalla olisi varma tieto siitä, että vastaajat todella toimivat opettajina peruskoulussa.

Kyselylomakkeen käyttäminen mahdollisti useamman opettajan näkemyksen tutkimisen, mutta rajoitti esimerkiksi lisäkysymysten kysymistä tai kysymysten tarkentamista. Lisäksi on tärkeää muistaa, että opettajien näkemykset eivät anna tietoa ilmiöistä oppimistulosten taustalla, vaan nimenomaisesti heidän omista näkemyksistään siitä, mitkä asiat oppimistulosten laskuun voisivat mahdollisesti vaikuttaa.

Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, millaisia tekijöitä peruskoulujen opettajat näkevät oppimistulosten laskun taustalla. Oppimistulosten laskuun liittyvää tutkimusta tulisi kuitenkin lisätä, jotta ilmiötä voidaan ymmärtää paremmin ja siihen pystytään tarvittaessa vaikuttamaan. Koulutuksen arvostuksen ja sosiaalisen median käytön välisiä yhteyksiä olisi syytä tutkia tarkemmin, minkä lisäksi olisi mielekästä selvittää, vaikuttaako sisällöntuottajien lataama sisältö oppilaiden ja huoltajien ajatuksiin ja asenteisiin koulutuksen hyödyllisyydestä, tarpeellisuudesta ja arvosta.

## LÄHTEET

- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education : Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Dauw, J. M. (2016). Screen Time and the Effects on Development for Children Ages Birth to Five Years. *Culminating Projects in Child and Family Studies*. 7. [https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=cfs\\_etds](https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=cfs_etds)
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychon Bull Rev* 2013(20) 631–642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- DeWitt, R. (2018). *Worldviews: An Introduction to the History and Philosophy of Science*. Wiley Blackwell.
- Falbe, J., Davison, K., Franckle, R., Ganter, C., Gortmaker, S., Smith, L., Land, T. & Taveras, E. (2015). Sleep duration, restfulness, and screens in the sleep environment. *Pediatrics* 2015(135) 367–375. <https://doi.org/10.1542%2Fpeds.2014-2306>
- Fingerroos, O. & Kokko, M. (2022). Tutkimuseetiikka ja hyvä tieteellinen käytäntö. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander & T.-R. Lappi (toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (64–89). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas, 274. <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/tl.274/>

- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49.
- Huttunen, R. (2023). Koulushoppailu ja episteeminen oikeudenmukaisuus. Pääkirjoitus. Kasvatus 2/2023.
- Jussila, J., Pulakka, A., Halonen, J., Salo, P., Allaouat, S., Mikkonen, S. & Lanki, T. (2023). Are active school transport and leisure-time physical activity associated with performance and wellbeing at secondary school? A population-based study. *European Journal of Public Health*, 33(5) 884–890.  
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad128>
- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. (2023). Koulutuksen arviointi. <https://ktl.jyu.fi/fi/tutkimus/arviointi>
- Kalenius, A. (2023). Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.
- Kelhä, M. (8.12.2023). PISA-tulokset heijastelevat koko yhteiskunnan muutoksia. <https://www.oph.fi/fi/blogi/pisa-tulokset-heijastelevat-koko-yhteiskunnan-muutoksia>
- Kemp, P., Brock, R. & O'Brien, A. (2024). Mobile phone bans in schools: Impact on achievement. BERA blog. <https://www.bera.ac.uk/blog/mobile-phone-bans-in-schools-impact-on-achievement>
- Kiviranta, V. (2023, 13. tammikuuta). Opetusalan asiantuntija kritisoi suomalaista koulutusajattelua omahyväisyydestä ja listaa viisi asiaa joilla nykytilanteesta päästään. Yle. <https://yle.fi/a/74-20012749>
- Kontkanen, S., Piispa-Hakala, S. & Havu-Nuutinen, S. (2023). Oppimisen muuntuvat maisemat. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa.



- Laiho, A. (2013). Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7(4), 27–44.
- Lehikoinen, A., Kalenius, A. & Bernelius, V. (2023). PISA-lasku haastaa koulun ja yhteiskunnan. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/pisa-lasku-haastaa-koulun-ja-yhteiskunnan>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista – Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuksia 37. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Leskinen, T. (2021). Etätyö yleistyi eniten aloilla ja alueilla, joilla sitä ennen tehtiin vähiten. Tilastokeskus: Tieto & trendit. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/etatyo-yleistyi-eniten-aloilla-ja-alueilla-joilla-sita-ennen-tehtiin-vahiten/>
- Loula, P. (2023, 12. tammikuuta). Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi – Mitä kouluissa on tapahtunut? Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html>
- Lyytinen, J. (2023). Näin peruskoulu korjataan. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009375358.html>
- Mertala, P. (2021). Koulutuksen digitaalinen datafik(s)aatio. *Kasvatus & Aika*, 15 (1), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.100161>
- Mertala, P. (2022). Onko etäkoulu mahdollinen? *Kasvatus & Aika*, 16(4), 143–157. <https://doi.org/10.33350/ka.119480>
- Mielenterveystalo.fi. (Ei pvm). Mikä on hankinnainen keskittymisvaikeus? <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/neuropsykiatriset-vaikeudet/mika-hankinnainen-keskittymisvaikeus>

- Mitru, G., Millrood, D. L. & Mateika, J. (2002). The Impact of Sleep on Learning and Behavior in Adolescents. *Teachers College Record*, 104(4), 704–726
- Moisala, M. (2017). Brain activations related to attention and working memory and their association with technology-mediated activities. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2980-2>
- Neophytou, E., Manwell, L. A. & Eikelboom, R. (2019). Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review. *International Journal of Mental Health and Addiction* 2021(19), 724–744  
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2>
- OECD. (2023a). Mathematics performance (PISA).  
<https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm#indicator-chart>
- OECD. (2023b). Reading performance (PISA).  
<https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart>
- OECD. (2023c). Science performance (PISA).  
<https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>
- Oh, C., Carducci, B., Vaivada, T. & Bhutta, Z. A. (2022). Interventions to Promote Physical Activity and Healthy Digital Media Use in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Pediatrics*, 149(6).  
<https://doi.org/10.1542/peds.2021-053852I>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Ei pvm.) PISA-tutkimus ja Suomi.  
<https://okm.fi/pisa>
- Orben, A. & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use.

- Paananen, V. (2023, 12. tammikuuta). Oppimistulokset ovat heikentyneet Suomessa poikkeuksellisen nopeasti – syyt on selvitettävä, vaatii ministeriö. Helsingin sanomat.  
<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009319152.html>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practise* (4. painos). Sage Publications.
- Perusopetuslaki, 628/1998, Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pihlström, S. (2014). Idealismi ja realismi. *Ensyklopedia Logos*.  
<https://filoso.fia.fi/fi/ensyklopedia/idealismi-ja-realismi>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Saarinen, A., Lipsanen, J., Huotilainen, M., Hintsanen, M. & Keltikangas-Järvinen, L. (2019). The Association of Early Childhood Education and Care with Cognitive Learning Outcomes at 15 Years of Age in Finland. *Psychology*, (2019)10, 500-520.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2019.104033>
- Saarinen, A. (2020). *Equality in Cognitive Learning Outcomes: The Roles of Educational Practices*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 97. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Saarinen, A., Lipsanen, J., Huotilainen, M., Hintsanen, M. & Keltikangas-Järvinen, L. (2021). The Use of Digital Technologies at School and Cognitive Learning Outcomes: A Population-Based Study in Finland *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 1-26.  
<https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4667>
- Saikkonen, P., Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J. & Vaalavuo, M. (2018). *Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregaatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla*. Raportti 2/2018.

- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A-M. & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19 etäkouluaikana: ”Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät riimaa alhaalla.” Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 30(3), 12-32.
- Schneider, M. & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (toim.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (s. 69-90). Pariisi: OECD.
- Silvola, A., Gerdimiene, E., Pursiainen, J., Rusanen, J. & Muukkonen, H. (2021). Oppimisanalytiikka ja eettiset kysymykset: Laadullinen meta-analyysi. *Kasvatus*, 52(2), 235–248. <https://doi.org/10.33348/kvt.111448>
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Toim. Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tilastokeskus. (Ei pvm.) Sosioekonominen asema. [https://stat.fi/meta/kas/sosioekon\\_asema.html](https://stat.fi/meta/kas/sosioekon_asema.html)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 160–179). WSOY.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J., & Vainikainen, M.-P. (2016). PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J. & Ström, A. (2020). Perustaidoista vauhtia koulutielle. Neljän luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS 2019-tutkimus Suomessa.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. (2021). Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2021:4.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika* 15(2), 73–78.  
<https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (Ei pvm). ADHD vai sittenkin ADT?  
<https://www.yths.fi/terveystieto/mielenterveys/keskittyminen/adhd-vai-sittenkin-adt/>
- Young, M. (2015). What is Learning and Why Does It Matter? *European Journal of Education*, 50(1), 17–20. <http://doi.org/10.1111/ejed.12105>

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimustiedote

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS



Pvm 20.03.2023

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### 1. Opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskusta ja pyyntö osallistua tutkimukseen

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen**, jossa tutkitaan peruskoulun opettajien näkemyksiä oppimistulosten laskusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kohderyhmän omia näkemyksiä aiheeseen liittyen. Tavoitteena on saada laajempi käsitys peruskoulun opettajien näkemyksistä oppimistulosten laskuun vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, koetaanko oppimistulosten lasku ongelmana ja jos koetaan, mitä ratkaisuja tilanteeseen voisi olla.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet liittynyt sosiaalisen median ryhmään, jonka aihe koskee opettajia. Arvioni mukaan kuulut tällöin tutkimuksen kohderyhmään eli peruskoulun opettajiin.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Henkilötietojen käsittelystä on kerrottu kyselylomakkeen alussa.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet peruskoulun (luokat 1-9) opettaja.

Tutkimukseen toivotaan osallistuvan mahdollisimman monta peruskoulun opettajaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

#### 2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

#### 3. Tutkimuksen kulku

Tutkittavilta kerätään vastauksia kyselylomakkeella. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia. Kyselyyn vastataan kerran, eikä tutkittavien tarvitse lomakkeen täyttämisen ja

2 (2)

lähettämisen jälkeen tehdä muuta. Kyselylomakkeen kysymyksiin vastataan vapaasti omin sanoin. Vastaaminen päättyy 21.04.2023 klo 23.59 mennessä.

#### **4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt**

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole tutkittaville itselleen henkilökohtaista hyötyä. Tutkimus voi kuitenkin antaa tärkeää tietoa tutkittavasta aiheesta, jota voi myöhemmin hyödyntää esimerkiksi kehittämistyössä.

#### **5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen**

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

#### **6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### **7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö, joka on julkinen ja vapaasti tutkittavien luettavissa. Tutkittavia ei voida tunnistaa tuloksista tai julkaisuista.

#### **8. Tutkittavien vakuutusturva**

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

#### **9. Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Sonja Hietikko  
[sonja.k.hietikko@student.jyu.fi](mailto:sonja.k.hietikko@student.jyu.fi)

## Liite 2. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

### 1. SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN, JOSSA HENKILÖTIETOJANI EI KÄSITELLÄ

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa esimerkiksi jättämällä kyselyn kesken. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle, jossa on riittävät tiedot tutkimuksesta ja minusta kerättyjen tietojen käsittelystä niin, että henkilötietojani ei kerätä, ei myöskään epäsuoria tunnisteita, joista minut voitaisiin tunnistaa.

Ymmärrän mihin tarkoitukseen aineistoa tullaan tutkimuksessa käyttämään ja mistä tutkimuksessa on kysymys. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

\*

Kyllä

Ei