



**TURUN
YLIOPISTO**

**Turun seudun peruskouluopettajien näkemyksiä
painotetusta opetuksesta osana kouluvalintoja**

Irina Teräväinen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Syyskuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

TERÄVÄINEN, IRINA: Turun seudun peruskouluopettajien näkemyksiä painotetusta opetuksesta osana kouluvalintoja

Pro gradu -tutkielma, 84 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Syyskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään Turun seudulla työskentelevien luokan- ja aineenopettajien näkemyksiä painotetusta opetuksesta osana kouluvalintoja. Tarkasteltavia teemoja ovat vertaisryhmä, oppimisympäristö, opettajan työ, koulujen oppilasvalikointi ja eriytyminen sekä painotetun opetuksen käytännön toteuttaminen. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia perusteluja opettajat esittävät painotetun opetuksen järjestämisen puolesta tai sitä vastaan.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä yhdistäen. Määrällisessä osiossa opettajien vastauksia analysoitiin kuvailevan statistiikan ja tilastollisten testien avulla. Laadullisessa osiossa opettajien avoimia vastauksia analysoitiin teoriasidonnaisesti teemoittelemalla. Aineisto kerättiin sähköisellä verkkokyselylomakkeella kolmestakymmenestä Turun, Naantalın ja Liedon alueilla toimivasta koulusta. Tutkimukseen osallistui 116 opettajaa, joista suurella osalla oli omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen luokan opettamisesta.

Opettajat tunnistivat ja toivat esille aiemmissakin kouluvalintatutkimuksissa esiintyneitä huomioita liittyen esimerkiksi perheen sosioekonomisen aseman merkitykseen painotettuun opetukseen valikoitumisessa. Puolet tämän tutkimuksen vastaajista eivät kannattaneet ajatusta siitä, että koulujen tulisi pyrkiä erottautumaan yhä enemmän toisistaan painotettua opetusta järjestämällä. Enemmistö opettajista piti painotettua opetusta merkittävänä markkinointikeinona kouluille ja koki sen antavan oppilaitoksille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan. Sen sijaan näkemykset siitä, kohottaako painotettu opetus koulujen opetuksen laatua, jakautuivat. Opettajien omakohtainen opettamiskokemus oli lisäksi yhteydessä näkemysten jakautumiseen. Esimerkiksi opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta, olivat useammin samaa mieltä sen kanssa, että oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan yleisluokassa.

Koska painotetun opetuksen järjestämistä on tutkittu vielä verrattain vähän, olisi aihetta tarpeen tarkastella jatkossa mahdollisimman monipuolisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Tämä tutkimus luo yleiskatsauksen opettajien ajatuksiin painotetusta opetuksesta ja tarjoaa ideoita aihetta käsitteleville jatkotutkimuksille.

Asiasanat: painotettu opetus, kouluvalinta, kouluvalintapolitiikka, lähikouluperiaate, peruskoulu

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Suomalaisen kouluvalintojen ylikansallinen viitekehys	4
2.1 Uusliberalistisen ajatusmallin kansalliset ja kansainväliset kehityssuunnat kouluvalintojen taustalla	4
2.2 Painotettu opetus koulujen profiloitumisenä.....	6
3 Alueellinen segregaatio ja oppilaitosten eriytyminen	8
3.1 Asuinalueiden segregaation yhteys koulujen oppilaitosten ja toimintaedellytysten eriytymiseen	8
3.2 Koulujen suosiohierarkia ja opetusryhmien eriytyminen kouluvalintojen seurauksena	10
4 Kouluvalinnat Suomessa	12
4.1 Kouluvalintojen lainsäädännöllinen perusta ja käytännön toteutuminen.....	12
4.2 Oppilaaksiottoa koskevat koulutuspoliittiset ratkaisut.....	14
4.3 Lähikoulualueen osoittamisen mallit sekä kuntien oppilaaksiottoa sääntelevät kriteerit	16
4.4 Painotetun opetuksen järjestämistä ja oppilaaksiottoa koskevat käytännöt	17
4.5 Turun kaupungin oppilaaksiotto ja painotetun opetuksen tarjonta	18
5 Toimijat koulumarkkinoiden kentällä	21
5.1 Vanhemmat kouluvalintojen toteuttajina	21
5.2 Opetushenkilöstön näkökanta kouluvalintoihin	25
6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	27
7 Tutkimuksen toteutus	28
7.1 Kyselytutkimus	28
7.2 Kyselylomakkeen suunnittelu ja toteutus	30
7.3 Aineiston keruu.....	32
7.4 Aineiston analyysi.....	34
8 Tulokset	39
8.1 Opettajien näkemykset painotettua opetusta koskevista väittämistä.....	39
8.2 Opettajien työkokemuksen yhteys painotettua opetusta koskeviin näkemyksiin	48
8.3 Opettajien esittämät painotetun opetuksen järjestämistä koskevat perustelut teemoittain....	54
8.4 Tulosten yhteenveto	65
9 Pohdinta	68
9.1 Tulosten tarkastelua aikaisemman tutkimuksen valossa	68
9.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	71
9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.....	76
Lähteet	78
Liite 1. Kyselylomake	85
Liite 2. Saatekirje	89

Kuviot

KUVIO 1. Koulujen ja asuinalueiden eriytymiskehityksen kehä	10
KUVIO 2. Oppilaan kouluvalintamahdollisuudet ja peruskoulun koulupolut Turussa	20
KUVIO 3. Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien prosenttijakaumat	40
KUVIO 4. Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien keskiarvot	41
KUVIO 5. Painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien prosenttijakaumat	42
KUVIO 6. Painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien keskiarvot	44
KUVIO 7. Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien prosenttijakaumat	45
KUVIO 8. Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien keskiarvot	46
KUVIO 9. Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien prosenttijakaumat	47
KUVIO 10. Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien keskiarvot	48

Taulukot

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot	34
TAULUKKO 2. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskeviin väittämiin	49
TAULUKKO 3. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen opettajan työtä koskeviin väittämiin	51
TAULUKKO 4. Opettajan työkokemuksen yhteys koulujen valikointia ja eriytymistä koskeviin väittämiin	52
TAULUKKO 5. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen järjestämistä koskeviin väittämiin	53
TAULUKKO 6. Vertaisryhmään liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa	54
TAULUKKO 7. Opettajan työn näkökulmaan liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa	56
TAULUKKO 8. Eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa	58
TAULUKKO 9. Opetuksen toteuttamiseen liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa	60
TAULUKKO 10. Muut teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa	63

1 Johdanto

Nykyisen perusopetuslain (L 628/1998) voimaantulon myötä vanhemmille tarjoutui mahdollisuus hakea lapselleen koulupaikkaa haluamastaan koulusta. Valintamahdollisuuksien lisääntyä erityisesti Suomen suurimpiin kuntiin on muodostunut paikallisia koulumarkkinoita, joiden koulutarjonnan puitteissa viranomaisen osoittama lähikoulu ei ole ollut kaikille perheille enää ensisijaisin vaihtoehto (ks. esim. Kalalahti & Varjo 2016, 45; Seppänen 2003a, 342–343). Suomen kontekstissa aihe on herättänyt kiinnostusta, sillä kouluvalinnoilla on havaittu olevan eriarvoistavia vaikutuksia perinteisesti tasa-arvoisena pidetyssä peruskoulujärjestelmässä. Kouluvalintoja toteuttavien perheiden on esimerkiksi huomattu eroavan muista perheistä vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutustaustoilla mitattuna (ks. esim. Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 233–236).

Toistaiseksi kouluvalintatutkimus on rajoittunut niin Suomessa kuin kansainvälisestikin lähinnä vanhempien näkökulmaan. Oppilaitosten ja opettajien näkökanta on jäänyt aiheita käsittelevissä tutkimuksissa vähäiselle huomiolle, vaikka vanhempien suorittamien kouluvalintojen voisi olettaa heijastuvan sekä koulujen toimintaan että opettajien käytännön työhön. Viime vuosina tutkijoiden kiinnostus on suuntautunut myös enenevissä määrin alueellista segregatiota koskeviin kysymyksiin. Koulusegregatiota tarkastelevissa tutkimuksissa on sivuttu muun muassa huono-osaisimmilla alueilla sijaitsevilla kouluilla työskentelevien opettajien työssäjaksamista (ks. esim. Bernelius & Huilla 2021, 54–56). Opettajien omia asenteita ja näkemyksiä koulusegregatiosta ei ole tutkimuksissa kuitenkaan suoranaisesti selvitetty. Koulujen eriytymisen aiheuttamat haasteet ja opetushenkilökunnan vaihtuvuus ovat olleet ajankohtaisina aiheina esillä myös Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa (Grönholm 2021; Kuokkanen 2021).

Tässä tutkimuksessa selvitetään Turun seudulla työskentelevien luokan- ja aineenopettajien näkemyksiä painotetusta opetuksesta osana kouluvalintoja. Opettajien näkemyksiä tarkastellaan niin vertaisryhmään, oppimisympäristöön, koulujen oppilasvalikointiin, eriytymiseen, painotetun opetuksen järjestämiseen kuin opettajan työhön liittyvien aiheiden osalta. Lisäksi opettajilta tiedustellaan heidän mielipiteitä ja perusteluja painotetun opetuksen järjestämisen puolesta tai sitä vastaan. Tutkimuksen kontekstina ovat Turun seudun koulumarkkinat, joiden opetustarjonta avaa perheille varsin laajan kirjon erilaisia valintareittejä. Turun kaupungin koulutuspoliittisten

päätösten myötä paikalliset koulumarkkinat ovat muotoutuneet varsinkin painotettua opetusta suosiviksi (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 25), mikä tekee Turun seudusta kiinnostavan kohteen painotettua opetusta käsittelevälle tutkimukselle.

Yksinkertaisimmillaan painotettu opetus on muutaman viikoittaisen lisäoppitunnin muodossa järjestettävää opetusta esimerkiksi liikunnassa, musiikissa, kielissä tai matematiikassa (Seppänen 2003b, 517). Lähtökohtaisesti painotettu opetus voidaan nähdä oppilaan omaan innostukseen ja motivaatioon perustuvana toimintana, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan taitojen kehittymistä häntä itseään kiinnostavassa oppiaineessa. Kouluvalintojen lakisääteisen vapautumisen jälkeen painotetusta opetuksesta on muodostunut kuitenkin melko nopeasti merkittävä kouluvalintaväylä (ks. esim. Seppänen ym. 2012, 21), jota erilaisista taustoista tulevat perheet ovat hyödyntäneet vaihtelevissa määrin (Seppänen ym. 2012, 233–234). Perheiden välinen eriytyminen onkin näkynyt etenkin painotettuun opetukseen valikoituvien oppilaiden kotitaustoja tarkasteltaessa, sillä korkeakoulutetut ja ylempiin sosioekonomisiin asemiin lukeutuvat vanhemmat ovat olleet selkeästi yliedustettuina painotetun opetuksen luokille pyrkineiden joukossa (ks. esim. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 25–28).

Huolestuttavista tutkimustuloksista huolimatta painotettu opetus on jäänyt suhteellisen vähäiselle huomiolle koulutuksellisesta eriarvoistumisesta käytävässä keskustelussa. Ylen uutisartikkelin (Happo 2020) mukaan painotetusta opetuksesta ei esimerkiksi ole saatavilla valtakunnallisesti vertailukelpoista tietoa. Painotetun opetuksen järjestämisen yleisyydestä, käytännöistä ja soveltavuuskokeiden toteuttamisen periaatteista on löydettävissä tällä hetkellä tietoa lähinnä kuntien omien verkkosivujen kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on ottanut uusimmassa, vuosille 2020–2022 ajoitetussa perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelmassa (OKM 2019, 2) tavoitteekseen etsiä tehokkaita toimenpiteitä koulutuksellisen eriarvoistumiskehityksen pysäyttämiseksi. Yhtenä ohjelman tavoitteista on oppilaiden sosioekonomisista taustoista johtuvien oppimiseröjen tasoittaminen, ja ohjelmassa todetaankin vanhempien koulutuksen, ammatin sekä kodin varallisuustason merkitys lapsen oppimistuloksien kannalta. Kouluvalintoihin ja painotettuun opetukseen ei ohjelmassa oteta kuitenkaan erikseen kantaa.

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että kouluvalintaan ja painotettuun opetukseen liittyvien aiheiden tutkiminen on perusteltua. Vaikka median ja päättäjien tasolla on kiinnitetty enenevästi huomiota juuri koulujen ja asuinalueiden negatiivisena pidettyyn

eriytymiseen eli segregaatioon, olisi myös kouluvalintaan liittyvät aiheet, kuten koulujen sisäinen eriytymiskehitys, tärkeää pitää keskusteluissa mukana. Asuinalueiden alueellinen eriytyminen, koulujen välinen segregatio ja perheiden toteuttamat kouluvalinnat muodostavat toisiinsa kietoutuvan kokonaisuuden (Bernelius 2013a, 76–78), jossa yhden ongelmakohdan ratkaiseminen ei näyttäyty kovin realistiselta, mikäli muut ongelmaa kannattelevat tekijät sivuutetaan. Uudenlaisten näkökulmien esiintuomiseksi tässä tutkimuksessa halutaan lisäksi selvittää niiden koulujärjestelmän toimijoiden ajatuksia, jotka ovat tavallisesti jääneet kouluvalintatutkimuksissa tarkastelun ulkopuolelle.

Tämän tutkimusraportin rakenne noudattaa kasvatustieteellisen opinnäytetyön perusrakennetta. Seuraava luku taustoittaa kouluvalintapolitiikan ylikansallisia kehityssuuntia, kuten uusliberalistisen koulutuspolitiikan ajatusmalleja sekä koulujen profiloitumista. Tämän jälkeen luvussa kolme syvennyttään tarkastelemaan koulujen ja asuinalueiden segregatiota kouluvalinta-aiheen näkökulmasta. Luvussa neljä esitellään kouluvalintojen lainsäädännöllisiä lähtökohtia ja käytännön toteutumista suomalaisessa kontekstissa. Lisäksi kartoitetaan kouluvalintapolitiikan toteutumista kuntatasolla, keskittyen erityisesti Turun kaupungin esimerkkiin. Luvussa viisi käsitellään tarkemmin koulumarkkinoiden toimijoita koskevia tutkimuksia. Tutkimuskysymykset esitellään luvussa kuusi ja tutkimuksen toteuttamiseen käytettyjä menetelmiä, aineiston keruuta sekä aineiston analyysia käsitellään luvussa seitsemän. Kahdeksannessa luvussa tutkimustulokset käydään läpi kysymys kerrallaan, minkä jälkeen tulokset kootaan yhteen. Viimeisessä yhdeksännessä luvussa pohditaan tutkimuksen aikana syntyneitä huomioita, tarkastellaan niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon sekä arvioidaan toteutetun tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitetään jatkotutkimusehdotukset.

2 Suomalaisen kouluvalintojen ylikansallinen viitekehys

2.1 Uusliberalistisen ajatusmallin kansalliset ja kansainväliset kehityssuunnat kouluvalintojen taustalla

Kouluvalinnalla (*school choice, parental choice*) tarkoitetaan toimintapolitiikkaa, jonka mukaan vanhemmilla on oikeus hakea lapselleen koulupaikkaa haluamastaan koulusta. Markkinakeskeiseen ajatusmalliin viitaten kouluvalinnoista käytetään välillä myös termiä ”vapaa kouluvalinta” (*free school choice*). Kouluvalintapolitiikka (*school choice policy*) puolestaan pitää sisällään kaikki ne käytännöt, joiden perusteella oppilaat sijoittuvat tai sijoitetaan kouluihin. Vanhempien tekemien kouluvalintojen lisäksi tähän lukeutuvat koulujen suorittama oppilasvalikointi, erikoistuminen tiettyihin opetussisältöihin sekä oppilasvalintaa määrittävät soveltuvuusskriteerit. (Seppänen 2006, 9–10.)

Monissa maissa suosiota saaneiden uusliberalististen koulutuspolitiikkojen ja -käytäntöjen myötä perheiden kouluvalinta tuli Suomeen 1990-luvulla. Suomessa kouluvalintapolitiikkaa omaksuttiin kuitenkin erilaisin periaattein: koulujen yksityissektoria ja oppilaitosten tehokkuutta mittaavia ranking-listauksia ei luotu, eikä oppilaitoksiin tai opettajiin kohdistettu samanlaisia tulosvastuullisuuden vaatimuksia kuin monissa muissa kouluvalintamaissa. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan kehityslinjat ovat toisaalta kuitenkin olleet havaittavissa esimerkiksi valtiovallan hallinnollisen ja taloudellisen sääntelyn vähenemisenä. (Seppänen & Rinne 2015; Rinne 2001.) Lakimuutosten alla 1990-luvulla kouluvalintapolitiikan puolesta argumentoitiin Suomessa myös hieman erilaisin perustein kuin muualla maailmassa. Kouluvalinnoista käytävän julkisen keskustelun keskiössä olivat oppilaiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen sekä oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja motivaation tukeminen. Kouluvalintoihin ei siten liitetty ajatusta kouluorganisaation tehokkuuden tai laadun parantamisesta. (Seppänen 2003c, 179–180.)

Uusliberalismilla tarkoitetaan talouspoliittista teoriaa tai aatetta, jonka taustalla on ajatus vapaakaupan, vapaiden markkinoiden ja yksityisen omistusoikeuden edistävästä vaikutuksesta ihmisten ja yhteiskunnan hyvinvointiin. Teorian mukaan valtion tehtävänä on näiden tavoitteiden toteuttamista tukevan institutionaalisen viitekehyksen perustaminen ja ylläpitäminen. (Harvey 2005, 2.) Uusliberalismin aatteen mukaisesti markkinamekanismeja on vähitellen ulotettu myös julkisen sektorin osa-alueille, kuten terveydenhuollon ja koulutusjärjestelmän piiriin. Julkisen sektorin laajamittaisen

purkamisen sijasta yksityisen sektorin toimintatapoja on siirretty julkisorganisaatioihin uuden julkisjohtamisen (*New Public Management*) oppien mukana. Pohjimmiltaan uusi julkisjohtamisen malli perustuu ajatukseen yksityismarkkinoiden ylivertaisesta tehokkuudesta valtion ylläpitämään julkiseen sektoriin nähden, minkä johdosta ainakin osa julkisen sektorin toiminnoista on haluttu yksityistää tai ulkoistaa yksityisen sektorin hoidettavaksi. (Patomäki 2007, 28–29.)

Uusliberalistisen ajatusmallin suosion myötä useat maat ympäri maailmaa ovat omaksuneet enemmän tai vähemmän samankaltaisia politiikkoja ja toimintatapoja. Maroyn (2009, 73–77) mukaan Euroopan maihin on muodostunut erilaisia koulutuspoliittisten hallintatapojen hybridejä, joissa keskittäminen ja hajauttaminen sekä koulujen autonomia ja valtion arviointien pohjalta suorittama ohjaus toteutuvat vaihtelevissa määrin. Koulutussektorilla uusliberalistisen politiikan esiintulo on näyttäytynyt muun muassa perheiden kouluvalintamahdollisuuksien avautumisena ja yleistymisenä eri maiden koulujärjestelmissä (esim. Maroy 2009, 74; Rinne 2001, 94).

Koulumarkkinoiden käsite on ollut paljon esillä kouluvalintoja käsittelevässä kirjallisuudessa. Koulumarkkinoihin viitataan useasti eräänlaisena kouluvalintapolitiikan toteuttamispaikkana, vaikkakaan käsitteelle ei ole vakiintunut yhtä täysin yksiselitteistä määritelmää tai käyttötapaa (Seppänen 2006, 23). Taylorin (2002; ks. myös Seppänen 2006, 25) mukaan koulumarkkinoita voidaan tarkastella joko markkinoiden abstraktin idean (*the markets*) tai markkinapaikan (*market place*) käsitteiden avulla. Koulumarkkinoiden abstraktilla idealla viitataan teoreettisiin markkinamekanismeihin, jotka toimivat koulumarkkinoiden kysynnän ja tarjonnan suuntaajina. Markkinapaikalla sen sijaan tarkoitetaan esimerkiksi kunnan tai kaupungin alueellista tilaa, jonka puitteissa paikallinen koulujärjestelmä toimii.

Taylor (2002) jakaa markkinapaikan neljään osa-alueeseen, joihin kuuluvat tuottajat, kuluttajat, institutionaalinen tila sekä kilpailun tila. Koulumarkkinoiden kentällä tuottajina toimivat koulut ja kuluttajina perheet. Koulutuksen hallinnollisen puolen lisäksi institutionaalinen tila kattaa koulujärjestelmän historialliset kehityslinjat sekä maantieteelliset erityispiirteet muodostaen viitekehyksen paikallisten koulumarkkinoiden toiminnalle. Kilpailun tila puolestaan tarkoittaa niitä konkreettisia maantieteellisiä alueita, joilla oppilaitokset kilpailevat oppilaistaan ja perheet haluamistaan

koulupaikoista. Yhdessä nämä markkinapaikan osa-alueet muokkaavat paikallisten koulumarkkinoiden muotoutumista.

Gewirtzin, Ballin ja Bowen (1995, 57) mukaan paikallisten olosuhteiden suuren vaihtelevuuden vuoksi koulumarkkinoista ei olisi edes mahdollista muodostaa yhtä yleispätevää mallia. Koulumarkkinoiden poliittiset, maantieteelliset ja historialliset ominaispiirteet tulisi kuitenkin ottaa huomioon aihetta tarkasteltaessa. Myös Seppäsen (2006, 27–28) arvion mukaan Suomessa koulumarkkinoita olisi syytä käsitellä nimenomaan paikallisen ulottuvuuden kautta, sillä suomalaiset kouluvalinnat eivät täysin noudata perinteisiä uusliberalismin mukaisia kilpailun aatteita ja periaatteita. Suomessa koulumarkkinoiden institutionaalinen tila paikantuu kunnan alueelle, jonka puitteissa kouluvalintojen paikalliset erityispiirteet määrittyvät (Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015, 61). Tässä tutkimuksessa koulumarkkinoiden termillä viitataan nimenomaan kuntien paikallisiin kouluvalintapolitiikkoihin ja -käytäntöihin sekä niiden pohjalta perheille avautuviin kouluvalintamahdollisuuksiin.

2.2 Painotettu opetus koulujen profiloitikehityksenä

Markkinakeskeisen koulutuspolitiikan voimaantumisen myötä kouluja ympäri maailmaa on kannustettu yhä enenevässä määrin erilaistumaan ja erikoistumaan erilaisiin opetussisältöihin. Koulujen profiloitumisen ja omien vahvuusalueiden kehittämisen on ajateltu osaltaan parantavan koko koulutuksen yleistä tasoa. Toisaalta tavoitteena on myös ollut luoda tasokkaita huippukouluja, jotka kykenisivät vastaamaan erityisesti lahjakkaiden oppilaiden koulutustarpeisiin. (Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012, 503.) Suomessa profiloituminen on ilmennyt lähinnä tietyissä kunnan alueen kouluissa järjestettynä painotettuna opetuksena (Seppänen 2003b, 517).

Painotetulla opetuksella tarkoitetaan sitä, että luokan oppilailla on yleensä yhden tai kahden viikkotunnin verran enemmän tietyn oppiaineen tunteja yleisluokan oppilaisiin verrattuna (Seppänen 2004, 287). Joissakin kunnissa painotetun opetuksen luokista käytetään myös termiä ”erikoisluokat” (ks. esim. Turun kaupunki 2021a). Erikoistuminen voi perustua joko johonkin opetussuunnitelman oppiaineista tai yleisempään teemaan, jonka sisältöjä sisällytetään muiden oppiaineiden tunneille (Seppänen 2003b, 517). Painotetun opetuksen varhaisvaihe paikantuu Suomessa peruskoulujärjestelmän alkuvuosiin, jolloin se oli vielä suhteellisen harvinaista ja perustui lähinnä taideaineisiin,

erityisesti musiikkiluokkatoimintaan (Seppänen & Rinne 2015, 32–33). Ajan myötä painotetun opetuksen tarjonta on kuitenkin laajentunut myös useisiin lukuaineisiin (Seppänen 2003b, 517).

Painotetun opetuksen järjestämisestä päättää kaupungeissa tyypillisesti opetuslautakunta, joka käsittelee painotetun opetuksen järjestämisen perusteita ja myöntää luvan erityisin hakumenettelyjen kautta järjestettävään oppilasvalintaan. Opetuslautakunnan linjaamien painotusten lisäksi joillakin kouluilla on myös omia koulukohtaisia erityispiirteitä ja painotuksia. Painotettu opetus muodostaakin kaksikerroksisen järjestelmän, jossa opetuslautakunnan päätöksellä toimivat erikoisluokat tai painotuslinjat edustavat institutionalisoidumpaa ja profiloitumpaa painotetun opetuksen muotoa kuin koulujen omat painotukset ja valinnaisuudet. (Varjo & Kalalahti 2011, 20.) Esimerkiksi perheille tarkoitetuissa virallisissa valintaoppaissa ei välttämättä lainkaan esitellä koulujen omia painotuksia, jolloin perheiden on osattava hankia tarvittavaa tietoa oma-aloitteisesti joko koulujen verkkosivuilta tai esittelytilaisuuksista (esim. Seppänen ym. 2012, 21).

Koulujen profiloituminen tapahtuu toisaalta ulkoisten ja toisaalta sisäisten tekijöiden ohjaamana. Profiloitumista suuntaavia ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi kunnan alueen muut koulut ja niiden erityispiirteet, kouluvalintoja toteuttavat perheet, paikallinen asuntopolitiikka sekä laajempi kansallinen koulutuspolitiikka. Paikallisten olosuhteiden määrittelemässä puitteissa kunnat pyrkivät eriytymään koulutustarjonnallaan muista kunnista. Hallinnoimalla painotetun opetuksen toteutumista kunnan viranomaiset toimivatkin tahoillaan ulkoisen profiloitumisen suuntaajina. Sisäinen profiloituminen puolestaan perustuu koulujen sisäisiin erikoistumisen ja muista kouluista erottautumisen tavoitteisiin. Oppilaitosten omiin painotuksiin liittyviä päätöksiä hallinnoivat kouluissa rehtorit ja opettajat. (Varjo & Kalalahti 2011, 21–22; ks. myös Ylönen 2009, 138–139.)

3 Alueellinen segregaatio ja oppilaitosten eriytyminen

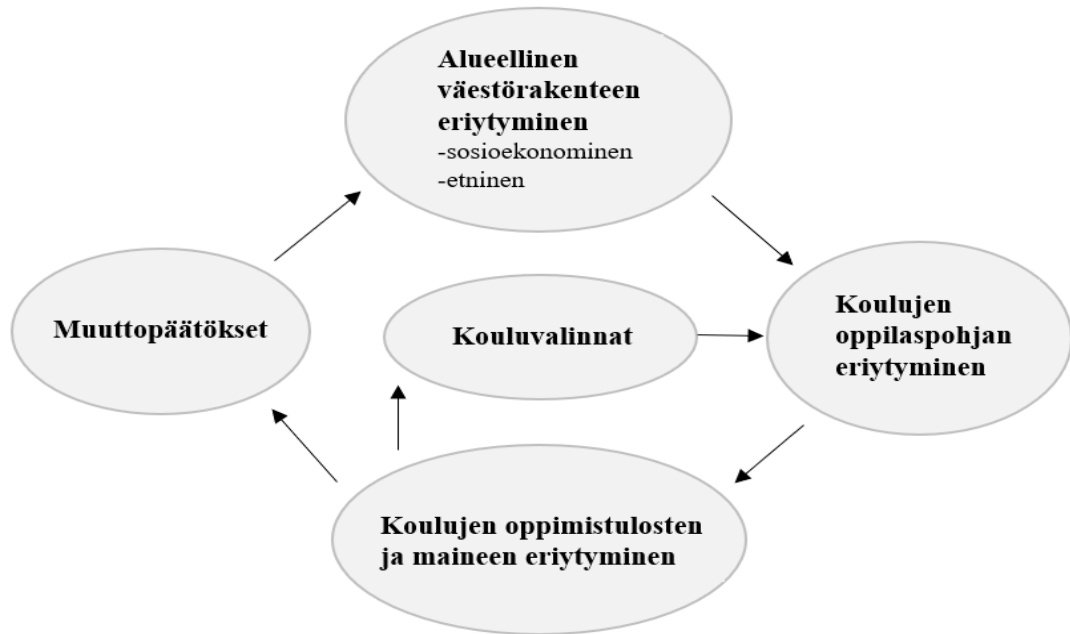
3.1 Asuinalueiden segregaatian yhteys koulujen oppilasrakenteen ja toimintaedellytysten eriytymiseen

Viime vuosikymmenenä kouluvalintoja tarkastelevissa tutkimuksissa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota alueellista eriytymistä ja segregatiokehitystä koskeviin kysymyksiin. Erityisesti pääkaupunkiseudulla on havaittu tapahtuvan huomattavaa alueellista eriytymistä, joka heijastuu koulujen oppilaspohtien rakenteisiin ja oppimistuloksiin. Koulukohtaisten oppimistulosten on todettu olevan yhteydessä muun muassa alueen asukkaiden sosioekonomiseen asemaan, aikuisväestön koulutustasoon, maahanmuuttajataustaisen väestön osuuteen sekä asuinalueen hintatasoon. (Bernelius 2013b, 19–20.) Pääkaupunkiseudulla koulujen lähialueiden välillä on huomattu olevan jo yli kymmenkertaiset erot ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneen väestön osuuden suhteen. Lisäksi pieni- ja hyvätuloisimman alueen välinen ero vuosituloilla mitattuna on yli kaksinkertainen. Koulutus- ja tulotasoja tarkasteltaessa eriytymistä on havaittu tapahtuneen niin kuntien välillä kuin kuntien sisällä. (Bernelius 2015, 640.)

Vilkastunut maahanmuutto ja maahanmuuttajataustaisen väestön asumiskeskittymien syntyminen ovat nousseet ajankohtaisina ilmiöinä esiin kaupunkien sosiaalista eriytymistä tarkasteltaessa. Haasteelliseksi tekijäksi nähdään muun muassa se, että maahanmuuttajien suosimat asuinalueet ovat tyypillisesti tulo- ja koulutustasoilla mitattuna kaupungin huono-osaisimpia alueita. (esim. Vaattovaara & Bernelius 2013, 17–18; Vilkkama 2011, 110–115.) Segregatiokehityksen kannalta huolestuttavaksi piirteeksi onkin muodostunut hyvä- ja huono-osaisuuden jakautuminen sekä keskittyminen tietyille maantieteellisille alueille. Heikon koulutustason asuinalueilla on keskimäärin muita alueita enemmän maahanmuuttajataustaista väestöä, työttömyyttä sekä tarvetta lastensuojelun palveluille. Koulujen toimintaedellytysten kannalta tämä tarkoittaa sitä, että koulumenestystä tukevat ja heikolle koulumenestykselle altistavat tekijät jakautuvat epätasaisesti eri asuinalueille. (Bernelius 2013b, 20–21.) Myös tämän tutkimuksen kohdekaupunkiin Turkuun on syntynyt vilkkaan maahanmuuton seurauksena erityisesti maahanmuuttajaväestön suosiossa olevia asumiskeskittymiä, jotka paikantuvat hintatasoltaan kaupungin edullisimmille asuinalueille (Rasinkangas 2014, 7).

Huono-osaisuuden alueellinen keskittyminen ei johdu kuitenkaan ainoastaan vähäosaisen väestön tekemistä valinnoista. Kosunen, Seppänen ja Bernelius (2016, 231) toteavat, että hyväosaisten perheiden tekemät asumispäätökset, huonoiksi alueiksi miellettyjen alueiden välttäminen tai sieltä poismuuttaminen ovat keskeisiä alueellista eriytymistä edistäviä toimintatapoja. Heidän mukaan ”segregaatioprosessin ydin on ikään kuin paradoksaalisesti siellä, missä huono-osaisuus on näkymättömintä”. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kantaväestön muuttoliikkeen on havaittu kohdistuvan niille asuinalueille, joissa vieraskielisen väestön määrä on lähtöaluetta vähäisempi, edistäen samalla alueiden etnistä eriytymistä toisistaan (Vilkama 2011, 175). Dhalmannin, Vaattovaaran ja Vilkaman (2014, 26; ks. myös Bernelius & Vaattovaara 2016) tutkimuksessa pääkaupunkiseudun lapsiperheiden todettiin tavoittelevan muuttopäätöksillään ennen kaikkea parempaa kasvuympäristöä lapselleen. Asuinympäristön huono-osaisuuden, rauhattomuuden ja lisääntyvän monietnisyyden koettiin heikentävän asuinalueen soveltuvuutta lapsen kasvuympäristöksi. Sopivissa määrin esiintyvää monikulttuurisuutta pidettiin kuitenkin kasvatuksellisesti myönteisenä asuinalueen piirteenä sillä edellytyksellä, että koulujen opetuksen laatu ja toimintaedellytykset säilyisivät ennallaan.

Berneliuksen (2013a, 76–78) mukaan asuinalueiden ominaispiirteet ja koulujen oppimistulokset muodostavat kehämäisen rakenteen (kuvio 1), joka edistää alueellisen eriytymisen etenemistä. Naapurustojen sosioekonomiset ja etniset rakenteet vaikuttavat koulujen oppilas pohjiin lähikouluperiaatteen kautta, sillä koulun oppilasrakenne muodostuu yleensä ensisijaisesti oppilasalueella asuvien perheiden lapsista. Oppilas pohjissa esiintyvät erot alkavat ajan myötä näkymään koulujen oppimistuloksissa ja maineessa, joita kouluvalintoja toteuttavat perheet ottavat huomioon tehdessään valintoja. Kouluvalinnat suuntaavat oppilasvirtoja kohti hyvämaineisia kouluja pahentaen entisestään koulujen oppilasrakenteissa sekä oppimistuloksissa tapahtuvaa eriytymistä. Samaan aikaan koulujen välille muotoutuvat erot saattavat vaikuttaa jopa joidenkin perheiden muuttopäätöksiin, minkä seurauksena myös kaupungin sisäiset muuttoliikkeet alkavat muokkaamaan asuinalueiden väestörakennetta yhä eriytyneempiin suuntiin.



KUVIO 1. Koulujen ja asuinalueiden eriytymiskehityksen kehä (mukaillen Bernelius 2013a, 77)

3.2 Koulujen suosiohierarkia ja opetusryhmien eriytyminen kouluvalintojen seurauksena

Suomen suurimmissa kaupungeissa perheiden kouluvalinnat ovat jo saaneet aikaan tilanteen, jossa oppilasvirtoja tarkastelemalla koulut on mahdollista asettaa suosiohierarkian mukaiseen järjestykseen keskenään. Hakemusvirtojen perusteella oppilaitokset jakautuvat suosittuihin, torjuttuihin ja tasapainoisiin kouluihin. Suosituimmat koulut ovat tyypillisesti keskustassa sijaitsevia vanhoja oppikouluja, joilla on suhteellisen pienet asuinpaikkaan sidotut oppilasalueet sekä useita oppilaita valikoivia painotetun opetuksen luokkia. Suosituimmista kouluista haetaan pois vain muihin kaupungin suosittuihin kouluihin siirryttäessä. Torjutuimpiin kouluihin lukeutuvat useimmiten melko suuren oppilasalueen omaavat lähiökoulut, joissa on vain muutamia tai ei lainkaan painotetun opetuksen luokkia. Huomattava osa torjuttujen koulujen oppilasalueiden oppilaista päätyvät hakemaan koulupaikkaa myös jostakin muusta kaupungin koulusta. Suosittujen ja torjuttujen koulujen välimaastossa toimivat oppilasvirroiltaan tasapainoiset koulut, joissa sisään- ja uloshakevien oppilaiden määrät ovat verrattain tasapainossa. Tasapainoisia kouluja voidaan kutsua myös eteiskouluiksi, sillä ne sijaitsevat keskustakoulujen ja lähiökoulujen välimaastossa ja toimivat

eräänlaisina läpikulkukouluina, joiden kautta oppilasvirrat kulkevat lähiöistä kohti ydinkeskustan oppilaitoksia. (Seppänen 2001, 198–199; Seppänen 2004, 294–295.)

Koulujen suosiohierarkian on todettu olevan yhteydessä koulujen oppilasalueilla asuvien perheiden sosiaaliseen profiiliin. Usean suomalaisen kaupungin tilannetta tarkastelevassa tutkimuksessa havaittiin, että suosittujen koulujen läheisyydessä asui keskimääräistä enemmän perheitä, joissa on korkeakoulutettuja ja ylemmän toimihenkilön nimikkeellä työskenteleviä vanhempia. Torjuttujen koulujen oppilasalueilla puolestaan asui keskimääräistä enemmän ammattikoulututkinnon suorittaneita ja työntekijäammateissa työskenteleviä vanhempia. Kouluvalintojen seurauksena ylempien toimihenkilöiden ja korkeakoulutettujen vanhempien lasten osuus torjutuissa kouluissa oli pienentynyt entisestään verrattuna kuvitteelliseen tilanteeseen, jossa kaikki oppilaat olisivat menneet asuinalueensa mukaisiin lähikouluihin. (Seppänen 2004, 295–297.)

Perheiden toteuttamat kouluvalinnat voivat edistää myös koulujen sisäistä eriytymiskehitystä. Espoon kaupungissa toteutetussa kouluvalintoja tarkastelevassa tutkimuksessa havaittiin, että korkeamman sosioekonomisen aseman perheet valitsivat lapselleen muita perheitä useammin joko painotetun opetuksen luokan tai harvinaisen A-kielen. Osa perheistä hyödynsi myös niin sanottua kaksoisstrategiaa valitsemalla sekä painotetun opetuksen että harvinaisen A-kielen. Aikaisemmin ”pehmeänä valintana” pidetty kielivalinta osoittautui keinoksi välttää tiettyjä kaupungin kouluja, joiden opetustarjontaan kyseinen harvinainen kieli ei kuulunut. Ottaen huomioon, että koulut muodostavat opetusryhmät usein juuri painotetun opetuksen ja kielivalintojen perusteella, saattavat perheiden valinnat johtaa opetusryhmien sosioekonomiseen eriytymiseen. (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020, 1477–1479; Kosunen ym. 2016, 241–242.) Myös Kalalahden ja Varjon (2016, 48) tutkimuksessa huomattiin, että painotetun opetuksen valitseville perheille oli ominaista kaikenlaisten koulutuksellisten valintojen runsaus. Painotettuun opetukseen hakeutuvat perheet valitsivat muita useammin vapaaehtoisen A2-kielen ja tekivät A1-kielen suhteen harvinaisempia kielivalintoja.

Turun kaupungin yläkouluja tarkastelevassa tutkimuksessa havaittiin, että kouluarvosanojen keskiarvoilla, sukupuolijakaumilla ja muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrillä mitattuna eriytymistä voidaan todeta tapahtuneen niin oppilaitosten välillä kuin oppilaitosten sisällä. Mitä valikoivampi koulu

on, sitä korkeammat ovat oppilaiden arvosanojen keskiarvot ja sitä vähemmän koulussa on muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita. Valikoivissa kouluissa luokkien sukupuolijakaumat jakautuvat myös usein epätasaisemmin, jolloin joko tytöt tai pojat ovat luokalla yliedustettuina. (Berisha & Seppänen 2017, 245–249.) Opetusryhmiin kohdistuvien resurssien kannalta on lisäksi huomionarvoista, että yleisluokilla luokkakoot ovat useasti painotetun opetuksen luokkia suurempia. Esimerkiksi harvinaisempaa kielivalintaa painottavissa ryhmissä saattaa olla jopa puolet vähemmän oppilaita kuin tavallisilla yleisluokilla. (Seppänen ym. 2012, 24.)

Tämän tutkimuksen kohdekaupungissa Turussa koulut jakautuivat kymmenen vuotta sitten karkeasti kolmeen ryhmään sen perusteella, kuinka suuri osa koulun oppilaista opiskeli painotetun opetuksen luokalla. Osassa kouluista painotettua opetusta ei ollut tarjolla lainkaan, kun taas osassa alle puolet ja osassa selkeästi yli puolet oppilaista kävivät koulua painotetun opetussuunnitelman mukaisesti. Erityisesti ne oppilaitokset, joilla oli muita kouluja pienemmät oppilasalueet, suuntasivat painotetun opetuksen tarjontaansa laajemmalle hakijakunnalle keräten oppilaita koko kaupungin laajuudelta tai jopa kaupungin rajojen ulkopuolelta. Toisaalta Turussa oli myös useita kouluja, jotka suuntasivat painotetun opetuksen tarjontaansa ensisijaisesti oman oppilasalueen oppilaille. (Seppänen ym. 2012, 25–26.)

4 Kouluvalinnat Suomessa

4.1 Kouluvalintojen lainsäädännöllinen perusta ja käytännön toteutuminen

Suomalaisen kouluvalintapolitiikan muotoutumiseen ovat vaikuttaneet useat 1990-luvulla toteutetut lakimuutokset. Keskushallinnon hajauttamiskehityksen myötä jo kansakouluajoista asti lasten koulusijoittumista ohjanneista koulupiireistä sekä piirijakoja säätelevistä periaatteista luovuttiin. Tämän seurauksena kunnat saivat itsehallinnollisina toimijoina mahdollisuuden päättää kouluverkkojensa rakenteesta ja oppilaaksiottoa määrittelevistä kriteereistä perusopetuslain sallimissa rajoissa. Kuntien välille onkin ajan myötä muotoutunut toisistaan poikkeavia koulujen profiloitumista ja oppilaaksiottoa ohjaavia käytäntöjä. (Varjo 2011, 87.)

Vuoden 1999 alusta voimaan astuneen perusopetuslain mukaan kunnalla on velvollisuus osoittaa oppivelvollisuusikäiselle koulupaikka lähikoulusta tai muusta soveltuvasta paikasta. Oppilaan koulupaikan tulee määräytyä siten, että koulumatkat ovat

mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä alueen asutus, koulujen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen. (L 628/1998, 6 §.) Perusopetuslain (L 628/1998, 28 §) mukaan oppilas voi kuitenkin hakea koulupaikkaa myös muusta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. Oppilaaksioton yhteydessä hakijoihin sovellettavien valintaperusteiden tulee olla tällöin yhdenvertaisia. Lainsäädännön näkökulmasta kouluvalinta näyttäytyy siis eräänlaisena vaihtoehtona kouluviranomaisen osoittamalle lähikoulupaikalle.

Suomessa paikalliset kouluvalinnat rakentuvat kunnan, oppilaitosten ja perheiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kunta määrittelee kouluvalintapolitiikan reunaehdot, joiden puitteissa perheet voivat tehdä kouluvalintoja ja koulut valikoida oppilaitaan. (Seppänen 2006, 28.) Käytännössä perheet voivat toteuttaa kouluvalintoja joko toissijaisen haun tai painotetun opetuksen luokalle hakeutumisen kautta. Toissijaisella haulla tarkoitetaan ensisijaista, lähikoulupaikan mukaista oppilaaksiottoa täydentävää oppilasvalintaa. Koulut voivat ottaa toissijaisia hakijoita, mikäli lähikoulupaikan osoittamisen jälkeen kouluun jää vapaita oppilaspaikkoja tai jos osa lähikoulupaikan saaneista oppilaista hakeutuu muihin kouluihin. (Varjo & Kalalahti 2011, 16.)

Suurimmissa Suomen kaupungeissa perheille saattaa avautua jopa neljä vaihtoehtoista kouluvalintastrategiaa. Oppilas voi mennä joko kunnan hänelle osoittamaan lähikouluun tai vaihtoehtoisesti hakea koulupaikkaa jostakin muusta oman kunnan tai lähikunnan koulusta. Lisäksi oppilaalla on mahdollisuus valita painotetun opetuksen ryhmä joko omasta lähikoulusta tai muusta oppilaitoksesta. (Kalalahti & Varjo 2016, 38.) On kuitenkin huomionarvoista, että valintamahdollisuuksien runsaus on Suomessa lähinnä suurimpien kaupunkien ilmiö. Pienemmissä kunnissa tai syrjäseudulla asuvilla perheillä on hyvin vähän käytännön edellytyksiä kouluvalintojen toteuttamiseen. Suomessa kunnat ovatkin polarisoituneet toisalta niihin, joissa valinnanvaraa on runsaasti ja toisalta alueisiin, joissa ainoa kouluvaihtoehto saattaa olla sulkemisuhan alla oleva pieni kyläkoulu. (Räty, Kasanen & Laine 2009, 290.)

Monista muista kouluvalintoja harjoittavista maista poiketen kouluvalinnat toteutuvat Suomessa pääosin julkisesti hallinnoidun peruskoulujärjestelmän sisällä. Myös valinnaisuuteen ja koulujen profiloitumiseen liittyvät käytännöt ovat rakentuneet julkisen koulujärjestelmän puitteissa, eivätkä ne siten ole kasvattaneet yksityisten oppilaitosten tarjontaa. (Seppänen ym. 2012, 18.) Vuonna 2019 peräti 95 % Suomen peruskouluista olivat kuntien ylläpitämiä (SVT 2019). Seppäsen mukaan (2001, 186) kouluvalinnoista

voisikin käyttää Suomessa termiä ”julkiskoulumarkkinat”. Vanhempien kouluvalinnoissa ei siis ole kyse valinnasta julkisen ja yksityisen koulusektorin väliltä, vaan valinnasta erilaisten julkisen koululaitoksen tarjoamien vaihtoehtojen puitteissa (Kalalahti ym. 2015, 20).

Perusopetuslain (L 628/1998, 7 §) mukaan opetuksen järjestäjinä voivat toimia Suomessa myös valtio tai rekisteröidyt järjestöt ja säätiöt, mikäli valtioneuvosto myöntää luvan opetuksen järjestämiseen. Erityisluvan edellytyksenä on erityinen koulutus- tai sivistystarve sekä kunnan kanssa tehty sopimus opetuksen järjestämisestä kunnan alueella. Erityisluvan saaneet toimijat eivät kuitenkaan saa tavoitella taloudellista voittoa järjestämällään perusopetuksella. Suomessa yksityisiin opetuksen järjestäjiin lukeutuvat määrittelytavasta riippuen muun muassa vieraskielistä opetusta tarjoavat koulut, kristilliset koulut, yliopistojen harjoittelukouluina toimivat normaalikoulut sekä erityiseen kasvatustieteelliseen järjestelmään, kuten steinerpedagogiikkaan, perustuvat oppilaitokset. Yksityiset opetuksen järjestäjät toimivat muiden koulujen tavoin julkisen koulujärjestelmän puitteissa ja saavat toiminnalleen julkista rahoitusta. (Sahlberg 2016, 123.)

4.2 Oppilaaksiottoa koskevat koulutuspoliittiset ratkaisut

Koulutuksen järjestäjinä kunnilla on koulutuspoliittisilla päätöksillään mahdollisuus vaikuttaa paikallisen kouluvalintatilan muotoutumiseen. Erilaisten ratkaisujen myötä kuntien mahdollistamat kouluvalinnat rakentuvatkin joko avoimeen tai suljettuun kouluvalintatilaan painottuen. Avoimella kouluvalintatilalla viitataan sellaisiin paikallisiin olosuhteisiin, jotka kannustavat oppilaitosten välillä tapahtuvaan kouluvalintaan ja luovat edellytyksiä kilpailulle. Sen sijaan suljetulla kouluvalintatilalla tarkoitetaan tilannetta, jossa valinnat tehdään lähinnä oppilaitoksen sisällä esimerkiksi valinnaisaineiden osalta. Suljetussa mallissa koulut eivät profiloidu tai pyri erottautumaan toisistaan, minkä johdosta myös kilpailu jää vähäiseksi. (Varjo & Kalalahti 2011, 10.)

Greenin, Wolfin ja Leneyn (1999, 70–73) mukaan oppilaaksiottopolitiikkaa on toteutettu Euroopan maissa kolmen oppilaaksiottoa koskevan mallin mukaisesti. Ensimmäinen malli perustuu yhtenäiskoulujen piirijakoon, jossa oppilaan koulupaikan määrittää perheen asuinalue. Koulupiirien taustalla on vaikuttanut ajatus valikoimattomasta oppilaaksiotosta sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Samalla kuitenkin mallin ongelmakohtaksi on noussut asuinalueen sosiaalisten rakenteiden heijastuminen

koulun oppilaspoijaan. Tässä mallissa vanhemmat ovat esimerkiksi lähteneet toteuttamaan kouluvalintaa muuttamalla asumaan toivotun oppilaitoksen koulupiirin alueelle. Joissakin maissa koulujen oppilaspoijissa esiintyviä sosiaalisia ja etnisiä eroja on pyritty tasaamaan sitomalla koulujen oppilasalueet taloudellisesti ja sosiaalisesti vaihteleviin asuinalueisiin.

Toinen Greenin ja kumppaneiden (1999, 70–73) jaottelun malleista perustuu avoimeen kouluhakuun yhtenäiskoulujärjestelmän tai osittaisen yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä. Tämä malli pitää sisällään hyvin moninaisen joukon erilaisia toimintapolitiikkoja, jotka vaihtelevat muun muassa rahoituksen, viranomaisen asettamien määräysten ja rajoitusten, perheiden valinnanvapauden sekä tasa-arvon toteutumisen osalta. Kaikkien avointa hakua toteuttavien toimintapolitiikkojen yhteisenä piirteenä on kuitenkin perheiden oikeus hakea haluamaansa koulupaikkaa. Jaottelun mukaan suomalaisen peruskoulujärjestelmän voidaan nähdä siirtyneen piirijakoon perustuvasta mallista kohti avoimen haun mallia. Jaottelun kolmas oppilaaksioton malli perustuu rinnakkaiskoulujärjestelmässä tapahtuvaan kykyjen mukaiseen sijoittumiseen. Kyseisessä mallissa oppilaat jaetaan alakoulun jälkeen koulumenestyksen tai pääsykokeissa pärjäämisen perusteella eri koulutyyppeihin, jotka johtavat joko ammatilliselle tai akateemiselle jatko-opintopolulle. (Green ym. 1999, 73–79.)

Myös Jowett (1995, 10–11) on hahmotellut neljä vaihtoehtoista oppilaaksioton tapaa, jotka eroavat toisistaan siinä, minkälaisia tekijöitä oppilasvalintaprosessissa painotetaan. Ensimmäinen oppilaaksioton tapa pohjautuu oppilasarviointiin esimerkiksi soveltuvuuskokeessa pärjäämisen tai aikaisemman koulumenestyksen perusteella. Toisessa oppilaaksioton tavassa oppilasvalinnat tehdään vanhempien vapaasti lähettämien hakemusten pohjalta. Kahdessa ensimmäisessä tavassa oppilaan kyvykkyys, vanhempien aktiivisuus ja koulujen päätäntävalta ovat siten keskeisessä asemassa oppilaaksioton kannalta.

Jowettin (1995, 10–11) jaottelun kolmannessa oppilaaksioton tavassa kouluviranomainen jakaa koulupaikat, mutta vanhemmat voivat esittää viranomaiselle toiveen haluamastaan koulupaikasta. Neljännessä oppilaaksioton tavassa vanhempien vaikutusmahdollisuudet ovat sen sijaan rajallisemmat, sillä perheiltä ei erikseen tiedustella heidän koulutoiveitaan. Vanhemmat voivat joko hyväksyä viranomaisen osoittaman koulupaikan tai vaatia uutta päätöstä ollessaan tyytymättömiä heille osoitettuun oppilaitokseen. Kaksi jälkimmäistä

tapaa korostavat kouluviranomaisen keskeistä asemaa koulupaikan osoituksen sekä lasten koulusijoittumisen näkökulmasta. Kaikkien Jowettin hahmottelemien oppilaaksioton tapojen piirteitä on löydettävissä myös suomalaisesta kouluvalintakontekstista. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin Suomessa toteutettavan oppilaaksioton yleispiirteitä sekä tarkastellaan Turun kaupungin käytäntöjä.

4.3 Lähikoulupaikan osoittamisen mallit sekä kuntien oppilaaksiottoa sääntelevät kriteerit

Lähikoulupaikan osoittaminen voidaan järjestää kunnissa usealla maantieteelliseen aluerajaukseen perustuvalla tavalla. Suurimmissa Suomen kaupungeissa on ollut käytössä joko alueellinen tai koulukohtainen malli. Alueellisessa mallissa kunnan alue jaetaan kaupungin käyttämästä terminologiasta riippuen oppilaaksiottoalueiksi, oppilasalueiksi tai yhteistoiminta-alueiksi. Samalla alueella sijaitsee useita ala- ja yläkouluja, joista jokainen voidaan osoittaa alueella asuvan oppilaan lähikouluksi. On huomionarvoista, että alueellisessa mallissa oppilaan lähikoulu ei siis välttämättä ole hänen kotiaan lähimpänä sijaitseva oppilaitos. Alueellinen malli tarjoaakin kunnille jonkin verran joustavuutta koulupaikkojen osoittamisen suhteen, sillä oppilaspaikat voidaan jakaa mahdollisimman optimaalisesti esimerkiksi taloudelliset tavoitteet tai luokkakoot huomioon ottaen. Koulukohtaisessa mallissa lähikoulun ja oppilaan asuinalueen välinen kytkös on sen sijaan huomattavasti suoraviivaisempi. Koulukohtaisessa mallissa jokaisella koululla on oma julkisesti tiedossa oleva oppilasalueensa, jolloin oppilaan lähikoulu määräytyy suoraan kotiosoitteen mukaan. Kyseinen koulupaikan osoittamista koskeva käytäntö muistuttaa aikaisemmin käytössä olleita koulupiirejä. (Varjo ym. 2015, 71–73.)

Erilaiset koulupaikan osoittamista koskevat mallit eroavat toisistaan myös siltä osin, muodostuuko ala- ja yläkoulujen välille koko perusopetuksen mittaisia, ennakoitavissa olevia koulujatkumojä. Erityisesti koulukohtaisessa mallissa ala- ja yläkoulujen oppilasalueet vastaavat usein maantieteellisiltä rajoiltaan toisiaan, minkä seurauksena tietyn alakoulun oppilaat siirtyvät suoraan samalla oppilasalueella sijaitsevaan yläkouluun. Alueellisessa mallissa koulujen välille ei välttämättä määritellä valmiita koulujatkumojä, joten koulupaikka tietyssä alakoulussa ei aina takaa koulupaikkaa tietyssä yläkoulusta. Perheiden näkökulmasta yläkouluun siirtyminen saattaa siis tarkoittaa uutta haku- ja valintatilannetta. Myös alueellisessa mallissa kunnat voivat

kuitenkin halutessaan määritellä mahdolliset koulupolut etukäteen. (Varjo ym. 2015, 72–73.)

Alueellisessa mallissa koulupaikan ennakoiminen on perheen näkökulmasta huomattavasti haastavampaa kuin koulukohtaisessa, kotiosoitteeseen sidotussa mallissa. Alueellista mallia soveltavien kuntien onkin täytynyt määritellä kriteerit, joiden perusteella oppilasalueella asuvat lapset asetetaan järjestykseen ja jaetaan oppilaitosten kesken. Lähikoulupaikan osoittamista ohjaavia kriteerejä voivat olla esimerkiksi terveydentilaan liittyvä erityinen syy, samaa koulua käyvä sisarus, koulumatkan pituus ja turvallisuus sekä joissakin tapauksissa perheiden esittämä lähikoulutoive. Myös toissijaista hakua varten määritellään omat valintakriteerit. Mikäli kouluun jää vapaita koulupaikkoja ensisijaisen oppilaaksioton jälkeen, oppilaat valitaan yleisimmin oman oppilasalueen hakijoista sekä koulumatkan lyhyden mukaisessa järjestyksessä. (Varjo & Kalalahti 2011, 16–17.) Vanhempien esittämälle koulutoiveelle annetaan vaihtelevasti painoarvoa kuntien toimintakäytännöissä. Osassa kunnista perheiltä ei kysytä lähikoulutoivetta lainkaan, jolloin päätöksen riitauttamisen lisäksi lapsen koulupaikkaan pystyy vaikuttamaan lähinnä hakemalla haluamaansa kouluun toissijaisen haun tai painotetun opetuksen kautta. Myös niissä kunnissa, joissa koulutoive on mahdollista esittää, on toiveen toteuttamiselle olemassa kuitenkin useita varauksia. (Varjo ym. 2015, 72–73.)

4.4 Painotetun opetuksen järjestämistä ja oppilaaksiottoa koskevat käytännöt

Kunnat poikkeavat toisistaan jonkin verran niin painotetun opetuksen tarjonnan, vaihtoehtojen monipuolisuuden, määrän sekä painotettuun opetukseen hakeutumiselle asetettujen reunaehtojen suhteen. Yleisimmin painotettuun opetukseen haetaan ensimmäisellä, kolmannella tai seitsemännellä luokalla. Tietyn painotuksen aloittaminen saattaa olla kuitenkin mahdollista vain tietyllä luokka-asteella. Joissakin kunnissa painotettu opetus voi muodostaa koko peruskoulun ajan kestäviä jatkumia, jolloin alakoulussa tehty painotusvalinta määrittää myös oppilaan myöhempää koulupolkua. Osassa kunnista alakoulussa valittu painotus ei kuitenkaan välttämättä jatku automaattisesti, jolloin haluttuun painotukseen on haettava uudelleen yläkouluun siirryttäessä. (ks. esim. Varjo ym. 2015, 76–78.) Näin ollen hakeutuminen painotetun

opetuksen ryhmään jo alakoulun aikana sitoo ja määrittelee oppilaan tulevaa koulupolkua joissakin kunnissa enemmän kuin toisissa.

Perusopetuslain (L 628/1998, 28§) nojalla painotetun opetuksen oppilasvalinta voidaan suorittaa käyttämällä oppilaan taipumuksia kyseiseen painotukseen mittaavaa koetta. Sovellettavien valintaperusteiden tulee olla kaikille hakijoille yhdenvertaisia ja soveltuvuuskokeeseen sekä valintaperusteisiin liittyvät tiedot tulee ilmoittaa hakijoille etukäteen. Samalla perusopetuslaki ei kuitenkaan aseta tarkempia säännöksiä painotetun opetuksen oppilasvalinnalle silloin, kun oppilaaksiottoon ei sovelleta kokeita. Käytännössä koulut ovatkin valikoineet oppilaitaan painotetun opetuksen luokille myös kouluarvosanojen, motivaation, harrastuneisuuden, opettajan antaman lausunnon ja muiden vastaavien kriteereiden pohjalta. Monien muiden maiden tavoista poiketen vanhempien haastatteluja ei kuitenkaan käytetä kriteerinä oppilasvalinnassa. (Seppänen ym. 2012, 29.) Soveltuvuuskokeiden lisäksi kunnat voivat asettaa painotettuun opetukseen hakeutumiselle erilaisia hakemista suuntaavia rajoituksia. Koulupaikan hakua voidaan esimerkiksi rajoittaa niin, että oppilas voi pyrkiä vain yhteen tai kahteen painotetun opetuksen ryhmään kerrallaan. Soveltuvuuskokeita voidaan myös järjestää yhtäaikaaisesti, jolloin osallistuminen useamman painotuslinjan kokeeseen muuttuu käytännössä mahdottomaksi. (Varjo ym. 2015, 76–77.)

4.5 Turun kaupungin oppilaaksiotto ja painotetun opetuksen tarjonta

Turussa oppilaan lähikoulupaikka määräytyy karttaan piirrettyjen rajanvetojen mukaisen oppilasaluejaon perusteella. Ensimmäiselle ja seitsemännelle luokalle siirryttäessä oppilaalla on oikeus hakea myös yhteen muuhun kouluun oman oppilasalueensa lähikoulun lisäksi, jolloin hän voi vaihtoehtoisesti hakeutua joko erikoisluokalle tai niin sanotun vapaan haun kautta jonkin muun haluamansa koulun yleisluokalle. Vapaassa haussa koulujen oppilaspaikat pyritään täyttämään ensisijaisesti oman oppilasalueen hakijoilla, minkä jälkeen huomioon otetaan lähioppilasalueista muodostuvan yhteistyöalueen oppilaat koulumatkan pituuden mukaisessa järjestyksessä ja vasta tämän jälkeen muiden alueiden hakijat. Erikoisluokalle hakemista on lisäksi rajattu niin, ettei painotetun opetuksen luokalle hakeminen ole mahdollista, mikäli oppilas on jo aikaisemmin vastaanottanut koulupaikan erikoisluokalta. (Turun sivistystoimiala 2021a, 1–5, 9.) Perheille suunnattu perusopetuksen opas (Turun sivistystoimiala 2021b, 8) korostaakin erikoisluokan opetus sisältöihin ennakkoon perehtymisen tärkeyttä, sillä

alakoulussa tehty valinta sitoo oppilaan tiettyyn painotuslinjaan ja sulkee samalla pois myöhempiä valinnanmahdollisuuksia.

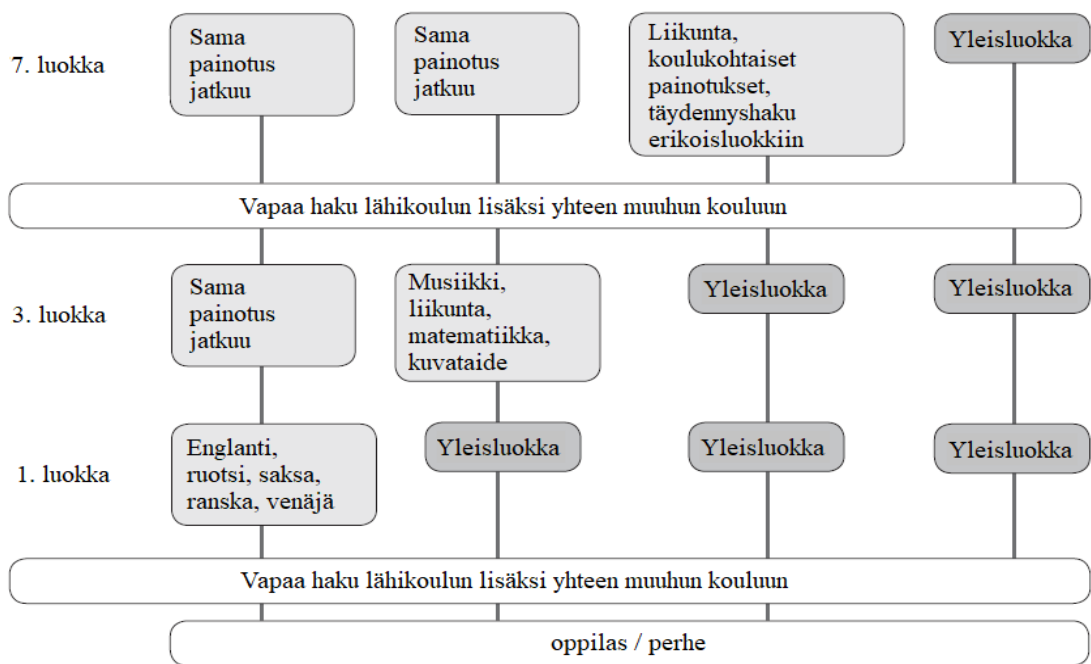
Turussa perheiden valinnat pois oman asuinalueen lähikoulusta ovat olleet suhteellisen yleisiä. Seppäsen ja kumppaneiden (2012, 25) tutkimuksen mukaan 2010-luvun alussa yläkouluun hakeneista turkulaisista oppilaista peräti 41 prosenttia aloitti yläkoulun painotetun opetuksen luokalla joko omassa lähikoulussaan tai jonkin muun oppilasalueen koulussa. Vastaavasti noin kolmasosa ikäluokasta kävi koulua muualla kuin oman asuinalueen mukaisella oppilasalueella. Moniin muihin Suomen kaupunkeihin verraten Turku tarjoaa perheille valittavaksi myös melko laajan kirjon erilaisia painotuksia. Jo ensimmäisellä luokalla oppilaalla on mahdollisuus hakea englannin-, ranskan- tai saksankieliselle luokalle, suomalais-venäläiselle kieliluokalle tai ruotsin kielikympyluokalle. Kolmannella luokalla alkavat matematiikka-, musiikki-, kuvataide- ja liikuntaluokat. Edellä mainittujen painotusten lisäksi koulut tarjoavat myös koulukohtaisia painotuksia, joihin kuuluvat esimerkiksi kielirikasteinen opetus, science-linja ja medialinja. Koulukohtaiset painotukset voivat käsitellä samoja oppiaineita kuin erikoisluokkien painotukset tai ne voivat perustua johonkin laajempaa aihepiiriin, kuten esimerkiksi luonnontieteisiin tai viestintään. (Seppänen ym. 2012, 21–22.)

Liikuntalinjaa lukuun ottamatta alakoulussa aloitetut painotukset jatkuvat myös yläkouluun siirryttäessä. Yläkouluun hakiessa oppilaalla on siten mahdollisuus hakea koulupaikkaa liikuntaluokalta joko ensimmäistä kertaa tai alakoulussa aloitetun liikuntapainotuksen jatkoksi. (Turun sivistystoimiala 2021a, 8.) Liikuntalinja jakautuu yläkoulussa useampaan lajipainotukseen, joita ovat koulun tarjonnasta riippuen muun muassa jalkapallo, uinti, jääkiekko, tanssi tai telinevoimistelu (ks. Turun kaupunki 2021b). Lisäksi oppilas voi yläkouluun siirryttäessä hakea koulukohtaisen painotetun opetuksen luokalle tai täydennyshaun kautta johonkin alakoulussa aloittaneista painotetun opetuksen ryhmistä, mikäli luokalta vapautuu yläkouluun siirtymisen yhteydessä oppilaspaikkoja (Turun sivistystoimiala 2021a, 8).

Turun kaupungin kouluvalintapolitiikan tarjoamia valinnanmahdollisuuksia ja valintojen seurauksena rakentuvia koulupolkuja on havainnollistettu kuviossa 2. Turku näyttäisi samalla sekä avaavan että rajaavan perheille tarjoamia valintareittejä. Kouluverkon sisälle on toisaalta muodostunut kouluvalintoja edistäviä ja oppilaiden koulureittejä eriyttäviä koulutuspoliittisia mekanismeja. Alakoulun alkutaipaleella tehty kouluvalinta suuntaa lapsen myöhempää koulupolkua, sillä koulupaikka tietystä alakoulusta lähes

poikkeuksetta takaa pääsyn tiettyyn yläkouluun. Painotetun opetuksen ryhmään hakeutuessa puolestaan sitoudutaan koko peruskoulun mittaiseen ennalta tiedossa olevaan koulujatkumoon. (Seppänen ym. 2012, 29.)

Samalla Turussa on kuitenkin myös supistettu koulupaikan vapaata hakua ja erikoisluokille hakeutumista tietyillä määrällisillä rajoitteilla, mahdollistaen haun vain yhdelle erikoisluokalle tai muun oppilasalueen yleisluokalle kerrallaan (Turun sivistystoimiala 2021a, 5, 9). Hallinnoimillaan koulutuspoliittisilla päätöksillä kunnat joutuvatkin tasapainoilemaan osin ristiriitaistenkin tavoitteiden parissa. Toisaalta lähikouluperiaate ja ennalta asetetut oppilasvalinnan kriteerit pyrkivät takaamaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen yhtäläisesti kaikille kunnan oppilaille. Toisaalta profiloituminen ja painotetun opetuksen tarjonta tukevat yksilöllisten oikeuksien ja valintamahdollisuuksien toteutumista. (Kalalahti & Varjo 2012, 50.)



KUVIO 2. Oppilaan kouluvalintamahdollisuudet ja peruskoulun koulupolut Turussa (mukaiillen Seppänen ym. 2012, 21)

5 Toimijat koulumarkkinoiden kentällä

5.1 Vanhemmat kouluvalintojen toteuttajina

Suomalaisissa kouluvalintoja tarkastelevissa tutkimuksissa huomion kohteena ovat usein olleet vanhempien tekemät valinnat. Aihetta on lähestytty tutkimuksissa niin kouluvalintoihin liittyvien asenteiden, valinnoille annettujen perustelujen kuin vanhempien taustojen kautta. Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi ja Vornanen (1995, 256–259) tarkastelivat tutkimuksessaan vanhempien tyytyväisyyttä peruskoulun toimintaan ja asennoitumista peruskoulujärjestelmän markkinaistumista kohtaan. Muutama vuosi ennen kouluvalintojen lakisäätöistä vapautumista toteutetussa tutkimuksessa todettiin, että vanhemmat olivat yleisesti ottaen melko tyytyväisiä peruskoulun toimintaan. Koulumarkkinoihin, kilpailuun ja lahjakkaiden oppilaiden erityiskohteluun suhtauduttiin sen sijaan kielteisesti. Erityisesti työntekijävanhemmat olivat huolissaan kilpailun aiheuttamista haitoista ja koulutuksellisen tasa-arvon vaarantumisesta. Ylempiin toimihenkilöihin kuuluvat vanhemmat vastustivat lahjakkaiden oppilaiden erityiskohtelua ja kilpailua hieman työntekijävanhempia lievemmin.

Vain pari vuotta nykyisen perusopetuslain (L 628/1998) voimaantulon jälkeen oman oppilasalueen ulkopuoliseen kouluun haki Helsingissä kuitenkin jo lähes puolet yläkouluun siirtyvästä ikäluokasta. Vastaavasti Turussa, Espoossa, Kuopiossa ja Lahdessa keskimäärin kolmasosa oppilaista haki yläkoulupaikkaa muusta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. (Seppänen 2003a, 342–343.) Kouluvalintojen lisääntyminen ei tästä huolimatta välttämättä tarkoita, että vanhempien koulutukselliset asenteet olisivat lain voimaantulon myötä merkittävästi muuttuneet. Koulutarjonnan yhä monipuolistuessa myös kouluvalintapolitiikkaan kriittisesti suhtautuvat vanhemmat voivat joutua väistämättömän valinnan eteen. Valintojen runsaus synnyttää kilpailutilanteen, jossa valitsematta jättäminen antaa koulutuksellista etumatkaa muille aktiivisia valintoja tekeville perheille. Kulttuurista pääomaa omaavien koulutustietoisien vanhempien näkökulmasta näennäinen valinnanvapaus saattaa eräänlaiseksi osallistumisen pakoksi. (Silvennoinen ym. 2012, 509.)

Vanhempien kouluvalinnoilleen esittämät perustelut ovat osoittautuneet hyvin moninaisiksi kouluvalintojen syitä kartoittavissa tutkimuksissa. Toissijaisen haun perusteeksi on esitetty muun muassa lähikoulun huonoa mainetta, epäsuotuisaa

oppilaspohjaa sekä halutun opetuspainotuksen puuttumista omasta lähikoulusta (Seppänen 2006, 215). Siinä missä painotettuun opetukseen hakeutuneet perheet ovat yleensä perustelleet valintaansa valittuun painotukseen ja opetuksen laatuun liittyvillä syillä, toissijaisen haun kautta yleisluokalle hakeutuneiden perheiden perusteluissa on esiintynyt myös koulumatkan pituuteen, kaverisuhteiden pysyvyyteen ja sisarusten koulupaikkaan liittyviä ajatuksia (esim. Kalalahti & Varjo 2016, 49–50). Kosusen (2012, 16) tutkimuksessa vantaalaiset äidit kertoivat hakevansa koulupaikkaa oman oppilasalueen ulkopuolelta varmistaakseen sopivan oppimisympäristön lapselleen. Taitotasoltaan vaativamman opiskeluympäristön ja motivoituneiden luokkakavereiden uskottiin kannustavan lasta parempiin koulusuorituksiin. Äidit ottivat haastatteluissaan puheeksi myös putoamisen pelon eli ajatuksen siitä, että lähikouluvalinnalla voisi olla kielteisiä vaikutuksia lapsen koulutusmahdollisuuksiin jatkossa. Vääränlaisen valinnan pelättiin poissulkevan lapselta tiettyjä koulupolkuja ja vaarantavan hyvän sosiaalisen aseman saavuttamisen tulevaisuudessa.

Koulutarjonnan monipuolistuessa perheet alkavat vähitellen toteuttamaan toisistaan eriäviä kouluvalintastrategioita. Poikolainen (2012, 133–138) asetti vantaalaiset vanhemmat kolmeen subjektipositioon sen perusteella, miten tietoisia he olivat paikallisista kouluvalintamahdollisuuksista, ja millä tavoin he kyseistä tietoa hyödynsivät. Perinteiseen subjektipositioon kuuluivat vanhemmat, jotka eivät joko olleet lainkaan tietoisia mahdollisuudesta valita lapsensa koulu tai heillä ei ollut tarvittavia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja valintojen tekemiseksi. Osa ryhmän vanhemmista oli myös tietoisesti päättänyt olla hyödyntämättä kouluvalintaa ja perusteli ratkaisuaan peruskoulujen tasalaatuisuudella. Harkitsevaan subjektipositioon asettuivat vanhemmat, jotka tiedostivat erilaiset valintamahdollisuudet, mutta päätyivät lopulta useimmiten viranomaisen osoittamaan lähikouluun. Tässä ryhmässä lähikoulua pidettiin lähtökohtaisesti sopivana, mutta mahdollisia kouluvaihtoehtoja koskevaa tietoa hankittiin kuitenkin varmuuden vuoksi. Päätös toiseen kouluun hakemisesta syntyi pääasiassa silloin, jos omasta lähikoulusta oli saatavilla päätökseen vaikuttavaa sisäpiiritietoa tai koulu osoittautui epäsovivaksi esimerkiksi liian pitkän koulumatkan vuoksi. Määrätietoiseen subjektipositioon kuuluivat kouluvalintoja aktiivisesti tekevät vanhemmat. Tässä ryhmässä kouluvalintoihin asennoiduttiin kulutuksen tavoin, jonka tarpeisiin koulutuksen järjestäjien odotettiin tarjonnallaan vastaavan.

Samankaltaisia tutkimustuloksia saatiin myös Silmäri-Salon (2015, 239–241) väitöskirjatutkimuksessa, jossa tarkasteltiin äitien kouluvalintastrategioita ja toimijuutta turkulaisessa kouluvalintakontekstissa. Silmäri-Salo luokitteli perheiden toimintaa kolmeen valintastrategiaan, joista jokaiseen kuuluu lisäksi kaksi vaihtoehtoista toimija-asemaa. Perinteisen lähikouluvalintastrategian *käytännölliset ajautujat* eivät tiedostaneet kaupungin kouluvalintapolitiikkaa tai halunneet ottaa siitä selvää. Lähikoulun yleisluokkaa pidettiin itsestään selvänä valintana, eikä kaupungin määrittelemää lähikouluperiaatetta kyseenalaistettu. *Tiedostavat pysyjät* sen sijaan tiedostivat kaupungin valintamekanismit, mutta tekivät arvopohjaisen valinnan omaan lähikouluun jäämisestä. Molemmissa toimija-asemissa päätöksiin vaikuttivat myös käytännölliset ja sosiaaliset syyt, kuten lapsen koulumatkan pituus tai kaverisuhteiden pysyvyys.

Ambivalenttisen kouluvalintastrategian *harkitsevat toimijat* ottivat selvää erilaisista vaihtoehtoista ja päätyivät valitsemaan lähikoulun painotetun opetuksen luokan. Myös *vertailevat toimijat* vertailivat erilaisia kouluja ja päätyivät valitsemaan painotetun opetuksen luokan koulusta, johon lapsella oli realistiset pääsymahdollisuudet. Molemmissa ryhmissä kaupungin kouluvalintapolitiikka tiedostettiin ja valintoja toteutettiin perheen mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi keskusta-alueen suositumpiin kouluihin haettiin vain harvoissa tapauksissa, sillä koulupaikkakisan häviäminen olisi tarkoittanut päätymistä suoraan lähikoulun yleisluokalle. Päämäärätietoisien kouluvalintastrategian *ennakoivat toimijat* tekivät jo alakoulussa aktiivisia kouluvalintoja lähikoulun välttämiseksi. Valinnoilla pyrittiin tukemaan lapsen lahjakkuuksia ja takaamaan hänelle mahdollisimman suotuisa oppimisympäristö. *Määrätietoiset toimijat* toteuttivat samankaltaisia valintoja yläkouluun siirtymisen aikana. Molempien ryhmien perheet hakivat koulupaikkaa pääasiassa kaupungin suosituimpien koulujen painotetuilta luokilta. (Silmäri-Salo 2015, 244, 249–250.)

Kalalahti ja Varjo (2016, 59–62) raportoivat, että eriäviä kouluvalintastrategioita toteuttavat perheet poikkeavat toisistaan sekä taustatekijöiltään että koulutusasenteiltaan. Huomattavin ero oli painotetun opetuksen valinneiden ja lähikoulun yleisluokan valinneiden välillä. Painotetun opetuksen valinneet vanhemmat olivat usein korkeakoulutettuja korkeamman sosioekonomisen aseman edustajia. Tämän ryhmän perheet kokivat lähikoulun epäsopivaksi tai heikkolaatuiseksi ja suhtautuivat koulutuksellisen kilpailuun huomattavasti muita perheitä suvaitsevammin. Lisäksi vanhemmat pitivät akateemisia yliopisto-opintoja todennäköisenä tulevaisuuden

koulutuspolkuna omalle lapselleen. Lähikoulun yleisluokalle hakeutuneiden perheiden joukossa oli sen sijaan keskimäärin muita ryhmiä enemmän matalasti koulutettuja vanhempia. Lähikoulupaikan vastaanottaneet perheet kannattivat yhteistä ja yhtenäistä peruskoulua, eivätkä pitäneet kouluvalintaa merkityksellisenä tekijänä lapsen tulevan koulupolun kannalta. Kouluvalintaan vaikuttivat tyypillisimmin koulumatkan sujuvuus sekä kavereiden ja sisarusten koulupaikat. Tässä ryhmässä vanhemmat uskoivat lapsensa suuntautuvan ammatilliseen koulutukseen peruskoulun jälkeen.

Kouluvalintojen yhteys vanhempien työasemaan ja koulutustaustaan on ollut nähtävissä useissa muissakin perheiden kouluvalintoja tarkastelevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Seppäsen ja kumppaneiden (2012, 233–235, 237) Turun alueella toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että korkeakoulutettujen, ylempänä toimihenkilönä työskentelevien äitien sekä hyvä- ja suurituloisten vanhempien lapset hakivat muuhun kuin oman oppilasalueen yläkouluun muita nuoria useammin. Kaikista painotettuun opetukseen hakeutuneista oppilaista tähän ryhmään kuuluvia nuoria oli yli puolet. Perheiden sosiaalisen aseman lisäksi kouluvalintapäätöksiä ohjasi perheen asuinalueella sijaitsevan yläkoulun suosio. Torjutuimpien koulujen läheisyydessä asuneet korkeakoulutetut, hyvin toimeentulevat vanhemmat turvautuivat toissijaiseen hakuun eniten.

Perheiden taustoja tarkastelevissa tutkimuksissa on usein korostunut äidin taustan yhteys lapsen kouluvalintoihin. Reayn (2002, 26) mukaan sosiaaliluokasta riippumatta päävastuu lasten koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamisesta on tavallisesti jäänyt äideille. Isien osallisuus lastensa koulunkäyntiin on saattanut jäädä verrattain vähäiseksi tai se ei ole muotoutunut yhtä kokonaisvaltaiseksi kuin äideillä. Kouluvalintoja toteuttavissa perheissä äidin rooli on korostunut myös perheen kulttuurisen pääoman aktiivisena hyödyntäjänä mahdollistaen perheen sosiaalisen aseman periytymisen sukupolvelta toiselle (Reay 1998, 205). Seppäsen (2003a, 344–346) tutkimuksessa muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun hakeneiden ja oman oppilasalueen lähikoulussa pysyvien oppilaiden välinen ero oli havaittavissa erityisesti äidin taustalla mitattuna. Mitä korkeampi äitien koulutustaso oli, sitä suurempi oli oman oppilasalueen ulkopuolelle hakeutuvien oppilaiden määrä. Suurin ero oli korkeakoulutettujen äitien ja vailla ammatillista koulutusta olevien äitien välillä. Vanhempien koulutustaustan vaikutus näkyi lisäksi siinä, kuinka suosittu perheen valitsema koulu oli. Suosituimpiin kouluihin hakivat varsinkin kahden huoltajan perheet, joissa molemmilla vanhemmilla tai

vain äidillä oli korkeakoulututkinto. Isän korkeakoulutus oli yhteydessä suosittuun kouluun hakeutumiseen ainoastaan silloin, kun myös perheen äidillä oli korkeakoulututkinto.

5.2 Opetushenkilöstön näkökanta kouluvalintoihin

Vanhempiin kohdistuvista lukuisista tutkimuksista poiketen oppilaitosten ja kouluhenkilökunnan näkökulmaa on selvitetty kouluvalintoja tarkastelevissa tutkimuksissa hyvin vähän. Opettajien taholta kouluvalinta-aihetta on myös kommentoitu vuosien varrella melko harvoin. Kouluvalintaa edeltäneiden 1990-luvun lakiuudistusten aikaan opettajat ja rehtorit ottivat varsin vähän kantaa aiheesta käytyyn julkiseen keskusteluun. Harvalukuisissa kannanotoissa esitettiin kuitenkin huoli lähikouluun jäävien oppilaiden aseman mahdollisesta heikkenemisestä ja oppilasryhmien eriytymisestä. (Seppänen 2003c, 183.)

Joitakin viitteitä opettajien näkemyksistä ja asenteista kouluvalintoja kohtaan on ollut havaittavissa muissa peruskouluopetusta käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 117–119) toteuttamassa valtakunnallisessa verkkokyselyssä selvitettiin opettajien, rehtoreiden, peruskoululaisten sekä oppilaiden huoltajien ajatuksia peruskoulun nykytilasta ja kehittämistarpeista. Kyselyssä opettajat ja rehtorit olivat muihin vastaajaryhmiin verrattuna useammin sitä mieltä, että osaamistasoltaan eritasoisten ja erilaisista taustoista tulevien lasten olisi hyvä opiskella samassa opetusryhmässä. Lisäksi opettajat ja rehtorit olivat useammin samaa mieltä siitä, että erillisten luokkien sijasta painotettua opetusta voitaisiin järjestää lisätuntien muodossa kaikille oppiaineesta kiinnostuneille oppilaille. Oppilaiden huoltajat sen sijaan kannattivat lähikouluperiaatetta opettajia ja rehtoreita useammin, vaikkakin kaikissa vastaajaryhmissä lähikoulun kannatus oli verrattain korkealla tasolla.

Viime vuosina opettajien ammattiryhmää edustava opetusalan ammattijärjestö OAJ on nostanut koulujen eriytymisen esille yhtenä koulutuksellisen tasa-arvon ongelmakohtana. OAJ totesi tasa-arvon tiekartaksi nimetyssä esityksessään (2016, 8), että kuntien harjoittama kouluvalintapolitiikka sekä perheiden toteuttamat kouluvalinnat ovat johtaneet yhä kiihtyvämpään koulujen ja luokkien eriytymiskehitykseen. OAJ:n kannan mukaan painotettua opetusta, valinnaisuutta ja kerhotoimintaa tulisi järjestää

yhdenvertaisesti jokaisessa koulussa ja monipuolista opetusta pitäisi pystyä toteuttamaan lähikouluissa oppilaita erottelematta. Kuntien vastuualueeksi esitettiin vetovoimaisten painotusten ja valinnaisuuden sijoittaminen toimintaympäristöltään haasteellisilla alueilla sijaitseviin kouluihin sekä näiden koulujen taloudellisen tukemisen edistäminen. Lisäksi OAJ esitti, että vanhempien suorittamien valintojen tulisi rajoittua lähinnä joihinkin opetuksen sisältöihin, kuten esimerkiksi koulun tarjoamaan kielivalikoimaan, mutta ne eivät saisi kohdistua lapsen opetusryhmän valikointiin. Opetusryhmien eriytymisen estämiseksi esityksessä ehdotettiin pedagogisin perustein muodostettuja sekaryhmiä, joissa osa voisi olla painotetun ja osa yleisopetuksen oppilaita.

Koulusegregaatiota tarkastelevien tutkimusten yhteydessä on viime aikoina sivuttu myös opettajien jaksamiseen ja niin sanottuun opettajasegregaatioon liittyviä kysymyksiä. Huono-osaisimmille alueille kasautuvat haasteet ja oppilaiden moninaiset tuen tarpeet asettavat opettajat huomattavan kuormituksen alaiseksi. Samaan aikaan kouluihin liitettyjen mielikuvien on havaittu johtavan tiettyjen haasteellisiksi miellettyjen oppilaitosten välttämiseen työpaikkaa haattaessa. (Bernelius & Huilla 2021, 54–55.) Kansainvälisesti tarkasteltuna hyvä- ja huono-osaisten alueiden koulujen välillä on havaittu olevan huomattavia eroja kouluun hakeutuvien opettajien pätevyystasoissa sekä opetushenkilöstön vaihtuvuudessa ja riittävyudessa (OECD 2012, 128–130). Vaikka Suomessa esimerkiksi syrjäseuduilla ja sosioekonomisesti huono-osaisimmilla alueilla sijaitsevien koulujen tilanteen on todettu olevan toistaiseksi vielä kohtalaisen hyvä, joitakin opettajien rekrytointiin liittyviä haasteita on koulujen rehtoreiden mukaan ollut kuitenkin jo havaittavissa. Mikäli opettajat alkavat enenevässä määrin välttämään huonon maineen leimaamia kouluja, vaarana on jo valmiiksi huono-osaisempien koulujen eriytymiskiirteen paheneminen entisestään. (Bernelius & Huilla 2021, 54–55.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa Turun seudulla työskentelevien luokan- ja aineenopettajien näkemyksistä painotettuun opetukseen ja sen järjestämiseen liittyen. Tutkimus on luonteeltaan sekä kuvailevaa että vertailevaa (ks. esim. Vilkka 2007, 20–21). Tutkimustehtävää lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää ja kuvailla opettajien näkemyksiä painotetusta opetuksesta. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan opettajien työkokemuksen yhteyttä heidän painotettua opetusta koskeviin näkemyksiinsä. Opettajaryhmien näkemyksiä vertaillaan heidän painotetun opetuksen luokan opettamiskokemukseen pohjautuen. Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitetään opettajien näkemyksiä siitä, tulisiko koulujen järjestää painotettua opetusta, sekä kartoitetaan opettajien esittämiä perusteluja painotetun opetuksen järjestämisen puolesta tai sitä vastaan.

1. Millaisia näkemyksiä opettajilla on painotetusta opetuksesta?
2. Onko opettajien kokemus painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta yhteydessä heidän näkemyksiinsä painotetusta opetuksesta?
3. Minkälaisia perusteluja opettajat esittävät painotetun opetuksen järjestämisen puolesta tai sitä vastaan?

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Kyselytutkimus

Tämä tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jossa hyödynnettiin sekä määrällistä että laadullista lähestymistapaa. Kyselytutkimuksella tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jonka aineistonkeruun välineenä toimii kyselylomake. Kyselytutkimus soveltuu monipuolisesti esimerkiksi vastaajien mielipiteiden, asenteiden ja arvojen mittaamiseen. (Vehkalahti 2014, 11.) Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien näkemyksiä painotetusta opetuksesta, minkä vuoksi kyselytutkimuksen arvioitiin soveltuvan hyvin tutkimuksen tavoitteisiin. Yleisimmin kyselytutkimus on määrällistä tutkimusta, jonka aineistoa analysoidaan tilastollisten menetelmien avulla. Kyselyaineisto koostuu pääosin mitattavia asioita kuvailevista numeroista ja luvuista, sillä vastaukset ilmaistaan kyselylomakkeessa numeerisessa muodossa. Kyselylomake voi kuitenkin sisältää myös avoimia kysymyksiä. Sanallisilla vastauksilla täydennetään numeerisia vastauksia tai vastataan kysymyksiin, joiden mittaaminen määrällisin menetelmin olisi hankalaa tai epäkäytännöllistä. (Vehkalahti 2014, 13.)

Suurelle ihmisjoukolla lähetettävien kyselylomakkeiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto suhteellisen lyhyessä ajassa. Tutkijan kannalta kyselylomakkeiden käyttäminen on siten tehokas ja taloudellinen tapa hankkia aineistoa. Huolellisesti laaditun kyselyn täyttäminen on myös vastaajan näkökulmasta useimmiten melko nopeaa ja vaivatonta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195, 201.) Kyselyssä kysymysten muoto vakioidaan eli kaikilta vastaajilta kysytään samat asiat tietyssä järjestyksessä ja tietyllä yhtenäisellä tavalla (Vilkkä 2007, 28). Strukturoiduissa suljetuissa kysymyksissä tutkija laatii itse valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaajat valitsevat itselleen sopivimmat. Useita vastausvaihtoehtoja sisältäviä suljettuja kysymyksiä kutsutaan monivalintakysymyksiksi. Strukturoitujen kysymysten tilastollinen käsittely on helppoa, ja ne mahdollistavat esimerkiksi kielivaikeuksista johtuvien virheiden tai väärinkäsitysten kontrolloimisen. Valmiiden vastausten avulla vastaajien voi olla helpompi esittää myös kriittisiä tai arvostelevia mielipiteitä. (Heikkilä 2014, 49.) Kysely soveltuu lisäksi arkaluontoisten ja henkilökohtaisten asioiden tutkimiseen (Vilkkä 2007, 28).

Kyselytutkimuksen toteuttamiseen liittyy kuitenkin myös lukuisia epävarmuustekijöitä. Tutkimusprosessin aikana tutkijan on pystyttävä arvioimaan esimerkiksi laadittujen

kysymysten mielekkyyttä, mittareiden toimivuutta, kyselyn ajankohtaa, otoksen edustavuutta ja kerättyjen vastausten riittävyttä. (Vehkalahti 2014, 12.) Erilaisten kyselypyyntöjen määrän kasvu on johtanut viime aikoina siihen, ettei kyselyihin haluta tai ehditä vastata. Tutkimuksen haasteeksi saattaa muodostua vastaajien vastausväsymys, joka heijastuu tutkimusten vastausprosentteihin. (Vehkalahti 2014, 48.) Useimmiten tutkijan on hankala arvioida, kuinka huolellisesti tai rehellisesti vastaajat täyttävät kyselyn. Vastaajien perehtyneisyys tutkittavaan asiaan voi olla riittämätöntä tai he saattavat ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Myös tutkimuksen aihepiiri ja ajoitus voivat vaikuttaa kyselyn vastaanottajien vastaamishalukkuuteen (Vilka 2007, 28, 64). Koska tarkentavien kysymysten esittäminen ei ole kyselytutkimuksessa enää mahdollista aineistonkeruun jälkeen, voidaan ongelmakohtia pyrkiä vähentämään riittävällä ennakkosuunnittelulla. Huolellinen perehtyminen aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja lomakkeen esitestaus vähentävät aineistonkeruun aikana syntyviä virheitä. (Heikkilä 2014, 58; Valli 2018, 261.)

Perinteisten kyselylomakkeiden rinnalla ovat viime aikoina yleistyneet sähköpostilla ja sosiaalisen median alustoilla toimitettavat sähköiset verkkokyselyt (Valli 2015, 84). Verkkokyselyiden merkittävänä etuna on niiden lähettämisen nopeus ja taloudellisuus sekä vastaajan näkökulmasta lomakkeen palauttamisen vaivattomuus. Sähköisellä kyselylomakkeella vastauksia saadaan kerättyä helposti maantieteellisesti varsin laajaltakin alueelta. Lisäksi verkkokyselyt mahdollistavat erilaisten lisämateriaalien, kuten ääni- ja videotiedostojen käytön. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110.) Toisin kuin perinteisessä paperisessa kyselylomakkeessa, sähköisen kyselyn asetuksia muokkaamalla voidaan varmistaa, että vastaaja vastaa kaikkiin pakollisiksi merkittyihin kohtiin. Verkossa kerättyä aineistoa ei tarvitse myöskään erikseen muuntaa sähköiseen muotoon, minkä johdosta lyöntivirheiden mahdollisuus häviää. (Valli 2015, 93–94.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Koska tutkimuksen kohdejoukkona olleet opettajat työskentelivät laajalti koko Turun seudun alueella, sähköisesti toteutettu kysely tavoitti vastaajat nopeasti ja kustannustehokkaasti.

7.2 Kyselylomakkeen suunnittelu ja toteutus

Tilastollisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan ja selittämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tavoitteena ei kuitenkaan yleensä ole kausaalisten syy-seuraussuhteiden löytäminen, vaan tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja uuden tiedon tuottaminen. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 13–14.) Usein tutkimuksen kohteena olevat asiat ovat abstrakteja ja moniulotteisia. Jotta abstraktien ilmiöiden mittaaminen olisi mahdollista, tutkimuksen kohteena olevat asiat ja niihin liittyvät käsitteet operationalisoidaan eli muutetaan mitattavaan muotoon. Esimerkiksi arvojen ja asenteiden mittaaminen edellyttää varsin täsmällisiä ja konkreettisia kysymyksiä. Mittausvälineeksi laaditaan useammasta kysymyksestä tai väittämästä koostuvia mittareita. Tutkija voi laatia kyselylomakkeen mittarit itse tai soveltaa muissa tutkimuksissa jo aiemmin käytettyjä mittareita. Valmiiden mittareiden haasteena on kuitenkin se, etteivät ne välttämättä toimi halutulla tavalla toisen tutkimuksen yhteydessä. Huolellisella mittareiden valinnalla varmistetaan mittausvaiheen onnistuminen, mikä puolestaan vaikuttaa tutkimuksen seuraavien vaiheiden sujuvuuteen. (Vehkalahti 2014, 12, 17–18.) Tämän tutkimuksen kyselylomake laadittiin itsenäisesti aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen pohjautuen.

Toimiva kyselylomake on keskeinen tekijä kyselytutkimuksen onnistumisen kannalta. Hyvässä kyselylomakkeessa sisällöllisesti mielekkäitä kysymyksiä kysytään tilastollisesti soveltuvalla tavalla. (Vehkalahti 2014, 20.) Tutkimusta suunniteltaessa olisi hyvä kiinnittää huomiota lomakkeen selkeyteen ja asetteluun, sillä päätös kyselyyn vastaamisesta tehdään usein jo lomakkeen ulkoasun perusteella. Esimerkiksi kyselyn alkuun sijoitetut helpot kysymykset saavat vastaajan mielenkiinnon pysymään yllä. Kysymysten esittämisjärjestys ja muotoilu voivat joissakin tapauksissa johdatella vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Onnistuneessa kyselylomakkeessa kysytäänkin yhtä asiaa kerrallaan, kysymykset etenevät loogisesti ja vastausohjeistukset ovat selkeitä sekä yksiselitteisiä. (Heikkilä 2014, 46–47, 49; Tähtinen ym. 2020, 28.) Jokaisen kysymyksen tarpeellisuutta on myös syytä pohtia tarkkaan, sillä liian pitkä kyselylomake voi karsia vastaajien määrää (Vehkalahti 2014, 48).

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa päädyttiin käyttämään pääasiassa monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymyksiin annettuja vastauksia analysoidaan tilastollisella ohjelmalla, minkä ansiosta esimerkiksi erilaisten vastaajaryhmien

keskinäinen vertailu onnistuu kätevästi. Lisäksi asenneasteikkoja käytettäessä suuri määrä informaatiota saadaan tiivistettyä kyselylomakkeessa suhteellisen vähään tilaan. Monivalintakysymyksiin vastaaminen on nopeaa, minkä arvioitiin olevan keskeinen opettajien vastaamishalukkuuteen vaikuttava tekijä. Monivalintakysymysten huonona puolena on toisaalta kuitenkin se, että niissä vastaaja joutuu valitsemaan tietyn rajatun vastausvaihtoehdon. Vastaajalle ei jää siten mahdollisuutta avata ajatuksiaan tarkemmin, eikä vastauksista voida päätellä, minkälainen painoarvo erilaisille vastausvaihtoehdoille on annettu. Sopiva vaihtoehto saattaa myös puuttua lomakkeesta kokonaan. (Heikkilä 2014, 49, 51; Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Kyseiset monivalintakysymyksiin liittyvät haasteet pyrittiin ottamaan huomioon kyselylomaketta suunniteltaessa. Esimerkiksi kyselylomakkeeseen laaditun avoimen kysymyksen tarkoituksena oli osaltaan antaa opettajille mahdollisuus kertoa haluamistaan aihepiireistä enemmän.

Kyselylomakkeen alkuun sijoitetaan usein vastaajan taustatietoja kartoittavia, valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä. Taustakysymysten tarkoituksena on johdatella vastaajaa kyselyn äärelle ja valmistella häntä myöhemmin esitettäviin vaikeampiin kysymyksiin. Aineiston analyysissä taustakysymykset voivat toimia myös selittävinä muuttujina, joiden pohjalta esimerkiksi vastaajien ryhmittely voidaan suorittaa. (Valli 2015, 86.) Tämän tutkimuksen kyselylomake (liite 1) koostui kuudesta kysymyksestä, joista neljä ensimmäistä kartoittivat vastaajien taustatietoja. Taustatiedoiksi valittiin opettajan työkokemus vuosina, kokemus painotetun opetuksen luokan opettamisesta sekä peruskouluaste, jolla opettaja pääasiassa opettaa. Lisäksi opettajilta kysyttiin, järjestetäänkö heidän koulussaan painotettua opetusta. Työkokemuksen pituutta lukuun ottamatta kysymyksiin oli laadittu valmiit vastausvaihtoehdot, jotta vastaaminen olisi opettajan näkökulmasta mahdollisimman nopeaa ja helppoa. Taustakysymysten avulla oli ensisijaisesti tarkoitus kuvailla vastaajajoukkoa. Kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta käytettiin kuitenkin myös opettajia ryhmittelevänä tietona aineiston analyysivaiheessa.

Viides kysymys sisälsi 25 painotettua opetusta käsittelevää väittämää, joista opettajia pyydettiin esittämään mielipiteensä. Selkeyden vuoksi väittämät oli jaoteltu kyselylomakkeessa aihepiireittäin neljäksi pienemmäksi kokonaisuudeksi. Mitta-asteikkona käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Lisäksi opettajilla oli valittavana vastausvaihtoehto *en osaa sanoa*, joka

jätettiin myöhemmin pois analyysivaiheen tilastollisista testeistä. Kyseinen vastausvaihtoehto saattaa houkuttaa osaa vastaajista vastaamaan kysymyksiin harkitsematta, minkä vuoksi sen käytön tarpeellisuutta olisi hyvä arvioida tutkimuskohtaisesti. *En osaa sanoa* -vastausvaihtoehto on kuitenkin yleensä tarpeen, mikäli vastaajalla ei ole kokemusta kaikista kyselyn sisältämistä aiheista. Se mahdollistaa vastaamisen silloinkin, jos kysymyksen muotoilu jää vastaajalle epäselväksi tai hän ei syystä tai toisesta halua ilmaista kantaansa kysymykseen. (Heikkilä 2014, 52; Vehkalahti 2014, 36.)

Kuudes kysymys oli kyselylomakkeen ainoa avoin kysymys. Siinä opettajilta tiedusteltiin, tulisiko heidän mielestään koulujen tarjota painotettua opetusta ja millä perustein. Avoimella kysymyksellä tarkoitetaan kysymystä, jossa ei ole tutkijan laatimia valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan vastaajat kirjoittavat vastauksensa itse. Avoimia kysymyksiä voi olla tarpeen käyttää esimerkiksi silloin, jos erilaisia strukturoituja vastausvaihtoehtoja olisi paljon, ja niiden riittävä rajaaminen olisi haastavaa. Kirjalliset vastaukset voivat myös joissakin tapauksissa tuoda esiin sellaista tietoa, joka saattaisi jäädä tutkijalta muuten huomaamatta. (Vehkalahti 2014, 24–25.)

Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen tarkoituksena oli antaa opettajille mahdollisuus tuoda vapaamuotoisesti esille pohdintojaan painotettuun opetukseen liittyen. Vastauksille ei oltu määritelty erityisiä pituuskkriteereitä, joten opettajat saivat vastata kysymykseen niin laajasti kuin he itse kokivat tarpeelliseksi. Avointen kysymysten haasteena on usein se, että niihin jätetään helposti vastaamatta tai vastataan epätarkasti ja aiheen vierestä (Valli 2015, 106). Avoin kysymys merkittiin tässä kyselylomakkeessa vapaaehtoiseksi, jotta mahdollisimman harva kyselyn vastaanottaja jättäisi kokonaan vastaamatta kyselyyn avoimen kysymyksen takia. Halutessaan opettajat saivat siis vastata ainoastaan monivalintoja sisältävään määrälliseen osioon.

7.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu aloitettiin lähettämällä Turun seudun peruskoulujen rehtoreille tutkimuslupapyyntö, jossa tiedusteltiin mahdollisuutta lähettää kyselylomake koulujen opettajille. Tutkimuksen toteutukseen suhtauduttiin kouluissa hyvin vaihtelevasti ja myöntävien vastausten saaminen rehtoreilta osoittautui varsin haastavaksi. Useissa kouluissa kieltäydyttiin tutkimuksesta opettajien kuormitukseen ja työkiireisiin vedoten.

Kyselyt oli alun perin tarkoitus lähettää vuoden 2020 alkupuolella koulujen loma-ajat huomioon ottaen. Aineiston keruu ajoittui kuitenkin samoihin aikoihin globaalin pandemiatilanteen kanssa, mikä hidasti alkuperäistä aineistonkeruun aikataulua huomattavasti. Tämän seurauksena aineistoa päädyttiin keräämään vähitellen koko kevään 2020 aikana.

Tutkimuskohteena oli alustavan suunnitelman mukaan koko Turun seudun alue, joka on Turun kaupungin ja sitä ympäröivän kymmenen pienemmän kunnan muodostama aluekokonaisuus (Tilastokeskus 2021). Rehtorien myöntämien tutkimuslupien perusteella tutkimukseen valikoitui kuitenkin vain Turun, Naantalın ja Liedon alueen kouluja. Lisäksi tutkimuksesta rajattiin pois ruotsinkieliset koulut, steinerkoulut ja erityiskoulut. Rajaus tehtiin sillä perusteella, että näiden koulujen kohdalla jakoa yleisopetusta tarjoaviin ja painotettua opetusta tarjoaviin kouluihin ei ole. Vaikkakin Turun ruotsinkielisessä perusopetuksessa on mahdollista osallistua painotettuun opetukseen (Turun kaupunki 2021c), oppilaiden arvioitiin hakeutuvan ruotsinkielisiin kouluihin ensisijaisesti äidinkielen vuoksi.

Tutkimuksessa oli lopulta mukana 30 peruskoulua, joista kymmenessä järjestettiin aineistonkeruun hetkellä painotettua opetusta. Kouluista alakouluja oli 20, yläkouluja kaksi ja yhtenäiskouluja kahdeksan. Tutkimuksen kohdejoukkona oli Turun seudun peruskouluissa työskentelevät luokan- ja aineenopettajat. Saatekirjeet (liite 2) lähetettiin suoraan opettajien työ sähköpostiosoitteisiin, jotka olivat saatavissa koulujen verkkosivuilta. Sähköpostit sisälsivät linkin sähköiseen Webropol-kyselylomakkeeseen, jonka opettajat täyttivät anonymisti. Aineistosta ei siten ole mahdollista selvittää, mistä kouluista kyselyyn lopulta vastattiin. Opettajille lähetettiin muistutusviesti tutkimukseen osallistumisesta noin kahden viikon sisällä ensimmäisen viestin lähettämisestä.

Kyselylomake lähetettiin yhteensä 635 opettajalle, joista 116 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti oli näin ollen 18. Verrattain pieni vastausprosentti oli etukäteen ennakoitavissa, sillä kato eli vastaamatta jättäminen on kyselytutkimuksissa yleistä (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 196). Opinnäytetyönä toteutetussa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kyseistä vastausprosenttia ja aineiston kokoa voidaan kuitenkin pitää riittävinä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 59 prosenttia ilmoitti työskentelevänsä alakoulussa ja 41 prosenttia yläkoulussa. Enemmistö vastaajista (63 %) työskenteli kouluissa, joissa järjestetään painotettua opetusta. Luokanopettajana painotetun opetuksen ryhmää tällä hetkellä tai aikaisemmin opettaneita opettajia oli 32 prosenttia ja

aineenopettajana opettavia 40 prosenttia. Lisäksi 28 prosentilla opettajista ei ollut omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta. Opettajien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta 40 vuoteen. Keskimäärin vastaajat olivat toimineet opettajana 17 vuotta (kh. 9,74). Kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot ovat koottuna taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot

Opettajien taustatiedot		% opettajista (n= 116)
Työskentelen tällä hetkellä pääasiassa	alakoulussa	59
	yläkoulussa	41
Koulussani järjestetään painotettua opetusta	kyllä	63
	ei	37
Opetan painotetun opetuksen luokkaa tällä hetkellä tai olen aikaisemmin opettanut	luokanopettajana	32
	aineenopettajana	40
	en ole opettanut	28
Olen toiminut opettajana	alle 5 vuotta	18
	6–10 vuotta	12
	11–20 vuotta	35
	21–30 vuotta	27
	31–40 vuotta	8

7.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston määrällinen osio analysoitiin IBM SPSS Statistics 27 -ohjelmalla. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tutkimusaineistoon tutustuttiin kuvailevan tilastotieteen keinoin. Aineiston kuvailu erilaisin tilastollisin tunnusluvuin on keskeinen tutkimusprosessin vaihe, jonka aikana tutkija pääsee tutustumaan tutkimusaineistonsa paremmin. Huolellinen perehtyminen tutkimusaineistoon antaa monipuolista tietoa aineiston ominaisuuksista, auttaa tunnistamaan mahdolliset virheet ja luo pohjaa varsinaisen tilastollisen analyysin onnistumiselle. (Tähtinen ym. 2020, 91–92; Vehkalahti 2014, 51.) Tässä tutkimuksessa kuvailevat tunnusluvut toimivat sekä aineistoon tutustumisen välineenä että varsinaisen analyysivaiheen työkaluina.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tarkastelemalla painotettua opetusta koskevien väittämien prosenttijakaumia, keskiarvoja ja keskihajontoja. Keskiarvolla

tarkoitetaan jakauman sijaintia kuvailevaa lukua, joka lasketaan jakamalla muuttujan arvojen summa muuttujan arvojen lukumäärällä. Se on yksi yleisimmin käytetyistä jakauman sijaintia kuvaavista keskiluvuista. Keskiarvon käytön suosio selittyy osaltaan sillä, että se on tuttu ja suhteellisen helppo tulkittava myös monelle tilastollisiin menetelmiin perehtymättömälle lukijalle. (Tähtinen ym. 2020, 102–103.) Keskiarvojen pohjalta tehtyihin päätelmiin tulisi kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä keskiarvot ovat melko herkkiä poikkeaville arvoille. Yksikin hyvin pieni tai suuri arvo saattaa vaikuttaa keskiarvoon huomattavasti. Keskenään hyvin erilaisillakin jakaumilla voi olla sama keskiarvo, minkä vuoksi keskiarvo raportoidaan yleensä yhdessä keskihajonnan kanssa. Keskihajonnalla tarkoitetaan muuttujan varianssin neliöjuurta kuvaavaa hajontalukua, joka kertoo arvojen keskimääräisestä jakautumisesta keskiarvon ympärille. (Nummenmaa 2009, 65; Tähtinen ym. 2020, 103–105.)

Tutkimusaineistoa valmisteltiin tilastollisia testejä varten määrittämällä *en osaa sanoa* -vastaukset puuttuviksi arvoiksi. *En osaa sanoa* -vastaukset voi olla syytä jättää pois tilastollisista testeistä, mikäli testin tulokset saattavat vääristyä niiden takia (ks. esim. Heikkilä 2014, 175–176; Härkänen 2021). Lähtökohtaisesti kyseisten vastausten muuntamien puuttuviksi arvoiksi ei ole kuitenkaan aina tarpeen, sillä ne voivat olla varsin kiinnostavia aineiston analyysin näkökulmasta. Se, ettei vastaajalla ole mielipidettä jostakin asiasta, voi osoittautua tutkimusongelman kannalta yhtä arvokkaaksi tiedoksi kuin muutkin aineistossa esiintyvät näkemykset. (Härkänen 2021.) *En osaa sanoa* -vastauksia oli tässä aineistossa suhteellisen vähän, minkä vuoksi niiden muuntaminen puuttuviksi arvoiksi arvioitiin perustelluksi ratkaisuksi. Ainoastaan väittämäkohtaisia prosenttijakaumia tarkasteltaessa *en osaa sanoa* -vastaukset säilytettiin analyysissä mukana. Lisäksi tutkimusaineistoa valmisteltiin luokittelemalla opettajien kokemus painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta kolmiluokkaisesta muuttujasta kaksiluokkaiseksi. Luokanopettajana ja aineenopettajana painotetun opetuksen ryhmää opettaneet opettajat yhdistettiin samaan luokkaan, jota verrattiin opettajiin, joilla ei ollut lainkaan omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin vertailemalla opettajaryhmiä heidän painotettua opetusta koskevien näkemystensä osalta. Parametrisen testin käyttöehdot täyttävien väittämien kohdalla opettajaryhmien vertailuun käytettiin riippumattomien otosten t-testiä, joka on kahden ryhmän keskiarvojen vertailuun soveltuva tilastollinen testi. Testin avulla arvioidaan, eroavatko ryhmien keskiarvot tarpeeksi toisistaan jonkin tarkasteltavan

muuttujan suhteen, kun myös hajonnat ja keskiarvon keskivirheet otetaan huomioon. Jompaankumpaan ryhmään kuulumisen oletetaan saavan aikaan eroja mitattavassa ominaisuudessa. Otoksen riippumattomuudella tarkoitetaan sitä, että tietty vastaaja voi kuulua vain yhteen ryhmään. (Nummenmaa 2009, 171–172.) Tässä aineistossa tämä ilmenee niin, että opettajalla joko on tai ei ole omakohtaista kokemusta painotetusta opetuksesta. Analyysin vertailuasetelman kannalta huomionarvoista oli erityisesti toisen vertailtavan ryhmän pieni koko (ei kokemusta, $n = 32$). Tämä ei kuitenkaan aiheuttanut ongelmaa, sillä riippumattomien otosten t-testi soveltuu hyvin myös pienten aineistojen analysointiin normaalijakaumaoletuksen ollessa voimassa kummassakin vertailtavassa ryhmässä (Tähtinen ym. 2020, 120–121).

Opettajaryhmien vertailuun käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä niissä tapauksissa, kun parametrinen testin käyttöehdot eivät jonkin väittämän kohdalla täyttyneet. Mann-Whitneyn U-testi on riippumattomien otosten t-testin epäparametrinen vastine, joka perustuu järjestyslukujen tarkasteluun (Nummenmaa 2009, 261). T-testin tavoin myös U-testi edellyttää vertailtavien ryhmien riippumattomuutta (Tähtinen ym. 2020, 135). Tässä tutkimuksessa tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona oli $p = 0,05$ eli testin tulosta pidettiin tilastollisesti merkitsevänä, mikäli p-arvo oli pienempi kuin $0,05$ ($p < 0,05$). Kyseinen merkitsevyytaso on tilastollisissa testeissä yleisesti käytetty, ja sitä pidetään useimpien kyselytutkimusten testausasetelmiin nähden riittävänä (Vehkalahti 2014, 88). Muuttujien normaalijakaumatestauksessa tarkasteltiin lisäksi jakaumien vinous- ja huipukkuusarvoja. Jakauman arvioitiin noudattavan riittävästi normaalijakaumaa, kun vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuivat raja-arvojen $+1$ ja -1 sisälle (Tähtinen ym. 2020, 104).

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tutkimusaineiston avoimia vastauksia analysoitiin teemoittelemalla. Teemoittelulla tarkoitetaan laadullista analyysimenetelmää, joka perustuu aineistosta löytyvien aiheiden jäsentelyyn ja ryhmittelyyn erilaisiksi teemoiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107). Teemat voivat muodostua niin tekstin varsinaisista sisällöistä kuin laajemmistakin merkityksenannoista, eivätkä ne siten välttämättä paikannu tekstin tiettyihin kohtiin. Teemat saattavatkin löytyä ikään kuin tekstin rivien välistä. (Moilanen & Rähkä 2018, 60.) Keskeisintä teemoittelussa on teemojen sisältö, eikä niinkään tietyn teeman yleisyys. Teemoittelussa ei siis yleensä tarkastella sitä, kuinka monta kertaa jokin teema tekstissä esiintyy. Joissakin tapauksissa myös teemojen lukumäärät voidaan kuitenkin ilmoittaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018,

105–106.) Eskolan (2018, 219–221) mukaan teemoittelu on yksinkertaisimmillaan johonkin teemaan liittyvien kohtien poimimista tekstiaineistosta. Koska samaan teemaan liittyviä kohtia voi löytyä eri puolilta aineistoa, on teemoittelu käytännössä tekstin pilkkomista ja siitä syntyvien tekstikatkelmien ryhmittelemistä uuteen järjestykseen. Teemoitteluprosessin tavoitteena on aineiston tiivistäminen, jäsentäminen ja uudelleenjärjestäminen niin, että aineiston informaatioarvo kasvaa, mutta mitään olennaista tietoa ei jää pois.

Aineiston teemoittelu toteutettiin tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisesti. Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa tutkimuksen teoreettista viitekehystä käytetään analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjaudu kuitenkaan täysin teoriaan. Teoriasidonnainen analyysi voidaan aloittaa aineistolähtöisesti, jolloin analyysin ensisijaisena lähtökohtana toimii aineisto. Aluksi aineistosta etsitään siitä esiin nousevat teemat, jotka tutkija ryhmittelee ja jäsentelee parhaaksi näkemällään tavalla. Teemoittelun jälkeen tutkija vertailee teemoja johonkin valitsemaansa teoriaan ja tekee niihin tarvittaessa muokkauksia. Teoreettinen viitekehys voi toimia esimerkiksi teemojen uudelleenryhmittelyn tai yläluokkien muodostuksen suuntaajana. Teemoista muodostuu tyypillisesti myös yksi vaihtelevia teemoja sisältävä *muut teemat* -luokka, sillä kaikkia aineistossa esiintyviä teemoja ei ole välttämättä mahdollista ryhmitellä valitun teorian mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 134–135.)

Avoimeen kysymykseen vastasi 60 opettajaa eli noin puolet kyselyn vastaajista. Näistä kymmenen opettajan vastaukset karsittiin analyysistä pois, sillä niissä ei vastattu pyydettyyn asiaan tai niistä puuttuivat analyysia varten tarvittavat tarkemmat perustelut. Tekstiaineistoa kerääntyi yhteensä yhdeksän ja puoli A4-sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Vastausten pituus vaihteli yhdestä rivistä lähes puolen sivun mittaisiin teksteihin. Aineiston määrä arvioitiin riittäväksi huomioon ottaen se, että laadullinen analyysi oli vain yksi osa koko tutkimuksen aineiston analyysistä. Teemoittelu aloitettiin lukemalla tekstiaineisto läpi pariin kertaan saadakseen yleiskäsitys opettajien antamista vastauksista. Samalla aineistosta karsittiin edellä mainitut analyysiin soveltumattomat vastaukset. Tämän jälkeen aineiston läpilukua jatkettiin niin, että erilaisiin aiheisiin liittyviä kohtia korostettiin tekstissä eri väreillä ja merkinnöillä. Aineiston läpiluku päätettiin, kun aineistosta ei enää useammalla lukukerralla löytynyt uusia aiheita. Mahdollisten sisällöllisten ristiriitojen ja päällekkäisyyksien havaitsemiseksi samaan teemaan kuuluvia tekstipätkiä verrattiin vielä varsinaisen

teemoittelun jälkeen keskenään. Tämän pohjalta teemoitteluun tehtiin pieniä muokkauksia ja teemojen alustavia nimiä täsmennettiin paremmin niiden sisältöjä vastaaviksi. Lopuksi teemoja tarkasteltiin tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiintyvien aihepiirien näkökulmasta. Samaan aihepiiriin liittyvät teemat ryhmiteltiin taulukoihin muiden samankaltaisten teemojen kanssa.

Edellä kuvatun mukaisesti aineiston analyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa yhdistelemällä määrällisiä ja laadullisia analyysimenetelmiä. Tutkimusmenetelmien yhdistämiseen viitataan tutkimuskirjallisuudessa yleisimmin termeillä mixed methods (MMR) tai triangulaatio (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Mixed methods -lähestymistavalla tarkoitetaan usein erityisesti määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä, siinä missä triangulaatio voidaan ymmärtää laajempaan teorioiden, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai metodien yhdistelemisenä. Termeille ei ole kuitenkaan vakiintunut yhtä täysin yksiselitteistä määritelmää tai käyttötapaa. MMR-lähestymistavan taustalla on ajatus siitä, että molempien menetelmien soveltaminen luo paremman ymmärryksen tarkasteltavasta asiasta kuin määrällinen tai laadullinen menetelmä yksinään. Lisäksi ajatellaan, että menetelmien yhdistäminen voisi paikata joitakin niihin liittyviä heikkouksia. MMR-lähestymistavassa hylätään määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vastakkainasettelu, mutta hyväksytään kuitenkin näkemys siitä, että jompikumpi lähestymistapa voi olla tutkimusasetelmasta riippuen toimivampi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78, 167.)

Määrällisten ja laadullisten analyysimenetelmien yhdistämisellä pyrittiin tässä tutkimuksessa mahdollisimman monipuolisen tutkimustiedon tuottamiseen. Tutkimusta suunniteltaessa arvioitiin, että määrällisen analyysin tulokset voisivat jäädä yksinään jossain määrin pintapuolisiksi. Laadullisen analyysin tarkoituksena olikin syventää määrällisen osion tuloksia ja antaa opettajille tilaa tuoda vapaasti esille omia näkemyksiään. Toisaalta pelkästään laadullisen aineiston perusteella olisi ollut mahdotonta tehdä päätelmiä tiettyjen näkemysten yleisyydestä opettajien keskuudessa. Molempien menetelmien nähtiin siten tuovan tutkimukseen arvokasta lisätietoa.

8 Tulokset

8.1 Opettajien näkemykset painotettua opetusta koskevista väittämistä

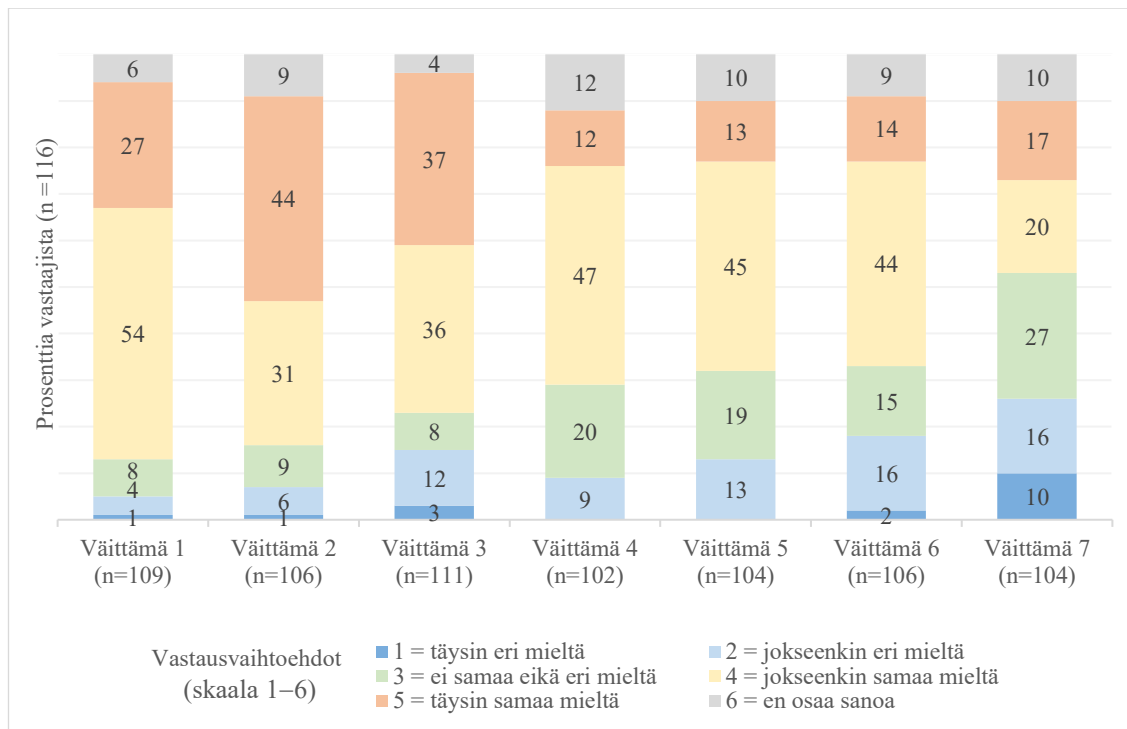
Aineiston analyysi aloitettiin tarkastelemalla opettajien vastauksia painotettua opetusta koskeviin väittämiin. Väittämät jaoteltiin neljään painotettuun opetukseen liittyvään aihepiiriin, joita olivat *vertaisryhmä ja oppimisympäristö; opettajan työ; koulujen valikointi ja eriytyminen sekä painotetun opetuksen järjestäminen*. Havainnollisuuden vuoksi opettajien vastausjakaumat käydään seuraavaksi läpi kyseisten aihepiirien mukaan.

Vertaisryhmä ja oppimisympäristö

Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevista väittämistä opettajat olivat pääasiassa samaa mieltä eli suuri osa vastaajista valitsi vastausvaihtoehdot jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä (kuvio 3). Kokonaisuudessaan eri mieltä olevien vastaajien osuus jäi suhteellisen vähäiseksi. Selkein enemmistö oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen luokilla motivaatio koulutyöhön on keskimäärin korkeampaa kuin yleisluokilla (81 %), painotettu opetus edesauttaa merkittävästi oppilaan taitojen kehittymistä painotetussa oppiaineessa (esim. liikunta, musiikki, kielet) (75 %) ja oppilaan oppimisen kannalta on hyödyllisempää, jos hän saa opiskella taitotasoaan vastaavassa oppilasryhmässä (73 %).

Enemmistö opettajista oli lisäksi samaa mieltä siitä, että painotetuilla luokilla oppilaille on enemmän suorituspaineita koulutyön suhteen kuin yleisluokan oppilaille (59 %), oppilaiden välistä kilpailua esiintyy painotetun opetuksen luokilla enemmän (58 %), ja työrauha on painotetun opetuksen luokilla yleensä parempi kuin yleisluokilla (58 %). Vaikka täysin samaa mieltä -vastausvaihtoehtoa valittiin harvemmin kuin edellä, oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä -vastausten yhteenlaskettu määrä kuitenkin edelleen suuri, kun taas eri mieltä ilmaisevien vastausten määrä pysyi pienenä.

Eniten hajontaa esiintyi opettajien näkemyksissä siitä, onko koulujen opetuksen laatu korkeatasoisempaa painotetun opetuksen myötä. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 37 prosenttia opettajista, ei samaa eikä eri mieltä 27 prosenttia ja jokseenkin tai täysin eri mieltä 26 prosenttia. Kaikkien painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien prosenttijakaumat on esitetty yksityiskohtaisemmin kuviossa 3.



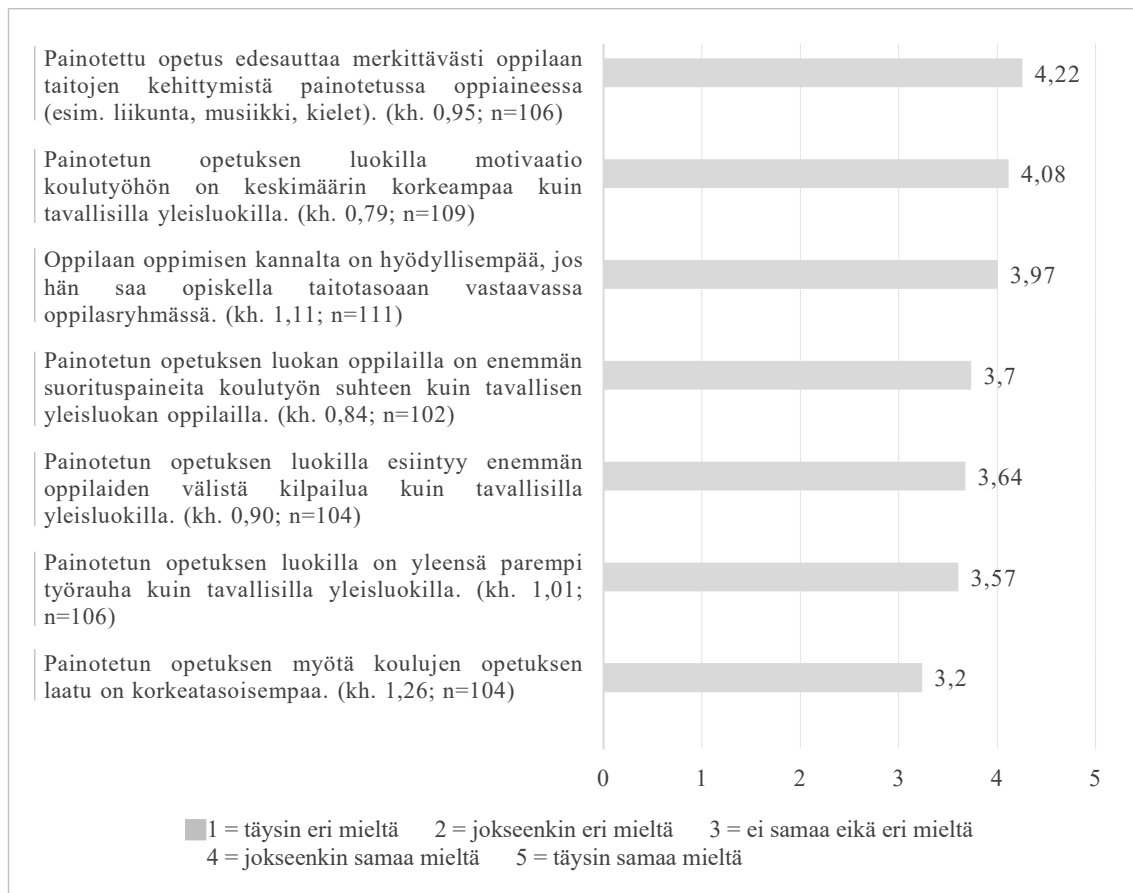
KUVIO 3. Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien prosenttijakaumat (n=116)

Vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevat väittämät:

1. Painotetun opetuksen luokilla motivaatio koulutyöhön on keskimäärin korkeampaa kuin tavallisilla yleisluokilla.
2. Painotettu opetus edesauttaa merkittävästi oppilaan taitojen kehittymistä painotetussa oppiaineessa (esim. liikunta, musiikki, kielet).
3. Oppilaan oppimisen kannalta on hyödyllisempää, jos hän saa opiskella taitotasoaan vastaavassa oppilasryhmässä.
4. Painotetun opetuksen luokan oppilailla on enemmän suorituspaineita koulutyön suhteen kuin tavallisen yleisluokan oppilailla.
5. Painotetun opetuksen luokilla esiintyy enemmän oppilaiden välistä kilpailua kuin tavallisilla yleisluokilla.
6. Painotetun opetuksen luokilla on yleensä parempi työrauha kuin tavallisilla yleisluokilla.
7. Painotetun opetuksen myötä koulujen opetuksen laatu on korkeatasoisempaa.

Kuviossa 4 on esitetty painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien keskiarvot. Väittämien keskiarvoilla mitattuna opettajat olivat eniten samaa mieltä oppilaan taitojen kehittymiseen (ka. 4,22; kh. 0,95) ja painotettujen luokkien korkeampaan motivaatioon (ka. 4,08; kh. 0,79) liittyvien väittämien kanssa.

Kuviosta nähdään, että kaikkien väittämien keskiarvot asettuivat kuitenkin melko korkeiksi. Koulujen opetuksen laatuun (ka. 3,2; kh. 1,26) liittyvä väittämä oli keskiarvoilla tarkasteltuna selkeästi lähimpänä neutraalia ei samaa eikä eri mieltä -vastausvaihtoehtoa, mutta sen keskihajonta oli samalla suurin. Tämä viittaa siihen, että opettajien näkemykset siitä, kohottaako painotettu opetus koulujen opetuksen laatua, jakautuivat. Osa opettajista oli väittämästä samaa mieltä, siinä missä osa oli selvästi eri mieltä.



KUVIO 4. Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien keskiarvot (skaala 1–5)

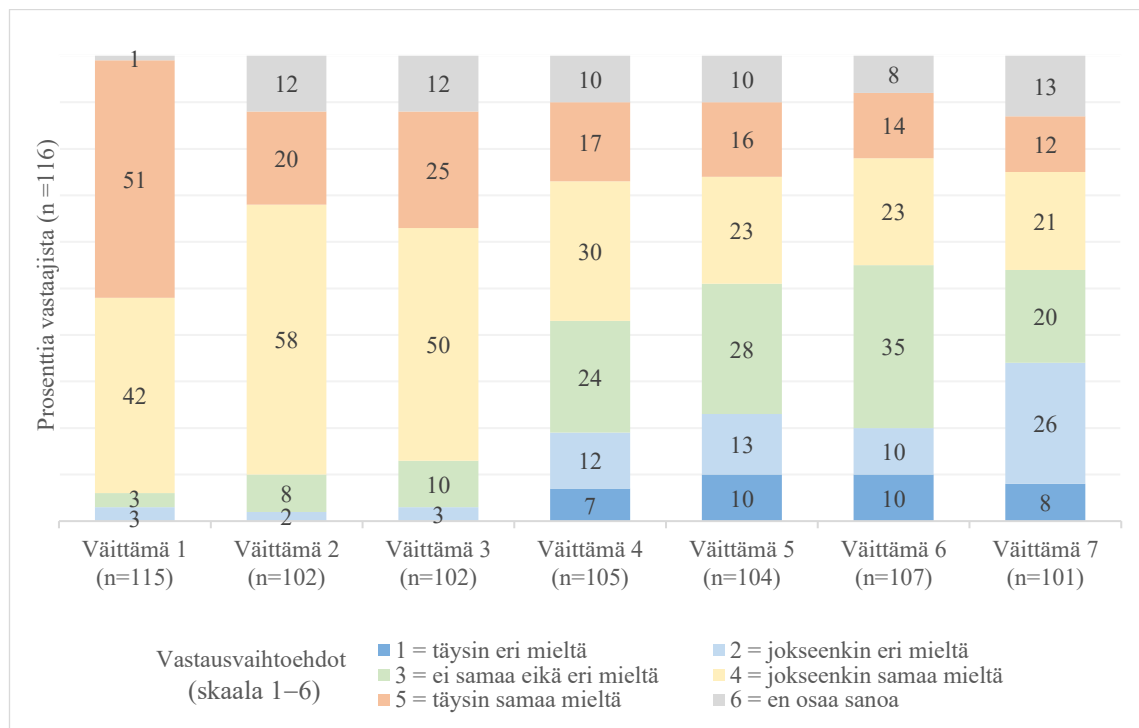
Opettajan työ

Opettajan työtä koskevien väittämien kohdalla opettajien näkemykset vaihtelivat. Osassa opettajan työtä koskevista väittämistä selkeä enemmistö opettajista oli samaa mieltä väittämien sisältöjen kanssa eli vastaajat valitsivat pääasiassa vastausvaihtoehdot joksikin samaa tai täysin samaa mieltä (kuvio 5). Yksimielisimmin samaa mieltä oltiin siitä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen asettaa enemmän taitovaatimuksia opettajalle (esim. opettaminen englannin kielellä) (93 %). Enemmistö opettajista oli myös samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat osallistuvat

aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin (78 %) ja ovat vaativampia koulua ja opetusta kohtaan kuin muut vanhemmat (75 %). Eri mieltä ilmaisevien vastausten osuudet jäivät kyseisissä väittämässä hyvin pieniksi.

Osassa opettajan työhön liittyvistä väittämistä esiintyi toisaalta enemmän hajontaa opettajien vastausten kesken. Samaa mieltä olevien opettajien ryhmä oli kyseisissä väittämässä kuitenkin muita vastaajaryhmiä suurempi. Opettajista 47 prosenttia oli samaa mieltä siitä, että opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä painotetun opetuksen luokassa ja 39 prosenttia katsoi, että painotetun opetuksen luokan opettaminen on usein palkitsevampaa kuin yleisluokan opettaminen. Lisäksi 37 prosenttia opettajista oli samaa mieltä sen kanssa, että painotettua opetusta tarjoava koulu on opettajalle houkuttelevampi työpaikka.

Eniten hajontaa esiintyi opettajien näkemyksissä siitä, onko painotetun opetuksen ryhmän opettaminen kuormittavampaa kuin yleisluokan opettaminen. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 33 prosenttia opettajista, ei samaa eikä eri mieltä 20 prosenttia ja jokseenkin tai täysin eri mieltä runsas kolmannes (34 %). Ainoastaan tässä väittämässä eri mieltä olevien opettajien osuus oli hieman muita vastaajaryhmiä suurempi. Kaikkien painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien prosenttijakaumat on esitetty kuviossa 5.

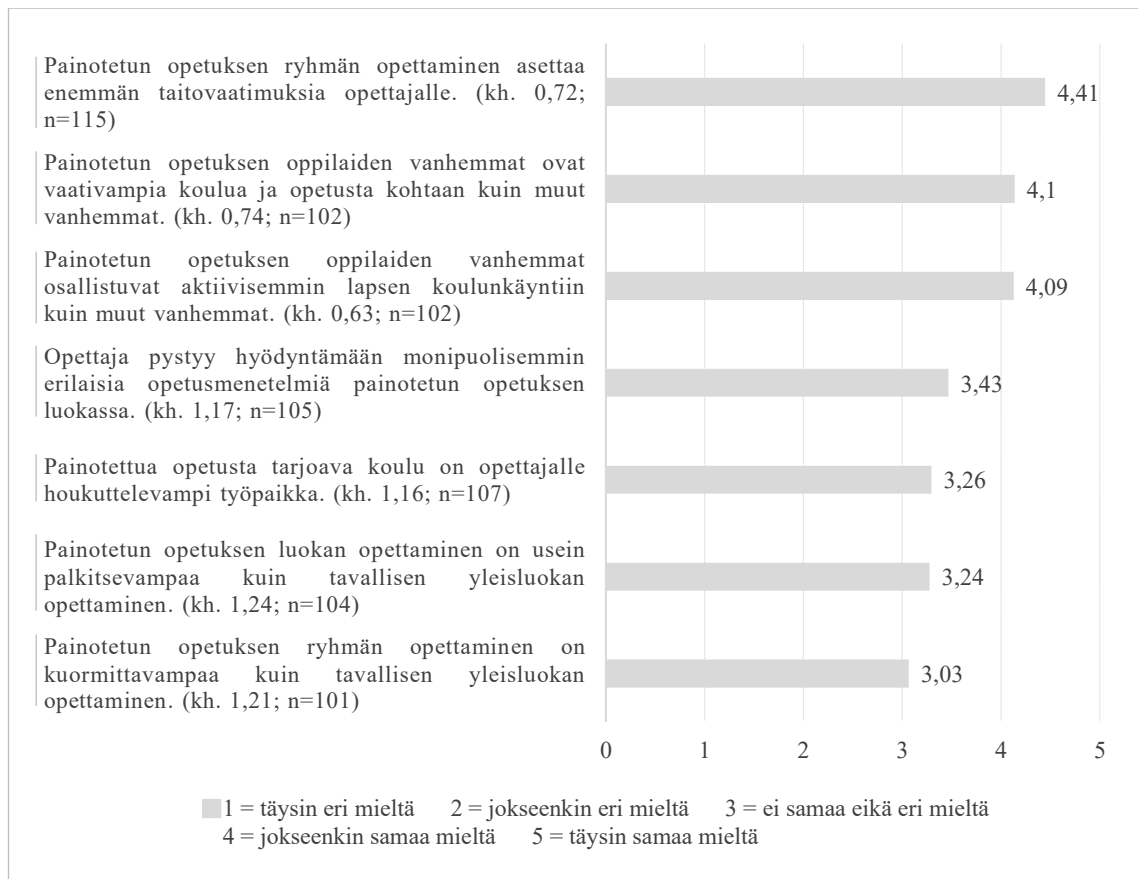


KUVIO 5. Painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien prosenttijakaumat (n=116)

Opettajan työtä koskevat väittämät:

1. Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen asettaa enemmän taitovaatimuksia opettajalle (esim. opettaminen englannin kielellä).
2. Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat osallistuvat aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin kuin muut vanhemmat.
3. Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat ovat vaativampia koulua ja opetusta kohtaan kuin muut vanhemmat.
4. Opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä painotetun opetuksen luokassa.
5. Painotetun opetuksen luokan opettaminen on usein palkitsevampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.
6. Painotettua opetusta tarjoava koulu on opettajalle houkuttelevampi työpaikka.
7. Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.

Kuviossa 6 on esitetty painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien keskiarvot. Väittämien keskiarvoilla mitattuna opettajat olivat eniten samaa mieltä taitovaatimukseen (ka. 4,41; kh. 0,72), vanhempien vaativuuteen (ka. 4,1; kh. 0,74) ja aktiivisuuteen (ka. 4,09; kh. 0,63) liittyvien väittämien kanssa. Näiden väittämien keskihajonnat olivat myös pienimmät eli suurin osa vastaajista oli vastannut niihin samansuuntaisesti. Muiden väittämien keskiarvot olivat lähempänä neutraalia ei samaa eikä eri mieltä -vastausvaihtoehtoa, mutta niiden keskihajonnat olivat samalla suurempia. Osa opettajista oli siis selvästi eri mieltä väittämistä, siinä missä osa vastaajista oli samaa mieltä.



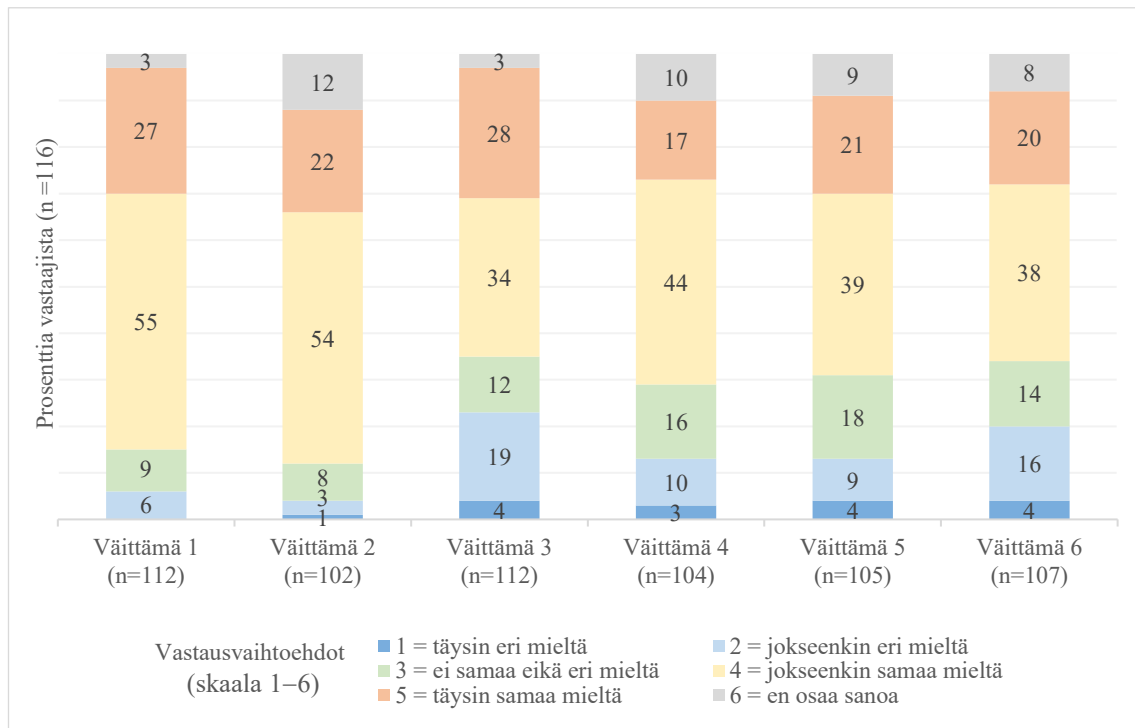
KUVIO 6. Painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien keskiarvot (skaala 1–5)

Koulujen valikointi ja eriytyminen

Kaikissa koulujen valikointiin ja eriytymiseen liittyvissä väittämissä enemmistö opettajista oli samaa mieltä väittämien sisältöjen kanssa eli vastaajat valitsivat pääsääntöisesti vastausvaihtoehdot jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä (kuvio 7). Kokonaisuudessaan eri mieltä olevien opettajien osuus jäi suhteellisen vähäiseksi. Selkein enemmistö opettajista oli samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen tarjonta toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille (82 %) ja painotettuun opetukseen hakeutuminen voi toimia vanhempien keinona saada lapsi suosittuun kouluun (76 %).

Enemmistö opettajista oli myös samaa mieltä sen kanssa, että painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja koulun luokkien välillä (62 %). Tämän väittämän kohdalla eri mieltä olevien opettajien osuus oli kuitenkin muihin väittämiin verrattuna suurin (23 %). Lisäksi opettajat olivat samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen luokille valikoituu oppilaita perheen sosioekonomisen aseman mukaan (61 %), painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan (60 %) ja

painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja kunnan koulujen välille (58 %). Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien prosenttijakaumat on esitetty tarkemmin kuviossa 7.



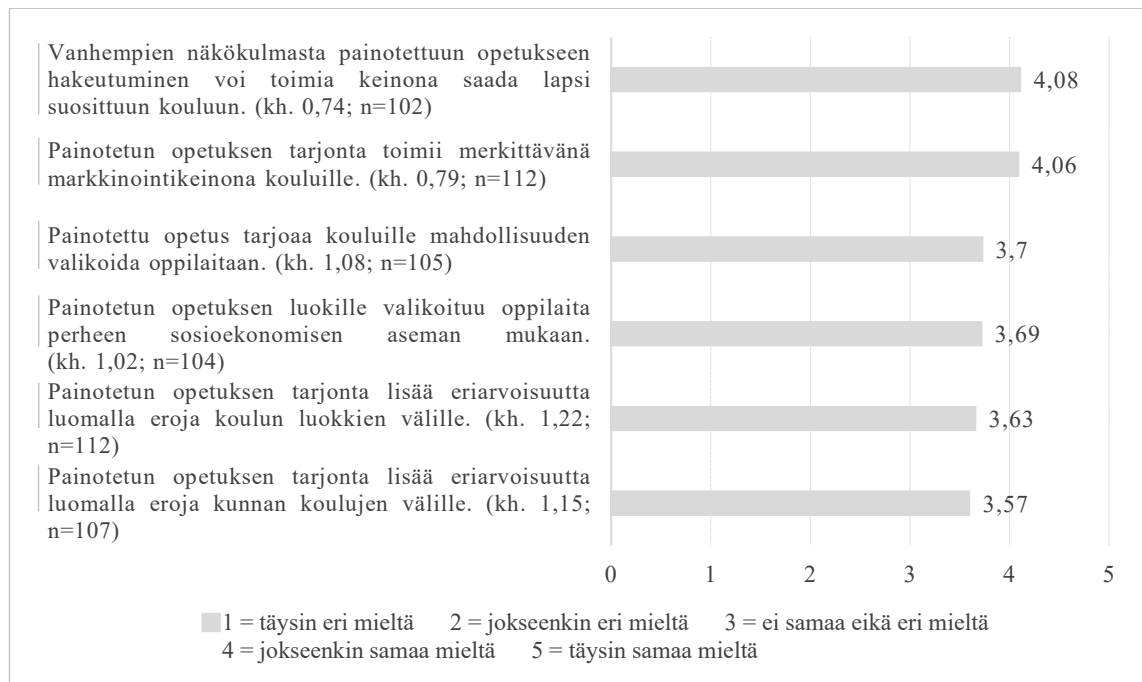
KUVIO 7. Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien prosenttijakaumat (n=116)

Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevat väittämät:

1. Painotetun opetuksen tarjonta toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille.
2. Vanhempien näkökulmasta painotettuun opetukseen hakeutuminen voi toimia keinona saada lapsi suosittuun kouluun.
3. Painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja koulun luokkien välillä.
4. Painotetun opetuksen luokille valikoituu oppilaita perheen sosioekonomisen aseman mukaan.
5. Painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan.
6. Painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja kunnan koulujen välille.

Kuviossa 8 on esitetty koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien keskiarvot. Kuvioista nähdään, että kaikkien väittämien keskiarvot olivat melko korkeat eli opettajat olivat keskimäärin enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä väittämien kanssa. Keskiarvoilla mitattuna opettajat olivat eniten samaa mieltä siitä, että painotettuun

opetukseen hakeutuminen voi toimia vanhempien keinona saada lapsi suosittuun kouluun (ka. 4,08; kh. 0,74). Opettajat olivat myös pääasiassa samaa mieltä siitä, että painotettu opetus voi olla merkittävä markkinointikeino kouluille (ka. 4,06; kh. 0,79). Näiden väittämien keskihajonnat olivat myös pienemmät kuin muissa väittämässä, mikä viittaa siihen, että suurin osa vastaajista oli vastannut niihin samansuuntaisesti.



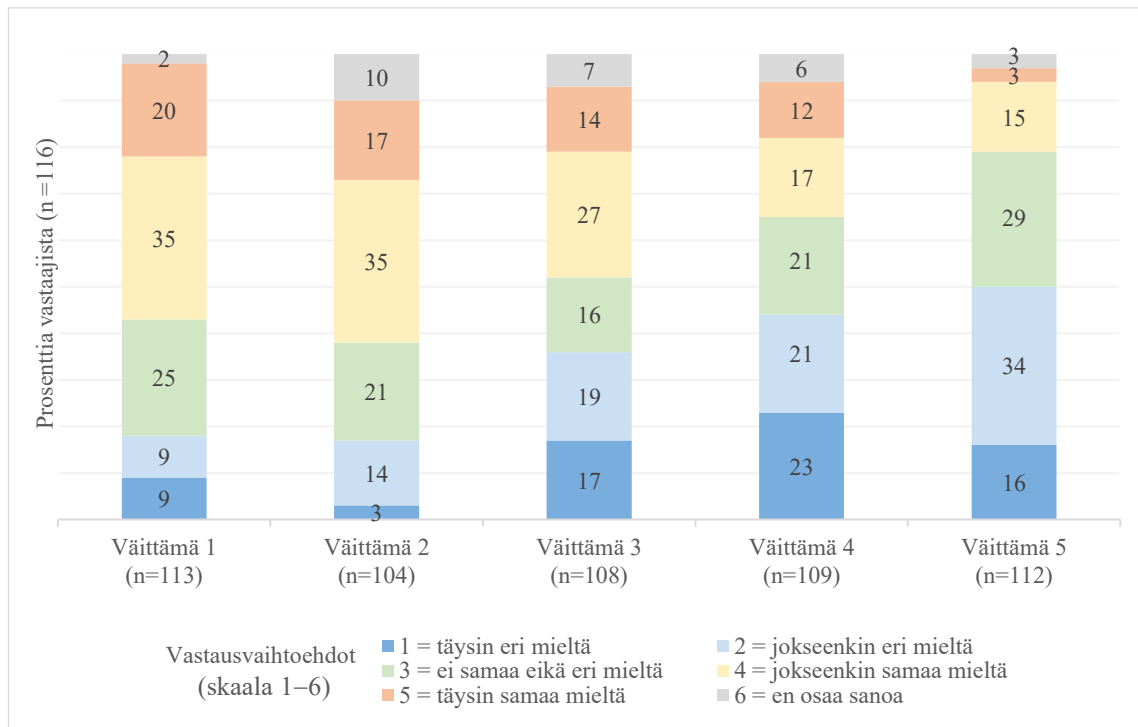
KUVIO 8. Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien keskiarvot (skaala 1–5)

Painotetun opetuksen järjestäminen

Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien kohdalla opettajien näkemykset vaihtelivat (kuviot 9). Enemmistö vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa (55 %). Lisäksi hieman yli puolet (52 %) vastaajista katsoi, että haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin tulisi lisätä vetovoimaisia painotuksia ja valinnaisuutta. Kyseisessä väittämässä en osaa sanoa -vastausvaihtoehtoa valittiin kuitenkin muihin väittämiin verrattuna useammin (10 %).

Opettajien vastaukset jakoutuivat näkemyksissä siitä, tulisiko painotettua opetusta järjestää yleisopetuksen luokissa, eikä erillisissä painotetun opetuksen luokissa. Opettajista 41 prosenttia oli väittämistä jokseenkin tai täysin samaa mieltä, kun taas runsas kolmasosa (36 %) opettajista oli asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Osassa väittämistä eri mieltä olevien opettajien ryhmä oli myös muita vastaajaryhmiä suurempi

eli vastaajat valitsivat useammin vastausvaihtoehdot jokseenkin eri tai täysin eri mieltä. Opettajista 29 prosenttia oli samaa mieltä siitä, että painotettua opetusta tulisi olla tarjolla vasta yläkoulussa, kun taas 44 prosenttia vastaajista ei kannattanut painotetun opetuksen aloittamista yläkoulussa. Lisäksi vain vajaa viidennes opettajista (18 %) oli samaa mieltä sen kanssa, että koulujen tulisi pyrkiä erottautumaan yhä enemmän toisistaan painotettua opetusta järjestämällä, samalla kun joka toinen (50 %) opettaja oli eri mieltä väittämän kanssa. Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien prosenttijakaumat on esitetty yksityiskohtaisemmin kuviossa 9.

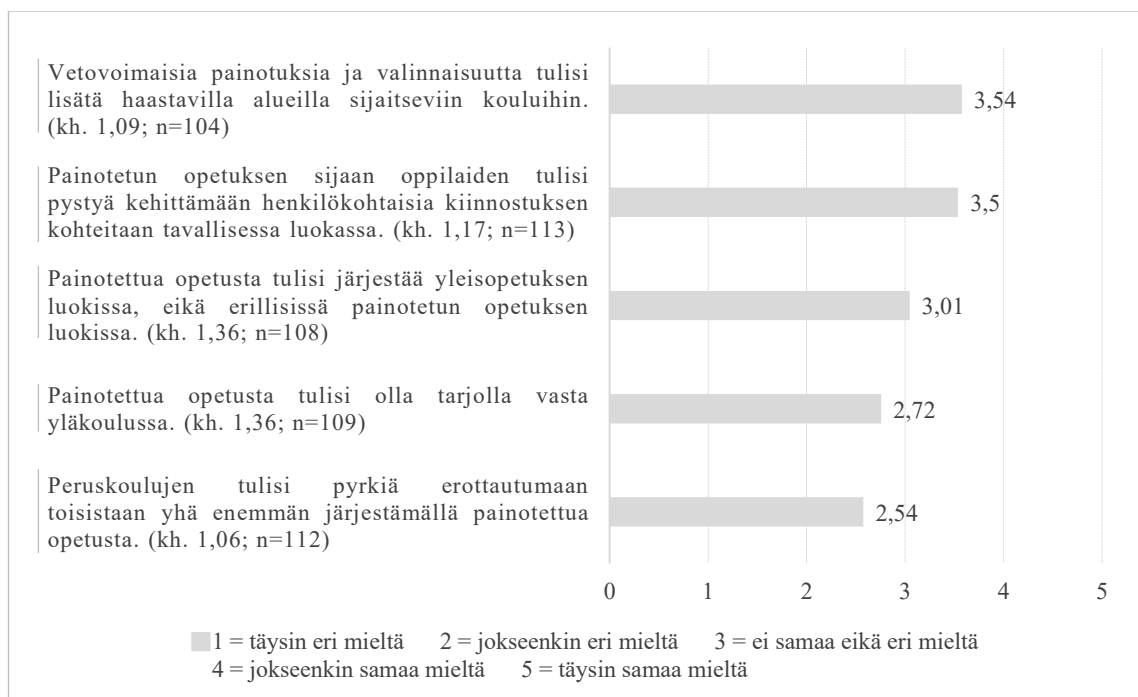


KUVIO 9. Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien prosenttijakaumat (n=116)

Painotetun opetuksen järjestämistä koskevat väittämät:

1. Painotetun opetuksen sijaan oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa.
2. Vetovoimaisia painotuksia ja valinnaisuutta tulisi lisätä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin.
3. Painotettua opetusta tulisi järjestää yleisopetuksen luokissa, eikä erillisissä painotetun opetuksen luokissa (esim. osalla luokan oppilaista enemmän oppitunteja painotetusta oppiaineesta, mutta muu opetus yhteistä).
4. Painotettua opetusta tulisi olla tarjolla vasta yläkoulussa.
5. Peruskoulujen tulisi pyrkiä erottautumaan toisistaan yhä enemmän järjestämällä painotettua opetusta.

Kuviossa 10 on esitetty painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien keskiarvot. Väittämät jakoutuivat siten, että kahdessa väittämässä keskiarvot olivat korkeammat ja kahdessa matalammat. Keskiarvoilla mitattuna opettajat olivat eniten samaa mieltä vetovoimaisten painotusten lisäämisestä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin (ka. 3,54; kh. 1,09). Eniten eri mieltä vastaajat olivat sen sijaan siitä, että koulujen tulisi pyrkiä erottautumaan toisistaan yhä enemmän painotettua opetusta järjestämällä (ka. 2,54; kh. 1,06). Pienimmät keskihajonnat olivat keskiarvoiltaan kumpaankin ääripäähän sijoittuneilla väittämillä. Kaikkien väittämien keskihajonnat olivat kuitenkin suhteellisen korkeat eli opettajien vastaukset jakoutuivat.



KUVIO 10. Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien keskiarvot (skaala 1–5)

8.2 Opettajien työkokemuksen yhteys painotettua opetusta koskeviin näkemyksiin

Seuraavaksi selvitettiin, onko opettajan kokemus painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta yhteydessä hänen painotettua opetusta koskeviin näkemyksiin. Opettajaryhmien välisiä eroja testattiin riippumattomien otosten t-testillä, mikäli parametrinen testin käyttöehdot täyttyivät. Muissa tapauksissa eroja testattiin epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä. Tuloksia tarkastellaan edellisen tulososion tapaan aihepiireittäin.

Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevien väittämien kohdalta ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja kahden opettajaryhmän väliltä ($p > 0,05$). Opettajan kokemuksella painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta ei siis ollut yhteyttä siihen, minkälaisia näkemyksiä hänellä oli vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevista väittämistä. Taulukossa 2 on esitetty tarkemmin aihepiirin väittämäkohtaiset kuvailevat tunnusluvut.

TAULUKKO 2. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen luokan vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	ka.	kh.	t	p-arvo
Painotetun opetuksen myötä koulujen opetuksen laatu on korkeatasoisempaa.	On kokemusta	79	3,29	1,29	1,28	0,20
	Ei kokemusta	25	2,92	1,15		
Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	Järjestyslukujen ka.		Z	p-arvo
Painotettu opetus edesauttaa merkittävästi oppilaan taitojen kehittymistä painotetussa oppiaineessa.	On kokemusta	78	53,69		-0,11	0,91
	Ei kokemusta	28	52,98			
Oppilaan oppimisen kannalta on hyödyllisempää, jos hän saa opiskella taitotasoaan vastaavassa oppilasryhmässä.	On kokemusta	80	58,63		-1,47	0,14
	Ei kokemusta	31	49,21			
Painotetun opetuksen luokilla motivaatio koulutyöhön on keskimäärin korkeampaa kuin tavallisilla yleisluokilla.	On kokemusta	82	55,65		-0,42	0,67
	Ei kokemusta	27	53,04			
Painotetun opetuksen luokan oppilailla on enemmän suorituspainetta koulutyön suhteen kuin tavallisen yleisluokan oppilailla.	On kokemusta	77	50,53		-0,63	0,53
	Ei kokemusta	25	54,48			
Painotetun opetuksen luokilla esiintyy enemmän oppilaiden välistä kilpailua kuin tavallisilla yleisluokilla.	On kokemusta	78	51,68		-0,52	0,60
	Ei kokemusta	26	54,96			
Painotetun opetuksen luokilla on yleensä parempi työrauha kuin tavallisilla yleisluokilla.	On kokemusta	81	51,48		-1,30	0,19
	Ei kokemusta	25	60,04			

Painotetun opetuksen opettajan työtä koskevien väittämien kohdalta löytyi kolme tilastollisesti merkitsevää eroa. Opettajien työkokemus oli yhteydessä siihen, mitä mieltä he olivat väittämästä *opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä painotetun opetuksen luokassa* ($t(103) = 2,78$; $p = 0,01$). Painotetun opetuksen luokkaa opettavat tai aikaisemmin opettaneet opettajat (ka. 3,60; kh. 1,13) olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen luokassa pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä kuin opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen luokan opettamisesta (ka. 2,88; kh. 1,13). Painotetun opetuksen luokkaa opettaneista opettajista 59 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämästä, kun taas toisessa opettajaryhmässä vastaava osuus oli 32 prosenttia.

Opettajien työkokemus oli myös yhteydessä siihen, minkälaisia näkemyksiä heillä oli väittämästä *painotetun opetuksen luokan opettaminen on usein palkitsevampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen* ($Z = -2,41$; $p = 0,02$). Painotetun opetuksen luokkaa opettavat tai aikaisemmin opettaneet opettajat (järjestyslukujen ka. 56,19) olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on palkitsevampaa kuin opettajat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta (järjestyslukujen ka. 39,52). Jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämästä oli 48 prosenttia painotetun opetuksen luokkaa opettaneista opettajista. Toisessa ryhmässä vastaava osuus oli 26 prosenttia.

Lisäksi opettajaryhmien väliltä löytyi ero väittämän *painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen* kohdalla ($Z = -2,60$; $p = 0,01$). Painotetun opetuksen ryhmää opettavat tai aikaisemmin opettaneet opettajat (järjestyslukujen ka. 55,11) olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa kuin opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (järjestyslukujen ka. 37,81). Painotetun opetuksen luokkaa opettaneista opettajista 46 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas toisessa ryhmässä vastaava osuus oli 13 prosenttia. Opettajaryhmien välisiä eroja kuvailevat tunnusluvut ovat koottuna taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen opettajan työtä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta		N	ka.	kh.	t	p-arvo
	On kokemusta	Ei kokemusta					
Opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä painotetun opetuksen luokassa.	On kokemusta	80	3,60	1,13	2,78	0,01*	
	Ei kokemusta	25	2,88	1,13			
Painotettua opetusta tarjoava koulu on opettajalle houkuttelevampi työpaikka.	On kokemusta	78	3,35	1,17	1,24	0,22	
	Ei kokemusta	29	3,03	1,12			
Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	Järjestyslukujen ka.		Z	p-arvo	
Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen asettaa enemmän taitovaatimuksia opettajalle.	On kokemusta	84	57,89		-0,07	0,95	
	Ei kokemusta	31	58,31				
Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat ovat vaativampia koulua ja opetusta kohtaan kuin muut vanhemmat.	On kokemusta	77	52,41		-0,61	0,54	
	Ei kokemusta	25	48,70				
Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat osallistuvat aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin kuin muut vanhemmat.	On kokemusta	77	51,95		-0,32	0,75	
	Ei kokemusta	25	50,12				
Painotetun opetuksen luokan opettaminen on usein palkitsevampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.	On kokemusta	81	56,19		-2,41	0,02*	
	Ei kokemusta	23	39,52				
Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.	On kokemusta	77	55,11		-2,60	0,01*	
	Ei kokemusta	24	37,81				

Koulujen valikointia ja eriytymistä koskevien väittämien joukosta löytyi muutama tilastollisesti merkitsevä ero kahden opettajaryhmän väliltä. Opettajan työkokemus oli yhteydessä siihen, mitä mieltä hän oli väittämästä *painotetun opetuksen tarjonta toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille* ($t(110) = -2,54$; $p = 0,01$). Opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (ka. 4,37; kh. 0,56) olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotettu opetus on merkittävä markkinointikeino kouluille verrattuna opettajiin, joilla oli kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (ka. 3,95; kh. 0,83). Opettajista, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta, 97 prosenttia oli jokseenkin tai

täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Toisessa ryhmässä vastaava osuus oli 81 prosenttia.

Opettajaryhmien väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero myös väittämän *painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan* kohdalla ($Z = -2,11$; $p = 0,04$). Opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (järjestyslukujen ka. 63,35), olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden oppilaiden valikointiin verrattuna opettajiin, joilla oli omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (järjestyslukujen ka. 49,59). Opettajista, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta, 85 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas toisessa opettajaryhmässä vastaava osuus oli 60 prosenttia. Taulukossa 4 on esitetty opettajaryhmien välisiä eroja kuvailevat tunnusluvut.

TAULUKKO 4. Opettajan työkokemuksen yhteys koulujen valikointia ja eriytymistä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	ka.	kh.	t	p-arvo
Painotetun opetuksen tarjonta toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille.	On kokemusta	82	3,95	0,83	-2,54	0,01*
	Ei kokemusta	30	4,37	0,56		
Painotettu opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja koulun luokkien välille.	On kokemusta	83	3,54	1,25	-1,36	0,18
	Ei kokemusta	29	3,90	1,08		
Painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja kunnan koulujen välille.	On kokemusta	79	3,51	1,21	-1,07	0,29
	Ei kokemusta	28	3,75	0,97		
Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	Järjestyslukujen ka.		Z	p-arvo
Vanhempien näkökulmasta painotettuun opetukseen hakeutuminen voi toimia keinona saada lapsi suosittuun kouluun.	On kokemusta	73	50,42		-0,67	0,50
	Ei kokemusta	29	54,21			
Painotetun opetuksen luokille valikoituu oppilaita perheen sosioekonomisen aseman mukaan.	On kokemusta	77	51,45		-0,64	0,52
	Ei kokemusta	27	55,48			
Painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan.	On kokemusta	79	49,59		-2,11	0,04*
	Ei kokemusta	26	63,35			

Painotetun opetuksen järjestämistä koskevien väittämien joukosta löytyi yksi tilastollisesti merkitsevä ero opettajaryhmien väliltä. Opettajien työkokemus oli yhteydessä siihen, mitä mieltä he olivat väittämästä *painotetun opetuksen sijaan oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa* ($Z = -2,18$; $p = 0,03$). Opettajat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta painotetusta opetuksesta (järjestyslukujen ka. 67,75), olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että oppilaiden tulisi pystyä kehittämään kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa verrattuna opettajiin, joilla oli kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta (järjestyslukujen ka. 53,11). Opettajista, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta, 77 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas vastaava osuus toisessa ryhmässä oli 49 prosenttia. Opettajaryhmien välisiä eroja kuvailevat tunnusluvut ovat koottuna taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Opettajan työkokemuksen yhteys painotetun opetuksen järjestämistä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	ka.	kh.	t	p-arvo
Peruskoulujen tulisi pyrkiä erottautumaan toisistaan yhä enemmän järjestämällä painotettua opetusta.	On kokemusta	82	2,59	1,07	0,82	0,41
	Ei kokemusta	30	2,40	1,04		
Väittäjä	Opettajan kokemus painotetusta opetuksesta	N	Järjestyslukujen ka.		Z	p-arvo
Painotetun opetuksen sijaan oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa.	On kokemusta	83	53,11		-2,18	0,03*
	Ei kokemusta	30	67,75			
Vetovoimaisia painotuksia ja valinnaisuutta tulisi lisätä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin.	On kokemusta	77	53,80		-0,77	0,44
	Ei kokemusta	27	48,80			
Painotettua opetusta tulisi järjestää yleisopetuksen luokissa, eikä erillisissä painotetun opetuksen luokissa.	On kokemusta	79	52,98		-0,85	0,39
	Ei kokemusta	29	58,64			
Painotettua opetusta tulisi olla tarjolla vasta yläkoulussa.	On kokemusta	80	53,47		-0,86	0,39
	Ei kokemusta	29	59,22			

8.3 Opettajien esittämät painotetun opetuksen järjestämistä koskevat perustelut teemoittain

Seuraavaksi tarkasteltiin opettajien esittämiä perusteluja painotetun opetuksen järjestämiseen liittyen. Opettajien vastauksia analysoitiin teoriasidonnaisesti teemoittelemalla. Aineistosta löytyneet teemat koottiin aihepiireittäin taulukoihin 6–10 muiden samankaltaisten teemojen kanssa. Kyseisiä aihepiirejä olivat *vertaisryhmä; opettajan työn näkökulma; eriytyminen ja eriarvoisuus; opetuksen toteuttaminen sekä muut teemat*. Jokaisen teeman yhteyteen liitettiin aineistosta löytyneitä teemaa havainnollistavia esimerkkejä. Lisäksi teemat jaoteltiin taulukoissa kahteen sarakkeeseen sen pohjalta, esiintyikö kyseinen teema painotettua opetusta puoltavassa vai vastustavassa perustelussa.

Taulukossa 6 on koottuna opettajien vastauksista teemoittelun perusteella muodostetut vertaisryhmään liittyvät teemat. Painotetun opetuksen järjestämistä puoltavissa perusteluissa vertaisryhmään liittyviä teemoja olivat *Motivoitunut ja oppimista tukeva vertaisryhmä* sekä *Erikoisluokan yhteishenki*. Painotetun opetuksen järjestämistä vastustavissa perusteluissa vertaisryhmään liittyviä teemoja olivat *Koko peruskoulun ajan kestävän painotetun opetuksen ongelmallisuus, Erikoisluokkien pitkittyneet kiusaamisongelmat* sekä *Liikuntaluokkien käytösongelmat*.

TAULUKKO 6. Vertaisryhmään liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevilla perusteluilla

Vertaisryhmä			
Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei?			
Kyllä		Ei	
Motivoitunut ja oppimista tukeva vertaisryhmä	<p><i>”Oppiminen on linkittynyt motivaatioon ja ympäröivään ryhmään.” (V76)</i></p> <p><i>”Oikein toteutettuna tarjoaa äärimmäisen motivoituneen luokkaympäristön –” (V96)</i></p>	Koko peruskoulun ajan kestävän painotetun opetuksen ongelmallisuus	<p><i>”Ryhmä tuntee toisensa eikä kiinnostusta ole opiskella ja käyttäytyä.” (V2)</i></p> <p><i>” – – pitkään samana pysyneiden ryhmien kääntöpuoli, sillä kun oppilaiden luokkarooleista tulee kiinteitä ja pitkään pysyviä, yksilön on vaikea muuttaa käytöstään.” (V15)</i></p>

Erikoisluokan yhteishenki	<i>"Mielestäni painotettu luokka hitsautuu paremmin yhteen – –" (V75)</i>	Erikoisluokkien pitkittyneet kiusaamisongelmat	<p><i>" – – pitkään samalla (painotetulla) luokalla olevien oppilaiden välinen kiusaaminen näyttäisi olevan hankalampaa selvittää ja taitavammin ja piilotetummin toteutettua kuin muilla luokilla." (V15)</i></p> <p><i>"Jos ryhmä säilyy kokoonpanoltaan samana alakoulusta asti, voivat kiusaamisongelmat kärjistyä, jos sellaisia luokalla on." (V25)</i></p>
	Liikuntaluokkien käytösongelmat	<p><i>"Liikunnan opetuksen painotetulle linjalle tulee valmiita klikkejä urheiluseuroista, joissa käytösongelmia. – – Muutamat liikuntalinjalaiset suuria tähtiä, jotka vähät välittävät kaikkia koskevista ohjeista – –" (V8)</i></p> <p><i>" – – vaaditaan kaikki itselle, kilpailuhenkisyys ja kaiken pyöriminen oman navan ympäri tulee urheilusta." (V67)</i></p>	

Painotetun opetuksen luokan vertaisryhmä nähtiin opettajien vastauksissa joko oppimista edistäväksi tai opetusryhmän mahdollisia ongelmia kärjistäväksi tekijäksi. Erikoisluokkien vertaisryhmän ongelmallisuus linkittyi opettajien kirjoittamissa vastauksissa erityisesti koko peruskoulun ajan yhdessä opiskeleviin ryhmiin, joissa oppilaiden sosiaaliset suhteet ja roolit opetusryhmän sisällä muuttuvat ajan mittaan pysyviksi.

Ja mitä tapahtuu sosiaalisille suhteille, kun luokkaan esim. yläkoulussa tuleekin mukaan joku "uusi"? Näiden hankalien tilanteiden selvittämiseen olen kuluttanut erittäin runsaasti työaika. Usein puhutaan vain saman oppimisryhmän tuottamasta turvallisuudesta – tämä on painotettujen, pitkään samana pysyneiden ryhmien kääntöpuoli, sillä kun oppilaiden luokkaroleista tulee kiinteitä ja pitkään pysyviä, yksilön on vaikea muuttaa käytöstään. (Vastaaja 15)

Pitkän aikaa samalla kokoonpanolla opiskelevien ryhmien ongelmallisuus nousi esille myös erikoisluokkien kiusaamisongelmia kuvailevassa teemassa. Mikäli erikoisluokalla esiintyy kiusaamista, saattaa tilanne pitkittyä erityisesti koko peruskoulun ajan kestävässä painotetussa opetuksessa. Pitkittyneiden kiusaamistapausten selvittämiseen voi myös kulua runsaasti opettajan työaika.

Painotetun opetuksen vertaisryhmä näyttäytyi opettajien perusteluissa myönteisenä tekijänä erityisesti sen tuoman oppimismotivaation valossa. Valikoituneen oppilasryhmän koettiin mahdollistavan sellaisen oppimista tukevan luokkaympäristön, joka ei olisi saavutettavissa esimerkiksi lähikoulun yleisluokalla.

Esim. opettamani – – painotettu opetus toimii hyvin ainoastaan keskitetyissä ryhmissä, jossa oppilasaines on koottu kohtuullisen suuresta joukosta. Lähikoulun painotuksena, jossa oppilasaines olisi selkeästi heterogeenisempi ei olisi toivoakaan saada aikaan sellaista oppimista, tuloksia ja flowta, jota nykyisellä – – luokkatoiminnalla saavutetaan.
(Vastaaja 38)

Taulukkoon 7 on koottu opettajien vastauksista teemoittelun perusteella erotellut opettajan työhön liittyvät teemat. Opettajan työn näkökulmaa kuvailevista teemoista *Opettajan työmotivaatio* esiintyi painotetun opetuksen järjestämistä puoltavissa perusteluissa ja *Opettajan kuormittuneisuus* sekä *Liikuntalinjan oppilaiden vanhempien vaativa käytös* painotetun opetuksen järjestämistä vastustavissa perusteluissa.

TAULUKKO 7. Opettajan työn näkökulmaan liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevilla perusteluilla

Opettajan työn näkökulma			
Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei?			
Kyllä		Ei	
Opettajan työmotivaatio	<p><i>”On ihanaa opettaa painotettua luokkaa, jossa saa ’luvalla’ keskittyä painotettuun aineeseen ja siihen on varattu enemmän tunteja.” (V44)</i></p> <p><i>” – – oppilaiden motivaatio innostaa opettajaakin.” (V45)</i></p>	Opettajan kuormittuneisuus	<p><i>”Alakoulussa se oli huono opettajan väsymyksen kannalta (opettaja ei saanut otetta luokassa).” (V45)</i></p>
		Liikuntalinjan oppilaiden vanhempien vaativa käytös	<p><i>” – – vanhemmat erottavat valmentajia, huutelevat kentällä tuomareille – –” (V8)</i></p> <p><i>” – – vanhemmat mölyävät/vaativat samalla tavalla kuin peleissä, huutavat aggressiivisesti tuomarille tai vastapuolen pelaajille. Ja koulussa käydään, kun se sitten sattumalta sopii urheiluleireihin/turnauksiin.” (V67)</i></p>

Opettajan työn näkökulmasta painotettu opetus näyttäytyi työmotivaatiota vahvistavana tekijänä. Painotetusta oppiaineesta innostuneiden oppilaiden nähtiin motivoivan opettajaa ja tarjoavan edellytyksiä oman opetuksen kehittämiseen aivan eri tavalla kuin yleisluokkaa opettaessa olisi mahdollista. Painotetun opetuksen luokan opettaminen näyttäytyi opettajille myös mahdollisuutena keskittyä luvan kanssa omaan erikoisosaamiseensa.

Toisaalta painotetut luokat antavat opettajille erilaisen mahdollisuuden kehittyä jossakin erikoisosaamisessaan ja saattavat myös motivoida opettajia eri tavalla kehittämään omaa opetustaan kuin tavalliset luokat. – – Opetan itse kieliluokkaa ja pidän siitä, että pääsen käyttämään opiskelemaani kieltä koulutyössä. (Vastaaja 64)

Opettajien esittämissä perusteluissa nostettiin kuitenkin esille myös vanhempien vaativa käytös, joka tässä aineistossa ilmeni erityisesti liikuntalinjan oppilaiden vanhempien huonona käytöksenä. Urheiluharrastusten puolelta sisäistetyin käytösmallin koettiin siirtyneen sellaisenaan koulun puolelle. Opettajien kokemuksen mukaan liikuntalinjalaisten vanhemmat asettavat urheilun useasti koulunkäynnin edelle, ja koulun oletetaan joustavan toiminnassaan oppilaan urheiluharrastuksen eduksi.

– – vanhemmat mölyävät/vaativat samalla tavalla kuin peleissä, huutavat aggressiivisesti tuomarille tai vastapuolen pelaajille. Ja koulussa käydään, kun se sitten sattumalta sopii urheiluleireihin/turnauksiin ja oletetaan koulupalveluiden olevan heille itselleen heti. (Vastaaja 67)

Taulukossa 8 on esitetty opettajien vastauksista teemoittelun perusteella muodostetut eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyvät teemat. Painotetun opetuksen järjestämistä puoltavissa perusteluissa esiintyivät teemat *Tasavertaiset pääsymahdollisuudet, Vähävaraisten perheiden etu, Oppilaan etu ja oikeus sekä Lahjakkaiden oppilaiden etu ja oikeus*. Myös teema *Eriytymisen kontrollointi* esiintyi painotettua opetusta puoltavissa vastauksissa, mutta siinä opetuksen järjestämistä kannatettiin tietyin edellytyksin. Sen sijaan painotetun opetuksen järjestämistä vastustavista perusteluista muodostettiin teemat *Asuinalueiden eriytyminen, Koulujen välinen eriytyminen, Opetusryhmien eriytyminen koulujen sisäisenä kehityskulkuna, Resurssien jakautumisen oikeudenmukaisuus sekä Liikuntalinjat eriytymiskehityksen edistäjinä*.

TAULUKKO 8. Eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevilla perusteluilla

Eriytyminen ja eriarvoisuus			
Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei?			
Kyllä		Ei	
Tasavertaiset pääsymahdollisuudet	<p><i>"Kaikilla on mahdollisuus pyrkiä, joten kotitausta sinänsä ei vaikuta." (V109)</i></p> <p><i>"Painotetun opetuksen antaminen on hyvää, niin kauan kuin kaikilla on mahdollisuudet päästä painotettuun opetukseen." (V114)</i></p>	Asuinalueiden eriytyminen	<p><i>"Turussa – – yli 30 prosenttia alaluokkalaisista opiskelee jossain erikoisluokassa. Se aiheuttaa asuinalueiden eriarvoistumista." (V7)</i></p>
Vähävaraisten perheiden etu	<p><i>" – – on nimenomaan vähävaraisillekin mahdollisuus saada opetusta ilmaiseksi yhteiskunnan tuella. Muualla – – opiskelusta joutuisi maksamaan." (V38)</i></p> <p><i>" – – tarjoavat tämän mahdollisuuden myös niille lapsille, joiden vanhemmilla ei ole muuten varaa lapsen harrastuksiin, vaikka lapsi olisi lahjakas." (V93)</i></p>	Koulujen välinen eriytyminen	<p><i>"Toisista kouluista voi tulla 'eliittikouluja'." (V30)</i></p> <p><i>"Painotetun opetuksen antaminen mahdollistaa kouluille mahdollisuuden valita oppilaansa, mikä voi aiheuttaa koulujen eriarvoistumista – –" (V114)</i></p>
Oppilaan etu ja oikeus	<p><i>"Oppilaiden pitäisi saada vaikuttaa oman opetuksensa painotuksiin muutenkin. Kaikenlainen profiloituminen halutessaan on hyväksi." (V41)</i></p> <p><i>"Siinä ei ole mitään väärää, että oppilas saa korkealaatuista opetusta motivoituneilta opettajilta. Oppilaiden etu on tärkeä." (V88)</i></p>	Opetusryhmien eriytyminen koulujen sisäisenä kehityskulkuna	<p><i>"Muut ryhmät ovat keskimäärin heikompia, jos 'parhaat' ovat painotetuissa ryhmissä." (V25)</i></p> <p><i>"Erytysluokat lisäävät koulussa tasoeroja. Muihin luokkiin jää paljon ongelmia." (V26)</i></p>
Lahjakkaiden oppilaiden etu ja oikeus	<p><i>" – – normaaliluokassa vaikka kuinka eriytetään, lahjakas lapsi ei välttämättä saa tarvitsemaansa." (V48)</i></p> <p><i>"Se, että osaa ja taitaa ei ole eriarvoisuutta." (V76)</i></p> <p><i>"Nyt keskitytään yhteiskunnassa kokonaan tuen tarvisijoihin ja unohdetaan lahjakkaat oppilaat, jotka pitäisi eriyttää ylöspäin jossain aineissa." (V106)</i></p>	Resurssien jakautumisen oikeudenmukaisuus	<p><i>"Painotettuun opetukseen mahdollisesti käytetty resurssi olisi oikeudenmukaisempaa kohdistaa tasapuolisesti kaikkien perusopetuksen oppilaiden eduksi." (V30)</i></p> <p><i>"Painotetut luokat saattavat viedä enemmän koulun resursseja kuin muut luokat – –" (V64)</i></p>

Kyllä, mutta		Liikuntalinjat eriytymiskehityksen edistäjinä	<i>"liikuntalinja lopetettava - eriarvoistaa - urheiluseurat hoitakoon vapaa-ajalla urheilut."</i> (V8)
Eriytymisen kontrollointi	<i>" – – on pidettävä huoli, että koulut eivät eriydy alueittain parempiin ja huonompiin. – – huolehdittava, että kaikki oppilaat ovat ysyllä samalla viivalla hakiessaan jatko-opintoihin."</i> (V15)		<i>" – – tarvitaanko erikseen liikuntaluokkia, koska ne eivät motivoi vähän liikkuvia lapsia liikkumaan enemmän vaan niitä, jotka muutoinkin harrastavat paljon liikuntaa."</i> (V64)
	<i>" – – ei saa johtaa tasoluokkiin."</i> (V83)		

Erilaiset eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyvät teemat kytkeytyivät opettajien vastauksissa usein toisiinsa. Painotetun opetuksen järjestämisen koettiin johtavan muun muassa eliittikoulujen syntymiseen sekä opetusryhmien eriytymiseen tasoltaan paremmiksi ja heikommiksi. Haasteeksi nähtiin myös erilaisten ongelmien kasautuminen yksinomaan yleisluokkien hoidettavaksi. Eräs opettaja nosti esimerkiksi esille erikoisluokkien ja yleisluokkien välisen eron tukea tarvitsevien oppilaiden määrissä.

Saman koulun luokkien välillä voi ero esim. tuen tarpeessa olla huomattava: painotetun opetuksen luokassa ei välttämättä ole yhtään tuen tarvitsijaa, kun taas "tavallisella" rinnakkaisluokalla saattaa olla puolet tuen tarpeessa, jolloin tukiresurssin riittävyys ja opettajan keinot ja jaksaminen täysikokoisen ryhmän kanssa on koetuksella. Painotettuun opetukseen mahdollisesti käytetty resurssi olisi oikeudenmukaisempaa kohdistaa tasapuolisesti kaikkien perusopetuksen oppilaiden eduksi. (Vastaaaja 30)

Painotetun opetuksen järjestäminen nähtiinkin vastauksissa usein eräänlaisena arvovalintana, jossa lahjakkaiden oppilaiden etu ja resurssien tasapuolinen jakautuminen asettuivat vastakkain.

Painotetut luokat saattavat viedä enemmän koulun resursseja kuin muut luokat, mikä tuntuu vääraltä, varsinkin, kun painotetuille luokille valikoituu yleensä muutoinkin enemmän hyväosaisten perheiden lapsia. – – tässä vähäisten ja vähenevien resurssien tilanteessa en ole varma, onko kieliluokkatoiminta (tai muu painotettu opetus) tarpeellista. Kysymys on lopulta poliittisista arvovalinnoista. (Vastaaaja 64)

Toisaalta painotetun opetuksen järjestämistä perusteltiin myös vähävaraisten perheiden edulla. Painotettu opetus nähtiin vähävaraisten oppilaiden tilaisuutena kehittää taitojaan oppiaineessa, johon perheellä ei olisi vapaa-ajan harrastuksen muodossa välttämättä varaa. Painotettu opetus voi siten toimia keinona kehittää oppilaan taitoja ja kiinnostuksen kohteita perheen sosioekonomiseen asemaan katsomatta.

Kokemukseni mukaan erikoisluokalle hakeutuu monenlaisia oppilaita, sosioekonomista "parempaa väkeä" on harhahuulo. Peruskoulun erikoisluokka mahdollistaa [painotetun oppiaineen] opiskelun myös sellaiselle oppilaalle, jota kotoa ei tälle alueelle ohjata. Jos vaan innostusta ja halua riittää, ovi aukeaa. (Vastaja 40)

Osa opettajista pohti painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissaan erityisesti opetuksen käytännön toteuttamisen tapoja. Teemat *Valinnaisaineiden riittämättömyys* sekä *Painotetun opetuksen aloittaminen alakoulussa* esiintyvät painotetun opetuksen järjestämistä puoltavissa perusteluissa. Lisäksi osassa painotetun opetuksen järjestämistä kannattavista perusteluista opetusta toivottiin järjestettävän tietyin reunaehdoin. Tällaisia teemoja olivat *Painotetun opetuksen aloittaminen vasta yläkoulussa*, *Erikoisluokkien lisääminen lähikouluihin*, *Painotusten määrän oppilaitoskohtainen rajoittaminen*, *Erikoisluokkien keskittäminen tiettyihin kouluihin* sekä *Sekaryhmien muodostaminen*. Painotetun opetuksen järjestämistä vastustavissa perusteluissa esiintyi teema *Painotetun opetuksen hyödyt saavutettavissa valinnaisaineilla*. Painotetun opetuksen toteuttamiseen liittyvät teemat ovat koottuna taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Opetuksen toteuttamiseen liittyvät teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa

Opetuksen toteuttaminen			
Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei?			
Kyllä		Ei	
Valinnaisaineiden riittämättömyys	<i>"Valinnaisaineet – – toimivat eri tavoin kuin ns. painotettu opetus." (V87)</i> <i>"Esim. musiikin/kuvituksen opetusta on säärittävän vähän peruskoulun yläluokilla." (V24)</i>	Painotetun opetuksen hyödyt saavutettavissa valinnaisaineilla	<i>"– – voisi toteuttaa ilman painotettuja luokkia lisäämällä valinnaisaineita." (V59)</i> <i>"Valinnaisaineet yläkoulussa ajavat tätä asiaa myös." (V115)</i>
Painotetun opetuksen aloittaminen alakoulussa	<i>"Kielten opetuksessa painotus ja lisätuntien tai CLIL-opetuksen saaminen jo alakoulussa on tärkeää, koska oppilaat oppivat kieliä herkemmin nuorempina." (V15)</i>		

Kyllä, mutta			
Painotetun opetuksen aloittaminen vasta yläkoulussa	<p>” – – opetuksen alkaminen alakoulussa on tuonut haasteita yläkoulussa opiskelemiseen. – – erikoisluokkien alku 7.luokalla on parempi.” (V2)</p> <p>”Minusta ei tulisi tarjota painotettuja luokkia 1.-6.luokilla.” (V32)</p>	Painotusten määrän oppilaitoskohtainen rajoittaminen	”Tulee ehdottomasti tarjota edelleenkin, mutta yksi painotus yhteen kouluun.” (V34)
Erikoisluokkien lisääminen lähikouluihin	<p>” – – pitäisi satsata lähiökouluihin painotuksia vetovoimatekijäksi.” (V7)</p> <p>”Olisi hyvä, että painotettua opetusta olisi laajemmin tarjolla myös oppilaiden lähikouluissa, jolloin painotetun opetuksen kouluille ei tulisi elitististä leimaa.” (V42)</p>	Erikoisluokkien keskittäminen tiettyihin kouluihin	<p>”Tulisi, mutta vain tietyissä keskustan alueen kouluissa, johon kulkeminen on kaikilla helppoa asuinalueesta riippumatta. En ollenkaan kannata ajatusta, jossa kaikissa kouluissa on painotettuja luokkia.” (V69)</p> <p>”Pitäisi järjestää painotettua opetusta, vaikka tiettyihin kouluihin keskittäen.” (V109)</p>
Sekaryhmien muodostaminen	<p>” – – tulisi järjestää ilman, että luokkia muodostetaan valinnaisuuden pohjalta. Jos ryhmät muodostetaan painotuksen mukaan, on suuri riski, että kouluun syntyy ns. jämä luokkia, joissa väistämättäkin usein on esim. sukupuolijakauma vinksallaan.” (V58)</p>		

Joidenkin opettajien vastauksissa painotetun opetuksen toteuttamista pohdittiin suhteessa valinnaisaineisiin. Painotetun opetuksen järjestämistä kannatettiin pohjautuen siihen, että valinnaisaineiden tunteja on liian vähän etenkin yläkoulussa. Valinnaisaineiden ja painotetun opetuksen ei kuitenkaan koettu olevan toisiaan täysin poissulkevia asioita. Vastauksista nousi toisaalta esiin myös täysin vastakkainen näkökulma, jonka mukaan painotettu opetus sekä siihen liitetyt hyödyt olisivat täysin korvattavissa valinnaisaineilla.

Osassa painotetun opetuksen järjestämistä koskevista perusteluista painotettua opetusta kannatettiin tietyin opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyvin edellytyksin. Opettajien vastauksissa nostettiin erityisesti esille tarve erikoisluokkien määrän rajaamiselle. Käytännön ratkaisuksi ehdotettiin muun muassa erikoisluokkien keskittämistä tiettyihin kunnan alueen kouluihin tai painotusten koulukohtaisen määrän rajoittamista. Samalla opettajat kuitenkin kokivat, että painotuksia voisi lisätä vetovoimatekijöiksi lähikouluihin.

Painotettua opetusta tulisi järjestää jokaisessa koulussa jonkin verran ilman että siitä tehdään kilpailua ja tunkua eri kouluihin pitkien matkojen päähän asuinpaikasta. Omalla asuinalueella alakouluissa voisi jokaisessa olla joku tai pari ainetta, jossa painotettua opetusta tarjotaan halukkaille. Alakoulusta alkaen ja yläkoulussa myös jonkin verran. (Vastaja 115)

Painotetun opetuksen toteuttamista pohdittiin jonkin verran myös opetuksen aloitusajankohdan näkökulmasta. Alakoulussa aloitettua painotettua opetusta puolustettiin tässä aineistossa erityisesti kielirikasteiseen opetukseen viitaten. Oppilaiden todettiin oppivan kieltä herkemmin alakouluiässä, minkä vuoksi opetuksen aloittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa koettiin tärkeäksi. Toisaalta osa vastaajista koki, ettei painotettua opetusta tulisi järjestää alakouluissa lainkaan. Alakouluikäisenä tehty valinta ei tunnu yläkoulussa enää välttämättä yhtä mielekkäältä.

Joskus valinnat on tehty hyvin varhaisessa vaiheessa, jolloin varsinkin yläkoulussa osa oppilaista ei ole hyötynyt painotuksesta kovinkaan paljon. (Vastaja 53)

Yhdeksi painotetun opetuksen toteuttamisen vaihtoehdoksi ehdotettiin myös sekaryhmien muodostamista. Erikoisluokkien ja yleisluokkien sekoittaminen nähtiin tehokkaaksi keinoksi opetusryhmien eriytymisen kontrolloimiseksi. Lisäksi sekaryhmien koettiin kannustavan hakeutumaan painotettuun opetukseen ensisijaisesti oppiainetta kohtaan koetun kiinnostuksen vuoksi.

[koulun nimi poistettu] malli on oikein hyvin suunniteltu ja toteutettu, koska painotuslinjan oppilaat opiskelevat tavallisissa luokissa ja heillä on painotettua oppiainetta vain enemmän. Tämä malli on oikeudenmukaisempi ja ottaa huomioon myös ”ne ihan tavalliset lapset”. Malli ei mahdollista vanhemmille ”paremman tavoittelua”, vaan kannustaa painotukseen hakeutumaan niiden lasten, jotka oikeasti tätä haluavat. (Vastaja 58)

Opettajat perustelivat näkemyksiään painotetun opetuksen järjestämisestä myös muilla vaihtelevilla teemoilla, jotka poikkesivat aiheiltaan jo edellä esitetyistä aihepiireistä. Opettajien perusteluissa esiintyneet muut teemat on koottu yhteen taulukossa 10. Painotetun opetuksen järjestämistä puollettiin teemoilla *Oppilaan taitojen kehittyminen, Oppilaan oma halu ja innostus, Oppilaan motivaation lisääminen* sekä *Painotettu opetus ei eroa yleisopetuksesta*. Painotetun opetuksen järjestämistä vastustavissa perusteluissa puolestaan esiintyivät teemat *Vanhempien kouluvalintojen taustalla vaikuttavat syyt,*

Vanhemmat valitsevat lapsen puolesta, Vapaa-ajan harrastusten riittävyys, Tulevaisuuden hyödyn vähäisyys, Painotetun opetuksen kuormittavuus sekä Painotetun opetuksen suorituskeskeisyys.

TAULUKKO 10. Muut teemat painotetun opetuksen järjestämistä koskevissa perusteluissa

Muut teemat			
Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei?			
Kyllä		Ei	
Oppilaan taitojen kehittyminen	<p><i>"En tiedä mitään parempaa tapaa oppia vierasta kieltä kuin laajamittainen kaksikielinen opetus."</i> (V18)</p> <p><i>"Koska se mahdollistaa yksittäiselle oppilaalle lisää ja spesifimpää harjoittelua ja kehitystä omassa kiinnostuksen kohteessaan."</i> (V30)</p>	Vanhempien kouluvalintojen taustalla vaikuttavat syyt	<p><i>" – ei hakeuduta sen vuoksi että toivottaisiin lapsen menestyvän kielessä vaan statuksen toivossa."</i> (V46)</p> <p><i>" – tiedostavat vanhemmat pyrkivät saamaan lapsensa erikoisluokalle, jottei hän joudu puolestaan 'jämä luokalle'."</i> (V58)</p>
Oppilaan oma halu ja innostus	<p><i>"Painotetut luokat ovat mainioita, jos oppilaat ovat motivoituneita painotusaineisiin."</i> (V53)</p> <p><i>"koska oppilaatkin haluavat – että olisi kieliluokka tai liikuntaluokka."</i> (V116)</p>	Vanhemmat valitsevat lapsen puolesta	<i>"Valinta on vanhempien tekemä."</i> (V89)
Oppilaan motivaation lisääminen	<p><i>"Painotettu opetus voi lisätä oppilaan motivaatiota koulua ja painotettua alaa kohtaan. Oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää paremmin omia taitojaan eivätkä välttämättä tylsisty."</i> (V48)</p> <p><i>" – lisää entisestään motivaatiota."</i> (V57)</p>	Vapaa-ajan harrastusten riittävyys	<p><i>"Peruskoulussa ei mielestäni tarvita painotusta. Harrastuneisuus vapaa-ajalla riittävää."</i> (V66)</p> <p><i>"Pieniin kouluihin kerhorahoituksen kasvua esim. vapaaehtoista bändikerhoa tai kuvataidekerhoa varten."</i> (V102)</p>
Painotettu opetus ei eroa yleisopetuksesta	<i>"Painotettu opetus ei ole sen ihmeellisempää kuin ns. tavallisessa luokassa opiskelu."</i> (V13)	Tulevaisuuden hyödyn vähäisyys	<i>"En usko, että painotetuilla luokilla on suurtakaan merkitystä oppilaan tulevan ammatin kannalta."</i> (V104)

	Painotetun opetuksen kuormittavuus	" – – joskus se kuormittaa oppilasta liikaa, ja onko se silloin hyväksi?" (V90)
	Painotetun opetuksen suorituskeskeisyys	"Oppilaiden elämäntapa on hyvin suorituskeskeinen. Luovuus ja oma itse eivät pääse vapaasti kehittymään" (V89)

Opettajat nostivat vastauksissaan esille muun muassa vanhempien tekemät valinnat ja niiden taustalla vaikuttavat syyt. Opettajien kokemusten mukaan vanhempien toteuttamissa kouluvalinnoissa voi joissakin tapauksissa olla kyse statuskysymyksistä tai heikommiksi miellettyjen opetusryhmien välttämisestä. Vanhempien valintoja pidettiin ongelmallisina myös sen vuoksi, ettei päätös painotettuun opetukseen hakeutumisesta ole yleensä oppilaan itse tekemä.

Vanhemmat joutuvat taktikoimaan luokan ja koulun valinnassa. Kyse ei aina ole lapsen kiinnostuksesta painotukseen, vaan pyrkimykseen päästä "parempaan porukkaan". Vanhemmat myös haluavat turvata lapselleen työrauhan, varmistaa ettei häntä kiusata jne. – – Jos painotuksia ei olisi, kaikki luokat olisivat tasaisen hyviä, eikä kenenkään tarvitsisi taktikoida lapsensa koulunkäynnin kanssa. (Vastaja 26)

Lisäksi opettajien perusteluista nousi esille oppilaan oma näkökulma opetusta kohtaan. Opettajat kuvailivat painotetun opetuksen tehokkaaksi keinoksi kehittää oppilaan taitoja ja lisätä oppimismotivaatiota. Myös oppilaan oma innostus ja halu osallistua painotettuun opetukseen esitettiin yhtenä opetuksen järjestämisen perusteluista. Toisaalta vastauksissa esiintyi huoli siitä, että erikoisluokkaa käyvän oppilaan elämäntapa voi muuttua liian kuormittavaksi ja suorituskeskeiseksi.

Osassa vastauksista esiintyi lisäksi ajatus siitä, että vapaa-ajan harrastusten tulisi olla riittäviä lapsen kiinnostuksen kohteiden ja taitojen kehittämiseksi. Koulun mahdolliseksi tehtäväksi nähtiin esimerkiksi vapaaehtoisen kerhotoiminnan ylläpitäminen, jonka ansiosta oppilaat voisivat harrastaa haluamiansa aktiviteetteja varsinaisen koulutyön ulkopuolella.

8.4 Tulosten yhteenveto

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, minkälaisia näkemyksiä opettajilla on painotetusta opetuksesta. Opettajien näkemyksiä mitattiin neljän painotettuun opetukseen liittyvän aihekokonaisuuden avulla, joita olivat *vertaisryhmä ja oppimisympäristö; opettajan työ; koulujen valikointi ja eriytyminen* sekä *painotetun opetuksen järjestäminen*. Jokaiseen aihepiiriin kuului viidestä seitsemään väittämää, joiden osalta tarkasteltiin opettajien vastauksien prosenttijakaumia ja keskiarvoja.

Vertaisryhmää ja oppimisympäristöä koskevassa kokonaisuudessa väittämien aiheet liittyivät motivaatioon, työrauhaan, oppilaiden väliseen kilpailuun sekä koulujen opetuksen laatuun. Selkeä enemmistö opettajista katsoi, että painotetun opetuksen luokilla motivaatio koulutyöhön on keskimäärin korkeampaa kuin muilla luokilla, painotettu opetus edesauttaa merkittävästi oppilaan taitojen kehittymistä painotetussa oppiaineessa ja oppilaan oppimisen kannalta on hyödyllisempää, jos hän saa opiskella taitotasoaan vastaavassa oppilasryhmässä. Painotetun opetuksen luokilla katsottiin lisäksi olevan parempi työrauha kuin yleisluokilla, mutta oppilaiden välistä kilpailua ja suorituspainetta koettiin esiintyvän enemmän. Opettajien näkemyksissä oli eniten hajontaa siinä, koettiinko painotetun opetuksen nostattavan koulujen opetuksen laatua korkeatasoisemmaksi.

Opettajan työhön liittyvässä kokonaisuudessa väittämien aiheet käsittelivät painotettua opetusta opettajan omasta näkökulmasta käsin. Valtaosa opettajista oli samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen asettaa opettajalle enemmän taitovaatimuksia, sillä esimerkiksi painotettujen aineiden oppisisällöt vaativat niiden tavanomaista syvällisempää tuntemusta. Opettajien vastauksissa esiintyi kuitenkin jonkin verran hajontaa opetusmenetelmien monipuolisuutta sekä painotetulla luokalla työskentelemisen houkuttelevuutta, palkitsevuutta ja kuormittavuutta arvioitaessa. Enemmistö opettajista lisäksi koki, että painotettujen luokkien oppilaiden vanhemmat ovat muita vanhempia vaativampia koulua ja opetusta kohtaan, mutta osallistuvat samalla myös usein muita vanhempia aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin.

Koulujen oppilasvalikointia ja eriytymistä käsittelevässä aihepiirikokonaisuudessa painotettua opetusta tarkasteltiin vanhempien tekemien kouluvalintojen, koulujen toteuttaman oppilasvalikoinnin sekä oppilaitosten eriytymiskehityksen näkökulmasta. Opettajat olivat yksimielisimmin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen tarjonta

voi toimia merkittävänä markkinointikeinona kouluille. Lisäksi enemmistö opettajista oli samaa mieltä sen kanssa, että hakeutuminen painotettuun opetukseen voi toimia vanhempien keinona saada lapsi suosittuun kouluun. Perheen sosioekonomisella asemalla koettiin olevan merkitystä painotettuun opetukseen valikoitumisessa. Painotettujen luokkien nähtiin myös olevan koulujen keino valikoida oppilaitaan sekä luovan eroja niin koulujen sisällä kuin koulujen välillä.

Painotetun opetuksen järjestämistä käsittelevän kokonaisuuden väittämien aiheet liittyivät painotetun opetuksen järjestämisen tarpeellisuuteen sekä erilaisiin painotetun opetuksen käytännön toteuttamisen tapoihin. Edellä esitettyihin aihekokonaisuuksiin verrattuna tässä osiossa opettajien näkemyksissä esiintyi eniten hajontaa ja myös neutraalia ei samaa eikä eri mieltä -vastausvaihtoehtoa valittiin huomattavasti useammin. Hieman yli puolet opettajista koki, että painotetun opetuksen sijasta oppilaiden tulisi pystyä kehittämään kiinnostuksen kohteitaan yleisluokalla. Joka toinen vastaaja oli myös sitä mieltä, että koulujen ei tulisi pyrkiä erottautumaan yhä enemmän toisistaan painotettua opetusta järjestämällä. Painotetun opetuksen toteutustavoista eniten kannatusta sai näkemys siitä, että vetovoimaisia painotuksia ja valinnaisuutta tulisi lisätä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin, vaikkakin joka kymmenes en osaa sanoa -vastaus kertonee kysymyksen vaikeudesta. Sen sijaan näkemykset sekaryhmien muodostamisesta ja vasta yläkoulussa aloitetun painotetun opetuksen kannattavuudesta jakautuivat.

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, onko opettajan kokemus painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta yhteydessä hänen painotettua opetusta koskeviin näkemyksiin. Tutkimuskysymyksen vastaamiseksi opettajat jaettiin kahteen ryhmään työkokemuksen perusteella. Ensimmäiseen ryhmään valittiin opettajat, jotka ilmoittivat opettavansa painotetun opetuksen ryhmää tällä hetkellä tai opettaneensa aikaisemmin. Toiseen ryhmään valittiin opettajat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta. Painotetun opetuksen luokkaa opettavat opettajat olivat tilastollisesti merkitsevästi useammin samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa, mutta myös palkitsevampaa kuin yleisluokan opettaminen. Sama opettajaryhmä oli myös useammin samaa mieltä sen kanssa, että painotetun opetuksen luokassa opettajalla on mahdollisuus hyödyntää monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä. Sen sijaan opettajat, joilla ei ollut kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta, olivat useammin samaa mieltä siitä, että painotetun

opetuksen johdosta kouluille tarjoutuu tilaisuus markkinoida opetustaan ja valikoida oppilaitaan. Tämä opettajaryhmä oli myös useammin samaa mieltä siitä, että oppilaan henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita tulisi pystyä kehittämään yleisluokassa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, minkälaisia perusteluja opettajat esittävät painotetun opetuksen järjestämisen puolesta tai sitä vastaan. Opettajien avoimia vastauksia analysoitiin teoriasidonnaisesti teemoittelemalla. Aineistosta erotellut teemat koottiin taulukoihin muiden samankaltaisten teemojen kanssa. Teemojen aihepiireiksi muodostuivat *vertaisryhmä, opettajan työn näkökulma, eriytyminen ja eriarvoisuus* sekä *opetuksen toteuttaminen*. *Muut teemat* -otsikolla nimettyyn taulukkoon liitettiin aineistosta löytyneet yksittäiset vaihtelevat aiheet, joista ei muodostunut yhtenäistä teemakokonaisuutta muiden aihepiirien tavoin. Lisäksi teemat jaoteltiin taulukoissa kahteen sarakkeeseen sen mukaan, esiintyikö teema painotettua opetusta puoltavissa vai vastustavissa perusteluissa. Osassa eriytymiseen ja eriarvoisuuteen sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvistä teemoista painotetun opetuksen järjestämistä kannatettiin tietyin edellytyksin tai rajoituksin. Kyseinen sävyero koettiin tärkeäksi tekijäksi tulosten tulkinnan kannalta, minkä vuoksi painotettua opetusta puoltavien teemojen sarake jaoteltiin tarvittaessa vielä kahteen ryhmään.

9 Pohdinta

9.1 Tulosten tarkastelua aikaisemman tutkimuksen valossa

Kouluvalinta-aihetta käsittelevissä tutkimuksissa ovat nousseet useasti esille eriytymiseen ja eriarvoistumiseen liittyvät kysymykset. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös peruskouluissa työskentelevät opettajat tunnistavat kyseisten haasteiden olemassaolon. Huomattava osa opettajista näki painotettuun opetukseen hakeutumisen vanhempien keinona saada lapsi suosituksi miellettyyn kouluun. Useissa tutkimuksissa onkin havaittu, että kouluvalintojen myötä kaupungin koulujen välille muodostuu eräänlainen suosiohierarkia, jonka ohjaamana oppilasvirrat siirtyvät oppilaitoksesta toiseen (Seppänen 2001, 198–199; Seppänen 2004, 293–295). Esimerkiksi Seppäsen ja kumppaneiden (2012, 237) tutkimuksessa huomattiin, että varsinkin epäsuositettujen koulujen läheisyydessä asuvat, hyvin toimeentulevat perheet turvautuivat toissijaiseen hakuun eniten. Suuri osa opettajista oli lisäksi samaa mieltä jo aiemmissa tutkimuksissa havaitusta yhteydestä vanhempien taustojen ja kouluvalintojen välillä (ks. esim. Kalalahti ym. 2015, 26–28; Seppänen ym. 2012, 233–235).

Opettajat nostivat eriytymisen ja eriarvoistumisen teemoja esille myös avoimissa vastauksissaan. Resurssien jakautumisen epäoikeudenmukaisuudesta puhuttaessa painotettu opetus nähtiin usein tiettyjen painotettujen opetusryhmien itselleen keräämänä hyötynä, samalla kun yleisopetuksen luokkien ajateltiin jäävän yhä niukempien resurssien varaan. Riittävien resurssien merkitystä perusteltiin muun muassa tukea tarvitsevien oppilaiden huomattavalla määrällä. Toisaalta painotetussa opetuksessa oli myös kyse oppilaan omasta edusta ja oikeuksista. Joidenkin opettajien mukaan lahjakkaat oppilaat jäävät yleisluokalla tuen tarvitsijoiden varjoon, vaikka taitavan oppilaan oikeutena olisi saada tarvittaessa ylöspäin eriyttävää opetusta. Osa opettajista näki painotetun opetuksen erityisesti vähävaraisista perheistä tulevien lahjakkaiden oppilaiden etuna, sillä painotetun opetuksen ajateltiin voivan jossain määrin korvata perheen ulottumattomissa olevia kalliita harrastuksia ja aktiviteetteja. Voidaan siis todeta, että opettajien perusteluissa oli nähtävissä yleisestikin kouluvalinta-aiheesta käytävän keskustelun kahtiajakoisuus – se, mikä on toisen yksilöllistä oikeutta, ei välttämättä edistä kaikkien tasavertaisuutta. Tasavertaisuutta tavoiteltaessa taas yksilöt saattavat jäädä huomiotta (ks. esim. Kalalahti & Varjo 2012, 50).

Kouluvalinta-aihetta tarkasteltaessa on tärkeää pitää mielessä, että myös oppilaitokset osaltaan osallistuvat paikallisten koulumarkkinoiden muotoutumiseen (Seppänen 2006, 10). Suurin osa tämän tutkimuksen opettajista koki, että painotettu opetus toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille. Mikäli painotettu opetus ymmärretään koulujen profiloitumisen ja toisistaan erottautumisen prosesseina (ks. esim. Varjo & Kalalahti 2011, 21–22; Ylönen 2009, 138–139), oppilaitosten pyrkimys painotuslinjojensa markkinoimiseen on oikeastaan odotettavissakin. Useat vastaajat olivat lisäksi sitä mieltä, että painotetun opetuksen myötä koulut voivat valikoida oppilaitaan. Oppilaiden hyvän koulumenestyksen on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä painotettuun opetukseen hakeutumisen kanssa (Kalalahti ym. 2015, 25–26). On siis mahdollista, että painotetun opetuksen järjestäminen antaa kouluille mahdollisuuden valikoida hyvin koulussa pärjääviä oppilaita. Painotetun opetuksen luokkien pääsy- ja soveltuvuusstandardit ovat ainakin yksi keino ohjata tätä valikoitumisprosessia.

Vanhempien näkökulmasta painotettuun opetukseen pyrkiminen voi olla tapa varmistaa, että lapsen oppimisympäristö on mahdollisimman motivoiva ja vertaisryhmä sopiva (ks. esim. Kosunen 2012, 16). Tämän tutkimuksen opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että oppilaan oppimisen kannalta voisi olla hyödyllisempää opiskella omaa taitotasoaan vastaavassa ryhmässä. Opettajat vahvistivat myös vanhempien oletuksen siitä, että painotettujen luokkien koulumotivaatio on korkeampaa ja työskentelyrauha parempaa kuin yleisluokilla. Suomen kontekstissa vertaisryhmän vaikutusta koskeva tutkimus on ollut hyvin vähäistä, sillä tasoryhmät eivät ole sellaisenaan olleet käytössä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä (Berisha & Seppänen 2017, 243). Kansainvälisissä tasoryhmittelyä koskevissa tutkimuksissa on puolestaan saatu vaihtelevia tuloksia ryhmien vaikutuksista oppimistuloksiin. Esimerkiksi Zimmerin ja Toman (2000, 89) tutkimuksessa vertaisryhmällä todettiin olevan suurempi vaikutus heikommin koulussa pärjäävien oppilaiden koulumenestykseen kuin jo valmiiksi hyvin koulussa menestyvien oppilaiden. Tulos viittaa tutkijoiden mukaan siihen, että heterogeenisessä luokkaympäristössä opiskelu voisi olla hyödyksi erityisesti heikosti koulussa pärjääville oppilaille.

Joissakin tutkimuksissa on toisaalta havaittu, että sekaryhmissä opiskeleminen voisi olla myös hyvin koulussa menestyvien oppilaiden eduksi. Esimerkiksi Boalerin, Wiliamin ja Brownin (2000, 642–643) tutkimuksessa huomattiin, että sekaryhmien oppilaat saivat

todennäköisemmin juuri omalle taitotasolleen sopivia tehtäviä. Edistyneemmissä tasoryhmissä tehtävien korkea vaatavuustaso ja nopea etenemistahti aiheuttivat osalle oppilaista suorituspaineita. Heikommissa ryhmissä opettajat saattoivat sen sijaan antaa oppilaille liian vaatimattomia tehtäviä. Oppilaiden todellisesta osaamistasosta riippumatta tasoryhmä itsessään voi siis asettaa tietynlaisia odotuksia ja vaatimuksia, joiden mukaan opettaja olettaa oppilaiden suoriutuvan. Myös suuri osa tämän tutkimuksen opettajista oli samaa mieltä siitä, että painotetun opetuksen luokilla esiintyy enemmän suorituspaineita ja kilpailua yleisluokkiin verrattuna.

Opettajien avoimissa vastauksissa nostettiin lisäksi esille koko peruskoulun ajan kestävän painotetun opetuksen ongelmallisuus. Pitkään yhdessä opiskelevien oppilaiden luokkarooleista tulee opettajien mukaan niin pysyviä, ettei oppilaiden ole vuosien edetessä kovin helppoa muuttaa käytöstään. Tämän seurauksena mahdollinen luokalla esiintyvä häiriökäyttäytyminen tai kiusaaminen saattavat kärjistyä. Varhain alakoulun alussa suoritettu valinta ei ole myöskään yläkoulun aikana enää välttämättä mieluinen. Turun kaupungin kontekstissa perheet joutuvatkin harkitsemaan kouluvalintojaan melko tarkkaan, koska tietyn painotuslinjan valinta rajaa pois oppilaan myöhempiä valintamahdollisuuksia (ks. Turun sivistystoimiala 2021a, 9). Esimerkiksi alakoulussa musiikkilinjan valinnut oppilas ei voi hakea yläkoulussa liikuntaluokalle, vaikka hänen kiinnostuksen kohteensa muuttuisivatkin. Alakoulun aikaisen kiinnostuksen pohjalta tehty valinta saattaa siten jossain määrin rajata oppilaan tulevaa koulupolkua.

Tämän tutkimuksen opettajat eivät kuitenkaan erityisesti kannattaneet ajatusta siitä, että painotettua opetusta voisi järjestää ainoastaan yläkoulun oppilaille. Mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitetun harjoittelun perusteltiin olevan tärkeää erityisesti kieliopintojen näkökulmasta. Opettajien näkemykset jakautuivat myös sekaryhmien muodostamisen osalta, mikä on mielenkiintoisella tavalla ristiriidassa opettajien ammattiryhmää edustavan OAJ:n (2016, 8) esittämän näkökannan kanssa. Moni opettajista oli toisaalta samaa mieltä OAJ:n kanssa siitä, että vetovoimaisia painotuksia voisi lisätä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin. Suomessa onkin viime aikoina nostettu yhä enenevästi esille tarvetta tiettyihin kouluihin kohdistettavalle myönteiselle erityiskohtelulle, sillä oppilaitosten välisen segregaaation on havaittu eriyttävän koulujen resurssitarpeita (ks. esim. Bernelius & Huilla 2021, 113–114).

Koulujen väliseen eriytymiseen liittyy keskeisesti kysymys opettajasegregaatiosta. Opettajien on varsinkin kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna havaittu välttävän

huonomaineisimpia kouluja, mikä aiheuttaa oppilaitoksille haasteita pätevän opetushenkilöstön rekrytoimisessa (OECD 2012, 128–130). Samanlaisia kehityssuuntia on ollut vähitellen nähtävissä myös Suomessa, vaikkakin toistaiseksi hieman lievemmissä määrin (ks. esim. Bernelius & Huilla 2021, 55). Tässä tutkimuksessa opettajien näkemykset jakautuivat sen osalta, nähtiinkö painotettua opetusta tarjoava koulu houkuttelevampana työpaikkana muihin kouluihin verrattuna. Opettajien vastaukset vaihtelivat lisäksi sen suhteen, koettiinkö painotetun opetuksen ryhmän opettaminen yleisopetuksen luokkaa kuormittavammaksi. Painotetun opetuksen luokkaa opettavat opettajat pitivät painotettua opetusta kuormittavampana kuin muut vastaajat. Sama opettajaryhmä oli toisaalta myös useammin sitä mieltä, että painotetun opetuksen ryhmän opettaminen tuntuu palkitsevammalta ja tarjoaa mahdollisuuksia monipuolisempien opetusmenetelmien käyttöön.

Kokonaisuudessaan opettajien vastauksissa esiintyi yllättävänkin vähän tiettyihin painotuslinjoihin liittyviä mainintoja. Poikkeuksen tähän muodostaa liikuntapainotus, joka näyttöytyi opettajien kommentoissa suhteellisen kielteisessä valossa. Liikuntapainotuksen ajateltiin edistävän eriytymiskehitystä ja liikuntalinjan oppilaiden sekä heidän vanhempien käytös koettiin vaativaksi. Tämän tutkimuksen puitteissa on kuitenkin mahdotonta arvioida, onko näkemys liikuntaluokkien haasteellisuudesta laajemminkin opettajien keskuudessa esiintyvä mielipide vai vain pienen äänekään vähemmistön kannanotto. Onkin syytä ottaa huomioon, ettei opettajien esittämiä ajatuksia voida yleistää kaikkea painotettua opetusta koskeviksi. Painotettu opetus muodostaa eräänlaisen jatkumon, jonka toisessa päässä ovat erilliset painotetun opetuksen luokat soveltuvuuskokeineen ja toisessa päässä muutaman lisäoppitunnin muodossa järjestetty opetus muutoin sekaryhmissä opiskeleville oppilaille. Verrattain laajan opetustarjonnan puitteissa Turun seudulle mahtuu hyvin kattava kirjo erilaisia painotetun opetuksen variaatioita, mikä voi myös osaltaan selittää tämän tutkimuksen opettajien näkemyksissä esiintyvää vaihtelua.

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tutkimusprosessia. Vaikka tutkimuksen eri vaiheissa syntyviä virheitä pyritään lähtökohtaisesti välttämään, voi tutkimusten välillä olla jonkin verran vaihtelua lopullisten tutkimustulosten luotettavuuden ja pätevyuden osalta (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuksen aikana

tehtyjä valintoja tulisikin pyrkiä jatkuvasti arvioimaan, sillä erilaisia virheitä voi tapahtua niin tiedonkeruussa, aineiston käsittelyssä kuin tulosten tulkinnessa (Heikkilä 2014, 28). Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin käytetään yleisimmin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta. Reliaabeli tutkimus tuottaa samankaltaisia tuloksia jokaisella mittauskerralla eli tutkimustulokset eivät ole sattumanvaraisia. Tutkimuksen pätevyyteen viitataan puolestaan validiteetilla. Validissa tutkimuksessa onnistutaan mittaamaan juuri niitä asioita, joita on ollut tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Tämän tutkimuksen kohdalla reliabiliteetin arvioiminen on jossain määrin haastavaa, sillä kyselyyn vastanneet opettajat edustivat vain hyvin pientä osaa kaikista Turun seudun opettajista. Vastaajien lopullinen määrä (n= 116) oli koko kohdejoukkoon suhteutettuna varsin pieni. Mitä pienempi kerätty aineisto on, sitä sattumanvaraisempia tutkimustulokset saattavat olla. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka hyvin otos edustaa tutkittavaa perusjoukkoa. (Heikkilä 2014, 28.)

Tähän tutkimukseen oli melko hankalaa saada mukaan opettajia, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta. Tutkimuksen aihe ei ollut tälle opettajaryhmälle välttämättä tarpeeksi kiinnostava tai sitä ei koettu riittävän tutuksi, jotta kyselyyn olisi ylipäättään ollut mielekästä vastata. Toisaalta myös painotetun opetuksen parissa työskennelleiden opettajien ryhmässä on voinut tapahtua valikoitumista joidenkin kriteerien perusteella. Esimerkiksi koulutuksen eriarvoistumisesta käytävän keskustelun (ks. esim. Grönholm 2021; Kuokkanen 2021) vuoksi kouluvalintoihin ja painotettuun opetukseen myönteisesti suhtautuvat opettajat saattavat olla vastentahtoisia tuomaan esille julkisesti hyväksyttävästä mielipiteestä eroavia näkemyksiään. On myös syytä ottaa huomioon, että opettajien opettamiskokemukseen perustuva ryhmittely oli loppujen lopuksi varsin sopimuksenvarainen. Vastaajat toivat avoimissa vastauksissaan esille sen, että kokemusta tutkittavasta aiheesta on voinut kertyä myös työpaikan painotetun opetuksen toimintaa sivusta seuraamalla tai vaikkapa oman lapsen opintojen kautta.

Kyselytutkimuksen validiteettia arvioitaessa on yleensä tarpeen tarkastella tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen ja mittareiden toimivuutta. Jos esimerkiksi kyselylomakkeen kysymykset eivät ole tarpeeksi yksiselitteisiä tai jokin tutkimusongelman kannalta merkittävä asia jää tutkimatta, voi tutkimuksen lopputulos olla epäluotettava (Heikkilä 2014, 27). Myös vastaajien huolellisuus ja rehellisyys kyselylomaketta täytettäessä sekä

perehtyneisyys tutkittavaan asiaan voivat vaikuttaa lopullisten tutkimustulosten paikkansapitävyyteen (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Jokaiseen tutkimukseen liittyy myös tutkijan subjektiivisia valintoja, vaikka tutkimuksen lähestymistapa pyritäänkin lähtökohtaisesti pitämään mahdollisimman objektiivisena (Heikkilä 2014, 28). Tutkijan oma käsitys tutkittavasta asiasta voikin joskus heijastua mittareiden ja kysymysten muotoiluun. Tässä tutkimuksessa kyselylomake laadittiin itsenäisesti aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta, mikä saattaa vaikuttaa lopullisen tutkimuksen validiteettiin. Kouluvalintoja ja painotettua opetusta ei ole tutkittu opettajien näkökulmasta kovinkaan paljoa, joten juuri tähän tarkoitukseen sopivia mittareita ei ollut valmiiksi saatavilla.

Kyselylomakkeen suunnittelussa käytettiin apuna aiemmin kyselytutkimuksena toteutettua proseminarityötä, jossa oli tutkittu Turun kaupungin peruskouluopettajien asenteita kouluvalintoja kohtaan. Proseminaritutkimus toimi tässä siten eräänlaisena pilottitutkimuksena, sillä siinä kyselylomakkeen rakenne sekä kysymysten aiheet ja muotoilut olivat hyvin samankaltaisia kuin tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa. Kyselylomaketta laatiessa otettiin lisäksi huomioon proseminarikyselyn toimivuutta koskevat palautteet, joissa toivottiin vielä selkeämpää määritelmää painotetulle opetukselle. Palautteiden perusteella oli käynyt ilmi, ettei kaikille opettajille ollut selvää, mitä painotetulla opetuksella tarkalleen ottaen tarkoitetaan.

Koska vastaajien käsitykset painotetusta opetuksesta voivat olla hyvin erilaisia keskenään, mahdollisia väärinymmärryksiä pyrittiin minimoimaan ennakolta liittämällä kyselylomakkeeseen seuraava painotetun opetuksen määritelmä: ”*Painotetulla opetuksella tai erikoisluokilla tarkoitetaan sitä, että luokan oppilaille järjestetään enemmän tietyn aineen oppitunteja tavalliseen yleisluokkaan verrattuna ja/tai painotus sisällytetään myös muiden aineiden opetukseen (esim. liikunta, musiikki, kuvataide, kielikylpy). Oppilaat valitaan opetusryhmiin hakemuksen tai soveltuvuuskokeen perusteella.*” Se, että opettajat vastasivat kysymyksiin yhtenäisen määritelmän mukaisesti, lisää erityisesti opettajaryhmien välisen vertailuasetelman luotettavuutta. Samalla myös varmistettiin, että vastaajat käsittävät painotetun opetuksen samalla tavalla kuin tutkija.

Huolimatta siitä, että reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat olleet laajasti käytössä tutkimusten luotettavuutta arvioitaessa, niiden soveltumisesta laadullisen tutkimuksen arviointiin on esitetty vaihtelevia mielipiteitä. Käsitteet otettiin alun perin käyttöön kvantitatiivisen tutkimuksen parissa, minkä vuoksi niiden on ajateltu vastaavan lähinnä

määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Eskolan ja Suorannan (2003, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkimuksen subjektiviteetin myöntäminen, sillä tutkija on itse keskeinen väline tutkimuksensa toteuttamisessa. Tutkijan ratkaisevasta roolista seuraakin se, että tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tulisi ulottua koko tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Tutkimuksen aikana tehtyjen ratkaisujen avoin ja tarkka kuvailu on keskeinen tekijä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lisäksi esimerkiksi haastattelusitaattien tai alkuperäisten dokumenttien esittäminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Reliabiliteetin ja validiteetin termien ohelle on kehitetty käsitteitä, jotka soveltuvat nimenomaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Eskola ja Suoranta (2003, 211–212) esittävät luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, vahvistuvuuden, siirrettävyyden ja varmuuden. Termit pohjautuvat alun perin Lincolnin ja Guban (1985) kehittämään luokitteluun, jota on tulkittu ja suomennettu lukuisin eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161–163). Uskottavuuden kriteerillä arvioidaan, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien käsitykset tarkasteltavasta asiasta toisiaan (Eskola & Suoranta 2003, 211). Edellä kuvatus mukaisesti tämän tutkimuksen kyselylomakkeeseen liitettiin valmis painotetun opetuksen määritelmä, jolla pyrittiin varmistamaan tutkijan ja vastaajien tulkintojen vastaavuus. Vahvistuvuuden kriteerillä puolestaan tarkastellaan, saavatko tutkimustulokset vahvistusta muista vastaavanlaisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2003, 212). Opettajien avoimista vastauksista muodostetuissa teemoissa oli paljon yhtymäkohtia kouluvalintoja käsittelevään kirjallisuuteen. Samalla on kuitenkin huomioitava, että opettajat vastasivat avoimeen kysymykseen määrällisen kyselyosion jälkeen, minkä seurauksena väittämässä esiintyneet aihepiirit ovat saattaneet heijastua opettajien kirjallisiin vastauksiin.

Siirrettävyyden kriteerillä arvioidaan, voisivatko tutkimuksen tulokset olla siirrettävissä johonkin toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Vaikka tulosten yleistäminen ei lähtökohtaisesti ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena, voivat tutkimustulokset olla Eskolan ja Suorannan (2003, 211–212) mukaan tietyn ehdoin siirrettävissä kontekstista toiseen. Tässä tutkimuksessa avoimeen kysymykseen vastasi noin puolet kyselyn vastaajista, joten tutkimuksen laadullinen aineisto edusti vain hyvin pienen opettajaryhmän näkemyksiä. Laadullisen analyysin tulokset eivät näin ollen ole sellaisenaan kovin luotettavasti siirrettävissä. Varmuuden kriteeri puolestaan liittyy

tutkijan ennakko-oletusten kontrolloimiseen (Eskola & Suoranta 2003, 212). Varmuus voidaan lisäksi ymmärtää erilaisten tutkimukseen ennakoimattomasti vaikuttavien tekijöiden huomioon ottamisena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Varmuutta edistettiin tässä tutkimuksessa huolellisella ennakkosuunnittelulla sekä jatkuvalla tutkimusprosessin arvioinnilla.

Tämä tutkimus pyrittiin toteuttamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuksen toteutuksessa käytettiin apuna Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä (2012, 6–7) sekä ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista (2019, 7–13). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (2012, 6) hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtana on tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen, kuten rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen tiedonhankintaan, analyysiin ja tulosten arviointiin tulisi soveltaa eettisesti kestäviä sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttäviä menetelmiä. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittaville pitäisi jäädä mahdollisuus kieltäytyä, keskeyttää tai perua osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi tutkijan on kerättävä tutkittavilta osallistumissuostumukset suullisessa, kirjallisessa, sähköisessä tai muussa dokumentoitavassa muodossa. (TENK 2019, 8.) Tässä tutkimuksessa osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin opettajille heidän vastaanottamisensa saatekirjeissä. Kyselylomakkeen palauttaminen edellytti sitä, että opettaja oli hyväksynyt vastauksiensa käytön tämän tutkimuksen käyttötarkoituksiin.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin liittyvät keskeisesti myös tutkittavien henkilötietojen keräämistä ja yksityisyydensuojaa koskevat kysymykset. Henkilötiedoiksi lasketaan sellaiset luonnolliseen henkilöön liittyvät tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan suoraan tai epäsuorasti tunnistaa (TENK 2019, 11). Tässä tutkimuksessa opettajilta kerättiin tietoa heidän opettamiskokemuksestaan, opetettavasta kouluasteesta sekä koulun painotetun opetuksen tarjonnasta. Näitä taustatietoja kysyttiin melko yleisellä tasolla siten, ettei opettajien henkilöllisyys olisi niiden perusteella suoraan tunnistettavissa. Aineiston anonymisointia pohdittiin lisäksi etenkin laadullisen aineiston kohdalla. Laadullisen aineiston kuvailuun käytetyistä sitaateista poistettiin kaikki oppilaitoksiin kohdistuvat suorat maininnat, sillä myös koulujen anonymiteetti haluttiin säilyttää.

Oppilaitosten yksityisyyden osalta haasteena oli erityisesti erilaisten epäsuorien tunnistettavuustekijöiden havaitseminen ja poistaminen aineistosta. Tutkimuksen aiheeseen hyvin perehtynyt lukija saattaa pystyä tunnistamaan tutkimuskohteen tieteellisen julkaisun muun informaation perusteella, vaikka itse tutkimuksen kohde esiintyisi raportissa nimettömänä (TENK 2019, 13). Tutkimuksen laadullisesta osiosta päätettiin anonymisoida esimerkiksi tiettyyn painotettuun oppiaineeseen liittyvät maininnat, jos kyseistä painotusta oli Turun, Naantalın ja Liedon alueilla vain yhdessä koulussa. Mikäli painotus kuului useamman koulun tarjontaan, koulujen anonymiteetti arvioitiin riittäväksi. Anonymisointia harkittiin tapauskohtaisesti myös sen perusteella, liittyikö opettajan mainitsema painotus keskeisesti tietyn teeman sisältöön vai käytettiin sitä lähinnä esimerkkinä teeman sisältöä kuvailtaessa. Kaikkia painotuksiin liittyviä mainintoja ei kuitenkaan haluttu poistaa, sillä tämä olisi saattanut vääristää tutkimuksen tuloksia.

9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Painotettu opetus toimii merkittävänä kouluvalintaväylänä monille perheille. Onkin yllättävää, kuinka vähän aihetta on loppujen lopuksi käsitelty aiemmissä tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa haluttiin toisaalta syventyä vähäiselle huomiolle jääneeseen aiheeseen, mutta toisaalta myös tuoda esille niiden koulujärjestelmän toimijoiden ajatuksia, jotka ovat tavallisesti jääneet kouluvalintatutkimuksissa tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että opettajat tunnistavat ja ovat samaa mieltä useista kouluvalintakirjallisuudessa jo aiemmin esiintyneistä ajatuksista. Valtaosa tutkimuksen opettajista suhtautui painotettuun opetukseen enemmän tai vähemmän kriittisesti, vaikka yksilötasolla näkemykset saattoivatkin vaihdella huomattavasti tarkasteltavasta aihepiiristä riippuen. On kuitenkin tärkeää huomata, ettei painotettu opetus näyttäytynyt opettajien vastauksissa ainoastaan kielteisessä valossa, vaan sen järjestämisellä ajateltiin olevan myös monia myönteisiä vaikutuksia. Tämän tutkimuksen opettajien näkemysten laaja kirjo heijasteleekin osaltaan kouluvalinta-aiheen monitulkintaisuutta ja valitun tarkastelukannan merkitystä.

Tulevissa tutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella painotettua opetusta vielä tarkemmin huomioiden painotetun opetuksen eri oppiaineet. Opettajien kirjoittamissa avovastauksissa esiintyneet teemat viittaisivat siihen, että erilaisten painotuslinjojen ja

painotetun opetuksen käytännön järjestämistapojen välillä voi olla suurtakin eroa esimerkiksi siinä, kuinka eriarvoistaviksi ne koetaan oppilaita kohtaan. Mielenkiintoinen huomio liittyy toisaalta siihen, ettei opettajien avoimissa vastauksissa esiintynyt kovin paljoa suoraan opettajan omaan työhön liittyviä mainintoja. Opettajat eivät syystä tai toisesta innostuneet pohtimaan painotetun opetuksen järjestämistä oman työnsä kannalta, vaan pitäytyivät sen sijaan yleisluontoisemmassa tarkastelutavassa.

Jatkossa aihetta olisikin syytä tutkia myös opettajien haastattelun keinoin. Haastattelu mahdollistaisi tarvittaessa tarkentavien kysymysten esittämisen ja jättäisi tilaa aiheen syvällisemmälle analyysille. Toisaalta koska painotetun opetuksen järjestämistä on tutkittu verrattain vähän, määrällisten tutkimusmenetelmien avulla olisi edelleen tärkeää luoda laajempaa yleiskuvaa aiheesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Tällä tutkimuksella on pyritty sellaisen yleiskatsauksen toteuttamiseen, joka tarjoaa ajatuksia ja ideoita seuraavia aihetta käsitteleviä tutkimuksia varten.

Lähteet

- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender and ethnicity. *Scandinavian journal of educational research* 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V. 2013a. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia* 1/2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. 2013b. Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010-2013: Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Helsinki: Helsingin yliopisto, 19–23.
- Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (6), 635–642.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja* 2021:7.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4&isAllowed=y. (Luettu 28.4.2021.)
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53 (15), 3155–3171.
- Boaler, J., Wiliam, D. & Brown, M. 2000. Students' experiences of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal* 26 (5), 631–648.
- Dhalmann, H., Vaattovaara, M. & Bernelius, V. 2014. Hyvää kasvu ympäristöä etsimässä – Asuinalueen ja koulun merkitys lapsiperheiden muuttopäätöksille pääkaupunkiseudulla. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51 (4), 11–29.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. 1995. Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 1999. Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. University of London. Institute of Education.
- Grönholm, P. 2021. ”Heikkenevän kehityksen kierre” voi ajaa opettajia pois tietyistä kouluista, varoittaa tutkija. Helsingin Sanomat 17.2.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007808564.html>. (Luettu 1.4.2021.)
- Happo, P. 2020. Erikoisluokille ja painotettuun opetukseen hakevalla 6. luokkalaisella on mistä valita – jos asut suuressa kaupungissa. Yle 20.1.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11166370>. (Luettu 6.5.2021.)
- Harvey, D. 2005. A Brief History of Neoliberalism. Oxford: Oxford University Press.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Härkänen, T. 2021. Puuttuvat havainnot. Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/puuttuvat/puuttuvat/>. (Luettu 8.3.2021.)
- Jowett, S. 1995. Allocating secondary school places: A study of policy and practice. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–67.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.

- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47 (3), 230–244.
- Kuokkanen, K. 2021. Naapurustojen jakautuminen hyvä- ja huono-osaisiin vetää syvää railoa koulujen oppimis-tuloksiin Helsingin seudulla: ”Määrittelee oppilaiden koko koulu-historiaa”. *Helsingin Sanomat* 28.4.2021.
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007945015.html>. (Luettu 6.5.2021.)
- L 628/1998. Perusopetuslaki.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Maroy, C. 2009. Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare* 39 (1), 71–84.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- OECD. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. (Luettu 28.4.2021.)
- OKM. 2019. *Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle: Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022*.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161905/Perusopetuksen%20laadun%20ja%20tasa-arvon%20kehitt%C3%A4misohjelma%20-%20esite.pdf>. (Luettu 6.5.2021.)
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2016. *Tasa-arvon tiekartta. Miten tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet turvataan tulevaisuudessa? OAJ:n esitykset koulutuksen tasa-arvon edistämiseksi*.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tasa-arvontiekartta3_20160412.pdf. (Luettu 28.4.2021.)
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2015:8.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.4.2021.)

Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa: lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki: WSOY.

Poikolainen, J. 2012. A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal* 11 (1), 127–144.

Rasinkangas, J. 2014. Maahanmuuttajien asumisen keskittyminen Turussa. *Tutkimuskatsauksia* 3/2014. Turku: Turun kaupungin kaupunkitutkimusohjelma. https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/tutkimuskatsauksia_2014-3.pdf. (Luettu 17.7.2020.)

Reay, D. 1998. Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education* 19 (2), 195–209.

Reay, D. 2002. Mothers' involvement in their children's schooling: Social Reproduction in action? *Improving schools* 5 (3), 23–33.

Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–138.

Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277–293.

Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260.

Sahlberg, P. 2016. The Finnish Paradox. Teoksessa F. Adamson, B. Åstrand & L. Darling-Hammond (toim.) *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. London: Routledge, 110–130.

Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa: paikalliset 'julkiskoulumarkkinat' Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 185–203.

Seppänen, P. 2003a. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (4), 337–352.

- Seppänen, P. 2003b. Patterns of ‘public-school markets’ in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy* 18 (5), 513-531.
- Seppänen, P. 2003c. Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomeen 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 175–187.
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien ’eletyt koulumarkkinat’ kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 35 (3), 286–304.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet – Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silmäri-Salo, S. 2015. Peruskoulun yläkouluvalinnat Turussa. Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien puheissa ja toimissa. Turun yliopiston julkaisuja C: 403.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Esi- ja peruskouluopetus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_fi.pdf. (Luettu 23.6.2020.)
- Taylor, C. 2002. *Geography of the “New” Education Market. Secondary school choice in England and Wales*. Aldershot: Ashgate.

- Tilastokeskus. 2021. Turun Seudun Kehittämiskeskus – Alue.
https://www.stat.fi/tup/seutunet/turun_alue.html. (Luettu 24.2.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Helsinki: Tammi.
- Turun kaupunki. 2021a. Erikoisluokat.
<https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/opiskelu-ja-oppiaaineet/erikoisluokat>. (Luettu 3.6.2021.)
- Turun kaupunki. 2021b. Liikuntalinja.
<https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/opetus/erikoisluokat/liikuntalinja>. (Luettu 24.2.2021.)
- Turun kaupunki. 2021c. Opaskartta: Turun koulujen erikoisluokat ja painotetut luokat kartalla. <https://opaskartta.turku.fi/IMS/?mid=0c900#>. (Luettu 11.6.2021.)
- Turun sivistystoimiala. 2021a. Oppilaaksioton perusteet Turun suomenkielisessä perusopetuksessa 1.8.2021 alkaen.
https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/oppilaaksioton_uudet_perusteet_turun_perusopetuksessa_26.1.2021.pdf. (Luettu 10.6.2021.)
- Turun sivistystoimiala. 2021b. Tervetuloa kouluun! Perusopetuksen opas 2020–2021.
https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/perusopetuksen_opas_2020.pdf
(Luettu 10.6.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
(Luettu 31.3.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 31.3.2021.)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 22.
- Vaattovaara, M. & Bernelius, V. 2013. Alueellinen eriytyminen Helsingin metropolialueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-

tutkimus 2010-2013: Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?
Helsinki: Helsingin yliopisto, 13–18.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, R. 2018. Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 261–275.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–113.

Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (4), 8–25.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–86.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. *Tutkimuksia* 2/2011. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Ylönen, A. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system: reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Zimmer, R. & Toma, E. 2000. Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management* 19 (1), 75–92.

Liite 1. Kyselylomake

Vastauksiani saa käyttää tämän tutkimuksen käyttötarkoituksiin.

Kyllä

Työskentelen tällä hetkellä

(Mikäli työskentelet molemmilla kouluasteilla, valitse kummalla työskentelet enemmän esim. oppituntien lukumäärän perusteella.)

alakoulussa

yläkoulussa

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

(Ilmoita vain kokonaisluku esim. 5 vuotta = 5)

Kokemuksesi painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta?

Painotetulla opetuksella tai erikoisluokilla tarkoitetaan sitä, että luokan oppilaille järjestetään enemmän tietyn aineen oppitunteja tavalliseen yleisluokkaan verrattuna ja/tai painotus sisällytetään myös muiden aineiden opetukseen (esim. liikunta, musiikki, kuvataide, kielikylpy). Oppilaat valitaan opetusryhmiin hakemuksen tai soveltuvuuskokeen perusteella.

Opetan tällä hetkellä tai olen aikaisemmin opettanut luokanopettajana.

Opetan tällä hetkellä tai olen aikaisemmin opettanut aineenopettajana.

Minulla ei ole kokemusta painotetun opetuksen ryhmän opettamisesta.

Onko koulussasi tarjolla painotettua opetusta?

Kyllä

Ei

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Valitse sopivin vaihtoehto.

	1=täysin eri mieltä	2=jokseenkin eri mieltä	3=ei samaa eikä eri mieltä	4=jokseenkin samaa mieltä	5=täysin samaa mieltä	6=en osaa sanoa
Painotetun opetuksen luokilla on yleensä parempi työrauha kuin tavallisilla yleisluokilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen luokilla motivaatio koulutyöhön on keskimäärin korkeampaa kuin tavallisilla yleisluokilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen luokilla esiintyy enemmän oppilaiden välistä kilpailua kuin tavallisilla yleisluokilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen luokan oppilailla on enemmän suorituspaineita koulutyön suhteen kuin tavallisen yleisluokan oppilailla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan oppimisen kannalta on hyödyllisempää, jos hän saa opiskella taitotasoaan vastaavassa oppilasryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettu opetus edesauttaa merkittävästi oppilaan taitojen kehittymistä painotetussa oppiaineessa (esim. liikunta, musiikki, kielet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen myötä koulujen opetuksen laatu on korkeatasoisempaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1=täysin eri mieltä	2=jokseenkin eri mieltä	3=ei samaa eikä eri mieltä	4=jokseenkin samaa mieltä	5=täysin samaa mieltä	6=en osaa sanoa
Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen asettaa enemmän taitovaatimuksia opettajalle (esim. opettaminen englannin kielellä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen ryhmän opettaminen on kuormittavampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä painotetun opetuksen luokassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen luokan opettaminen on usein palkitsevampaa kuin tavallisen yleisluokan opettaminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettua opetusta tarjoava koulu on opettajalle houkuttelevampi työpaikka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1=täysin eri mieltä	2=jokseenkin eri mieltä	3=ei samaa eikä eri mieltä	4=jokseenkin samaa mieltä	5=täysin samaa mieltä	6=en osaa sanoa
Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat osallistuvat aktiivisemmin lapsen koulunkäyntiin kuin muut vanhemmat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen oppilaiden vanhemmat ovat vaativampia koulua ja opetusta kohtaan kuin muut vanhemmat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempien näkökulmasta painotettuun opetukseen hakeutuminen voi toimia keinona saada lapsi suosittuun kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettu opetus tarjoaa kouluille mahdollisuuden valikoida oppilaitaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen tarjonta toimii merkittävänä markkinointikeinona kouluille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen luokille valikoituu oppilaita perheen sosioekonomisen aseman mukaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettu opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja koulun luokkien välille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen tarjonta lisää eriarvoisuutta luomalla eroja kunnan koulujen välille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1=täysin eri mieltä	2=jokseenkin eri mieltä	3=ei samaa eikä eri mieltä	4=jokseenkin samaa mieltä	5=täysin samaa mieltä	6=en osaa sanoa
Peruskoulujen tulisi pyrkiä erottautumaan toisistaan yhä enemmän järjestämällä painotettua opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettua opetusta tulisi olla tarjolla vasta yläkoulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetovoimaisia painotuksia ja valinnaisuutta tulisi lisätä haastavilla alueilla sijaitseviin kouluihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotettua opetusta tulisi järjestää yleisopetuksen luokissa, eikä erillisissä painotetun opetuksen luokissa (esim. osalla luokan oppilaista enemmän oppitunteja painotetusta oppiaineesta, mutta muu opetus yhteistä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painotetun opetuksen sijaan oppilaiden tulisi pystyä kehittämään henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan tavallisessa luokassa (esim. valinnaisaineiden avulla).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tulisiko koulujen tarjota painotettua opetusta ja miksi/miksi ei? (Vapaaehtoinen)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a handwritten or typed response to the question above. The box is positioned to the left of the page's center.

Liite 2. Saatekirje

Hei!

Olen kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelija Turun yliopistosta. Teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, jossa tarkastelen Turun seudun peruskoulutason opettajien käsityksiä ja kokemuksia kouluvalinnoista ja erityisesti painotetusta opetuksesta kouluvalintojen osana. Painotetulla opetuksella ja erikoisluokilla tarkoitan tilannetta, jossa luokan oppilaille järjestetään enemmän tietyn aineen oppitunteja tavalliseen yleisluokkaan verrattuna ja/tai painotus sisällytetään myös muiden aineiden opetukseen (esim. liikunta, musiikki, kuvataide, kielikylpy).

Toivoisin, että osallistuisit tutkimukseeni ja täyttäisit oheisen linkin kautta löytyvän sähköisen Webropol-kyselylomakkeen. Kysely on suunnattu niin ala- kuin yläkouluissa työskenteleville opettajille. Voit vastata kyselyyn riippumatta siitä, onko sinulla omakohtaista kokemusta painotetusta opetuksesta. Kysely koostuu väittämiä koskevista monivalinnoista sekä yhdestä vapaaehtoisesta avoimesta kysymyksestä. Vastaaminen vie noin 5-10 minuuttia. Suuri kiitos sinulle, jos ehdit vastaamaan!

Vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja anonyymiä. Vastausten perusteella ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti tieteellisen toiminnan eettisiä periaatteita noudattaen. Aineistoa kerätään vain tutkimustarkoitukseen ja hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tässä linkki kyselylomakkeeseen:

(Linkki)

Ystävällisin terveisin,

Irina Teräväinen

(Sähköpostiosoite)