

Asia: VN/20544/2025

Lausuntopyyntö luonnoksesta laiksi perusopetuslain muuttamisesta

Lausunnonantajan lausunto

Onko teillä lausuttavaa esityksen 22 pykälään koskien oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointia?

-

Onko teillä lausuttavaa esityksen 22 a pykälään koskien oppilaan arvioinnista ja opinnoissa etenemisestä päättämistä?

-

Onko teillä lausuttavaa esityksen 22 b pykälään koskien todistuksia?

-

Onko teillä muita huomioita esitykseen?

PERUSOPETUKSESSA TOTEUTETTAVA ARVIOINTI TULEVAISUUDEN SUOMESSA: PUHETTA
SÄÄNTELYSTÄ, OSAAMISESTA JA YHDENMUKAISUUDESTA

Lausunto luonnoksesta laiksi perusopetuslain muuttamisesta

Lausunnon antajat: Arviointitutkijat Päivi Atjonen (professori, emerita; Itä-Suomen yliopisto) ja Juuso H. Nieminen (dosentti, Itä-Suomen yliopisto; Senior Research Fellow, Deakin University)

Katsetta pitää nostaa teksteistä laajempiin ilmiöihin.

Tutkijoina olemme tehneet taustamuistiosta eräitä kriittisiä huomioita, miltä lakiuudistus näyttää perusopetuksen kehityksen kannalta sekä historiallisesti, yhteiskunnallisesti että käsitteellisesti

arvioituina. Esittelemme huomiomme kolmen näkökulman avulla: rapautuva luottamus paikalliseen osaamiseen, monimerkityksiseen osaamiseen vetoaminen ja yhdenmukaisuuden tavoitteleminen.

Emme paneudu lakitekstien muotoiluihin, vaan analysoimme laaja-alaisempia koulutuspoliittisia kysymyksiä, joita voidaan tunnistaa hallituksen esityksestä eduskunnalle koskien lakia perusopetuslain muuttamisesta. Käytämme tästä asiakirjasta nimitystä "Taustamuistio" (lyh. TM). Lausuntoon sisällytettyjen lausumien lopussa oleva numero tarkoittaa muistion sivunumeroa, ja olemme sijoittaneet lausumapoimintoihimme erityisesti korostamamme sanat < > -merkkien väliin.

NÄKÖKULMA 1. Luottamusta paikalliseen osaamiseen ei pidä rapauttaa.

Taustamuistiosta löytyy useita lausumia, joissa penätään arviointiuudistukselta yhtenäisyyttä/ yhdenmukaisuutta, sääntelemistä, kansallista ohjausta ja yhtenäistä normipohjaa, kuten seuraavista lausumista (suorat sitaattit) ilmenee:

----- TM-lausumat alkavat -----

Osaamistakuulla tarkoitetaan sitä, että perusopetuksessa on riittävät ja kansallisesti <yhtenäiset menettelyt>, joilla perustaidot voidaan <varmistaa> jokaiselle. (TM, 2)

Esityksen tavoitteena on hallitusohjelman kirjauksen mukaisesti mahdollistaa se, että perusopetuksessa olisi riittävät ja <kansallisesti yhtenäiset> oppilaiden arviointiin ja opinnoissa etenemiseen liittyvät <säännökset>. (TM, 13)

Kun oppilaan arvioinnista <säänneltäisiin kansallisella tasolla> tarkemmin, <yhdenmukaistaisi> se koulujen käytäntöjä ja lisäisi arvioinnin yhdenvertaisuutta (TM, 15)

Lisäksi työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnista puuttuu <täsmällinen kansallinen ohjaus>, mikä vaikuttaa oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun. (TM,15)

Tarkoituksena olisi, että lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet muodostaisivat <nykyistä selkeämmän normipohjan>, mikä osaltaan helpottaisi paikallista opetussuunnitelmatyötä... (TM, 17)

Ehdotetuilla muutoksilla oppilaan arvioinnista <säänneltäisiin kansallisella tasolla> tarkemmin, joka <yhdenmukaistaisi> alueellisia käytäntöjä ja näin oppilaiden yhdenvertaisuutta kouluissa. (TM, 27)

Esityksessä ehdotetuilla muutoksilla muun muassa täsmennetään oppilaan oppisen ja osaamisen arvioinnin säännöksiä kansallisesti.< Ehdotetut muutokset ovat omiaan vähentämään kuntien hallinnollista työtä, kun paikallista sääntelyä vähennettäisiin yhdenmukaistamalla arviointiin liittyvää sääntelyä>... (M, 28)

----- TM-lausumat loppuvat-----

Lausumista valottuu aiempaa kontrolloidumpi koulutus-Suomi. Maamme oli pitkään kansainvälisesti tunnustettu esimerkki luottamuksesta paikalliseen opetushallinnolliseen päätöksentekoon ja hyvin koulutettujen opettajien asiantuntemukseen (Lindström, 2005). Näihin saavutuksiin ei ylletty Suomen peruskoulun historiassa (1970-) lyhyessä ajassa, harkitsematta ja vaivatta. Desentralisaatioprosessin ytimessä ovat olleet nimenomaisesti kansalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma (Atjonen, 2005), joihin kouluissa tehtävä arviointi ankkuroituu.

Käsillä olevan lakiuudistuksen voi nähdä olevan selvä askel keskittyvän opetushallinnon suuntaan. Taustamuistiossa esimerkiksi kuntia houkutellaan panemaan merkille niiden oman työn keveneminen, vaikka tosiasiaa paikallinen päätösvalta vähenee. Vielä viisitoista vuotta sitten Suomen vahvuudeksi tunnustettu määrätietoinen purjehtiminen kansainväliseen vastatuuleen (Simola ym., 2013) näyttää olevan kääntymässä virran mukana ajautumiseksi, jos sekä opetussuunnitelman perusteita että arviointiohjeita aletaan tuottaa aiempaa keskitetymin.

Luottamusta ja toimintatilaa korostetaan esimerkiksi Suomen koulutusjärjestelmää koskevassa kansainvälisessä viestinnässä (OKM & OPH, 2022) edelleenkin, vaikka tutkijat ovat ilmaisseet huolensa uusliberalistisen ja markkinallisen otteen voimistumisesta yleissivistävässä koulutuksessa (esim. Pitkänen, 2019; Rinne ym., 2021). Kehityskulkua on kuvattu hallinnallisuudella (governance), joka tarkoittaa ohjauksen, säätelyn ja kontrollin muotojen lisääntymistä. Perusopetuksessa tehtävää arviointia on ohjeistettu edellisen kerran vuonna 2020 ja 2023 uusin arviointikriteerein (6- ja 9-luokkalaiset) ja muutetuin opetussuunnitelman perustetekstein. Vuonna 2026 arviointia ollaan jälleen ohjeistamassa.

Hallinnallisuus ilmenee nyt myös säatelemisenä ja kontrolloimisena, joita voi kutsua myös juridisoitumiseksi. Pedagogisissa kysymyksissä, joihin arviointi kiistatta kuuluu, lakiteksti ei ole yksiselitteisen tuloksellinen tapa ratkaista arvioinnin havaittuja ongelmia. Harva opettaja lukenee lakia päättäessään arviointiperiaatteistaan ja -käytänteistään, ja pitäisi olla myös kestävä tulkinta, milloin ja millaisin seurauksin opettaja rikkoo lakia.

Hyvän arvioinnin toteuttamisen avain on edelleen systemaattisessa opettajien arviointiosaamisen koulutuksessa, selkeytettyjen arviointikriteerien hyödyntämisessä ja nykyistä määrätietoisemmin koulukohtaisesti edistetyssä keskusteleavassa arviointikulttuurissa.

Arvioinnin luonne riippuu oleellisesti siitä, miten opetussuunnitelman perusteet ja etenkin sen tavoitteet kirjoitetaan, ja taustamuistiosta löytyy sitä koskevia tiukentuvia aikeita. Esimerkiksi jos tavoitteet lukitaan kansallisesti, opettajien arviointimenetelmällinen vapaus kutistuu, vaikka taustamuistiossa toisin väitetään (TM, 17, 19). Myös järjestelmätasoinen arviointi (esim. laatu järjestelmät) on paikallisten opetuksen järjestäjien ja opettajien hallintavallan tehokas väline alkaessaan tuottaa niin sanottua uutta normaalia.

Ylikansalliset kehityskulut osoittavat, että keskitetysti ohjattu arviointi typistyy ajatukseen "mitä ei voi mitata, sitä ei kehitetä eikä arvioida oppilaista". Toisinaan "mittaususko" onnistutaan pukemaan tietoon perustuvan arvioinnin (evidence-based evaluation) kaapuun, joka johtaa epätarkoituksenmukaiseen datafikaatioon (kiinnittyminen kvantitatiivisesti todennettuihin näyttöihin). Näin sivuutetaan yleissivistävän koulun tärkeitä tavoitteita ja tuotetaan monimuotoisesti performatiivisuutta. Päätepisteenä voivat olla kansalliset kokeet, joista tässä lakiuudistuksessa onneksi luovuttiin, vaikka esimerkiksi pohjoismaisia koejärjestelyjä kuvaillaan jostain syystä laajasti. Taustamuistiossa vedotaan vain lainsäädännön työläyteen, mutta sivuutetaan kansallisten kokeiden kansainvälisestä tutkimusnäytöstä osoitetut monitahoiset kielteiset seuraukset (Ketonen & Atjonen, 2025).

NÄKÖKULMA 2. Osaaminen ei sovi yleissivistävän koulun sanastoon.

Vajaat 40 sivua käsittävässä taustamuistiossa on yhteensä 108 osaaminen-sanaa eri tavutusmuotoineen ja yhdyssanoineen (osaaminen, osaamistakuu, osaamistaso, osaamistavoite). Se liitetään erityisesti summatiiviseen arviointiin, joka on globaalisti arvioinnin historiassa ollut vallitsevin tapa käsitteellistä arviointia. Tässäkin tapauksessa tutkimuksin liian kapeaksi osoitettua arvioinnin tehtävää (jota lain pykälässä 22 nimitetään virheellisesti arvioinnin kohteeksi: "Arviointi <kohdistuu> oppilaan oppimiseen, osaamiseen ja työskentelyyn...") korostetaan, ja formatiivinen arviointi saa vain niukasti huomiota.

Osaaminen-sanatoisto on häiritsevää ja käyttö eri yhteyksissä merkityksiltään vaihteleva. Nähtävillä on hyvä esimerkki niin sanotusta konsulttikielestä (Spicer, 2018), joka etäännyy ydinasiasta eli tässä tapauksessa kasvavista lapsista ja nuorista, joiden kasvun palveluksessa koulun ja sen kehittäjien tulee ehdoittaa olla. Lakimuutoksen promootorina toimivan OKM:n hankkeen nimi "Perusopetuksen osaamistakuu" on jo sinällään varsin ongelmallinen: Mitä on "osaaminen" yleissivistävän koulutuksen kontekstissa, ja kuka ja miten siitä voisi mennä jopa takuuseen, kun "tavoitteena on <varmistaa jokaiselle> nuorelle riittävät perustaidot..." (TM, 3)?

Puhe osaamisesta on yleistynyt koulutusta ja koulutuspolitiikkaa koskevassa keskustelussa uusliberalististen kehitystrendien myötä niin, että sen merkitys on jo tyhjentynyt. Vähäisestä kokemusasiantuntijuudestakin puhutaan huolimattomasti osaamisena (vrt. some-osaaja). Se voi olla synonyymi ainakin käsitteille asiantuntemus, ammattitaito tai -tiedot, kompetenssi, kvalifikaatio, kyvyt tai kyvykkyys ja ymmärtäminen (Grenda & Palmunen, 2025; Tahirsylaj & Lundberg, 2020). Osaaminen kehittyy muun muassa koulutuksen, työkokemuksen ja arkioppimisen ansiosta, ja osaamista voidaan tunnustaa monin tavoin jne.

Ammatillisessa tai aikuis- ja korkeakoulutuksessa on relevanttia puhua osaamisesta, mutta osaamiskeskustelu ei sovellu yleissivistävään kouluun ottaen huomioon koululaisten ikä ja perusopetuksen tavoitteet. Perusopetus ei ole ”osaamisen kehittämistä” tai ”osaamisen johtamista” (ks. esim. Howard ym., 2023), vaan kuten perusopetuslain 2. pykälän ensimmäisessä momentissa todetaan, ”...opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden <kasvua ihmisyyteen> ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä <antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja>...”.

Pidämme problemaattisena ihmis- ja kasvatuskäsityksen näkökulmasta taso-sanana (osaamistaso) esineellistävää käyttöä lapsista ja nuorista puhuttaessa: pöydässä tai hyllyssä on taso, mutta ihmisiä ei pidä kyseisen sanan avulla vertailla. Kritisoimme myös yleissivistävän peruskoulun typistämistä jatko-opintoihin valmentamiseksi, jolloin ”osaaminen” ja ”taidot” näyttäytyvät lähinnä välinearvon kautta, kuten esimerkiksi lausumassa ”Tavoitteena on varmistaa jokaiselle nuorelle riittävät perustaidot, <joilla pärjää jatko-opinnoissa>.” (TM, 3)

Ylipäättään oppilaiden äänen kuuleminen ja heidän osallisuutensa lisääminen arvioinnissa on kansainvälisesti paljon tutkijoita puhutettava aihe. Siksi päätös jättää kuulematta oppilaita ja opiskelijoita nyt puheena olevan arviointimuutoksen valmistelussa herättää meissä kriittisiä ajatuksia.

Ehdotamme paitsi osaaminen-sanana tautologian karsintaa koko taustamuistiosta niin erityisesti lain 22. pykälään yksinkertaista tekstiä, joka vapauttaa osaaminen-sanana painolastista: ”Arviointi kohdistuu oppimiseen ja käyttäytymiseen”.

Oppiminen on kiistatta koulutyön tarkoitus, ja esimerkiksi opetus-käsitteen määrittely sisältää lähtökohtaisesti oppimisen, ts. ellei toiminta tuota oppimista, sitä ei tule kutsua opettamiseksi. Opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevaan yleiseen osaan voidaan aikanaan kuvata, että oppiminen

- käsittää sekä oppimis-opiskeluprosessin että oppimistulokset,

- edellyttää sekä summatiivista että formatiivista arviointia (käyttäen juuri näitä tutkittuja käsitteitä kiertoilmaisujen sijasta), ja
- tarkoittaa arviointikriteerien avulla tapahtuvaa tavoitteiden saavuttamisen arviointia, jonka osana on työskentelyn arviointi.

NÄKÖKULMA 3. Yhdenmukaisuus ei automaattisesti edistä kasvatusta, oppimista ja tasa-arvoa.

Taustamuistiossa on useita yhtenäisyyttä ja siihen liitettyä "yhdenvertaisuutta" käsitteleviä lausumia (suorat sitaattit) seuraavasti:

----- TM-lausumat alkavat -----

Nykytilanteessa opettajat tulkitsevat arviointiohjeistusta eri tavoin ja se johtaa siihen, että arviointi ei ole oppilaille <yhdenvertaista>. (TM, 13) (...) Esitys turvaisi oppilaiden <yhdenvertaisuutta>... (TM, 27)

Esityksessä ehdotetaan perusopetuslakia muutettavaksi siten, että siinä olisi oppilaiden arviointiin ja opinnoissa etenemiseen liittyvät <yhtenäiset menettelyt>. Esityksessä <yhtenäistetään> oppilaan arvioinnin perusteita ja vähimmäisosaamisen saavuttamista koskevia menettelyjä. (TM, 1)

Tavoitteena on, että oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin <yhdenvertaisuutta> vahvistettaisiin säädöksissä. (TM, 13-14)

Lisäksi tavoitteena on, että perusopetuksessa olisi <yhtenäiset periaatteet> vuosiluokalta toiselle etenemisessä, (TM, 14)

Esitys parantaisi oppilaiden <yhdenvertaista> kohtelua <yhtenäistämällä> oppilaan arvioinnin perusteita ja vuosiluokalta toiselle siirtymisen periaatteita. (TM, 15)

----- TM-lausumat loppuvat -----

Taustamuistiossa käsitteellistetään yhdenvertaisuutta vain yhdenmukaisuutena. Yhdenmukaisen arvioinnin ajatellaan kuvaavan objektiivisesti oppilaiden todellista osaamista (TM, 10). Näin arvioinnin subjektiivisuus näyttäytyy riskinä, "joka liittyy esimerkiksi opettajan arviointikäytäntöihin, koulun sisäisiin arviointikulttuureihin tai alueellisiin eroihin" (TM, 10). Yhdenmukaisuutta esitetään

ratkaisuksi moniin laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin kuten oppilaiden syrjintään (TM, 15), sukupuolten väliseen epätasa-arvoon (TM, 15) sekä tietosuojan ja tiedonhallintaan (TM, 18).

Lakiesitys perusteluineen näyttäytyy näin osana kansainvälistä jatkumoa, jossa koulutuksen yhdenmukaistamista (”standardisointia”) tarjotaan mekaaniseksi ratkaisuksi laajoihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Oppilaiden koulupolun ja opettajan työnkuvan enenevää yhdenmukaistamista ja paikallisten, kontekstuaalisten piirteiden kadottamista on kritisoitu aiemmissa tutkimuksissa selvästi (ks. Gorur, 2018). Koulutuksen yhdenmukaistamista tarjotaan usein ratkaisuksi tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja inklusiivisuuden kysymyksiin, mutta tutkimusperustaista näyttöä tästä on vähän, eikä taustamuistiossa ole lähteistetty aiempaa tietoa aiheesta. Koulutuksen yhdenmukaistaminen ei edistä erityisesti etnisyyden, sukupuolen ja vamman vuoksi syrjittyjen oppilaiden yhdenvertaisuutta (esim. Ydesen, Morin, & Hamre, 2018). Yhdenmukaistaminen ei tarjoa näennäisen objektiivisuuden lisäksi työkaluja puuttua rakenteellisesti niihin yhdenvertaisuuden yhteiskunnallisiin ongelmiin, joita yhdenmukaistaminen pyrkii ratkaisemaan.

Standardien asettaminen ei vielä itsessään ratkaise koulutuksen haasteita. Sen sijaan ne muuttavat mahdollisesti sitä sosiaalista sopimusta, jolle arviointitoiminta yhteiskunnassa perustuu (ks. Baird ym., 2024). Suomalaisessa peruskoulussa opettajat on nähty asiantuntijoiksi, joihin luotetaan päättöarvosanojen antajina, joten kaavailtu lakiesitys voisi tarjota opettajien arviointityölle työkaluja. Toisaalta kansainvälinen tutkimus korostaa, että koulutuksen yhdenmukaistaminen vähentää juuri luottamusta opettajien arviointityöhön (esim. Dworkin & Tobe, 2014), mikä näkyy myös po. taustamuistiossa: opettajien tuottamaa arviointitietoa tarkastellaan aina suhteessa kotimaisten ja kansainvälisten mittausten (kokeiden, testien) tuottamaan oletetusti ”objektiiviseen” tietoon.

Varmaa on se, etteivät edes ”täydelliset” arviointikriteerit johda tulkintojen puuttumiseen. Erilaisia tulkintoja arviointiin nähden on aina (Baird ym., 2024), eikä täydellisen ”objektiivista” arviointia voida opettajien kautta toteuttaa. Suomessa opettajien laaja-alainen asiantuntijuus oppilaan ja opetussuunnitelman tuntijana on perinteisesti nähty vahvuutena, ei ”subjektiivisuutena”.

Yksi keino edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa muutenkin kuin ”yhdenmukaisuuden” nimissä liittyy työskentelyn arviointiin. On syytä selkeyttää nykyisestä käsitystä siitä, mitä ”työskentely” tarkoittaa suhteessa ”osaamiseen”. Muuten opettajat velvoitetaan ilman psykologian asiantuntemusta jatkamaan tulkinnallisesti vaihtelevia yrityksiään erottaa toisistaan temperamenttia/persoonallisuutta ja työskentelyä erityisesti, kun ”oppilaita ei saa asettaa eriarvoiseen asemaan tai arvioida heidän henkilöön liittyvien ominaisuuksiensa perusteella” (TM, 15).

Työskentely-käsitteen - jota siis ollaan nyt esittämässä <lakitekstiin> - hämmäisyys on merkittävä arviointivivoumien lähde: se johtaa sekakoosteisten tekijöiden sisällyttämiseen arviointiin, mikä

aikaansaa arvosanojen saastumista, inflatoitumista ja sattumanvaraista vaihtelua (Tierney, 2015). Ne eriarvoistavat arviointia, jota nyt juuri pitäisi lakimuutoksella vähentää. Ellei työskentelyä pystytä kuvaamaan ymmärrettävästi - mukaan lukien sitä koskevat tavoitteet ja arviointikriteerit - on syytä harkita vakavasti työskentelyn poistamista arviointikohteista kokonaan.

Päätteeksi

Olemme tutkijoina kiinnittäneet lausunnossamme kriittistä huomiota siihen, että siinä ilmenee

- pyrkimyksiä paikallisen päätösvallan vähentämiseen,
- yleissivistävässä koulussa vaikeasti sovellettavaa ja arvioinnin summatiivista tehtävää korostavaa osaamispuhetta ja
- yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon typistämistä vain yhdenmukaisuuden tavoitteluksi.

Katsomme näiden piirteiden ravistelevan Suomen historiassa pitkäaikaisesti vallinneen, luottamukseen ja opettajien ammattitaitoon rakentuneen koulujärjestelmämme perusteita. Esityksestä voi tunnistaa ylikansallisia managerialistisia ja performatiivisia piirteitä, jotka ovat vieraita pohjoismaiselle hyvinvointivaltiolle ja sen koulutuksellisille arvoille.

Olemme pitäneet tärkeänä nostaa esiin laajoja periaatteita, koska arvioinnin osuvuus- ja sattumanvaraisuushaasteita ei pidä typistää näennäisen yksiulotteisiksi teknisiksi kysymyksiksi. Silti opetussuunnitelman perusteiden ja arviointikriteerien teknisluonteiseen työstämiseen - yhteistyössä opettajien ja tutkijoiden kanssa - voi löytyä toimiviakin aineksia <esimerkiksi> seuraavanlaisissa ehdotuksissa: "oppiaineen hallinnan vähimmäisvaatimus (TM, 3)", "opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen vähentämistä ja selkeyttämistä" (TM, 3), "tavoitteisiin tulisi sisältyä selkeästi määritellyt työskentelyn tavoitteet" (TM, 22) tai "sekä lainsäädäntö että opetussuunnitelman perusteet valmistellaan mahdollisimman yksiselitteiseksi". (TM, 26) Tosin lausumiin on sisällytetty sangen vaativia sanoja: vähimmäisvaatimus, selkeyttäminen, selkeästi määritellyt tai yksiselitteisesti.

Lähteet

Atjonen, P. (2005) Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistokustannus, 76-82.

Baird, J. A., Godfrey-Faussett, T., Allan, S., MacIntosh, E., Hutchinson, C., & Wiseman-Orr, L. (2024). Standards as a social contract in curriculum-based qualifications: Stakeholder views in Scotland. *Cambridge Journal of Education*, 54(4), 455-474.

Dworkin, A. G., & Tobe, P. F. (2014). The effects of standards-based school accountability on teacher burnout and trust relationships: A longitudinal analysis. In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life* (pp. 121-143). Springer.

Gorur, R. (2018). Standards: Normative, interpretive and performative. In S. Lindblad, D. Pettersson, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Numbers, education and the making of society: International assessments and its expertise* (pp. 92-109). Routledge.

Grenda, D., & Palmunen, L. (2025) Constructing clarity in managerial competence: Seven primitives for future research. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-025-00501-z>.

Howard, P, Saevi, T., Foran, A. & Biesta, G. (2023) *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself*. Routledge.

Ketonen, L., & Atjonen, P. (2025) Mitä empiiristen tutkimusten perusteella tiedetään kansallisista kokeista? *Kasvatus* (56), 2, 238-248.

Lindström, A. (2005) Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (pp. 18-35). Helsinki: Yliopistokustannus.

OKM & OPH. (2022) Quality assurance is based on steering instead of controlling. Esitteessä "Education in Finland in a nutshell". <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell>.

Pitkänen, H. (2019). *Arviointi, tieto ja hallinta: Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 50.

Rinne, R., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2021) Kansallinen koulutuspolitiikka ylikansallisten hallintamallien paineessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen politiikat. (pp. 41-72). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 83.

Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., & Kauko, J. (2013) The paradox of the education race: How to win the ranking game by sailing to headwind, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 612-633.

Spicer, A. (2018) *Business bullshit*. Routledge.

Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020) The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40, 131-145.

Tierney, R. (2015) Altered grades: A grey zone in the ethics of classroom assessment. *Assessment Matters* 8, 5-30.

Ydesen, C., Morin, A., & Hamre, B. (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. Routledge.

Päivi Atjonen

Arviointitutkijat Päivi Atjonen ja Juuso H. Nieminen